

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS

Janilson Lopes de Lima

O PENSAMENTO COMPLEXO NA DOCÊNCIA DE ARTES VISUAIS:
uma experiência de ensino no IFPE – *campus* Olinda

Recife
2018

JANILSON LOPES DE LIMA

O PENSAMENTO COMPLEXO NA DOCÊNCIA DE ARTES VISUAIS:
uma experiência de ensino no IFPE – *campus* Olinda

Dissertação apresentada ao Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais das Universidades Federais de Pernambuco e da Paraíba, como requisito à obtenção do título de mestre em Artes Visuais, sob orientação da Professora Doutora Luciana Borre Nunes.

Recife
2018

Catálogo na fonte
Bibliotecário Jonas Lucas Vieira, CRB4-1204

L732p Lima, Janilson Lopes de
O pensamento complexo na docência de artes visuais: uma experiência de ensino no IFPE – Campus Olinda / Janilson Lopes de Lima. – Recife, 2018.
133 f.: il., fig.

Orientadora: Luciana Borre Nunes.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação. Artes Visuais, 2018.

Inclui referências.

1. Pensamento complexo. 2. Prática docente em artes visuais. 3. Fenomenologia hermenêutica. 4. Ensino técnico. I. Nunes, Luciana Borre (Orientadora). II. Título.

700 CDD (22.ed.)

UFPE (CAC 2018-45)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS

O PENSAMENTO COMPLEXO NA DOCÊNCIA DE ARTES VISUAIS:
uma experiência de ensino no IFPE – *campus* Olinda

Aprovada em 28 de fevereiro de 2018

Banca examinadora:

Luciana Borre Nunes
(Orientadora - UFPE)

Maria Betânia e Silva
(Membro interno - UFPE)

Eduardo Romero Lopes Barbosa
(Membro externo - UFPE)

ROSÉ | CAMILA | CARLOS | DIANA | REGINA CARDOSO
| ELISA BRITTO | GLEICIELLY BARROS | INÁCIO | IGOR |
ISA DOURADO | IVSON JOSÉ | CLAUS | MICHELLE |
MELRO | MARÍLIA GABRIELA | NAYARA | PANAIT |
SAULO | DANI ELFA | LUANA ANDRADE | THAYSA
AUSSUBA | ALANYS | DREEA | ENDRIX | DRIELY |
HUGO STADTHER | ONDINA | MARCELA CUNHA | M^ª
MÔNICA | MARÍLLIA | MANÚ | MATEUS | MAIA |
NYSSAN LAIS | CAROLINA | ENILA | DOUGLAS |
CAMILA | DIEGO | YSA GOMES | EDILEUZA | JOY |
JOANA | LARISSA C. | MARCOS | MANU | CORUJINHA |
PEDRO | PAULINHO | RAYANE | RAFFA | SÍLVIA |
SIMÃO | SAKUTA | THAÍS LUZ | THAYSA CARVALHO |
YAGO | YASMIN | YASMIN | MIGUEL | TARCÍSIO

Dedico esse trabalho aos meus alunos que a cada encontro me ensinam a grandeza do ofício de ser professor.

AGRADECIMENTOS

Embora momentos de ausência tenham sido necessários, essa caminhada não foi marcada por solidão, por isso agradeço:

Aos meus pais, Leonilda e Maurício, por sempre acreditarem nos resultados positivos da educação e por isso não terem medido esforços para me oferecer o melhor que era possível. Também agradeço pelo impossível;

Ao Instituto Federal de Pernambuco – *campus* Olinda, que me acolheu com os braços e corações (muitos) abertos. Sem a colaboração e compreensão dos meus colegas e diretoras, essa jornada teria sido demasiadamente árdua;

Aos amigos que por diversas vezes emprestaram seus ouvidos e dedicaram seus tempos às minhas angústias e frustrações. Eles, sempre confiantes, quando eu já havia perdido as esperanças;

Aos meus alunos, mestres da minha vida, por terem, generosamente, dividido essa experiência de encontro, por estarem dispostos a viver em nossos territórios fronteiriços emergentes. Comigo, sempre beirando o abismo;

À Luana Andrade e à Thaysa Aussuba, pela confiança, pelos ensinamentos, e por terem me deixado participar dos seus processos de formação. Pela oportunidade de conviver com grandes educadoras. Um sonho!;

Aos membros da banca, Betânia e Eduardo, pelas colaborações generosas;

À Luciana Borre Nunes, minha orientadora, por sua confiança, por sua crença, pelo seu respeito ao meu tempo. Sem a sua parceria essa investigação ainda seria um desejo profundo. Você foi uma sorte! Um resultado do acaso. Um acontecimento;

À Adriano, meu companheiro de vida, “capitão do meu barco”, “centro do meu pensamento”. Sem você parte do que eu sou não existiria, e conseqüentemente esse trabalho. Você é o ponteiro que marca as horas de meu relógio.

Vou aprender a ler para ensinar meus camaradas.

(Roberto Mendes)

Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende.

(Guimarães Rosa)

*Meu bom Jesus Nazareno
Pela vossa majestade
Fazei que cada pequeno
Que vaga pela cidade
Tenha boa proteção
Tenha em vez de uma prisão
Aquele medonho inferno
Que revolta e desconsola
Bom consolo e boa escola
Um lápis e um caderno.*

(Patativa do Assaré)

Okê-arô-okê, Oxóssi!

RESUMO

O paradigma simplificador, que pauta a educação tradicional, é influenciado pela lógica disjuntiva da ciência clássica. Entre outras coisas, ele nos ensina a separar as partes para melhor entender o todo, ignorando que o todo não é a soma das partes, mas o resultado das ações integrativas entre elas. Uma outra consequência desse modelo de pensamento é a dificuldade de estabelecer diálogo entre os conteúdos e os contextos de vida dos sujeitos. Essa lógica de separação se estendeu, inclusive, para a relação entre o conhecedor e a coisa conhecida (sujeito e objeto). Ao entrar em contato com o Pensamento Complexo, sistematizado por Edgar Morin (1977; 2011a; 2011b; 2011c; 2012; 2015a; 2015b; 2015c) pude perceber as possibilidades de (re)organização do conhecimento e conseqüentemente, uma (re)significação das relações entre professor/estudante/conhecimento. Neste contexto, essa pesquisa teve como objetivo compreender os reflexos do Pensamento Complexo, proposto por Edgar Morin, em minha prática como docente de artes visuais, no *campus* Olinda do IFPE. E foi impulsionada pelo seguinte questionamento: *De que maneira o Pensamento Complexo se reflete em minhas práticas como docente de artes visuais, do IFPE – campus Olinda?* Para dar corpo a essa investigação, foram utilizados como fontes de produção de dados, memoriais abrangendo as experiências vividas nos semestres letivos de 2017; registros de atividades, de planos de aulas e de curso; registros audiovisuais de vivências de sala de aula. Além de relatos de observação de aulas e/ou diários de bordo produzidos por estagiárias. Afim de auxiliar metodologicamente a interpretação desse material, pautada no Pensamento Complexo, a pesquisa se aproximou da Fenomenologia Hermenêutica, aplicada ao campo das investigações educativas, desenvolvida por Marx Van Manen (2003). Sendo assim, esse trabalho pode ser caracterizado como qualitativo de viés complexo e fenomenológico hermenêutico. A medida que fui tomando consciência da influência do Pensamento Complexo em meu fazer docente, tornou-se clara a importância do exercício do encontro, da interação. Tal exercício veio acompanhado da percepção de suas consequências incertas, contudo, sempre causadoras de novas organizações. Fez-me ressignificar o ato científico, torná-lo próximo, possível. Essa pesquisa proporcionou-me também uma vivência prática da teoria do Pensamento Complexo. Além de me fazer refletir sobre a importância do papel do professor enquanto pesquisador de seu próprio fazer, que se transforma a partir da ecologia do meio onde atua, tornando-se consciente de suas limitações e de suas transformações.

Palavras-chave: Pensamento Complexo. Prática Docente em Artes Visuais. Fenomenologia Hermenêutica. Ensino Técnico.

ABSTRACT

The simplifying paradigm, which guides traditional education, is influenced by the disjunctive logic of classical science. Among other things, it teaches us to separate the parts to better understand the whole, ignoring that the whole is not the sum of the parts but the results of the integrative actions between them. Another consequence of this model of thinking is the difficulty of establishing dialogues between the subjects contents and life contexts. This logic of separation has extended even to the relationship between the knower and the known thing (subject and object). When I came into contact with Complex Thinking, systematized by Edgar Morin (1977; 2011a; 2011b; 2011c; 2012; 2015a; 2015b; 2015c) I was able to perceive the possibilities of knowledge reorganization and consequently a re - signification of teacher - student - knowledge relations. In this context, this research aimed to understand the reflexes of Complex Thinking, proposed by Edgar Morin, in my practice as a visual arts teacher, at the Olinda campus of IFPE. And I was driven by the following question: In what way is Complex Thinking reflected in my practices as a visual arts teacher, from IFPE - Olinda campus? In order to investigate these issues, logs covering the experiences lived in the academic semesters of 2017; records of activities, lesson plans and course plans; audiovisual records of the classroom experiences were used as sources of data. As well as reports of classes observation and / or logbooks transcribed by trainees. In order to help the interpretation of this material based on Complex Thinking the research used the hermeneutic phenomenology, applied to the field of educational research, developed by Marx Van Manen (2003). Thus, this work may be said qualitative and with complex and phenomenological hermeneutic bias. As I became aware of the influence of the Complex Thinking on my teaching practice, the importance of exercising the encounter and the interaction became clear. Such an exercise came along with the perception of its uncertain consequences, however, always causing new organizations. It made me re-signify the scientific act, to make it possible, plausible. It also permitted a hands-on experience of the Complex Thinking Theory. In addition, it made me reflect on the importance of the role a teacher has as a researcher of his own doing, which is transformed by the ecology of the environment where she/he acts, becoming aware of her/his limitations and transformations.

Keywords: Complex Thinking. Practice as a Visual Arts Teacher. Hermeneutic Phenomenology. Technical Education.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 DA CAMINHADA METODOLÓGICA: VIVÊNCIAS, ELABORAÇÕES E INTERPRETAÇÕES	19
2.1 Do desenho da investigação	23
2.2 Da produção e interpretação dos dados e suas etapas	27
2.3 Dos colaboradores e do campo da pesquisa	30
3 DA DESORDEM NO FAZER DOCENTE	34
3.1 O que está por trás do primeiro encontro?	38
3.2 Descobrindo o caminho caminhando: planejamento da prática docente?	43
3.3 No território da História das Artes Visuais I: a coexistência de dois paradigmas educativos	46
4 DA ORDEM E DA ORGANIZAÇÃO NO FAZER DOCENTE	72
4.1 No território da Mediação Cultural	78
4.2 A vivência na turma 2017.1: em busca da autonomia e do reconhecimento dos processos auto-organizativos	86
4.3 As vivências nas turmas 2017.2: enriquecendo o fenômeno da auto- organização	99
5 CONCLUSÃO	123
REFERÊNCIAS	130

1 INTRODUÇÃO

Imagem 1 - Nuno Ramos, Coluna I. Sarrafos de madeira e cal, 180x50x50 cm, 1987.



Fonte: Disponível em:

< http://nunoramos.com.br/portu/comercio.asp?fig_Lingua=1&cod_Artista=87&cod_Serie=1 >

Acesso em: 17 de Agosto de 2017

Jan, você está aí? Eu queria que tu fizesse um parágrafo pra mim falando do paradigma da complexidade. Coisa simples.

Uma amiga por *Whatsapp*

Essa pesquisa me fez tomar consciência do quanto minhas ações, enquanto pesquisador, são resultantes de acontecimentos fortuitos. O texto de introdução desse trabalho é um exemplo. Ele foi começado e deixado de lado por diversas vezes. Nada parecia fazer sentido ou representar o que eu pensava ser uma escrita introdutória. Até que numa tarde nublada de janeiro, porém quente, o acaso mais uma vez me serviu de bússola.

Deitado na cama, preste a iniciar uma breve soneca da tarde, daquelas que revigoram e nos ajudam a pensar, fui advertido pelo celular de que havia uma mensagem, via *whatsapp*. Nela, uma amiga, solicitava-me um parágrafo, uma “coisa simples”, que abordasse o paradigma da complexidade.

Ela sabia de meu interesse pelo tema, e por isso o seu pedido de ajuda. O que ela não sabia é que elaborar um parágrafo sobre esse assunto era uma tarefa difícil para mim. No entanto, antes de dormir, sinalizei que faria com maior prazer. Afinal, se essa questão também é objeto de minha pesquisa, porque tanta dificuldade em escrever?

Diante do computador, essa pergunta provocou o ressurgimento de um *flash* de memória. Uma vez que já havia assolado os meus pensamentos angustiados, durante os primeiros momentos de escrita dessa dissertação. Como no passado, eu não consegui elaborar o parágrafo que minha amiga solicitou. Desculpei-me mandando diversos fragmentos de obras de Morin. Também aproveitei para agradecer a oportunidade que seu pedido me proporcionou: iniciar uma introdução a partir de minha dificuldade de sistematizar ideias a respeito da complexidade. Ela não deve ter entendido o agradecimento.

Se por um lado, essa pergunta foi marcada por angústia no passado, hoje já consigo entender parte dessa inquietação. Percebo que a relação que estabeleço com a teoria que fundamenta o Pensamento Complexo se dá através da prática. Ou seja, com base em algum acontecimento, experiência vivida ou algum contexto

específico, é mais fácil para mim acessar a teoria, e assim tentar interpretar os fatos. Falar apenas sobre ela é uma tarefa difícil, complicada, assim como resolver o enigma de um cubo mágico. Exatamente porque entendo o Pensamento Complexo como um rizoma, da maneira como foi proposto por Deleuze e Guattari (1995, p.04):

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo “ser”, mas o rizoma tem um tecido de conjunção “e... e... e...” Há nessa conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser. (grifos dos autores)

Portanto, sem um ponto de partida, sem uma situação-problema, algo com o que eu possa estabelecer uma aliança, não consigo ainda encontrar um começo. Espero nunca encontrá-lo, pois tenho preferido ficar no meio.

Nunca tive aulas sobre complexidade dentro do espaço da academia. Daí talvez resulte minha dificuldade. Pois, não aprendi a sistematizá-la teoricamente. Mas, em contrapartida, tive muitas vivências, enquanto professor, que foram influenciadas por essa proposta. A primeira vez que entrei em contato com os trabalhos de Edgar Morin foi em 2010, no início de minha carreira docente, em uma escola pública de Pernambuco. Eu trago esse fato por considerá-lo um *gérmen* dessa pesquisa.

Nessa escola, em parceria com colegas generosos, entrei em contato pela primeira vez com os conceitos de Complexidade, Pensamento Complexo, Educação Sistêmica, Educação Holística, Inter e Transdisciplinaridade. Lá, comecei a me dar conta da necessidade de reformar meu pensamento educativo, inicialmente, em busca de uma prática que tentasse reunir e articular o maior número de saberes, sendo eles escolares (disciplinares) ou os da vida, que dentro do universo da escola ainda são encarados como distantes, em posições hierárquicas bem definidas. Sendo o conhecimento científico, na maioria das situações tidos como mais relevantes.

A educação moderna influenciada pela lógica disjuntiva da ciência clássica, nos ensinou a separar as partes para melhor entender o todo. Essa lógica de separação se estendeu inclusive para a relação entre o conhecedor e a coisa conhecida (sujeito e objeto), resultando a dificuldade que a educação formal tradicional possuem de

estabelecer diálogo entre os seus conteúdos e os contextos de vida dos sujeitos. Assim, conteúdos de História além de não se articularem com outros saberes disciplinares como Geografia e Artes, dificilmente encontram relações com a vida dos estudantes. Morin (2017, p. 89) nos lembra que:

É preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une. É preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento do complexo, no sentido originário do termo *complexos*: o que é tecido junto. (grifo do autor)

Contudo, tal reforma do pensamento como propõe Morin em diversas obras (2009, 2011a, 2013a, 2017) não é tarefa simples. Naquele momento (início de minha carreira) e até hoje percebo que venho vivendo no fluxo resultante das relações entre as ações de me aproximar e me distanciar do Pensamento Complexo. Um fluxo do meio, do “inter-ser”, retomando Deleuze e Guattari, já mencionados.

Os verbos aproximar e distanciar indicam ações de caráter antagônicas que parecem indispensáveis em tempos de mudanças paradigmáticas. Em outras palavras, qualquer transformação na maneira de pensar e agir pressupõe uma batalha constante entre a permanência de velhos modelos e os impulsos de reformulações. Trata-se de um processo que demanda esforço, trabalho, tempo e vigilância para acontecer.

Muito embora eu tenha localizado temporalmente em minhas práticas docentes a preocupação pela articulação/encontro entre os diversos campos do saber, esse impulso já me acompanha desde antes de minha vida profissional. Já se mostrava presente em minha vivência enquanto aluno do ensino básico e mais tarde universitário, embora até então não soubesse discutir sobre o assunto ou até mesmo sistematizá-lo. Era apenas um desejo inerente a minha pessoa.

Só muito recentemente, a partir de leituras de Edgar Morin (1977, p. 27), que caracterizei a natureza do meu desejo como “aquilo que Tao chama de *o espírito do vale: que recebe todas as águas que nele afluem*”. Para mim, o espírito do vale se tornou uma metáfora pessoal, assim, como o meio, o inter-ser, um território existencial.

Um vale é um acidente geográfico cercado por elevações montanhosas, formado pela ação das correntes de água que acabam por causar erosão no terreno. Ele acolhe as águas que para ele fluem ao mesmo tempo que o formam. É assim que me sinto enquanto professor, dependendo inteiramente dos encontros e articulações que podem surgir junto aos alunos e suas histórias. Bem como pesquisador, que se mantém atento aos acasos e tenta fazer deles matéria-prima no fazer científico.

Toda essa pesquisa é resultado do sentimento de ser habitado pelo espírito do vale. Uma vez que muitas casualidades foram acolhidas e, portanto, tornaram-se decisivas em sua estruturação. Esses aspectos serão melhor trabalhados no primeiro capítulo, onde abordo questões referentes aos caminhos metodológicos que foram escolhidos com a expectativa de responder a pergunta geradora da investigação: *De que maneira o pensamento complexo se reflete em minhas práticas como docente de Artes Visuais, do IFPE – campus Olinda?*

Essa pergunta já me situa dentro de uma instituição diferente daquela onde iniciei minha caminhada docente. Tornando-se atualmente o espaço onde venho exercitando o Pensamento Complexo como professor. Após cinco anos como profissional do ensino médio, em uma escola da rede pública estadual de Pernambuco, em 2014, iniciei minha caminhada no ensino técnico, acolhido pelo Instituto Federal de Pernambuco (IFPE). Foi no território do *campus* Olinda, do IFPE, que as experiências narradas nesse texto tiveram seu chão.

Sinto-me bastante atraído pela ideia da metáfora. E é por esse motivo que cada parte desse texto traz em seu início um trabalho do artista Nuno Ramos. A meu ver, Nuno é um artista que maneja o terreno da complexidade, promovendo o encontro de diversos materiais, por vezes antagônicos em suas obras, e se expressando através de diferentes linguagens artísticas. Além de artista plástico, ele é conhecido por seus trabalhos como escritor, cineasta, compositor, etc. Um exemplo de artista contemporâneo, onde qualquer definição, rotulação é falha. Ele é isso, e aquilo, e mais aquilo. Um artista por assim dizer rizomático.

Assim como as ideias de Morin, os trabalhos de Nuno Ramos sempre resistiram as transformações que ocorreram e delinearam os caminhos dessa pesquisa. Se

resistiram, por isso são importantes e imperativos como textos visuais e referenciais, ajudando-me a esclarecer pensamentos e interpretar situações, fatos e contextos.

Outra metáfora, esta estruturante de todo o trabalho, tomei de empréstimo de Morin. O circuito ou anel tetralógico (MORIN, 2016a), composto pelas relações dos conceitos de desordem, organização, ordem e interações/encontros foram os pontos de partida para os capítulos 2 e 3, e também para as considerações finais do trabalho.

O desenho dessa pesquisa foi idealizado, inicialmente, a partir de relações diretas entre aspectos de meu fazer docente e os conceitos que compõem o circuito tetralógico. Sendo assim, o capítulo 2 tem como objetivo responder a seguinte pergunta: como a desordem, considerando a ótica do Pensamento Complexo, faz-se presente em minha prática? Nele abordarei as questões epistemológicas que orientam as minhas ações, bem como realizarei uma interpretação de aspectos metodológicos dessas ações, como planejamentos de disciplinas, de atividades avaliativas e de dinâmicas de sala de aula. Este capítulo também será pautado por outro termo, cunhado por Morin, chamado de ecologia da ação (2016a), quando darei ênfase a importância dos estudantes na estruturação das disciplinas.

O capítulo 3, orientado pelos conceitos de ordem e organização, está reservado a uma interpretação dos meus processos de descobertas, transformações e ressignificações enquanto docente influenciado pelo Pensamento Complexo. Objetiva responder a seguinte questão: qual é o efeito das ações de grupos distintos de estudantes em minhas lógicas organizativas?

Reservei ao epílogo um espaço para abordar o conceito de encontro/integração. Embora esses conceitos estejam permeando todo o trabalho, inclusive nesse prólogo, que só foi possível a partir da receptividade ao encontro de um acontecimento fortuito, tornando-se evidente a força que eles exercem em meu fazer docente. A disposição ao encontro é determinante no reconhecimento das relações de interdependência dos conceitos de desordem, ordem e organização.

Devo confessar que desde o começo da escrita desse texto, minha intenção era

elaborar um documento corrido, que não necessitasse da divisão por capítulos. Acredito que esse desejo está relacionado a maneira rizomática de meu pensamento. Onde uma ideia me leva a outra ideia e esta a outra..., todas, pelo menos para mim, conectadas. No entanto, numa tentativa de sistematizar o conhecimento produzido, e de certa forma domar o meu pensamento, e também a fim de atender ao tempo determinado pelo curso de mestrado, este trabalho foi organizado em longos capítulos.

Talvez essa fragmentação dos conceitos do circuito tetralógico possa ser entendida como um impulso em direção a simplificação, reduzindo as relações complexas existentes entre os termos. Corro o risco de reforçar uma postura disjuntiva que elimina as possibilidades de encontros recursivos e retroativos entre eles. Embora, eu tenha consciência de que a organização do texto dessa forma, não seja sozinha responsável por essa redução ou pelo risco de sua existência.

Penso que esse seja um perigo que muitos dos que navegam pelo mar da complexidade correm: abordar o Pensamento Complexo pela simplificação. Uma tendência natural, dado o processo formativo educacional pautado pelo paradigma reducionista da ciência clássica, que me forjou enquanto sujeito. A simplificação é incorporada de maneira inconsciente, uma vez que pauta não só as lógicas educativas, mas também nossas relações sociais. Como afirma Morin (2011, p. 10), “paradigmas são princípios ocultos que governam nossa visão das coisas e do mundo sem que tenhamos consciência disso.” Essa definição é importante para que se possa perceber o raio de influência do paradigma clássico, que se espalhou do universo da ciência para diversos setores (política, educação, cultura, ética, etc.) do mundo ocidental e também para o mundo ocidentalizado. Mas, algo me conforta: não estaria a simplificação incluída dentro da complexidade?

A produção de conhecimento científico no século XXI ainda é marcada predominantemente por um paradigma que iniciou seu desenvolvimento no século XVI, a partir da revolução científica moderna. Muito embora, já seja possível identificar fissuras e infiltrações nesse modelo de pensamento, que proporcionam o vislumbre, ainda que em formação, de uma nova postura da ciência frente aos fenômenos que ela estuda.

Também denominado de paradigma dominante, esse modelo de racionalidade desenvolveu-se no terreno das ciências naturais, e manteve suas fronteiras, como nos lembra Santos (2008, p.21), “ostensivamente policiadas de duas formas de conhecimento não científico potencialmente perturbadoras e intrusas: o senso comum e as chamadas humanidades ou estudos humanísticos.” Esses saberes tidos como irracionais eram incapazes de se submeter aos rigores metodológicos científicos, que emergiam na época, pautados na utilização da matemática, que acabou por atribuir ao conhecimento relevância, desde que este pudesse ser quantificado e simplificado. O que definitivamente não era possível ser utilizado com fenômenos que envolvessem a subjetividade. Que sem sombra de dúvidas marca esse trabalho.

Por fim, tomei de empréstimo da Geografia o conceito de fronteira para metaforicamente representar os territórios/situações de encontro vividas pelos meus alunos e eu. Ou para representar os nossos deslocamentos até as margens das disciplinas que nos serviram de contexto de atuação, em busca de outros saberes. Segundo Duarte (2005) fronteiras “são locais de mutação e subversão, regidos por princípios de relatividade, multiplicidade, reciprocidade e reversibilidade.”

Fronteiras também são zonas de tensão e conflito porque são antes de tudo espaços de encontros. Encontro de lógicas, valores e comportamentos distintos e muitas vezes estranhos entre si. A sala de aula não é diferente. Embates, choques, caos estão presentes e são vividos nos territórios das disciplinas. E foi nessas fronteiras que vivenciei os fenômenos que serviram de pontos de partida para as reflexões que esse trabalho traz.

Recife, 10 de janeiro de 2018, 23:05min.

2 DA CAMINHADA METODOLÓGICA:

VIVÊNCIAS, ELABORAÇÕES E INTERPRETAÇÕES

Imagem 2 - Nuno Ramos, Manorá Preto. Granito polido, vaselina e cinza. 170x155x30 cm, 1999.



Fonte: Disponível em:

<http://nunoramos.com.br/portu/comercio.asp?flg_Lingua=1&cod_Artista=99&cod_Serie=44>

Acesso em: 10 de Setembro de 2017

Uma teoria não é o conhecimento; ela permite o conhecimento. Uma teoria não é a chegada; é a possibilidade de uma partida. Uma teoria não é uma solução; é a possibilidade de tratar um problema. Em outras palavras, uma teoria só realiza seu papel cognitivo, só ganha vida com o pleno emprego da atividade mental do sujeito. É essa intervenção do sujeito que dá ao termo *método* seu papel indispensável. (MORIN, 2013, p. 335) (grifo do autor)

Durante a caminhada dessa pesquisa, diversos foram os momentos em que tive que ressignificar minhas crenças, marcadas por um paradigma conservador do fazer científico. Uma das maiores certezas estava relacionada a pouca relevância científica de uma investigação que tivesse como ponto de partida minha própria prática docente. Acreditava, naquele momento, que o distanciamento do objeto de investigação era uma condição indispensável para um trabalho dessa natureza. E não percebia que tal postura estava relacionada à herança de uma ciência simplificadora, que separa o sujeito pensante da coisa entendida (MORIN, 2011).

A teoria que escolhi (ou será que ela me escolheu?) para fertilizar o território fronteiriço onde elaboraria minhas reflexões e interpretações, provocava-me. E intimamente sabia que esse tal distanciamento era um equívoco imenso que poderia prejudicar o andamento da pesquisa, ancorada em mares de complexidade. Influenciado epistemologicamente pelo Pensamento Complexo sentia uma necessidade de proximidade, de intimidade e de cumplicidade com um suposto objeto de investigação. Afinal, ainda no começo dessa pesquisa, conhecia o pensamento de Morin (1977, p. 15) ressaltando que, “o observador que observa, o espírito que pensa e concebe são indissociáveis duma cultura, e portanto, de uma sociedade *hic et nunc*. Todo o conhecimento, mesmo o mais físico, sofre uma determinação sociológica.” (grifo do autor)

Ao preparar a ida para o campo, onde realizaria a investigação, já conhecia o fato de que minha presença seria o suficiente para interferir nesse espaço, o que consequentemente afetaria as interpretações que por ventura poderia construir dessa experiência. Mas, o caminho entre essa convicção e a tomada de decisão em realizar uma pesquisa que tivesse como foco meu fazer docente era abissal. E demorou consideravelmente para acontecer. Afinal, num caso como este, a proximidade entre o pesquisador e o objeto de investigação seria bastante estreita.

Foi necessário que a própria caminhada científica, com a aplicação de suas ferramentas metodológicas, além de outros acontecimentos, ajudassem-me a revelar que a proposta inicial desta dissertação não era a mais apropriada para as interpretações que, por hora, realizo do arcabouço teórico ao qual me vinculo temporariamente.

Em princípio essa pesquisa tinha como objetivo investigar o fazer docente de professoras da disciplina de Artes (habilitadas em artes visuais) atuantes em Escolas de Referência em Ensino Médio (EREM), na cidade de Recife. Mas, quando me preparava para iniciar as observações, ainda no começo do segundo semestre do mestrado, sofri um grave entorse no tornozelo que me forçou um afastamento de todas as atividades por dois meses.

Passado esse período, e após ter reorganizado minha vida profissional, planejei uma nova ida às três escolas, onde essas professoras trabalhavam, entretanto, ocorreram os processos de ocupação dessas unidades por seus estudantes. Um ato político estudantil nacional motivado pelas mudanças retrógradas que o governo federal estava propondo naquele momento.

Apenas na terceira tentativa, dessa vez no início do ano letivo de 2017, é que consegui realizar as primeiras observações, entretanto ainda estávamos vivendo momentos de muita tensão que se refletiram em diversas paralizações. Por outro lado, e para além desses acontecimentos, eu não me sentia bem no lugar de um observador passivo. Como se de alguma forma essa metodologia de investigação, pautada num suposto distanciamento não fosse o mais eficiente para o fazer científico que estava se descortinando diante de mim, por meio da influência epistemológica da teoria do Pensamento Complexo.

Toda essa inquietação era um indicativo inconsciente para que eu voltasse a atenção da pesquisa para o meu fazer docente. Esse esclarecimento é importante já que o Pensamento Complexo não exclui metodologias científicas clássicas, entre elas a observação de caráter passivo.

Com entrevistas realizadas e outros dados produzidos, a partir das observações,

incipientemente passei a analisá-los. Grande foi a minha frustração ao constatar que a pesquisa tinha perdido seu encanto. E que a maneira como o Pensamento Complexo seria tratado acabaria por classificar e/ou rotular as práticas das professoras como divergentes aos seus preceitos. Não me senti confortável com lugar de classificador, que a pesquisa havia me conduzido, naquele momento. Não gostaria de apontar comportamentos e atitudes que julgo ou julgava serem mais coniventes com a prática complexa. Principalmente, a partir das relações que construí com essas profissionais, que me receberam com o coração aberto. Classificar foi uma coisa que eu aprendi a ressignificar.

Parece não fazer muito sentido que essas informações sejam reveladas, afinal esse texto é a materialização do salto abissal do qual falei anteriormente. Contudo, mesmo que os objetivos tenham sido revistos e principalmente a metodologia atualizada, o que caracterizaria a elaboração de outra pesquisa, não se tratam de dois, mas de um único caminho que percorri, onde seus estágios foram imperativos para que culminassem na descrição e interpretação de minha experiência enquanto docente. Esses processos de fragmentação e disjunção não cabem nessa caminhada, pois seriam extremamente conflitantes com o campo epistemológico ao qual eu tinha vinculado o meu trabalho: o Pensamento Complexo.

A seguir apresentarei os elementos metodológicos constituintes dessa investigação. Também serão tratados em detalhes a pergunta, os objetivos, o desenho e o método da investigação, além da maneira como os dados foram produzidos e interpretados, do campo e dos sujeitos colaboradores.

2.1 Do desenho da investigação

Esse trabalho é compreendido dentro das esferas das abordagens qualitativas, por se tratar de uma vertente paradigmática que contempla as especificidades do objetivo geral que pretende *compreender os reflexos do Pensamento Complexo, proposto por Edgar Morin, em minha prática como docente de artes visuais, no campus Olinda do IFPE*. E por contemplar a pergunta motivadora dessa investigação, formulada como: *De que maneira o pensamento complexo se reflete em minhas práticas como docente de artes visuais, do IFPE – campus Olinda?*

Entendo, assim como Sampieri (2013, p. 376), que “(...) o foco da pesquisa qualitativa é compreender e aprofundar os fenômenos, que são explorados a partir da perspectiva dos participantes em um ambiente natural e em relação ao contexto.”

Por se tratar de uma pesquisa de campo, tenho consciência do fluxo de trocas existentes entre mim e o ambiente que a abrigou, caracterizando, dessa forma, um sistema aberto, onde ambos (eu, o campo e os colaboradores) estão sujeitos a influências múltiplas. O que exigiu de minha parte uma atenção sensível aos acontecimentos. Isso me faz lembrar da definição do termo qualitativo, segundo Chizzotti (2006, p. 28) ao esclarecer que a definição “implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e existentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível.”

Do que foi dito pelo autor, discordo apenas do emprego da palavra extrair. Minha preferência é pela palavra produzir, no que se refere aos dados obtidos a partir dessa convivência. Para mim, e sobre a influência de Morin (2011, p. 39), a utilização do verbo produzir acarreta uma outra perspectiva epistemológica em relação a figura do pesquisador, que é contrária a lógica empregada pela ciência moderna positivista que afirma ser o sujeito (no caso o investigador), um ruído, uma perturbação que deforma os dados de qualquer investigação. O sujeito, visto a partir de uma vertente paradigmática complexa, é indissociável do objeto “assim como na microfísica o observador perturba o objeto, que perturba sua percepção, do mesmo modo as noções de objeto e de sujeito são profundamente perturbadas uma pela outra; cada uma abre uma brecha na outra.” (idem. p. 41) O que se produz, portanto, leva-se em conta o fluxo de interações existentes entre o pesquisador e o objeto de sua investigação. Dessa forma, não se trata de extrair o que já está posto, mas sim de produzir com.

Foi no fluxo dessas interações que esse trabalho se transformou. E é com base nesse movimento de complementariedade, que contempla as contradições e incertezas das relações, que essa pesquisa possui como método a proposta desenvolvida por Edgar Morin, intitulada de método da complexidade.

Nesse trabalho, assim como esclarece Morin (2013, p. 335), “a palavra método deve

ser concebida em seu sentido original, e não em seu sentido derivado, degradado, na ciência clássica; com efeito, na perspectiva clássica, o método não é mais do que um corpus de receita, de aplicação quase mecânica (...).” Se eu tivesse continuado com a compreensão do método como um manual de instruções para realizar uma pesquisa, toda a riqueza das interações vividas por mim, nos diferentes estágios desse caminho teriam sido inúteis para a resignificação do que eu pesava enquanto fazer científico. O caminho percorrido por essa pesquisa, e esse é o sentido original ao qual Morin se refere (caminho), não foi marcado por um programa rigoroso. Ele esteve aberto ao circuito/anel tetralógico, regido pelo princípio dialógico que promove a seguinte integração de retroalimentação, segundo Morin (2013, p.332): “ordem/desordem/interações/organização.”

Para mim esse caminho foi um grande desafio por ter que relacionar processos de simplificação (seleção, hierarquização e redução) a processos de complexidade (comunicação e articulação) ao longo de todo o texto. Não foi uma tarefa fácil selecionar e posteriormente escolher, a partir de um nível subjetivo de importância, o que seria mais tarde articulado, tramado.

Ainda sobre o seu método, Morin (2013, p. 192) pede para:

pensarmos nos conceitos, sem nunca dá-los por concluídos, para quebrarmos as esferas fechadas, para reestabelecemos as articulações entre o que foi separado, para tentarmos compreender a multidimensionalidade, para pensarmos na singularidade, com a localidade, com a temporalidade, para nunca esquecermos as totalidades integradoras. É a concentração na direção do saber total, e, ao mesmo tempo, é a consciência antagonista e, como disse Adorno a totalidade é a não verdade. A totalidade é ao mesmo tempo, verdade e não-verdade, e a complexidade é isso: a junção de conceitos que lutam entre si.

Morin (2013, p. 339) nos indica que o método “é a atividade reorganizadora necessária a teoria.” E tendo ele (o método), por sua vez, a necessidade indispensável do sujeito, nem o método e nem a teoria devem ser encaradas como a solução dos problemas de um trabalho. É a partir das contribuições do sujeito pesquisador que o conhecimento se torna possível. Dessa forma, a teoria se torna viva, sofrendo degradação da interferência do pesquisador e o método se torna uma estratégia que abarca as transformações do pensamento desse sujeito sem, no entanto, aprisioná-lo a padrões rígidos.

Além da ideia de método concebida por Morin, essa pesquisa também se aproximou de outra vertente paradigmática, que guarda grande proximidade com o Pensamento Complexo e que foi fundamental para o desenvolvimento das etapas metodológicas desse trabalho: a fenomenologia hermenêutica aplicada ao campo das investigações educativas, desenvolvida por Marx Van Manen (2003).

Essa perspectiva metodológica privilegia as descrições e interpretações das experiências vividas. E como afirma Manen (2003, p. 27), “pretende obter um conhecimento mais profundo da natureza ou do significado de nossas experiências cotidianas.” Dessa forma, mostrando-se adequada à pergunta motivadora dessa investigação.

Segundo Manen (2003, p. 28), “a fenomenologia pode ser definida como a tentativa sistemática de descobrir e descrever as estruturas, do significado interno, da experiência vivida.” Para que esse descobrimento aconteça é necessária a atuação da consciência do sujeito, sempre transitiva e rememorativa, já que a reflexão se dá a partir de uma experiência vivida no passado. Charréu e Salbego (2015) afirmam que “para a ciência fenomenológica, o objeto do conhecimento é o mundo enquanto vivenciado pelo sujeito que traz à tona a noção de intencionalidade e consciência. A partir dessa perspectiva, (...), se faz necessária a descrição da experiência pelo sujeito que a vivenciou.”

Vale ressaltar que na própria ação de descrição já existe, em última instância uma atitude interpretativa. Mas, quando a hermenêutica é acessada, essa interpretação acontece mediante algum texto ou teoria, e como afirma Manen (2003, p. 44), “a noção de hermenêutica ou interpretação implica no reconhecimento de uma distorção, de uma percepção intuitiva e incompleta.”

Portanto, atitudes de descrição e interpretação são representativas do desenho dessa pesquisa, de sua configuração, pois acredito serem essenciais para entender a minha experiência cotidiana enquanto docente de artes visuais, deliberadamente pautada nos pressupostos do Pensamento Complexo. Sendo assim, caracterizo essa pesquisa como qualitativa de viés complexo e fenomenológica hermenêutica.

Embora esse trabalho tenha como ponto de partida experiências vividas por mim, enquanto docente de artes visuais, em um curso técnico de nível médio, ele não se configura como uma autobiografia. Não é meu interesse promover revelações de âmbito privado, mas sim, assumir um papel de um fenomenólogo que como afirma Manen (2003, p.72) “sabe que as próprias experiências podem ser ao mesmo tempo as experiências de outros.”

A seguir, apresentarei em detalhes como se deu a produção e a interpretação dos dados, assim como as etapas que marcaram esses acontecimentos. Nesse aspecto, a fenomenologia hermenêutica (fundamental para esse seguimento da pesquisa) não sugere nenhuma técnica específica, reconhecendo que os procedimentos para a produção e interpretação dos dados são inesgotáveis. Todavia, o método proposto por Manen (2003), indica atividades de natureza empírica e reflexiva. Essas atividades serão aprofundadas e contextualizadas, a partir dos procedimentos elegidos para compor o desenho da pesquisa.

2.2 Da produção e interpretação dos dados e suas etapas

Manen (2003, p. 71-72) realiza um esclarecimento importante sobre a natureza dos dados em uma pesquisa fenomenológica. Ele afirma que “em seu sentido original, o termo *datum* significa algo ‘dado’ ou ‘concedido’. E, efetivamente, em certo sentido nossa experiência nos é ‘dada’ na vida cotidiana.” (grifos do autor)

Essa lógica de raciocínio pressupõe algo que me foi concedido, a partir da experiência vivida. Portanto, distingue-se da ideia de reunião e coleta, que atribui uma conotação quantitativa e positivista da ideia de dados. Minha atitude enquanto pesquisador não foi a de colher informações objetivas que já estavam postas.

Tendo isso em vista, os dados não foram só produzidos por mim. Contei com ajuda generosa de colaboradores que me concederam a permissão de acessar, refletir e interpretar a experiência que vivemos juntos. Falarei sobre eles mais adiante, no entanto, eles serão sempre acessados ao longo dessa escrita, pois como afirma Manen (2003, p. 75):

nas descrições fenomenológicas reais, nos damos conta de que o

autor emprega as formas pessoais 'eu' e 'nós'. Isto se faz não só para potencializar o valor evocativo da experiência verdadeira expressada desse modo, como também para demonstrar que o autor reconhece que nas próprias experiências pode ser possível as experiências de outros e também que nas experiências dos demais podem ser possíveis experiências próprias. (grifos do autor)

Para a sistematização dessa investigação foram realizados memoriais escritos por mim que abrangeram experiências vividas nos semestres letivos de 2017. Além de registros e planos de aulas e curso; anotações e comentários produzidos no momento de apresentações dos trabalhos realizados pelos estudantes; registros fotográficos e de áudio de acontecimentos e exercícios propostos (esses tanto foram produzidos por mim, quanto pelos colaboradores da pesquisa – os estudantes e as estagiárias); relatos de observação de aulas e/ou diários de bordo produzidos por estagiárias.

Também foram levados em consideração documentos oficiais institucionais como Projeto Político Pedagógico do Curso (PPC) e ementas das disciplinas vivenciadas no período que compreende a pesquisa (2017). Esses documentos foram relevantes, considerando a minha participação em suas formulações. Portanto, embora não tenham sido produzidos diretamente pelos estudantes e estagiárias, eles são vividos por eles e constantemente revistos/ressignificados a partir de suas colaborações.

Esses elementos citados, englobam o conjunto de atividades da investigação, caracterizados por Manen (2003) como de natureza empírica. Como explica Carabajo (2008) “os métodos empíricos se orientam para a reunião de material experiencial ou da experiência vivida.”

Gostaria de ressaltar que parte desse material foi cedido com muita generosidade por aqueles que colaboraram diretamente com o processo dessa pesquisa. Eles formalizaram suas doações por meio de termos de consentimento livre esclarecido, onde também autorizaram a divulgação de seus nomes, imagens e trabalhos produzidos. Ressalto que nesse documento existia um campo onde os colaboradores podiam eleger um nome e um gênero, independente do seu reconhecimento social. Essa medida foi tomada por acreditar que todo o processo

da pesquisa se deu em regime de cooperação e que, portanto, no momento de realizar as citações eu não me sentiria bem em atribuir uma alcunha impessoal do tipo, estudante 1 ou estudante x. Gostaria de chamá-los pelos nomes reais ou fictícios criados por eles mesmos.

Nesse aspecto, quase todos optaram por seus nomes reais ou apelidos (como são conhecidos pela turma). Interpretei essa escolha como um ato de confiança e de protagonismo. Como também ao espírito de empoderamento que marca essas personagens.

Todos esses materiais foram utilizados como fontes de reflexão/interpretação. Manen (2003, p. 95) afirma que: “o propósito principal da reflexão fenomenológica se concentra na tentativa de apreender o significado essencial de algo.”

É sempre uma tentativa de apreensão, pois tenho clareza da impossibilidade de resgatar os acontecimentos em sua plenitude, mesmo que ajudado por diversos recursos. Muitas ações, vozes, posturas e pensamentos não foram acessados. Portanto, esse material sofreu uma ação curatorial do tempo que deixou de lado fatos que estão, temporariamente, adormecidos, obscurecidos.

Para destacar as estruturas da experiência que viriam a ser interpretadas, fiz uso do método de análise temática, proposto por Manen (2003, p. 96). Em nada essa análise temática se assemelha a uma aplicação “mecânica de algum método de cálculo de frequências ou decodificação de termos selecionados em transcrições de textos ou algum outro processo de fragmentação do material de protocolo documental”, como afirma o autor.

Tal análise buscou a interpretação e o significado da experiência que vivi. Como ressalta Manen (2003, p. 97), esse é “um processo de invenção, descobrimento ou revelação perspicaz, já que apreender e formular um conhecimento temático não é um processo que siga regras fixas, senão um ato livre de ‘ver’ um significado.” (grifo do autor)

Os temas desse trabalho, que são tratados em capítulos específicos, não foram baseados em conceitos abstratos, mas no meu desejo de desvelar e entender as

suas importâncias e significados em minha experiência como docente de artes visuais. Eles são compostos do agrupamento de estruturas experienciais, fragmentos dos materiais empíricos utilizados como fontes dessa pesquisa. E considerados por mim como essenciais para responder a pergunta geradora.

São esses os temas:

- O meu fazer docente;
- Minhas descobertas/ressignificações e processos de autorreflexão;
- A produção dos estudantes;
- Processos colaborativos de estudantes e estagiárias.

As estruturas experienciais em forma de texto (memoriais, relatos de aula ou diários de bordo) que foram utilizadas para compor os temas, quando ao longo do trabalho são marcadas em itálico para se diferenciar da escrita reflexivo/interpretativo fundamentada na teoria do Pensamento Complexo.

2.3 Dos colaboradores e do campo da pesquisa

Segundo Gallo (2008), a “educação é um encontro de singularidades.” Pois, “não há educação sem o outro.” Parto do princípio de que a sala de aula é um lugar de encontros, territórios fronteiriços. Sendo assim, foi a partir do resultado desses encontros que essa pesquisa tomou fôlego, cresceu.

Essas vivências ocorreram nos espaços/territórios curriculares de duas disciplinas (História das Artes Visuais I, Mediação Cultural), ministradas por mim a 81 estudantes do 1º e 2º períodos do curso Técnico de Artes Visuais, ofertado pelo IFPE – *campus* Olinda, durante o ano letivo de 2017, que compreendeu dois semestres.

Por se tratar de um curso técnico subsequente, ou seja, ofertado a um público que já concluiu o Ensino Médio, o perfil desses estudantes é bastante variado, tanto no que se refere a idade (a partir dos 17 anos até os 50 anos, nesse grupo em questão), como também em sua caminhada pós Ensino Básico. Já que muitos estão realizando pela segunda vez um curso técnico, são estudantes do Ensino Superior ou já concluíram, inclusive pós-graduações (especialização e mestrado).

Suas expectativas estão relacionadas às áreas de fotografia, pintura, desenho, animação, produção de miniaturas, grafite, etc. Embora a maior parte desses estudantes sejam recém-saídos do Ensino Médio, um bom número deles vive o curso técnico concomitantemente ao superior, nas áreas mais distintas como, Direito, Letras, Arquitetura, Licenciatura em História, Ciências Sociais, Recursos Humanos e Pedagogia. E um terceiro grupo está cursando um segundo técnico, depois de terem concluído Engenharia Elétrica e de Automação, Logística e Petroquímica. Uma coisa em comum entre eles é a pouca vivência do ensino de Artes nas instituições de ensino básico que percorreram, sejam elas num contexto de escolas particulares ou públicas.

Para além de suas formações no ensino formal e não formal, esses estudantes são donos de perfis muito singulares. E não digo isso apenas considerando seus modos de vestir e de se comportar, mas por suas atitudes de empoderamento, de consciência de sua liberdade de expressão e de seu papel social como cidadãos.

São estudantes que não têm medo de se aproximar de temas tabus, que se reúnem nos pátios para conversar sobre identidade de gênero, sexualidade, aborto, política, censura e etc., e estão sempre dispostos a encarar desafios e tomar para si a responsabilidade que lhes cabem no processo de ensino e aprendizagem, participando ativamente dos conselhos de classe, através de suas representações ou de forma coletiva nos acontecimentos da sala de aula.

Participaram também desses encontros, duas pibidianas ¹, estudantes de Licenciatura em Artes Visuais, que foram decisivas em muitas etapas da construção de nossos caminhos. Digo nossos não me referindo apenas aos caminhos que foram desbravados por mim e pelos estudantes, mas também por elas. Elas são parte de “nossos caminhos”.

As vivências foram transformadoras e repletas de ressignificações. Partindo do movimento de buscar o outro e voltar para si. Nesse ponto, concordo com o movimento de consciência da fenomenologia, que segundo Gallo (2008), “se

¹ Assim são conhecidos os estudantes que participam do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

percebe no ato de perceber o outro – um objeto, uma coisa, outra consciência. O primeiro movimento é sempre para fora: a percepção do mundo. Nessa percepção, a consciência se percebe percebendo e, só então, volta-se para a interioridade, em busca do seu ser”.

O chão dessa pesquisa foi o *campus* Olinda, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), que é resultado da terceira expansão da instituição no estado de Pernambuco, onde foram iniciadas novas instalações em importantes cidades da região metropolitana de Recife, inclusive a cidade de Olinda, ampliando assim seu raio de atuação e atendendo a uma demanda ansiosa dessas cidades por cursos técnicos de qualidade e gratuitos.

O *campus* Olinda tem como marca e diferencial sua preocupação exclusiva com o saber produzido nas áreas das artes visuais e novas tecnologias, através do Curso Técnico de Computação Gráfica. Tal perfil foi escolhido em audiência pública, realizada em agosto de 2013 (IFPE, 2015), onde foram escolhidos eixos de atuação profissional que pudessem suprir carências e pudessem dar suporte a vocação artístico-cultural da cidade.

O *campus* iniciou seus trabalhos em outubro de 2014, com os Cursos Técnicos de Artes Visuais e Computação Gráfica; desde então vem atendendo uma demanda local de estudantes interessados em iniciar ou aprimorar suas aprendizagens nas áreas de formação ofertadas.

Ademais, vem se consolidando como um espaço aberto ao diálogo e de estímulo ao protagonismo de seus estudantes. Oferecendo apoio ou com eles desenvolvendo atividades que extrapolam os muros da instituição, inclusive, mesmo com pouco tempo desde sua criação, sendo reconhecido na mídia local como um espaço de pesquisa e inovação.

A partir de agora apresentarei as descrições e interpretações das experiências vividas por mim e pelos colaboradores dessa pesquisa (estudantes e PIBIDIANAS). O próximo capítulo dará ênfase aos meus procedimentos metodológicos, bem como às questões epistemológicas que me orientam enquanto docente de artes visuais.

Ressalto que temáticas como produção dos estudantes e seus processos colaborativos, bem como os que também foram exercidos pelas pibidianas, serão transversais a narrativa do próximo seguimento do trabalho. Inclusive, são pontos de partida de minha escrita, aparecendo no começo do capítulo.

3 DA DESORDEM NO FAZER DOCENTE

Imagem 3 - Nuno Ramos. Sem título. Vaselina, parafina, óleo de linha, terebintina, pigmento, tecido, tela de nylon, feltro, cobertores, borracha, folha de ouro e metais sobre madeira. 240 x 400 cm. 1989.



Fonte: Disponível em:

http://nunoramos.com.br/portu/comercio.asp?flg_Lingua=1&cod_Artista=89&cod_Serie=7

Acesso em: 05 de Novembro de 2017

[...] *complexus* é o que está junto; é o tecido formado por diferentes fios que se transformaram numa coisa só. Isto é, tudo isso se entrecruza, tudo se entrelaça para formar a unidade da complexidade; porém a unidade do *complexus* não destrói a variedade e a diversidade das complexidades que o teceram (MORIN, 2013a, p.188) (grifos do autor).

Assim, ao mesmo tempo, desordem e ordem confundem-se, chamam-se, necessitam-se, combatem-se e contradizem-se. Esta dialógica atua no grande jogo fenomênico das interações, transformações e organizações onde trabalham cada um para si, cada um para todos, todos contra um e todos contra todos... (MORIN, 1977, p. 80)

Quem muito se evita, se convive.

Se todo animal inspira sempre ternura, que houve então com o homem? (Guimarães Rosa. Grande Sertões Veredas)

Nesse capítulo abordarei questões relativas ao meu fazer docente. Dando ênfase, principalmente, a questões epistemológicas que embasam essa prática e a questões de caráter metodológicas (planejamento de disciplina, ações avaliativas e dinâmicas de sala de aula). As interpretações de meu fazer docente terão como ponto de partida os memoriais produzidos por mim, além dos relatos de aula e/ou diários de bordo, elaborados pelas PIBIDIANAS. Esses trechos, quando utilizados, terão um tratamento de fonte diferenciado, e estarão devidamente sinalizados.

Empregarei o termo “desordem”, utilizado por Morin (1977), na formação de seu anel tetralógico, como metáfora para interpretar os acontecimentos descritos, embora não me aprisione a ele. E nem poderia, uma vez que na fundamentação do Pensamento Complexo esse termo está associado diretamente a ordem, em uma relação dialógica que, segundo o autor (1977, p. 80): é “ao mesmo tempo complementar, concorrente, antagônica e incerta”. Ou seja, mesmo que esse capítulo esteja dedicado ao meu fazer docente e metaforicamente relacionado ao termo desordem, ele estabelecerá relações com os demais capítulos, principalmente com o posterior que tratará dos meus processos autorreflexivos e de descobertas, cujas metáforas de referência serão os termos ordem e organização, também presentes no anel/circuito tetralógico.

Devo explicar porque estabeleci uma relação entre o conceito de desordem e o meu fazer docente. Morin (2013a, p. 199-200) esclarece que a ideia de desordem comporta dois polos: um de natureza objetiva e outro de natureza subjetiva. O polo

objetivo está relacionado ao mundo fenomenológico e pode ser percebido através das agitações, colisões, irregularidades, instabilidades, encontros aleatórios, acontecimentos, acidentes, entre outros. Já o polo subjetivo da desordem é marcado pela incerteza.

Tendo isso em vista, e partindo de minha crença de que o conhecimento deve ser construído de maneira coletiva, não posso me esquivar do encontro com o outro. Portanto, estou sempre sujeito a colisões que causam instabilidade e me provocam incertezas. Cada aula é um caminhar no fio da navalha, num trapézio sem rede. Um horizonte que se descortina apenas no momento da caminhada.

Costumo dizer aos estudantes que se não houver a participação efetiva deles, naquele espaço de encontro que é a sala de aula, nossa vivência segue por caminhos bastante deterministas, programados, sem novidades. Mas, que por outro lado, ocorrendo processos de colaboração, diversas possibilidades não programadas se tornam realidade. Morin (2013a, p. 202) aborda tema semelhante, usando o universo como exemplo:

Um universo estritamente determinista, que fosse apenas ordem seria um universo sem devir, sem inovação, sem criação; um universo que fosse apenas desordem, entretanto, não conseguiria constituir organização, sendo, portanto, incapaz de conservar a novidade e, por conseguinte, a evolução e o desenvolvimento.

Em outras palavras, o meu fazer docente é estritamente interdependente da colaboração/interação por parte dos discentes. Ou seja, pensar sobre minha prática pressupõe o estabelecimento de relação com o ambiente onde atuo. Pensar de outra maneira seria descontextualizar minhas ações, assim como fazia a ciência clássica que ao tentar obter conhecimento a partir do comportamento de um sujeito, limitava-o a um ambiente controlado, laboratorial, e daí supunha extrair todo o saber sobre o indivíduo.

Portanto, a ideia de desordem se aplicaria a partir de minha disposição pelo encontro e pelas incertezas que são geradas a partir dele. Por mais que o tema da aula seja o mesmo, em duas turmas distintas, os caminhos serão sempre diferentes, carregados pelas marcas de nossa atuação coletiva. Isso me faz lembrar do termo “ecologia da ação”, cunhado por Morin (2011b, p. 41), quando afirma que:

A ecologia da ação indica-nos que toda a ação escapa, cada vez mais, à vontade de seu autor na medida que entra no jogo das inter-retro-ações do meio onde intervém. Assim, a ação corre o risco não somente de fracassar, mas também de sofrer desvio ou distorção de sentido.

A seguir, aprofundarei essa abordagem, trazendo exemplos de situações ocorridas nos espaços da sala de aula, onde destacarei a importância do encontro como lugar de desordem e como território de aplicação do termo ecologia da ação.

3.1 O que está por trás do primeiro encontro?

Primeira aula de História da Arte da turma no semestre. “Essa primeira aula é uma das mais importantes, embora não tenha conteúdo de História da Arte”, também é a primeira vez que assisto Jan em sala de aula. “A gente vai ter que se apresentar [de novo]?”. Na primeira semana de aula os alunos já tinham se apresentado diversas vezes, mas aparentemente o ritual não foi tão torturante assim. Jan começa dizendo que é formado em Licenciatura em Educação Artística (UFPE), mas fala que não foi a sua primeira escolha de curso. Já passou pelas Artes Cênicas, pela História, e reforça: “o ofício de professor já veio comigo”. Nesse primeiro contato dá pra perceber que Jan fala de signos, fala palavrão, fala de escolhas pessoais, sobre o mestrado e a teoria da complexidade, brinca bastante. Estabelece assim um contrato didático com a turma, através de uma performance de primeira aula. Ainda não sei se é um recurso para lidar com um grupo jovem de primeiro período, ou se faz parte mesmo de sua identidade também fora da instituição. Ele pede que cada um se apresente dizendo o nome, a idade e o porquê de está ali.

Relatos de observação - Luana Andrade

Primeiro dia com a turma, acompanhando a disciplina de Mediação Cultural, junto ao professor Janilson Lopes. O professor conta um pouco sobre suas vivências, formações, atividades, interesses, etc e convida a turma a fazer o mesmo. As apresentações individuais são permeadas por diversas reflexões acerca da mediação, utilizando o discurso dos alunos como “gancho”. Ao introduzir o tema de mediação reflete sobre o constante processo de mudança em que estamos todos nós e por esse motivo erros e lacunas são deixados na trajetória da mediação e do discurso. O professor introduz alguns nomes bibliográficos que serão trabalhados no semestre e cita seu primeiro contato com a Teoria da Complexidade de Edgar Morin que vê o mundo como multidisciplinar para a construção do conhecimento.

Diário de bordo – Thaysa Aussuba

Gostaria de iniciar a reflexão sobre o meu fazer docente tendo em vista os relatos de Luana e Thaysa, pibidianas, que me acompanharam nas disciplinas ministradas durante o ano letivo de 2017. Os trechos apresentados foram elaborados considerando as experiências vividas em nossos primeiros encontros com as turmas. Através deles, elas destacam, de maneira sensível e perspicaz, o que para mim é um dos momentos mais importantes das disciplinas.

Considero imperativo que o primeiro encontro com as turmas se configure como um espaço de muitas vozes. Para isso, organizo um círculo ou meia lua na sala, com o intuito de facilitar nossas trocas de olhares e percepção de nossos gestos corporais. A arquitetura do ambiente não nos favorece, já que seu modelo da sala é baseado no estilo de anfiteatro, com degraus e um espaço elevado que destaca a atuação cênica do professor, não viabilizando a partilha de um mesmo plano. Tão pouco as bancas ajudam, considerando sua morfologia sólida que integra mesa e cadeira, fisicamente nos impedindo uma aproximação mais orgânica.

Aparentemente tais dificuldades são vencidas por meio de uma conversa gostosa e reveladora. Conto um pouco sobre minha trajetória, não só como docente, mas também como estudante universitário, que tinha que trabalhar e estudar (uma realidade compartilhada entre muitos na sala de aula). Destaco também minha vivência no ensino básico e como eu aprendi lições de pertencimento na escola. Abordo minha experiência com a disciplina de Artes, que se resumia, na maior parte das vezes, ao desenho geométrico. Esse também um outro ponto de encontro entre minhas experiências e a dos estudantes, já que a maioria não viveu o ensino de Artes de forma adequada no Ensino Básico.

Acredito que tais revelações estreitam nossos laços de afetividade. Peço que contem um pouco de suas histórias, do lugar de onde vieram (bairro, cidade, escola, universidade), de suas expectativas e motivações para o curso. Esses momentos de escuta, não raros de acontecer em primeiros encontros de grupos, para mim possuem um objetivo muito específico. Eles estão intimamente ligados ao desenvolvimento de uma ética de religação, que segundo Morin (2011b, p.103) “exige manter a abertura ao outro, salvaguardar o sentimento de identidade comum, consolidar e tonificar a compressão do outro.”

Por meio do encontro de nossas falas iniciamos o reconhecimento das diversas alteridades do grupo, mas também identificamos semelhanças, sejam elas nas formas de se expressar, no que pensamos em relação ao ambiente escolar, em nossas expectativas de futuro... Começamos a nos habituar a ouvir as demandas dos outros e a ressignificar as nossas.

Para além dos laços que começam a ser formados através das falas, eu também costumo estabelecer conexões entre os conteúdos que serão abordados nas disciplinas e as vivências que os estudantes relatam. Com isso tenho como objetivo aproximar o mundo da vida (das experiências) ao universo dos conceitos, aparentemente tão distantes. Essa seria a primeira fase de uma caminhada que busca desenvolver um conhecimento pertinente, que segundo Morin (2013b, p. 13) “é capaz de situar toda a informação em seu contexto e, se possível, no conjunto em que se insere”. Entendendo que nossas experiências não estão isoladas, mas que integram um aglomerado de outras vivências.

Tal percepção aumenta nossas chances de compreender e refletir a realidade de maneira complexa e cada vez mais afastada de uma perspectiva que isola o sujeito de seu contexto, inviabilizando o encontro entre os saberes da vida e os disciplinares/conceituais. Bem como dificultando nossas relações com os outros.

Morin (2011b, p. 103) afirma que “o sujeito humano carrega um duplo “programa”, um egocêntrico, e outro altruísta.” (grifos do autor) Para mim, iniciar um encontro com as turmas por meio de um processo de escuta é privilegiar o programa altruísta, que compartilha, no sujeito humano, o mesmo espaço com outro projeto, o egocêntrico. Este quando assume o controle de nossas ações, favorece o ódio, o preconceito e entende a alteridade do outro como algo negativo, que deve ser mantido afastado ou no pior dos casos merece ser exterminado.

Tenho consciência de que o êxito desse momento, que se expressa na escuta paciente do outro, num clima de leveza e acolhimento que se instala e nos vínculos que começam a ser formados ou fortificados (no caso de estudantes que já se conhecem), não garante que nossa caminhada seja livre de tensões e desentendimentos. Uma vez que, como afirma Morin (2013b, p. 24), “toda ação, uma

vez lançada, entra em um jogo de interações e retroações no meio em que se dá, e esse jogo pode desviá-la de seus fins e até mesmo levar a um resultado oposto ao que se esperava. (...) as derradeiras consequências da ação são imprevisíveis.”

Entretanto, tal postura reflete a pretensão de entender o outro não como representação, mas sim reconhecer o outro como ele mesmo, portanto, reconhecendo suas diferenças. Gallo (2008) afirma que “o outro tomado como representação (...) não passa de algo que eu mesmo crio, no pensamento. O outro sou eu mesmo.” Ele passa a ser um produto do nosso pensamento, um objeto de nossa racionalidade. Em contrapartida, compreender o outro como alteridade é reconhecer sua subjetividade.

O encontro com o outro pautado pela ética altruísta é conflituoso, incerto e desorganiza, exatamente por não ser programado. Escapa ao nosso controle. Exige nossa reflexão e vigilância constantes. Com isso em vista, não posso deixar de destacar uma apresentação feita por uma aluna em um desses primeiros encontros. E o quanto tal aproximação me estimulou a refletir sobre posturas equivocadas. Infelizmente ela não me autorizou revelar seu nome, por esse motivo será chamada de estudante V.P.T.

“Viada, preta e travesti”, como ela mesma se auto definiu. Mas, não foram os adjetivos que fizeram que sua apresentação se destacasse das demais, mas sim o tom agressivo e impositivo que atribuía a sua fala, dizendo que estava ali “para explodir a instituição”. Sempre que tinha a oportunidade, deixava claro o seu desprezo pelas estruturas institucionais.

Convivi com essa estudante por três semestres, desde quando ainda utilizava um nome masculino (hoje é uma mulher transexual), mas sempre deixava claro que a forma de tratamento, ao se referir a ela, devia acontecer no feminino, respondendo a chamada debochadamente como “a própria”, quando tinha seu nome citado.

A estudante V.P.T. é muito engajada politicamente, principalmente no que se refere a sua ancestralidade afrodescendente. Tem consciência de que sua presença e seu corpo são, por si só, um ato de manifestação política. Participou ativamente dos

processos de ocupação das instituições de ensino que marcou a metade final do semestre 2016.2, em todo Brasil, no caso, ocupando uma instituição superior, já que também é aluna de Licenciatura em História. Ela é uma de minhas alunas mais assíduas, e sem dúvida umas das que mais me provoca reflexão sobre minha prática docente.

Não deixa de expressar sua opinião a respeito do que não lhe agrada. Quando não diz em palavras, expressa sua indignação por meio de gestos corporais. Costumo brincar e fazer muitas piadas, contudo, muitas delas não são politicamente corretas, e carregam em si um tom datado ao se referir a mulheres, a gays e a condição de pobreza.

Esta foi sem dúvida uma estratégia que encontrei, desde a primeira vez que entrei em uma sala de aula, ainda em uma escola estadual, para vencer o nervosismo ou desenvolver uma aproximação com os estudantes. Entretanto, a estudante V.P.T. me fez perceber o quanto tais posturas estavam carregadas de preconceito e perpetuavam o lugar de marginalidade e exclusão atribuídos a esses grupos pela nossa sociedade. Tornei-me mais vigilante, ressignificando minha atuação docente, principalmente quando ela estava em sala, um resultado efetivo de sua presença como ato político.

Trago esse acontecimento como exemplo de um resultado eficaz do encontro com o outro. Se para mim é importante considerar sua voz, e a partir dela entrar em contato com outras realidades e formas de pensar o mundo, não poderia continuar a agredir, mesmo que não seja meu desejo consciente, a sua existência, desconsiderando, as marcas sociais que forjaram esses sujeitos humanos.

Se tenho um desejo de trabalhar coletivamente com os estudantes, o encontro com tantas singularidades deve afetar minhas percepções de mundo. Agitar a minha zona de conforto. E é através de situações como essas e dos resultados que elas promovem, que percebo o quanto os primeiros momentos com o grupo, que considero tão importantes, não são apenas formalidades de um encontro inicial. Mas sim, um primeiro passo em direção de uma ética de religação. Um exercício de reconhecimento de singularidades antagônicas às minhas que complementam a

minha existência e me transformam constantemente. Um processo de desorganização caótica que promove a reinvenção de mim mesmo.

Após a reflexão dos princípios epistemológicos que sustentam o meu fazer docente, baseado na ecologia da ação, e portanto, na importância dos encontros e de seus resultados, passarei a refletir sobre questões de caráter mais metodológicas.

3.2 Descobrimo o caminho caminhando: planejamento da prática docente?

Por se tratar de um primeiro momento com essa disciplina, lembro de ter dito à/aos alunos que não tinha nenhuma ideia quanto aos instrumentos que utilizaria para realizar as avaliações. E que a medida que os conteúdos fossem percorridos, as propostas iriam/poderiam surgir. Informei que eles também tinham autonomia para indicar alguma ferramenta avaliativa, deixando esse ponto aberto a sugestões que pudessem ser amadurecidas ao longo do caminho.

Trecho de memorial

Contei algumas experiências pessoais quando era mediador em espaços de museu. Fizemos um exercício de leitura de imagem, a partir dos trabalhos de Rodrigo Braga, o primeiro artista contemporâneo que entrei em contato. As interpretações a partir desses exercícios de leitura abrem brechas para diversos temas que surgem a medida que os estudantes vão se posicionando. Temas transversais a produção de arte contemporânea, como por exemplo as questões de autoria da obra, questões éticas e morais instituídas socialmente e liberdade de expressão artística. Essas interpretações também me apresentam caminhos que nunca havia deslumbrado. Exemplos de como as produções nos tocam ao comunicar seu discurso e também ao falarem de nós mesmos, revelando caminhos que só podem ser vividos individualmente, exatamente pelo fato de não sermos o outro.

Trecho de memorial

Quando cheguei para acompanhar essa turma, o barco já estava andando, os conteúdos já estavam acontecendo e, aparentemente, a relação entre Jan e os alunos já amadurecendo. Nesse dia era o fechamento do assunto da arte egípcia e o início da arte grega. O formato é o de uma aula expositiva, slide com imagens e informações, mas muito do ritmo se dá pela abertura dada à turma de fazer perguntas, comentários, trazer referências.

Relatos de observação - Luana Andrade

Quando decidi dar um rumo diferente a essa pesquisa, ou seja, direcionar a atenção para o meu fazer docente, um dos encaminhamentos que recebi de minha orientadora foi resgatar e/ou produzir o máximo de registros de minha vivência no ano letivo de 2017. Entre recolher imagens de trabalhos produzidos pelos alunos, gravar em áudio alguns encontros, retomar anotações feitas em sala, tinha uma tarefa que para mim pareceu a mais difícil: recuperar os planejamentos de aulas e de curso. Silenciosamente eu me perguntei: Mas, que planejamentos? Notei pela resposta de Luciana, que meu questionamento não foi assim tão silencioso como imaginei a princípio: “Se não produz ou produziu, comece a produzir!”

Planejar de maneira formal minhas ações, como aprendemos a fazer na universidade, nunca foi uma parte interessante do meu ofício. Não posso afirmar que nunca planejei uma aula seguindo aqueles padrões tradicionais onde se abordam conteúdos, objetivos, metodologia e materiais que serão utilizados. Ainda guardo em pastas escondidas em algum HD externo, os primeiros planejamentos que realizei ao iniciar meu ofício de professor. Entretanto, com o passar dos anos, a prática foi se tornando mais orgânica, conservando apenas os conteúdos previstos para cada série (no caso de minhas regências no Ensino Básico) e atividades avaliativas ou estratégias metodológicas, que em alguns casos deram certo, e por isso decidia arriscá-las mais uma vez.

De qualquer forma, sistematizar, formalmente, essas ideias no papel, caíram em desuso em meu fazer cotidiano. O que não significa uma falta de preparo para as aulas. Costumo ler bastante antes dos encontros com os estudantes. Tanto textos que já me acompanham a algum tempo e funcionam como guias, que estou sempre relendo, ou novidades que surgem no caminho a partir da indicação de colegas, alunos ou mesmo encontrados na internet, nas navegações de cada dia.

De qualquer forma, embora reconhecendo a importância de se planejar, sempre me incomodou uma obediência cega ao fato de cumprir uma determinada carga horária para um conteúdo ou atividade, pois acredito que a prática e o encontro com os alunos, são quem ditam o tempo necessário para cada uma dessas ações. O período planejado pode ser curto demais ou demasiadamente extenso a depender do desenrolar dos acontecimentos, em sala de aula. O fato é que por exigências

institucionais, e só por isso, os meus planejamentos seguem um padrão e são disponibilizados.

Usando dessa lógica, eu tão pouco podia confiar em meus registros de aula formais, aqueles realizados em alguma caderneta ou em plataformas digitais. Por também se tratarem de um exercício enfadonho, que ao meu ver pouco representa das dinâmicas vividas em sala de aula. Embora, não possa negar, que sejam portadores indiciais do que foi vivido. Ou seja, as atividades burocráticas são para mim a pior parte do ofício de ser professor. Estaria eu sozinho?

Tal reflexão a respeito do ato de planejar, fez-me lembrar do esquema de oposição entre as ideias de programa e estratégia, formulado por Morin e outros (2003, p. 29).

Os autores afirmam que:

o programa constitui uma organização predeterminada da ação. A estratégia encontra recursos, faz contornos, realiza investimentos e desvios. O programa efetua repetições do mesmo no mesmo, ou seja, necessita de condições estáveis para sua execução. A estratégia é aberta, evolutiva, enfrenta o imprevisto, o novo. O programa não improvisa e nem inova, mas a estratégia sim.

Partindo dessas colocações, fico inclinado a considerar que o meu ato de planejar está mais vinculado a ideia de estratégia, elaborada pelos autores. Uma vez que muitas de minhas ações não são previamente pensadas, ou formuladas com antecedência. Mas são, na maior parte das vezes, desenvolvidas a partir do encontro com os alunos, de ideias que surgem de um debate, de um ponto de vista alheio ao meu. Trata-se, portanto, de um planejamento aberto que dialoga com o sistema ativo desenvolvido por Morin (2016a), que tem como prerrogativa principal e vital, para o seu funcionamento, as trocas. Posso afirmar que se trata de um planejamento coletivo.

Afim de representar esse movimento construtivo, colaborativo do ato de planejar, a partir de agora, realizarei uma reflexão das vivências ocorridas no território da disciplina História das Artes Visuais I.

3.3 No território da História das Artes Visuais I: a coexistência de dois paradigmas educativos

Componente obrigatório do primeiro período para a formação do Técnico de Artes Visuais, a disciplina História das Artes Visuais I, possui uma carga horária de 80 horas/aula e aborda conteúdos que partem do papel da história e do historiador de arte, passando pela produção de arte na Pré-História e se estendendo até o movimento Naturalista, do século XIX. Com ênfase na produção artística ocidental (hegemonicamente europeia e masculina), a disciplina se estrutura em uma abordagem cronologicamente linear, o que pode ser entendida a partir de sua ementa (IFPE-Campus Olinda, 2014).

Embora um documento como este, por si só, não determine a atuação dos professores em uma disciplina, ele pode nos revelar indícios das lógicas que foram empregadas em sua elaboração. A partir de uma interpretação da ementa, e vale ressaltar que esse ato de interpretar está afetado pelo campo epistemológico ao qual me vinculo temporariamente para a realização desse trabalho (o Pensamento Complexo), é possível perceber que a disciplina foi estruturada, levando em consideração uma lógica educativa que pautou as ações da ciência moderna: o paradigma simplificador. Devo esclarecer esse ponto de vista.

Morin (2011a, p. 11) chama de paradigma da simplificação a lógica empregada pela ciência moderna para a organização e produção do conhecimento. O autor afirma que esse modelo de pensamento está pautado em três atitudes básicas: disjunção, redução e abstração. A disjunção separa o sujeito pensante e a coisa entendida. A redução transforma o complexo em simples, normalmente através de posturas de fragmentação, o todo é fatiado em diversas partes com a certeza de que a compreensão das partes, isoladamente, leva a compreensão do todo. Já a abstração diz respeito ao rigor matemático empregado pela ciência clássica. Apenas o que poderia ser calculado, medido tornava-se relevante, e portanto, poderia ter a atenção da ciência.

Embora esse paradigma tenha sido formulado a partir do contexto das Ciências da

Natureza, ele exerceu muito controle nas Ciências Humanas e conseqüentemente na educação e nas relações humanas, em nossa sociedade ocidental. Morin (2011a, p. 54) nos lembra: “o que afeta um paradigma, isto é, a pedra angular de todo um sistema de pensamento, afeta ao mesmo tempo a ontologia, a metodologia, a epistemologia, a lógica, e por conseqüência a prática, a sociedade, a política.”

Considerando o contexto educativo, a lógica simplificadora colabora para o distanciamento entre o sujeito, nesse caso os alunos e professores, dos objetos estudados, os conteúdos. Uma atitude que “coisifica o objeto”, como afirma Morin (2009, p.40): “percebido como uma coisa em si, correndo-se o risco de esquecer que o objeto é extraído ou construído.” Impedindo assim o estabelecimento de relações entre os objetos históricos e os sujeitos contemporâneos. No caso das disciplinas, essa lógica estimula a fragmentação do seu universo de saber, fazendo com que os conteúdos sejam fragmentados, deixando de lado suas relações interiores. Tornam-se um amontoado de saberes armazenados e acumulados, irrelevantes por não estabelecerem laços com os sujeitos e entre si.

Com a desculpa pedagógica de facilitar o processo de ensino e aprendizagem, inicia-se uma análise das partes para melhor compreender o todo, sem realizar um exercício de enfatizar as relações entre as partes. Colabora com situações, onde dentro de uma única disciplina, a integração entre os conteúdos se transforma em uma tarefa difícil para o professor e para seus alunos.

Isso é possível perceber na ementa da disciplina que por hora será território de minha reflexão. Nota-se a ausência de artifícios que promovam um desenvolvimento de um terreno propício ao encontro entre os contextos dos conteúdos e dos estudantes e professores. Bem como a relação entre um assunto e outro.

Para além disso, é possível perceber a ênfase dada ao paradigma europeu de produção de arte, já que estão excluídos o fazer artístico fora do eixo influenciado pela Europa. Reforçando a normatização do “dever ser” (Hernández, 2011) dos alunos, desde uma narrativa que não contempla políticas de subjetividades variadas, estimulando o reconhecimento e a perpetuação de uma única forma de compreender a produção de arte (uma narrativa europeia). O dever ser torna-se uma

representação do outro, ao invés da valorização de suas próprias subjetividades.

Fiz questão de trazer essas informações, mesmo correndo um risco de contribuir para a formação de um juízo de valor equivocado das práticas e pensamentos do grupo de professores² ao qual faço parte, para destacar o quanto ainda somos normatizados pelos modelos pautados na organização do conhecimento da ciência clássica, que fragmenta, exclui e simplifica o saber. Nesse ponto resgato Hernández (2011, p. 41) quando afirma:

que tudo isso é uma narrativa discursiva, que tende a fixar posições que têm efeitos não só no que vemos ou escutamos ou praticamos nas artes, mas também em como mistificamos seu papel e sua presença na história, contribuindo com isto, para exclusões, silêncios, formas de poder...

Conhecendo a equipe de professores e inclusive tendo cada vez mais consciência de minhas atitudes pedagógicas, sei que não passa pela nossa cabeça, de forma consciente, colaborar com narrativas de exclusão etnocêntricas. Por outro lado, não é possível se esquivar de tal constatação, tendo em vista o documento que orienta a disciplina.

Nesse momento, recordo o significado que Morin (2011a, p.10) atribui ao termo paradigma, afirmando que se tratam de “princípios ocultos que governam nossa visão das coisas e do mundo sem que tenhamos consciência disso.” Tal explicação me parece muito pertinente em nosso caso, visto que nossas práticas e fazeres pedagógicos estão ocultamente associadas a princípios que conscientemente não nos damos conta. Isso exige de nossa parte um exercício constante de reflexão com o objetivo de conduzir a um acerto coerente entre o que pensamos e executamos.

Perceber que essa lógica de pensamento, que pode se manter oculta em nosso pensar e fazer pedagógicos, pode reforçar distâncias, inclusive entre o sujeito (quem estuda) e o objeto (conteúdo) e silenciar narrativas marginalizadas pela historiografia oficial, a meu ver, pode ser entendido como um passo para reformar nosso pensamento (MORIN, 2017). Cabe a nós, tendo em vista essa constatação,

² As ementas produzidas para o Curso Técnico de Artes Visuais, do *campus* Olinda do IFPE, são resultados de um esforço coletivo do grupo de professores responsável pelo curso.

desenvolver estratégias que minimizem os aspectos negativos que resultam de tais posturas, até uma reelaboração do nosso fazer docente mais coerente com a contextualização contemporânea, que vem nos exigindo um olhar mais complexo e, portanto, mais integrador.

Voltando para a minha atuação no território disciplinar em questão, devo ressaltar que ao longo das experiências ocorridas no ano letivo de 2017, passei a me questionar constantemente a respeito da importância de determinadas disciplinas na formação do Técnico de Artes Visuais. E mais que isso, passei a refletir sobre como as ementas das disciplinas são criadas, que conteúdos são escolhidos, que relações de poder são perpetuadas e que utilidade esses saberes podem ter aos profissionais técnicos dessa área.

Por isso construirei uma narrativa de minha experiência nessa disciplina. Pois, tratou-se de um território de tomada de consciência, dessas questões citadas anteriormente. E representa uma coexistência de minha prática em territórios mais simplificadores e complexos.

Passado o momento do primeiro encontro, indico aos meus alunos que abordarei os conteúdos programáticos de maneira cronológica, como sugere a ementa da disciplina, contudo, tentarei estabelecer constantemente relações de influência/dependência entre os tópicos abordados. Além de procurar construir caminhos entre os conceitos trabalhados e a contemporaneidade. Dessa forma me esquivando da linearidade, produzindo caminhos alternativos de idas e vindas entre os conteúdos.

Esclareço também que realizarei algumas preterições, já que o tempo seria muito curto para a quantidade de assuntos previstos na ementa. Realizando assim, uma curadoria por alguns conteúdos que possam se tornar relevantes a partir de nossas realidades.

Minha metodologia está pautada numa interpretação do conteúdo, constantemente baseada no diálogo com os estudantes. Habitualmente faço uso do computador e aparelhos de projeção como *datashow*, com o intuito de facilitar a exibição de

imagens que subsidiam nossos exercícios de leitura. E quando me refiro a leitura de imagens, não considero apenas o que elas trazem de representações de um determinado período (suas características estéticas). Também estimulo uma leitura que estabeleça vínculos entre a imagem e quem vê. Este é um desafio, que como nos lembra Hernández (2011, p. 38) consiste “em quebrar os posicionamentos hegemônicos para com as manifestações e práticas artísticas”.

Ao mesmo tempo que aprendemos que essas imagens contam história de outros e conosco não estabelecem contato, o que indica uma separação entre o sujeito e o objeto. Também aprendemos que os fatos possuem data de começo e de fim quando o estudamos historicamente. O que eu quero dizer é que os conteúdos de uma disciplina parecem não estabelecer relações entre si.

Certa vez houve uma situação curiosa, em sala de aula, que exemplifica o resultado de atitudes fragmentadas, reducionistas, e simplificadoras. Ao longo do desenvolvimento do conteúdo da produção de artes visuais na Roma Antiga, quando eu abordava as características estéticas, as funcionalidades cotidianas da pintura de retrato e a influência que esse tipo de produção exerceu no Egito, Tarcísio, um aluno tomou a fala e me interpelou angustiado: “Jan, como assim a produção de retratos romana influenciou a produção de arte e costumes egípcios? Naquela época ainda existia o Egito? Já faz muito tempo que falamos sobre esse assunto! Eu pensei que eles já tivessem desaparecido da história!”

Achei a fala de Tarcísio fantástica porque materializou um fato que venho ressaltando desde o primeiro momento de nossos encontros: nossa necessidade de pensar de forma integradora. Destaquei que embora a minha abordagem do conteúdo percorra caminhos cronológicos (nesse momento me dirigi ao quadro e comecei a esboçar um desenho de um rio), eu tento estabelecer relações entre os assuntos e entre nós, como se fossem possíveis as construções de canais ou que esse rio, chamado história da arte, fosse constantemente abastecido por afluentes. Percebi que tal estranhamento do aluno poderia ser resultado de nossas caminhadas de integração.

Ainda baseado na fala de Tarcísio, destaco uma estratégia fundamental para o meu

trabalho: os acontecimentos resultantes dos encontros com as vozes dos meus alunos. Eles me conduzem por caminhos inesperados, exatamente porque a sala de aula se transforma em um sistema aberto propício para os acontecimentos. Assim como Morin (2013a, p. 251-252), acredito que:

Os acontecimentos de caráter modificador são os que resultam de encontros, interações de, por um lado, um princípio de ordem ou um sistema organizado com, por outro lado, outro princípio de ordem, outro sistema organizado ou uma perturbação de qualquer origem. Destruições, trocas, associações, mutações, regressões, progressões desenvolvimentos podem ser a consequência de tais acontecimentos.

Lembro de dizer aos estudantes, com certa frequência, que uma boa aula não é só responsabilidade do professor. A participação de todos no processo é fundamental, principalmente porque não consigo vivenciar aulas, de forma confortável, com sujeitos quietos demais, silenciosos demais. Seria uma lembrança dos tempos em que ministrava aulas para adolescentes?

Dessa forma vou vivendo e experimentando o que chamo, brincando, de pedagogia do acontecimento, ou seja, tento me manter receptivo ao que está acontecendo naquele momento, às opiniões dos estudantes, que podem me levar por um caminho totalmente diferente do que havia previsto inicialmente ou exemplificar situações abstratas, como foi o caso da intervenção de Tarcísio.

Trata-se de um exercício do improviso, característica das ações pautadas em estratégias, que como afirma Morin (2011a, p. 90) “leva-se em conta uma situação aleatória, elementos adversos, até mesmo adversários, e ela é levada a se modificar em função das informações fornecidas ao longo do caminho; ela pode ter uma flexibilidade muito grande.”

Por isso costumo ressaltar que a participação no momento da aula é fundamental. Elas me aclaram dúvidas, que no momento da leitura ou preparação do material para o encontro, não se dissiparam. A partir da abertura ao acontecimento, aprendi que os diversos olhares que estão presentes na sala, podem enxergar questões não vista por mim, ou estabelecerem conexões que antes eu não estava conseguindo estabelecer. E gosto de deixar claro aos meus alunos o quanto suas observações

foram fundamentais para dúvidas que eu guardava.

Esses processos de colaboração que desenvolvo com os alunos, fazem-me refletir sobre diversas coisas, inclusive sobre a necessidade de se trabalhar determinados conteúdos em sala de aula, como por exemplo a produção artística egípcia. Não que essa reflexão aconteça por um desinteresse por parte dos alunos. Muito pelo contrário, é o antagonismo de suas ativas participações que me fazem refletir sobre o assunto.

É comum que esse sentimento aconteça durante a performance que construo na sala de aula. À medida em que o assunto se desenvolve, começo a questionar a importância daquele tema para a formação técnica e para a vida dos meus estudantes. O interessante é que essa preocupação não surge no momento de preparação das aulas, onde normalmente reviso o conteúdo lendo um livro, transcrevo algumas informações que julgo interessantes para os slides e pesquiso imagens que serão temas de leitura nas aulas.

Durante os momentos de preparação, tudo parece fazer sentido. Afinal, como não falar de uma grande civilização antiga como a egípcia? Como não apresentar imagens de sua arquitetura? Como não falar dos seus mitos e características sociais? Como não abordar a produção imagética resultante dessa cultura? Em que esse conhecimento pode ser útil para nós? Como podemos aprender sobre nós mesmos, a partir desses conhecimentos?

O fato é que toda a importância de um conteúdo como esse, era ressignificado quando me colocava diante dos estudantes. Naquele momento as peças do quebra-cabeças (importância do conteúdo para a formação técnica e para a vida) pareciam não se encaixar, por mais que nossa caminhada criasse percursos entre o passado e o presente (estabelecendo conexões com outras culturas) e entre o passado e o presente (realizando assim uma aproximação entre o conteúdo e o contexto atual) ainda me restava uma dúvida sobre sua importância na formação de meus alunos. No final, a impressão que tenho, mesmo incorporando uma postura integrativa, é que ainda contribuo com mais conteúdo na formação enciclopédica deles. Tendo em vista o sentido acumulativo de enciclopédia e não o seu sentido original, como

destaca Morin (2016a, p. 33) “de aprendizagem que coloca o saber em ciclo; efetivamente trata-se de en-ciclo-pediar, ou seja, aprender a articular os pontos de vista separados do saber em um ciclo ativo.” Mas, por outro lado, eu questionava: será que esse movimento de articulação entre o passado e o presente já não seria um caminho para vislumbrar um horizonte de importância desses conteúdos na formação dos estudantes?

Essa reflexão sobre a importância de certos conteúdos, também me fez lembrar alguns questionamentos produzidos por Hernández (2000, p. 180), quando diz que

com frequência, o que fazemos pode parecer valioso, porque os alunos participam ativamente, mas o que os alunos aprendem com isso? O que aprendem deles mesmos e do mundo que os cerca? Onde situar a complexidade compreensiva nas diferentes atividades que realizam?

Com a esperança de encontrar respostas temporárias a tantas perguntas, propus algumas atividades avaliativas. Elas não foram pensadas previamente, no início da disciplina. Surgiram a partir da vivência com os alunos. E também baseadas nas perguntas que eu estava me fazendo àquela altura. Assim, as propostas levaram em consideração particularidades e os interesses dos estudantes. Interesses esses que foram apresentados no primeiro encontro ou que se revelaram ao longo da caminhada. Além de estabelecer conexão com os saberes que estávamos entrando em contato ou já tinham sido abordados até aquela altura (O papel do historiador da arte; Arte na Pré-História, na Mesopotâmia, no período Pré-Colombiano, no Egito e na Grécia).

Sendo assim, indiquei três possibilidades avaliativas: a primeira levava em consideração aqueles que tinham interesse em realizar algum exercício estético, fazendo uso das mais distintas linguagens visuais (desenho, escultura, pintura, fotografia, instalação, performance, etc.). Esse grupo de estudantes teria que produzir seus trabalhos a partir da influência/afetação de determinado conteúdo. Esse exercício era o único que poderia ser desenvolvido em grupo, de no máximo três estudantes.

Uma segunda proposta estava endereçada àqueles que tivessem o interesse de refletir sobre sua prática artística e seu contato com o universo das artes visuais.

Uma espécie de atuação de historiadores e pesquisadores de si mesmos. Estes deveriam elaborar um portfólio descritivo, contendo seus trabalhos. Assim, construindo uma narrativa visual e verbal de sua história de proximidade com o universo artístico.

A terceira atividade estava relacionada a produção acadêmica de uma pesquisa a respeito da produção artística de alguma civilização pré-colombiana ou oriental. Esse trabalho, assim como o portfólio, seria uma produção individual e estava voltado para aqueles que se interessavam por pesquisas teóricas.

Combinamos juntos a melhor data para entrega das atividades, tendo em vista o termino a unidade. Na ocasião ressalttei que os trabalhos poderiam ser enviados por e-mail, assim evitaríamos gastos extras com impressão de imagens coloridas.

Não é a primeira vez que proponho atividades de naturezas diversas para um grupo de alunos. Entretanto, os problemas dessas ofertas variadas são sempre os mesmos: embora eu tenha falado com muita frequência, e ao meu ver estivesse claro, que só era necessário escolher uma das atividades, as dúvidas de quantas eles tinham que escolher eram muito frequentes. Os estudantes não estão acostumados a escolher o tipo de avaliação que mais se adequa ao seu perfil. Tão pouco, a liberdade de realizá-la da maneira que considerem a mais conveniente. Sobre essa questão Morin (2015a, p.51) afirma que o caminho para alcançar a liberdade e a autonomia é perigoso e repleto de incertezas. E que a educação para a vida deve favorecer esse espírito. Nas palavras dele:

A educação para viver deve favorecer, estimular uma das missões de qualquer educação: a autonomia e a liberdade do espírito. (...) não existe autonomia mental sem a dependência de quem a nutre, ou seja, a cultura, nem sem a consciência dos perigos que ameaçam sua autonomia, ou seja, os perigos da ilusão e do erro, das incompreensões múltiplas, das decisões arbitrárias pela incapacidade de conceber os riscos e as incertezas.

Todas as aulas que anteciparam a entrega das atividades terminavam ou começavam com algum tipo de esclarecimento a respeito das produções. “Professor, na produção artística tenho que realizar uma releitura”? “Que materiais devo utilizar?” “No dia da entrega tenho que apresentar o trabalho ou posso entregar

registros fotográficos, caso eu não consiga transportar?” “Explique mais uma vez como devo fazer o memorial descritivo?” “Caso eu tenha participado de grupos de dança e eu não tenha nenhum registro disso, posso realizar uma descrição apenas?” “No caso da pesquisa, como o senhor gostaria que o texto fosse estruturado?” “É para seguir as normas da ABNT?”

Acredito que todos esses questionamentos são resultados das inseguranças de tomar uma decisão, de exercitar a autonomia, de fazer escolhas. E não necessariamente um ruído no entendimento da proposta. O medo maior era de tomar uma decisão errada. Seguir por um caminho que pudesse não agradar o professor. Não seríamos nós educados para agradar?

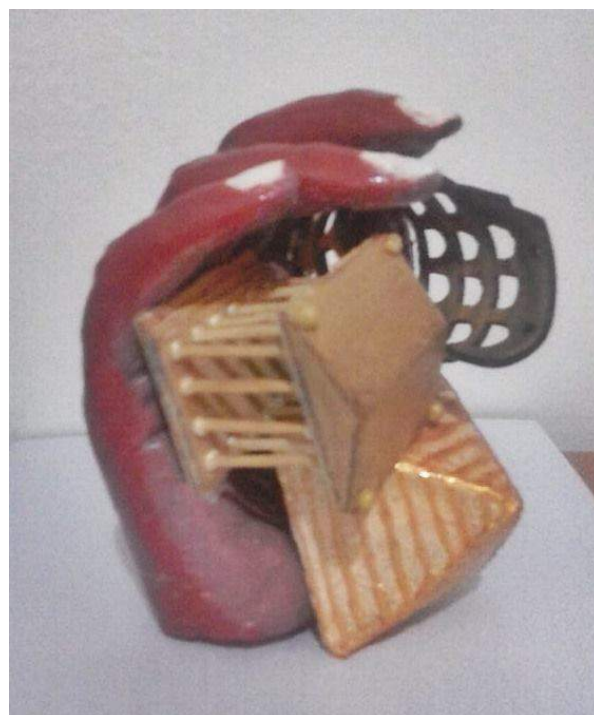
Lembro que nesses momentos eu ficava angustiado por ter que reservar um tempo da aula, atrasar o conteúdo para dar esclarecimentos sobre essas questões, que naquele contexto eu via como ruídos na comunicação. Mas, intuitivamente fui concluindo que esses espaços para esclarecimento de dúvidas também poderiam ser entendidos como conteúdo e faziam parte do processo de aprendizagem dos alunos. A intuição só viria a se materializar depois, no momento da escrita do trabalho, pois, passei a entender esses questionamentos como insegurança e não como ruídos, tendo em vista uma interpretação pautada na teoria de Morin.

Outras preocupações conteudistas que foram ressignificadas apareciam quando, já atrasado e sem nenhuma pretensão de terminar o programa proposto pela ementa, eu questionava: “Não sei porque que eu faço tantas perguntas a vocês? Isso só faz atrasar mais os conteúdos!” Na verdade, nada de atrasos! Estávamos aprendendo! Eu aprendendo a expandir a ideia de conteúdo, ou seja, constatando que conteúdo não é só aquilo que está previsto na ementa ou programa da disciplina, mas também a valorização dos momentos (do tempo necessário) de integração entre eles e os alunos. Os estudantes, por outro lado, também aprendiam a tornar significativo determinado conhecimento.

Como resultado dos movimentos em busca de autonomia, alguns alunos desenvolveram excelentes trabalhos. Principalmente no que se refere a articulação dos conteúdos com seus interesses na produção de artes visuais, como foi o caso

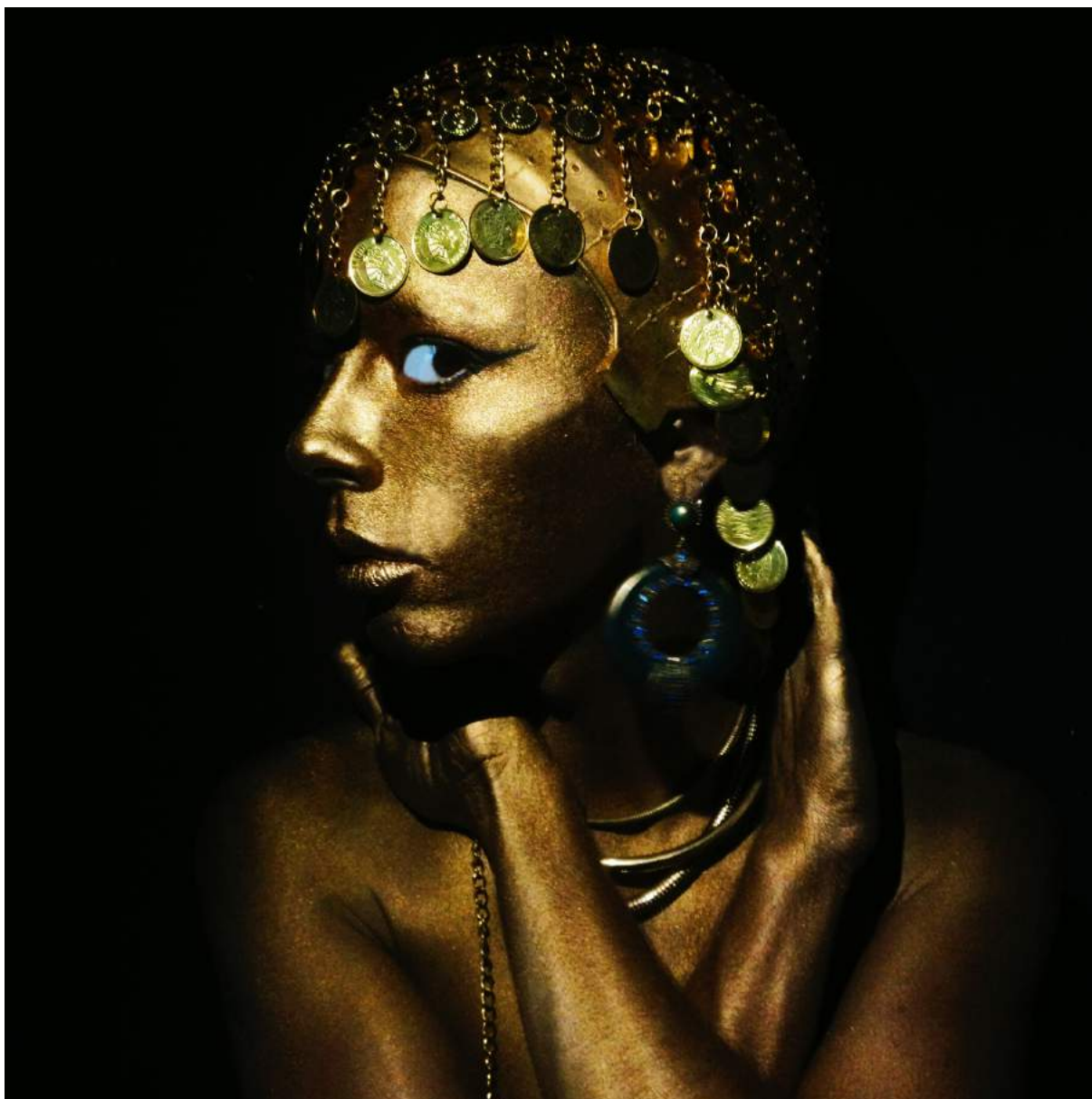
de Mauro, que fez uso da linguagem da performance e da fotografia para abordar conhecimentos estéticos referentes à cultura egípcia. Já Maria Mônica optou a escultura para elaborar um trabalho que colocava em evidência a mão de obra escrava explorada por diversas culturas antigas. Construindo assim uma articulação de saberes entre diversos tempos históricos (Egípcio, Grego e Romano).

Imagens 04 e 05 - Exercício estético escultórico tendo como ponto de partida a utilização de mão de obra escrava na construção de impérios antigos.



Fonte: Maria Mônica

Imagem 6 - Exercício estético performático/fotográfico tendo como ponto de partida a produção de arte egípcia.



Fonte: Mauro Décio

Imagem 07 - Exercício estético performático/fotográfico tendo como ponto de partida a produção de arte egípcia.



Fonte: Mauro Décio

Outro trabalho que levou em consideração interesses individuais, mas, dessa vez também coletivos, por se tratar de um grupo, foi o desenvolvimento da personagem de RPG (*Role-Playng-Game*)³ *Tezcatlipoca* proposta pelos alunos Breno, Mateus e Rafael. Tal personagem fictício foi idealizada a partir de pesquisas que levaram em consideração a mitologia e a produção artística de povos pré-colombianos.

Imagem 8 - Personagem desenvolvido, em formato de RPG, a partir de estudos mitológicos e estéticos de povos pré-colombianos



Fonte: Acervo pessoal

³ Modalidade de jogo que se desenvolve a partir da construção de personagens e histórias narradas e construídas pelos jogadores.

No que se refere as atividades onde os estudantes se tornavam pesquisadores de suas próprias práticas artísticas, destaco trechos dos portfólios, ou memoriais descritivos⁴, como também ficou conhecida essa atividade) dos alunos Valdir e Carlos que realizaram um regate de suas primeiras produções ou refletiram sobre produções mais atuais e suas influências em escolhas profissionais.

Imagens 9 e 10 - Fragmentos do portfólio/memorial descritivo de Valdir Junior.



Daí em diante não parou mais. Tudo era possível de ser desenhado e qualquer canto era uma folha em branco que merecia um desenho, até as bancas da escola onde este personagem da Fig. 1 foi desenhado. Apesar do vandalismo, obtive elogios e incentivos da professora e da diretora que em seguida me pediu para que eu limpasse a sujeira artística.

Os testes vocacionais sempre indicaram arquitetura e urbanismo e ao ler sobre o curso me identifiquei. Aos meus olhos, o melhor curso! Passei então a imaginar e tentar reproduzir o que na minha mente era apenas o que o arquiteto urbanista fazia.



Desenhei então minha primeira casa com noção de perspectiva. Talvez eu estivesse prevendo que iria divulgá-la quando mesmo manchada de café a guardei.

Fonte: acervo pessoal

⁴ Vale destacar que a atividade compreendida como memorial descritivo é uma das possibilidades de trabalho final para que o aluno conclua sua formação como Técnico de Artes Visuais. Sendo assim, tal proposta tornou-se um exercício com potencialidade de ser amadurecido até o final do curso.

Imagem 11 - Fragmentos de portfólio/memorial descritivo de Carlos Waldênio



Nessa mesma época, comecei a me interessar por outras áreas artísticas, a modelagem em argila e o artesanato, e mais uma vez, sem nenhuma instrução, aprendi tudo sozinho. Aqui se iniciou outra etapa muito importante em minha vida, comecei a enxergar a arte de outra maneira, aqui se iniciou minha vontade produzi-la de forma naturalista. Meu animal favorito era o canguru, eu amava o filme o Canguru Jack, então eu simplesmente fiz uma miniatura do canguru Jack, e também fiz uma fêmea com filhote, tudo de argila, pois diferente da massinha de modelar, obviamente ela endurecia. Infelizmente, por não ter um lugar apropriado, eles se quebraram. Na realidade, eu comecei a misturar as duas maneiras de enxergar a arte (reproduzir imagens que me atraía com o naturalismo). Assim, decidi reproduzir outra imagem real de outro filme que adorava e ainda adoro, Piratas do Caribe, após desenhar várias vezes o navio principal do filme, o pérola negra, eu fui mais longe, decidi fazer uma miniatura de 12cmX10cm do navio. Felizmente, guardo

esse registro até hoje, eu tinha apenas 12 anos e tinha um amigo que também fez um navio, mas no final das contas, só eu continuei produzindo, pois ele não passou da fase “passatempo”

Fonte: acervo pessoal

Carlos, um aluno extremamente introspectivo e silencioso em sala de aula, mas com um gosto imenso pela escrita, momento em que se agiganta e se faz ouvir (algo que só percebi quando tive acesso ao seu trabalho), na última página de seu exercício narrativo-visual, resultado do ato de pesquisar a si mesmo, revelou-me pistas de possíveis respostas para os meus questionamentos.

Em forma de agradecimento pela realização de tal trabalho, Carlos afirma ter sido esta uma excelente oportunidade de se revisitar e refletir sobre sua produção. Percebeu nesse exercício os vínculos existentes entre trabalhos do passado e do presente. Como se os anteriores fossem dando substratos aos vindouros. Interpretei através de seu texto, que a atividade foi importante para o conhecimento de si. Sem dúvida um dos primeiros passos em direção ao conhecimento do outro (no caso das civilização e mudanças de estilos que eles promoviam), e do viver bem, que como afirma Morin (2015c, p. 29) “significa poder desenvolver suas próprias qualidades e aptidões.” Algo essencial para a missão da educação numa perspectiva complexa.

A narrativa de Carlos também me deu indícios de que a participação dos estudantes é imprescindível no contexto de elaboração da proposta de ensino, pois, o “aluno aprende apenas quando ele se torna sujeito da sua aprendizagem. E para ele tornar-se sujeito da sua aprendizagem ele precisa participar das decisões que dizem respeito ao projeto da escola que faz parte também do projeto de sua vida” (GADOTTI, 2018).

Imagem 12 - Fragmentos de portfólio/memorial descritivo de Carlos Waldênio



Fonte: acervo pessoal

Minha atenção em relação aos acontecimentos da sala de aula: a reação dos alunos aos trabalhos realizados e as pistas que esses me davam a respeito das questões que os motivaram, foram fundamentais para nutrir ideias que me conduziram a elaborar uma proposta para o exercício final da disciplina. Mas, antes de abordar essa questão, penso que seja relevante apresentar o contexto que foi determinante para seu surgimento.

O início da segunda unidade letiva⁵ de 2017.1 foi marcado, na turma da tarde, por um grande desapontamento geral. De minha parte estava o baixo rendimento das atividades, que por sua qualidade, em muitos casos, demonstravam terem sido feitas acima do prazo. E por parte dos alunos, a decepção das notas baixas.

Nesse ponto, tanto eu como os alunos não soubemos reagir bem aos resultados da liberdade resultante de nossas escolhas. Por um lado e de minha parte, o baixo rendimento dos trabalhos pode ter sido resultante da ecologia de minhas ações, que evidenciavam uma lógica do “você é livre para fazer como quiser”. Sendo interpretada pelos alunos como uma ausência de parâmetros. Afinal, não seria o professor o sujeito que delimita o que deve ser feito?. Para mim, o limite que estabeleci na escolha de uma entre três opções de atividades já parecia o suficiente.

Do outro lado e por parte dos alunos, tal ausência de parâmetros pode ter gerado um desconforto inibidor. Viram-se encurralados no tempo, depois de pensar em diversas possibilidades de executar o trabalho (todas possíveis quando me expunham suas ideias), resultando no tempo curto para elaborar um bom exercício.

O fato é que talvez não soubemos lidar com os perigos de nossas escolhas. Morin (2015c, p.53) nos alerta:

A liberdade pode ser perigosa quando contradiz verdades estabelecidas. É preciso compreender os prudentes, cuja a mente é livre, mas em segredo. É preciso saudar os heróis da liberdade, mas a base desse ensinamento consiste na consistência das escolhas, ou seja, a consistência dos perigos, das incertezas, das reversões do sentido da ação, portanto, da ecologia da ação; trata-se da consciência do desafio que toda escolha implica, da consciência de manter uma estratégia permanente para evitar que o resultado da escolha se degrade.

Tal sentimento de insatisfação generalizado foi fundamental para traçarmos juntos outros caminhos. Para começar, mudamos o posicionamento das cadeiras, que antes estavam enfileiradas e passaram a ter a mesma configuração do nosso primeiro encontro (em círculo). Essa ação tinha a intenção de nos aproximarmos mais. Lembrei imediatamente de um comentário feito por algum colega, que dizia

⁵ No Curso Técnico de Artes Visuais, os semestre letivos são divididos em duas unidades. Em cada um desses momentos os professores devem produzir uma nota, que mais tarde gerarão uma nota final.

que meus modelos de aula exigiam uma configuração circular. Ainda não estou completamente convencido disso, acho que conseguimos compartilhar lugares de fala, ouvir e nos aproximar das pessoas em qualquer configuração. Quando queremos ouvir, mudamos nossa postura, nos locomovemos no espaço. Acredito que esse movimento deve ser natural, e não imposto pelo professor. Chegar na sala de aula e encontrar o modelo de círculo, só para supostamente podermos olhar nos olhos dos outros, não seria tão aprisionador quanto um modelo conservador, onde estão todos olhando para um único ponto, o professor?

A solução circular nos fez lembrar de nossa condição enquanto sistema vivo eco-organizado, que implica na relação entre o todo e as partes. Tendo esse sentimento em mente, e partindo de uma contextualização baseada no período da produção de arte gótica, propus que realizássemos um trabalho coletivo, influenciados pela tapeçaria de *Bayeux*, um trabalho emblemático do período em questão. Refletindo sobre esse fato, julgo conveniente a seguinte afirmação de Morin (2015b, p.81): “Um ser vivo extrai informações do seu ambiente a fim de adaptar as suas ações. O ambiente não traz as informações, mas as condições de extração das informações; por isso mesmo cria as condições do conhecimento vivo.” Sendo assim, aquela condição ambiental circular, favoreceu-me a extração de uma ideia para a atividade final.

Construiríamos essa narrativa visual, que abordasse nosso contexto de vida, em um tecido, através da técnica do bordado. Depois cortaríamos a peça em partes menores, bordaríamos isoladamente de acordo com os nossos interesses, não necessariamente combinando cores ou tipos de linhas com os colegas. Ao final compartilharíamos nossas experiências e vivências, resultantes da disciplina, suturando as partes. Um reencontro delas com o todo.

Os alunos não entenderam a proposta, mas ficaram muito entusiasmados. Embora, alguns também tenham ficado apreensivos, por não saberem bordar. Foi quando perguntaram se poderiam pintar o tecido. Eu mantive a técnica da primeira proposta, para estabelecer relações com a referência e desafiá-los. Afirmei que nunca tinha realizado um trabalho dessa natureza (um bordado) mas tinha certeza que isso não seria um problema. Seria um desafio. Para mim e para eles. “Se o professor disse

que também não sabe bordar, vai dar tudo certo”, expressou uma aluna.

Na aula seguinte levei todos os materiais que julguei necessário para produzir a narrativa visual. As dúvidas que existiam quando lancei a proposta, na semana anterior, começaram a ser aclaradas a medida que o processo se desenrolava. Esse momento ressaltou ainda mais as diferenças existentes entre as duas turmas: a turma da manhã, mais reservada, pensou em construir uma narrativa que representasse as diversas cidades e caminhos que eles faziam diariamente para chegar até o campus. Uma espécie de mapa afetivo. Já a turma da tarde preferiu temas de caráter político ou social, como uma crítica ao atual presidente da república, Michel Temer.

Imagem 13 - Projeto coletivo para a confecção do exercício de tapeçaria.



Fonte: acervo pessoal

Imagem 14 - Desenho de narrativa visual a partir do projeto.



Fonte: acervo pessoal

Imagem 15 - Etapa anterior ao corte das partes.



Fonte: acervo pessoal

Imagem 16 - O corte!



Fonte: acervo pessoal

Imagem 17 - Fragmento de tapeçaria da turma da manhã produzido por mim.



Fonte: acervo pessoal

Imagem 18 - Tapeçaria/bordado produzido pela turma da manhã.



Fonte: acervo pessoal

Imagem 19 - Tapeçaria/bordado produzido pela turma da tarde.



Fonte: acervo pessoal

Passadas algumas semanas, chegou o momento da entrega dos fragmentos e a sutura deles, retornando as partes ao todo. Infelizmente não foi possível esse encontro final com a turma da manhã, pois eu havia errado o cálculo das aulas, acreditando que tinha mais um encontro com os estudantes. E como se tratava da semana de provas de unidade, não consegui encontrar nenhuma brecha no horário, já que as demais disciplinas estavam realizando suas avaliações.

Quando esses bordados chegaram até mim, meu coração se encheu de alegria, pois eram lindos trabalhos de um colorido intenso, que ressaltavam o desejo de que aquele projeto tivesse sucesso. Vale ressaltar que essa turma foi a que mais apresentou resistência, por não dominarem a técnica do bordado. O mesmo não aconteceu com a turma da tarde, mais entusiasmada, e que motivou o desenvolvimento dessa atividade.

Consegui realizar o encontro, onde ocorreria nossa avaliação final, a medida que iríamos suturando as partes de tecido. A maioria dos estudantes deixou para bordar na última hora, e quando apresentaram suas partes, elas estavam incompletas. Como não nos encontraríamos mais no semestre, sugeri que utilizássemos o tempo da aula para concluir o trabalho, mesmo que não conseguíssemos suturar as partes.

Mesmo que o momento não fosse semelhante ao que havia pensado, não deixei de propor que os estudantes realizassem uma avaliação da disciplina, a medida que fossem terminando seus bordados. Alguns comentários negativos foram feitos com relação às atividades da primeira unidade, ressaltando o fato de não terem entendido as propostas por terem ficado “soltas demais”. Disseram também que por conta de minha flexibilidade, deixaram para realizar os trabalhos no último momento, dando preferência as produções de outras disciplinas. Continuando com esse raciocínio de críticas, Maia, uma aluna da tarde, destacou que não entendia o motivo de estar realizando essa tapeçaria e que não encontrou nenhum vínculo com os conteúdos trabalhados. Esse comentário me entristeceu um pouco. Pensei que essas relações haviam ficado claras.

A fala de Maia, embora tenha me decepcionado, ajudou-me a perceber que a dificuldade de compreensão extrapola o simples entendimento do que se deve fazer

em uma atividade ou quais são os seus significados. Ela pode revelar um vínculo profundo com estruturas simplificadoras, que estranham ações integradoras de caráter reformador. Nesse ponto Morin e Díaz (2016b, p. 69) nos lembram:

As reformas do ensino e do pensamento pressupõe uma outra, e ambas conformam um ciclo que se retroalimenta. Trata-se de uma reforma “profunda” que não se limita a métodos, procedimentos, ou a mudanças de políticas, de infraestrutura ou de programas de estudo. É necessário evidenciar as fontes e as consequências do pensamento disjuntivo e fragmentador, suas limitações e a impossibilidade de encontrar soluções aos problemas do presente caso continuemos guiados por esse pensamento racionalizador.

Os desafios são imensos e não estão apenas concentrados no programa de uma disciplina ou no fazer de um professor. Ele também está presente nos pensamentos, ações e expectativas dos alunos frente ao ato de conhecer. Noto que quanto mais provoco a autonomia dos estudantes por meio, por exemplo, da liberdade em escolher um tipo de avaliação e organizá-las da forma mais conveniente, livre, maior é o estranhamento. Nesse ponto recorro as palavras de Morin (2017, 59) “conhecer e pensar não é chegar a uma verdade absolutamente certa, mas dialogar com a incerteza.” Uma vez que não é dado um caminho detalhado a seguir, um script rigoroso a ser cumprido.

Encerro provisoriamente esse capítulo, estabelecendo uma relação entre o que foi refletido e três princípios viáticos propostos por Morin (2017) vinculados a um ambiente de incertezas e desordem, como o que caracterizei com meu fazer docente até aqui.

O primeiro deles diz respeito a ecologia da ação. O autor (2017, p.61) afirma “que toda ação, uma vez iniciada, entra num jogo de interações e retroações no meio em que é efetuada, que podem desviá-las de seus fins e até levar a um resultado contrário ao esperado”. Uma vez aberto aos encontros e aos acontecimentos provenientes deles, torna-se imprevisível para mim as consequências dos caminhos que optei, principalmente porque compartilho a responsabilidade dessa caminhada com meus alunos.

A segunda via está relacionada à estratégia. Segundo Morin (2017, p.62), ela “procura incessantemente reunir as informações colhidas e os acasos encontrados

durante o percurso.” Venho desenvolvendo cada vez mais a consciência de que o outro, não deve se constituir como uma representação de minha racionalidade. Exercito isso a partir do momento que estou disposto a resolver conflitos ocasionados pelos contatos com óticas diferentes das minhas. Isso acaba interferindo na caminhada de uma disciplina, uma vez que surgem caminhos, como resultados desses choques que acabam sendo incorporados ao meu fazer docente. Reconhecer o outro como diferente é constatar que minha lógica de pensar é apenas uma possibilidade entre tantas outras.

O terceiro viático é o desafio. Este está relacionado a ideia de aposta, que segundo o autor (2017, p.62), “é a integração da incerteza à fé ou à esperança.” Por meio de uma lucidez crescente de meu fazer docente, constato que ele está vinculado a uma aventura em direção à reforma do pensamento. Reforma esta que afeta tanto a mim quanto aos meus alunos. Reconheço que se trata de uma aposta e não em uma certeza. Já que os caminhos pautados pelos encontros são imprevisíveis.

A seguir abordarei questões relacionadas aos processos de autorreflexão derivados de meu fazer docente e as descobertas e as ressignificações que me provocaram.

4 DA ORDEM E DA ORGANIZAÇÃO NO FAZER DOCENTE

Imagem 20 - Nuno Ramos. Choro Negro. Mármore, breu e resistências elétricas. 160 x 110 x 246 cm, 2004.



Fonte: Disponível em:
<http://nunoramos.com.br/portu/comercio.asp?flg_Lingua=1&cod_Artista=104&cod_Serie=69>
Acesso em 05 de Dezembro de 2017.

Assim, nosso ponto de vista supõe o mundo e reconhece o sujeito. Melhor, ele coloca a ambos de maneira recíproca e inseparável: o mundo só pode aparecer como tal, isto é, como horizonte de um ecossistema de ecossistema, horizonte da *physis*, para um sujeito pensante, último desenvolvimento da complexidade auto-organizadora. Mas, tal sujeito, só pode aparecer ao final de um processo físico no qual se desenvolveu, através de mil etapas, sempre condicionado por um ecossistema, tornando-se cada vez mais rico e vasto o fenômeno da auto-organização.

(MORIN, 2011a, p. 38-39)

Tendemos a viver num mundo de certezas, de solidez perceptiva não contestada, em que nossas convicções provam que as coisas são somente como as vemos e não existe alternativa para aquilo que nos parece certo. (...) o fenômeno do conhecimento e nossas ações deles surgidas, é que toda a experiência cognitiva inclui aquele que conhece de modo pessoal (...) é um fenômeno individual cego em relação ao ato cognitivo do outro, numa solidão que só é transcendida no mundo que criamos junto com ele.

(MATURANA; VARELA, 2001, p.22)

O elemento desordem, presente na estrutura do anel tetralógico desenvolvido por Morin, foi fundamental para a desenvolvimento do capítulo anterior. Entretanto, vale ressaltar que os demais elementos (ordem, organização e interação) também se fizeram presentes na vivência que construiu a disciplina de História das Artes Visuais I, principalmente considerando a afetiva participação dos estudantes em sua estruturação. Tais ações integrativas foram motivadoras de novas organizações. Sendo assim, o território dessa disciplina, composto por seus conteúdos, saberes, objetivos e competências, foi utilizado como contexto para refletir e interpretar parte das estruturas que compõem o meu fazer docente. Sendo assim, ressignificados, transformados ou ampliados a medida que se consolidava um fluxo de encontros com situações emergentes no contexto da sala de aula.

Nesse capítulo darei continuidade a essa estratégia, dessa vez, utilizando como contexto as experiências vividas no território da disciplina de Mediação Cultural. A partir desse lugar, abordarei questões relativas as descobertas, transformações e ressignificações, que vem reformando o meu fazer docente. Tal reforma vem sendo viabilizada pela abertura ao encontro com meus alunos e outros componentes curriculares do curso.

Gostaria de esclarecer que quando me refiro aos encontros com outras disciplinas/componentes curriculares, não estou falando, necessariamente, de experiências pluri-inter-transdisciplinares. Pois, defendo que essas experiências devem contar com um planejamento coletivo, elaborado por vários professores. Sendo assim, para mim, esses encontros se configuram, como lembra Fazenda (1998, p.13), muito mais como primeiros passos em direção a um universo interdisciplinar, caracterizando-se por um “abandono das posições acadêmicas prepotentes, unidirecionais e não rigorosas que fatalmente são restritivas, primitivas e “tacanhas”, impeditivas de aberturas novas, camisas de força que acabam restringindo alguns olhares, taxando-os de menores.” (destaque da autora)

Em outras palavras, procuro estabelecer o máximo de relações possíveis entre as disciplinas que estão sob minha responsabilidade, e as demais vivenciadas pelos alunos. Portanto, é um esforço meu, que se reflete também na prática dos estudantes, como abordarei mais adiante, de metaforicamente fragilizar as fronteiras de nossos territórios disciplinares, permitindo o encontro com outros saberes. Essas ações de fragilização acabam por constituir lugares que chamo de fronteirios. Cujas natureza é pautada no encontro.

A propósito, essa lógica de religar conhecimentos está presente no cerne do que Morin (2009, 2010, 2011b, 2013a, 2015a, 2016b, 2017) entende como reforma do pensamento. Quando abordo o conceito de reforma com meus alunos gosto de provocar um debate sobre as ideias de construir e reformar. Eles concluem, na maioria das vezes, que a construção pressupõe a ausência de estruturas prévias. Embora, algumas construções tenham como ponto de partida uma estrutura inicial. De qualquer forma essa estrutura passa por reformas para abrigar o novo, adaptando-se a uma nova realidade. Sendo assim, reformar implica atuar sobre a existência de algo, de alguma estrutura já existente, ou seja, configura-se como a coexistência de diferentes momentos (velhos e novos).

Particularmente, gosto de três tópicos elencados por Morin (2011b, p. 63) entre os demais que compõe a lógica da reforma do pensamento por reconhecer a importância de nossas individualidades, ou seja, reformar nosso pensamento a partir de quem já somos:

concebe a autonomia, o indivíduo, a noção de sujeito, a consciência humana; chega aos seus diagnósticos levando em consideração o contexto e a relação local-global; esforça-se para imaginar a solidariedade entre os elementos de um todo e assim tende a suscitar uma consciência de solidariedade.

Escolhi as experiências vividas no território da Mediação Cultural por se tratar de um componente curricular que vem sendo construído por mim, em colaboração com meus alunos e estagiários, a mais tempo (seis semestres), embora, o ano letivo de 2017 tenha servido de referência para minhas interpretações nesse trabalho. Contudo, não posso ocultar o fato de que as vivências experimentadas durante o período anterior ao da pesquisa, tenham exercido transformações e provocado ressignificações profundas, enquanto docente do curso Técnico de Artes Visuais, influenciado pelo Pensamento Complexo.

As experiências que serão interpretadas aqui foram vividas com três turmas (uma no semestre 2017.1 e duas no semestre 2017.2). Todas estavam vivenciando o 2º período do curso Técnico de Artes Visuais, em seus respectivos momentos.

Como metáfora que norteia o desenvolvimento desse segmento do trabalho, utilizarei os conceitos atrelados aos elementos ordem e organização, presentes no anel/circuito tetralógico, desenvolvido por Morin.

Ao falar sobre ordem, o autor (2013 a, p. 197) afirma que o conceito “não é simples e nem monolítico, porque a noção de ordem ultrapassa, por sua riqueza e a variedade de suas formas, o antigo determinismo, concebedor da ordem sob o aspecto único de lei anônima, impessoal e suprema (...).” Ou seja, o conceito de ordem vai mais além da ideia, vinculada à ciência clássica, do universo enquanto máquina, regido por leis permanentes e indissolúveis. O que caracteriza o paradigma mecanicista.

A existência da ordem depende de sua interação com a desordem. Portanto, esses conceitos opostos e antagônicos se complementam, são copartícipes de suas existências. Quando penso esses elementos associados ao meu fazer docente, imagino algumas situações que podem esclarecer ou ilustrar as ideias de complexificação vinculadas a ordem, propostas pelo Pensamento Complexo.

Acredito que a noção de ordem determinista/mecanicista, quando influencia a minha prática, impede, por exemplo, a incorporação de errâncias e desvios que podem ser ocasionados a partir do meu encontro/interação com os alunos. O fazer docente marcado por esse paradigma ignora e expulsa a desordem. Tendo como únicas preocupações suas regularidades e estabilidades. Sendo assim, perco a oportunidade de ressignificar minhas lógicas e minhas práticas, de reformá-las.

Por outro lado, pensar a ordem, a partir do paradigma da complexidade, pressupõe o reconhecimento dos desvios resultantes das interações com a desordem, ocasionadas pelos encontros. Consciente disso, minha perspectiva torna-se apenas uma entre tantas possibilidades, portanto, aberta a novas organizações. Passa a ser repensada a partir das instabilidades provocadas pelas relações/interações (professor-aluno-escola-contexto-....). Dessa forma a ordem é vista como provisória. Ou seja, está sempre em mudança, revendo seus mecanismos de estabilidades. Disposta a novas organizações.

Os processos de interação estão vinculados a ideia de organização. Morin (2013a, p. 198) afirma que “a ordem singular de um sistema pode ser concebida como a estrutura que o organiza.” Ou seja, deixamos de levar em consideração uma lógica de ordem universal e inquestionável, aplicada a todos e a qualquer sistema, e passamos a considerar que existem ordens singulares que variam de acordo com as estruturas que organizam determinado sistema. Sendo assim, considerando o contexto de uma sala de aula, torna-se necessário reconhecer em cada turma a existência de uma lógica organizativa diferente, portanto, singular.

Em minha prática isso fica evidente, a partir da experiência com turmas distintas, mas vivendo o mesmo contexto educativo (períodos semelhantes dentro do Curso Técnico de Artes Visuais) que sugerem por meio de suas interações, outras lógicas organizativas. Sendo assim, a aula de um determinado conteúdo nunca é a mesma, por mais que eu tente reproduzir caminhos exitosos de uma turma para a outra. Bem como as propostas de atividades, que, na maioria das vezes, considera o contexto de cada turma.

O que não significa dizer que existe uma mudança nos parâmetros, metas e

objetivos pensados para determinado componente curricular. Mas, considerando o ecossistema de cada turma, esses elementos organizativos e ordenados são atingidos em tempo e de formas distintas. O que demanda um esforço de trabalho maior de minha parte.

Morin (2013a, p. 198) afirma que, “as organizações podem estabelecer suas próprias constâncias: é o caso das organizações ativas, das máquinas, das auto-organizações, enfim, dos seres vivos; podem estabelecer sua regulação e produzir suas estabilidades.”

Aprofundarei esses temas, considerando as interpretações das experiências que vivi junto aos meus alunos no território da disciplina Mediação Cultural.

4.1 No território da Mediação Cultural

Imagem 21 - Registro de oficina de colagem



Fonte: Thaisa Aussuba

Imagem 22 - Registro de aula de mediação



Fonte: Luana Andrade

Imagem 23 - Registro de experiência de pesquisa no Museu Cais do Sertão



Fonte: Miguel Nascimento

Assim como qualquer conhecimento pressupõe e necessita de uma certa separação entre o cognoscente e o conhecido, a consciência de si só é possível se permanece, de certo modo, separada do grosso do trabalho do espírito/cérebro, em certa medida estranha a si mesmo e em certo sentido epifenomenal.

(MORIN, 2015c, p. 215)

Daí a necessidade de desenvolver o diálogo de consciência consigo mesmo, aproximando-nos melhor e afastando-nos melhor de nós mesmos, o que deveria nos estimular a cultivar a aptidão para a autoanálise, recorrendo também à intervenção simpática e à crítica de outrem; o autoexame só pode ser auto-hetero-exame.

(MORIN, 2015c, p. 216)

O componente curricular Mediação Cultural é ofertado aos estudantes no 2º período, do curso Técnico de Artes Visuais⁶. Segundo ementa produzida pelo grupo de professores (IFPE – *campus Olinda*, 2014), a disciplina apresenta como um de seus objetivos “entender a Mediação cultural como potencializadora da experiência estética, no encontro entre arte/cultura e o público, seja em escolas, instituições culturais ou em espaços/ações artísticas que estabeleçam possibilidades de diálogos com a ação mediadora.”

Tendo em vista que a potencialização da experiência estética estaria ancorada no encontro entre o público e a arte/cultura, considere que seria conveniente alicerçar minhas estratégias pedagógicas, no princípio dialógico, proposto por Morin. Minha intenção era conseguir alcançar o objetivo proposto pela ementa, considerando o exercício dessa raiz epistemológica, do Pensamento Complexo.

Segundo o autor (2013a, p.189), “o termo dialógico quer dizer que duas lógicas, dois princípios, estão unidos sem que a dualidade se perca nessa unidade.” Sendo assim, passei a encarar a sala de aula como um ambiente de unidade (um ecossistema), que abriga o encontro de distintas individualidades, cada uma com suas lógicas e valores próprios. Tentando viabilizar caminhos de complementariedade entre pensamentos antagônicos, desviando de veredas disjuntivas que os anulam ou os segregam.

⁶ A carga horária da disciplina é de 80 H/A, dividida em duas unidades.

Fui tentando aprimorar, ao longo dos semestres, a aplicação do princípio dialógico durante as minhas vivências em sala de aula. Confesso que, deliberadamente, enxerguei nessa oportunidade, uma possibilidade de esclarecimento desse e de outros princípios norteadores do Pensamento Complexo. Elucidada essas questões, só depois desenvolveria situações em que o princípio dialógico pudesse ser vivido pelos estudantes. Entretanto, saliento que essa estrutura organizacional, que parte de uma melhor compreensão minha do conceito para depois experimentá-lo com os estudantes, nunca funcionou nesse sentido. O que eu quero dizer é que o princípio dialógico só se esclarecia para mim a medida em que também era experimentado pelos alunos.

A primeira experiência que posso trazer para contextualizar um pouco o exercício do princípio dialógico é uma narrativa que descreve as primeiras aulas da disciplina. Por se tratar de um componente já vivido por mim em outras situações, existe uma espécie de base estrutural, composta por estratégias pedagógicas e ideias de algumas atividades, princípios de ordem que estabeleci para essa disciplina. Contudo, a partir das expectativas iniciais dos alunos, novos elementos são acrescentados ou deixados de lado. Essa ordem prévia, tendo em vista o encontro com as demais unidades/individualidades que formam a sala de aula (alunos e estagiárias), desequilibra-se, desordena-se, emergindo novas organizações em decorrência dessas interações. Novas ordens!

Apresentei aos alunos essa base estrutural. Expliquei que na primeira unidade tenho como proposta realizar rodadas de seminários, entendidos como situações onde entramos em contato com alguns conceitos do universo da Mediação Cultural. Já na segunda unidade, proponho a elaboração e execução de projetos de oficinas, ou outras ações formativas como debates, mini-cursos, palestras e workshop; além da elaboração de materiais educativos, no formato de jogos, desde que contextualizados em alguma exposição visitada por nós, ao longo da disciplina. Todas essas atividades foram pensadas como colaborações diretas, que podem ser extraídas da disciplina, para o campo de atuação dos futuros técnicos em artes visuais.

Evidencio que embora a mediação cultural possa ser trabalhada em diversas esferas

da educação (formal, não-formal e informal), a disciplina teria como foco as ações experimentadas no universo não-formal, especialmente aquelas que ocorrem em espaços museais. Revelei que essa opção dizia respeito a minha experiência na área. Já que passei a maior parte de minha formação universitária estagiando em museus. Muito embora não devêssemos esquecer que o ensino não-formal da arte/educação também é experimentado em instituições como as ONGs (organizações não governamentais).

Por outro lado, a ênfase que dou ao universo da educação não formal, também está vinculada ao campo de trabalho desses profissionais em formação. Já que o Curso não habilita os técnicos a atuarem como arte/educadores na educação formal. Exceto que seja na condição de auxiliares em laboratórios/ateliers que por ventura possam existir em algumas escolas. Uma realidade ainda distante, considerando o contexto de nossa cidade e estado.

No encontro seguinte, quando estava previsto a realização das divisões dos textos, que seriam a base para a construção dos seminários, uma nova ideia surgiu. Algumas alunas pensando no que havia sido abordado anteriormente (a vivência da arte/educação na esfera da educação não formal), propuseram a realização de uma pequena pesquisa em algumas dessas instituições, museus e ONGs, com o objetivo de entender como se dão as ações de arte/educação, principalmente relacionadas à Mediação Cultural, com ênfase em artes visuais, nesses lugares.

Agarrei imediatamente a ideia, por dois motivos: o primeiro por se tratar de uma proposta surgida pelo grupo de alunos, e portanto, possivelmente significativa para eles; o segundo motivo estaria relacionado a possíveis vinculações com os saberes trabalhados na disciplina de Metodologia da Pesquisa em Artes Visuais, também ofertada aos estudantes no segundo período do Curso.

Morin (2009, p.87) afirma que “o ensino realizado por meio de disciplinas fechadas nelas mesmas atrofia a atitude natural do espírito para situar e contextualizar”. Portanto, essa oportunidade de contextualizar os saberes de dois componentes curriculares me pareceu uma oportunidade de ouro para o exercício do conhecimento pertinente (MORIN, 2009; 2017), que tem como um de seus princípios

a contextualização.

Começamos a elencar locais que poderiam nos receber como pesquisadores de arte/educação. Thaysa, estagiária que nos acompanhava naquele momento, estava atuando como mediadora no Museu de Arte Moderna Aluísio Magalhães (MAMAM), e se disponibilizou a facilitar nossa entrada na instituição e também a acompanhar de perto a atuação do grupo de pesquisa. Quanto ao universo das ONGs, sugeri que outro grupo investigasse as ações educativas realizadas pelo Movimento PRÓ-CRIANÇA.

Quando estávamos definindo os grupos de seminários e os de pesquisa, inclusive elaborando um cronograma de apresentações, pensei em acrescentar uma outra proposta a essa etapa da disciplina. Essa proposta também pode ser considerada um exemplo de novas organizações advindas de encontros caóticos com outras lógicas de pensamento.

Sugeri que um grupo de estudantes pudesse ficar responsável por uma de nossas visitas técnicas⁷, elaborando uma estratégia de mediação. Assim, o grupo teria como objetivo, visitar um espaço de museu com antecedência; conhecer e investigar os artistas e os trabalhos que estavam expostos; conversar com os mediadores do local e propor um roteiro de visita que pudesse ser vivido por toda a turma, durante uma aula extraclasse. Thaysa sugeriu que o MAMAM também pudesse servir como laboratório para essa experiência. Mais felicidade! A proposta foi aceita com entusiasmo pelos estudantes.

A narrativa desses acontecimentos preparatórios, apresentadas aqui em resumo, expressam minimamente a experiência complexa de construir junto aos alunos as ações de uma disciplina. A organização derivada desses encontros, só foi possível após momentos de muita desordem, configuradas em dúvidas sobre os procedimentos das atividades, além das inseguranças e incertezas nascidas da

⁷ Segundo a organização acadêmica institucional a visita técnica é entendida como: “interação das áreas educacionais da instituição com o mundo do trabalho, com o objetivo de verificar in loco o ambiente de trabalho, o processo produtivo e de gestão das empresas e instituições, bem como a prospecção de oportunidades de estágio e emprego” (IFPE, 2014)

responsabilidade de assumir um compromisso perante todos na turma. Morin (2016 a, p. 72) afirma que “para que haja organização, são necessárias interações: para que haja interações é preciso encontros, para que haja encontro é preciso desordem (agitação, turbulência).” Sendo assim, a existência de cada elemento está vinculada a coexistência com outros.

Aqui faço uma revelação: sou muito controlador! O que significa que os momentos de seminário são para mim extremamente angustiantes, porque compartilho com os estudantes esse espaço de docência. Devo explicar melhor. Não tenho controle sobre ações previstas por eles para os momentos de apresentação e pior ainda, não posso controlar o universo de imprevistos e acontecimentos que podem ocorrer, impedindo a realização de suas apresentações. Sendo assim, sinto-me vulnerável. E não escondo isso deles.

Antagonicamente, considero este um dos momentos mais importantes da disciplina. Inicialmente porque eu entendia que esse era um momento de fala dos alunos. A vez deles se expressarem, de conduzirem o momento da aula de acordo com seus desejos, um exercício de autonomia e protagonismo.

Costumava dizer, na esperança de que eles entendessem a responsabilidade do momento, que eu estava cedendo o meu tempo de fala. Depois fui percebendo que esse meu ato de ceder, nada mais era que um resultado, um vestígio perigoso do lugar de superioridade que eu me colocava frente aos estudantes: eu era o professor, a voz que deveria ser levada em conta. A mais importante!

Esse pensamento foi sendo reformado e ressignificado, a partir das inúmeras descobertas ocorridas como resultado dos encontros (considerando a lógica do Pensamento Complexo) que eu vivia com meus alunos. Percebi que eu não cedo um lugar de fala, a voz, e que isso era um ranço antiquado do que seria ser professor. Nós compartilhávamos os espaços de fala, construindo o conhecimento de forma coletiva. E nessa afirmação existe algo importante: não era eu que compartilhava a fala, porque seria apenas uma mudança de verbo (de ceder para compartilhar), nós compartilhávamos o espaço porque passei a reconhecer que o outro tem voz, independente do meu movimento de querer ou não dividir esse

espaço. Sendo assim, autônomos a minha vontade. Como disse no segundo capítulo, o outro deixou de ser a representação que eu faço dele.

Levando em conta essa reflexão e intencionando que os estudantes também pudessem reconhecer que a voz do outro poderia funcionar como um complemento de sua própria voz, Thaysa, e eu elaboramos uma ficha de avaliação para os seminários.

Imagem 24 - Ficha de avaliação dos seminários

Ficha de avaliação dos seminários		Data: ___/___/___
Tema: _____		
Apresentadores:		
1-	_____	
2-	_____	
3-	_____	
Critério de avaliação dos seminários:		Notas de 0 a 10
Clareza na apresentação do conteúdo		
Qualidade do material de apresentação (slides, narratividade, material de dinâmica)		
Responsabilidade e compromisso (pontualidade, respeito ao tempo e disponibilização antecipada de texto para leitura)		
Utilização de outras referências (extrapolar o texto com outras leituras ou vivências)		
Dinâmica de apresentação que contemple a participação dos demais colegas (princípio dialógico)		
	Média	
Avaliador/a/es/as: _____		

Fonte: Thaysa Aussuba e o autor

A ficha representada acima foi apresentada aos alunos como uma espécie de roteiro para elaboração das ações que aconteceriam durante as apresentações dos seminários. Estabelecemos que o estímulo a participação do outro, o reconhecimento de sua voz e as tentativas de articulação entre esses saberes e o que estava sendo construído, naquele momento, era a coisa mais importante. E que todos os outros tópicos de avaliação deveriam orbitar entorno disso (a participação dos demais colegas de sala).

Essas provocações poderiam vir em forma de atividades, dinâmicas,

questionamentos, que estimulassem a participação do outro. Seria um exercício prático do princípio dialógico. Percebi que isso causou um certo desconforto nos alunos. “Afinal, como faríamos isso?” Disse que esse já era um exercício que havíamos iniciado desde o nosso primeiro encontro. E que refletissem sobre nossas aulas, identificando as estratégias que utilizei até o momento, que poderiam estar relacionadas ao princípio dialógico. Destaquei que embora os grupos fossem responsáveis por orientar aqueles momentos de aula, não tomassem para si a responsabilidade total do acontecimento, uma vez que todos somos responsáveis pela vivência.

Essa ficha foi pensada, inicialmente apenas para a apresentação dos seminários. Mas, acabou servindo de roteiro avaliativo para as outras propostas de atividades (pesquisa e estratégia de mediação). Sendo assim, ocorreram algumas adaptações, considerando a natureza do trabalho a ser avaliado, mas sempre pautadas, essencialmente, nos itens constantes na ficha base. Além da preocupação de integrar a participação do outro, de provocar encontros.

Ressaltamos que esse processo avaliativo seria realizado em três vias. Ou seja, cada uma das ações seriam avaliadas pela estagiária, pelo próprio grupo e por mim. Sendo a nota final das apresentações definidas pela média aritmética das notas geradas pelos avaliadores.

Embora, essas tenham sido as ações básicas desenvolvidas em ambos os semestres, outros elementos avaliativos foram acrescentados no período 2017.2, tendo em vista acontecimentos experimentados no período anterior (2017.1). Sendo assim, a partir de agora passo a interpretar as vivências separadamente.

4.2 A vivência na turma 2017.1: em busca da autonomia e do reconhecimento dos processos auto-organizativos.

Considerando a natureza das atividades sugeridas e as condições para a sua realização (pautadas pela ficha de avaliação), coloquei-me à disposição dos estudantes, ao final de cada encontro, para esclarecer possíveis dúvidas. Embora, o modelo de seminário não fosse de todo desconhecido, a pesquisa de campo e a

elaboração de uma estratégia de mediação eram atividades estranhas. Como também parecia estranha a preocupação de estimular a participação dos demais colegas, em um momento reservado a exposição de suas impressões sobre determinado tema ou texto.

Esse estranhamento não seria o resultado de uma educação regulada a partir do poder de conhecimento daquele que detêm a voz? Por que devemos estimular os outros exatamente no momento que temos esse poder? Ou seguindo por um outro caminho, o que fazer quando a fala do outro me conduzir para fora do roteiro, inicialmente pensado?

Infelizmente as demandas dos grupos não surgiram nesse espaço que eu reservara, quando dispúnhamos de mais tempo para aprofundar processos específicos. Normalmente, os alunos utilizavam o momento das aulas para apresentar suas metodologias e incertezas quanto ao desenvolvimento das atividades. Penso que esse comportamento era reforçado pelos compromissos que muitos tinham após os horários de aulas (deslocamento para o trabalho, faculdades e outros afazeres).

Por outro lado, também existia um movimento de ansiedade minha que fazia questão de, durante o início de cada encontro, perguntar como estavam o andamento dos trabalhos, principalmente daqueles que foram para o campo realizar as ações.

Thaysa sempre me colocava a par da situação dos que estavam trabalhando no MAMAM. Destacava que os dois grupos realizavam visitas frequentes, onde entrevistavam os mediadores, e outros profissionais do local, e até participavam de momentos de formação, já que a instituição estava preparando uma nova exposição. Isso me tranquilizava. Pois, além de ampliar saberes da Mediação Cultural, a partir de outros contextos, eles se mostravam dispostos e interessados pela realização da atividade, não postergando as ações de pesquisa para a última hora.

Os momentos de apresentação dos resultados das atividades se revelaram bastante produtivos para todos. Ouso afirmar no coletivo, considerando as falas que

aconteciam ao final de cada ocasião. Uma espécie de *feedback*, onde pontuávamos questões referentes aos temas trabalhados pelos grupos. Esse espaço surgiu naturalmente, ou seja, não foi previamente pensado por mim, como uma oportunidade aprofundar nossa prática avaliativa. Considero esse acontecimento mais um exemplo de novas organizações, ou auto-organizações que emergem dos encontros de singularidades distintas. Petraglia (2001, p. 69) nos lembra que “Morin considera emergentes as propriedades que são características do todo organizado, até no nível das partes, mas não pertencem as partes quando separadas do todo”. Em outras palavras a emergência por um momento de *feedback*, que não estava previsto no planejamento inicial, só foi possível apoiado na reunião dos indivíduos que compõem o sistema aberto que é a nossa sala de aula.

Especificamente para mim, serviram como uma possibilidade de interpretação das apropriações que os alunos realizavam, com relação ao Pensamento Complexo, que norteavam minhas ações enquanto docente, e conseqüentemente a experiência da disciplina. Um momento em que eu podia perceber possíveis influências vindas de meu fazer docente. Como também possíveis equívocos, que necessitavam de uma ressignificação.

Para os estudantes que estavam apresentando, tornou-se um espaço de reflexão e argumentação. Para os demais, uma oportunidade de rever estratégias que seriam utilizadas em suas apresentações seguintes, e para Thaysa, uma chance de exercitar a prática avaliativa, entre outras questões.

Sendo assim, aqueles *feedback* tornaram-se oportunidades onde todos podiam expressar considerações sobre a ocasião que viveram juntos. Os comentários em momento algum foram depreciativos. Um exercício de ética relacional, que nos fez construir uma via para “escapar do círculo vicioso das humilhações para encontrar o círculo virtuoso dos reconhecimentos recíprocos.” (MORIN, 2015a, p.96)

Considerando algumas anotações que realizei nas fichas de avaliação, que me serviram como uma das fontes de interpretação desses momentos de apresentações, elencarei alguns problemas que se fizeram recorrentes. O estudo desses tópicos foi fundamental para a mudança de estratégia que realizei, no

semestre seguinte, com os alunos das turmas 2017.2. e por esse motivo, eles serão aqui trabalhados:

- Pouca problematização e ou reflexão dos textos lidos. Pude notar que essa questão não se dava, necessariamente, pela ausência da leitura, já que questões relevantes dos textos eram abordadas. Entretanto, os textos foram lidos numa perspectiva que não estabelecia relação com outros saberes (não só acadêmicos, mas também da vida) ou experiências anteriores de leitura. No geral foram apresentações que repetiram as informações do texto, sem no entanto, refletir sobre o que estava escrito. Nesse ponto, ressalto a afirmação de Petraglia (2011, p. 80) quando afirma que “Morin entende que a capacidade de aprender está ligada ao desenvolvimento das possibilidades e disposições do indivíduo em adquirir conhecimentos, associadas às influências e estímulos externos da cultura.” Assim, faz necessário eliminar a barreira entre o que é lido (nesse caso) e outras experiências, sejam elas relacionadas a outras leituras e até mesmo ao mundo da vida, que condicionamos a acreditar como menos importante, se comparado ao que está escrito nos livros.
- Dificuldades em provocar os colegas. Tenho consciência que diversos motivos podem ter sido os causadores dessas situações. Entre eles está a evidência que nos colocamos em um momento como esse, e conseqüentemente os estados de ansiedade provocados. Lembro-me dos primeiros momentos como professor e a minha necessidade de cumprir com o roteiro que estabeleci previamente. Contudo, era muito interessante notar a preocupação de integrar os demais colegas, mesmo que por perguntas ou comentários enlatados como “o que você acha dessa situação?”, “você entenderam?”, “Qualquer dúvida é só falar.”
- Outra situação estava relacionada a pouca ênfase que se dava as respostas, quando provocadas. Em algumas situações as perguntas eram muito pertinentes e bem empregadas, ou seja, eram bem contextualizadas, livres das armadilhas do que é o que é. Contudo, existia um apego tão grande aos roteiros que os novos caminhos que poderiam surgir a partir da interferência dos colegas eram rejeitados. Uma oportunidade para o que costumeiramente costumo refletir: não adianta perguntar se eu não tenho interesse pela

reposta. Nesse ponto, os roteiros e planejamentos não se abriram para a ideia de estratégia, que “implica ser capaz de modificar o comportamento em função das informações e dos conhecimentos novos que o desenvolvimento da ação nos propicia.” (MORIN, 2009, p. 99)

- Outro grupo, interessado em realizar uma prática artística, não soube contextualizar a dinâmica apropriadamente. A proposta ficou solta na fala. Acabou não contribuindo com as ideias do texto. Acabou se tornando um fazer só por fazer. Uma decoração.

É importante esclarecer que as minhas avaliações e posteriores interpretações foram elaboradas, considerando o contexto dos meus estudantes. Ou seja, eles foram avaliados enquanto aspirantes a Técnicos de Artes Visuais, que estavam desenvolvendo competências e habilidades para realizar futuras ações na área da mediação cultural. Portanto, não estava utilizando medidas para avaliação de licenciados ou licenciandos, muito embora, questões observadas ao longo dessas vivências foram fundamentais para minha reflexão enquanto docente e melhorias de futuras propostas. Nesse ponto, destaco a fala de Furlanetto (2013, p. 269-270), quando estabelece uma relação entre a sala de aula e um vaso alquímico:

Uma sala de aula que se aproxima de um vaso alquímico é um espaço no qual se produzem inúmeros encontros para que o encontro com o conhecimento se torne possível. Nesse espaço busca-se a *opus*, isto é, galgar novos patamares de consciência; não é possível definir *a priori* onde se quer chegar, pois esse ponto emerge do processo de cada grupo, e não é possível conhecê-lo antes de passar pelas diferentes etapas de transformação. O que sabemos é que ao final de cada disciplina, o professor, os alunos e o conhecimento não são mais os mesmos. Todos foram tocados pelo processo de construção do “Nosso ouro”. (grifos da autora)

Após as rodadas de seminários, que se estenderam por três semanas, realizamos a nossa visita técnica, onde aconteceria a vivência no museu⁸, sob orientação de um grupo de três alunos.

Tímidos a princípio, os estudantes tiveram que ter uma ajudinha de Thaysa e minha

⁸ O MAMAM estava abrigando, na ocasião, duas exposições, no térreo estava a instalação do artista pernambucano Bruno Faria, intitulada Onde estão minhas obras? E nos demais pisos do museu uma coletânea de artistas nacionais e internacionais chamada *Sugar and Seepd*, cuja curadoria ficou a cargo da alemã Stefanie Hessler.

para reunir os colegas e iniciar a visita. Nunca haviam feito algo parecido antes, mas durante as experiências que viveram no museu, elaboraram um roteiro de visita e as estratégias que usariam. Eles nos dividiram em dois grupos, já que éramos muitos (na oportunidade também estavam presentes os alunos do 1º período do curso), para facilitar o fluxo nos espaços e otimizar o tempo da mediação. Ao final, todos se encontrariam no pátio central do museu, para uma conversa final. Como eles haviam planejado.

Acompanhei um grupo que ficou sob a orientação de Douglas, um dos componentes do grupo. Era notável o conhecimento que ele conseguiu construir a partir de suas visitas e pesquisa das obras e dos artistas que compunham as exposições. Isso ficava claro no seu tom explicativo das obras, escolhidas previamente para debates. As perguntas que ele julgava provocativas se resumiam a “o que vocês acham que é isso?” ou “o que vocês pensam sobre isso?”.

Entretanto, uma coisa chamou minha atenção: a sua mudança de estratégia ao longo do processo. Ele percebeu que o grupo não se direcionava aos trabalhos que ele tinha interesse em debater, e acabavam por se reunir diante de outras pinturas e fotografias. Mesmo que alguns ainda estivessem com ele e o respeitassem, considerando suas falas.

Diante da situação, Douglas optou que o grupo ficasse livre para investigar as galerias, e em algumas situações se aproximava dos colegas para ouvir o que eles tinham a dizer de determinada obra, interagindo com eles. Meio angustiado, ele me disse: “não foi assim que pensei agir, professor!” Não sabia Douglas que isso havia me deixado extremamente feliz. Uma vez que ele teve que adaptar sua estratégia, reorganizar-se tendo em vista os esquemas auto-organizativos do grupo de colegas. Mesmo que de forma angustiosa, e portanto, não consciente, Douglas experimentou na prática o exercício da complexidade das relações.

Como eu estava mais atento ao horário, nosso grupo terminou com certa antecedência, afinal ainda gostaríamos de viver o momento final da visita, onde se daria uma avaliação. Esperamos a outra metade chegar, mas eles demoraram inviabilizando a dinâmica final. Entretanto esse momento não foi perdido, o nosso

grupo abordou os temas presentes na exposição e questionou a montagem, bem como as escolhas da curadoria, realizando uma análise mais técnica da exposição. Uma das competências desenvolvidas na disciplina.

De qualquer forma, foi muito bom ver o envolvimento de Douglas com o espaço e seu interesse em retornar como mediador do local. Fato que se concretizou no semestre seguinte.

O último encontro da disciplina ficou sob responsabilidade dos grupos que realizaram as pesquisas de campo. Iniciamos com o grupo que investigou o processo de formação dos mediadores do MAMAM. Essas meninas me procuravam constantemente, comunicando os seus progressos e dificuldades e não deixaram de falar sobre essa rica experiência. Apresentaram os elementos estruturantes da pesquisa, bem como a metodologia empregada. Apresentaram descrições de entrevistas que realizaram. Foi uma verdadeira oportunidade de vivenciar na prática conteúdos de duas disciplinas do semestre (Metodologia da Pesquisa em Artes Visuais e Mediação Cultural).

A minha grande surpresa ficou a cargo do grupo que apresentaria os resultados da pesquisa realizada na ONG PRÓ-CRIANÇA, unidade do bairro dos Coelhos, região central do Recife. Embora fosse possível notar que a apresentação não tenha sido tão bem estruturada como a anterior (que deixou claros seus objetivos e metodologias), elas mantiveram o espírito investigativo, descrevendo e refletindo sobre suas vivências no espaço. Foi incrível ouvir a voz dessas meninas, que são sempre muito reservadas. Naquele momento percebi o quanto experiências como essas são fundamentais para o processo de aprendizagem dos estudantes.

Esses processos de aprendizagem contextualizados no campo de pesquisa foram oportunidades que os alunos encontraram para “considerar os objetos não mais como coisas fechadas em si mesmas, mas como sistemas que se comunicam entre eles e com o meio circundante” (MORIN, 2015a, p.128). A teoria encontrou o mundo da vida a partir da experiência prática. Os acontecimentos que se sucederam, não seguiam mais uma causalidade linear. Com suas vivências eles puderam perceber que o ato de pesquisar é um resultado da imersão do pesquisador no campo, das

relações de interferência e influência recíprocas. O campo de pesquisa não era mais um lugar de coleta de dados, mas um lugar de produção deles. E tal postura só foi possível a partir da consciência que desenvolveram das inter-relações com o lugar.

Esse modo de pensar, como afirma Morin (2015a, p. 129), “requer a integração do observador em sua observação, ou seja, o autoexame, a autoanálise, a autocrítica”. Que foram constatadas nos momentos de *feedback*, que marcaram o final de cada apresentação. Quando eles expuseram suas impressões das experiências, a partir de motivações próprias ou por meio de questionamentos dos demais colegas. Constataram na prática, “como a visão das coisas depende menos das informações recebidas do que da maneira pela qual nosso modo de pensar é estruturado” (MORIN, 2015a, p.129).

Todas as experiências no primeiro momento da disciplina foram fundamentais para as ações que seriam executadas na segunda unidade. Considerando a estrutura-base pensada, e mencionada anteriormente, a segunda unidade estava reservada para o planejamento e execução de ações de caráter formativas. Embora, eu ainda não tivesse encontrado os ganchos necessários para essas propostas. Eles viriam, a partir de uma intervenção de Thaysa.

O primeiro conteúdo abordado nesse seguimento da disciplina dizia respeito a história dos museus. Como problematizar a relação entre arte/cultura e público? tornou-se uma preocupação minha, o conceito de curadoria educativa ganhou destaque nesse primeiro momento da unidade. A partir dele Thaysa teve a ideia de montar uma pequena exposição com trabalhos realizados pelos estudantes. Assim, exercitaríamos a ação de curadoria, tendo como gatilho preocupações educativas, que potencializassem essa relação. Os alunos aceitaram a proposta. Seria uma excelente oportunidade de desenvolver projetos de estratégias de mediação coletivamente.

Pensamos em diversas possibilidades de temas que poderiam ajudar a nortear as produções, facilitando assim o encontro entre os trabalhos. Então, censura, medo, soberania alimentar, corpo e gênero transversalizaram o conteúdo programático da disciplina. É importante destacar que esses temas foram sugeridos pelos alunos,

bem como a condução dos debates ficou sob responsabilidade dos proponentes. Essa foi mais uma oportunidade para o exercício da autonomia dos estudantes. Um momento de expor suas teorias a respeito dos temas. De pensar esses temas aplicados em suas vidas, e a importância deles na construção de suas identidades. Sobre esse aspecto da proposta enfatizo a afirmação de que:

“o ser humano é um ser de sensação, emoção, sentimento, paixão, imaginação, contemplação, mas também de pensamento, razão e inteligência. Portanto, também ‘produz’ ideias, teorias e modelos para explicar-se a si mesmos e ao universo que o rodeia, do qual é dependente.” (SOMMERMAN et. al., 2009, p. 124)

As linguagens utilizadas para o exercício de produção artística não foram acordadas, portanto, os estudantes estavam livres para originar seus trabalhos de acordo com o que fosse de seus interesses. A restrição dizia respeito apenas aos temas. Em decorrência do cronograma apertado, acertamos que eles poderiam fazer uso de produções já realizadas em outras disciplinas, assim otimizaríamos o nosso tempo, e nos dedicaríamos a organizar essa pequena mostra, e a partir dela construir e executar as propostas de ações formativas.

Para facilitar o exercício da curadoria educativa, solicitamos que cada produção estivesse acompanhada de um texto, que também apresentasse informações como o título do trabalho e a técnica empregada para sua realização. Tais informações seriam fundamentais para localizar os trabalhos dentro de uma ou mais temáticas.

Levando em consideração os trabalhos apresentados, eles foram categorizados em três temas, que funcionariam como fios condutores das ações formativas. Sendo assim, os temas medo, censura e gênero foram os que se fizeram mais presentes.

A medida que as ideias iam amadurecendo, percebemos que montar uma exposição com todos esses trabalhos nos demandaria muito tempo. Já que tínhamos que negociar algum espaço para essa mostra no campus, bem como relacionar e adquirir os materiais necessários para a montagem. Sendo assim, acertamos que deveríamos concentrar nossas atenções no desenvolvimento das ações formativas (oficinas), que pudessem ser geradas a partir da relação existente entre os trabalhos que compunham cada um dos temas.

Coube a três grupos, associados aos três temas escolhidos, elaborarem esses projetos de oficina. Também cabia a eles a disponibilização dos materiais. Tal exigência fincava os nossos pés no chão, para que os desejos não fossem maiores que as nossas possibilidades. Cada uma dessas experiências teria como limite três horas de duração.

Dessa forma, foram planejadas e executadas uma oficina de colagem e duas de pintura. Essas linguagens foram escolhidas, levando em consideração as produções existentes. Ou seja, durante os processos de curadoria dos trabalhos, os alunos perceberam que as produções que estabeleciam relações com o tema censura, utilizavam a linguagem da colagem. Sendo assim, acharam conveniente que a oficina planejada correspondesse a essa linguagem. O mesmo aconteceu, considerando o tema gênero.

Um caminho diferente, e ao meu ver mais complexo, foi escolhido pelas alunas que cuidaram da curadoria dos trabalhos cujo tema era medo. Embora algumas aquarelas compusessem a lista de produções vinculadas ao tema, elas optaram por planejar uma oficina que enfatizasse a gestualidade da pintura, que segundo elas “seria uma experiência libertadora para vencer o medo que muitos tinham dessa técnica.”

A fala dessas alunas me fez perceber várias questões: primeiro, elas se sentiram seguras, para dentro do território da disciplina de Mediação Cultural experimentar a linguagem da pintura sem as amarras, de outras experiências que prezavam por uma técnica mais tradicional. Outra questão diz respeito ao desenvolvimento da competência de contextualizar situações vividas para além da disciplina, mas que são tratadas em seu contexto. Sobre esse aspecto, Morin (2017, p. 25) destaca que a aptidão para contextualizar produz um pensamento ecologizante:

que situa todo o acontecimento, informação ou conhecimento em relação de inseparabilidade com seu meio ambiente – cultural, social, econômico, político e, é claro, natural. Não só leva a situar um acontecimento em seu contexto, mas também incita a perceber como este o modifica ou explica de outra maneira. Um tal pensamento torna-se, inevitavelmente, um pensamento do complexo (...). Trata-se de procurar sempre as relações de reciprocidade todo/partes: como uma modificação local repercute sobre o todo e como uma modificação do todo repercute nas partes.

Normalmente as oficinas tinham seu início em nossa sala de aula, onde eram apresentados o tema norteador, os trabalhos que serviram de referência e outros artistas que também abordaram o conteúdo e que pudessem ser úteis na contextualização. Após esse breve momento, nos deslocávamos para um dos ateliers, onde se davam as experiências práticas.

Imagem 25 - Contextualização da oficina de pintura, cujo tema norteador era o medo.



Fonte: Acervo do autor

Imagem 26 - Contextualização da oficina de pintura, cujo tema norteador era o medo.



Fonte: Acervo do autor

Imagem 27 - Oficina de pintura gestual.



Fonte: Acervo do autor

Imagem 28 - Oficina de pintura gestual.



Fonte: Acervo do autor

Infelizmente não houve oportunidade para realizarmos um momento de *feedback* ao final de cada uma das oficinas. A dinâmica das ações quase sempre ultrapassavam o tempo destinado a cada encontro. Mas, enquanto limpávamos o atelier, essas conversas acabavam acontecendo, de maneira informal. Normalmente o que eu conseguia perceber era um grande entusiasmo em planejar e em executar uma ação para os demais colegas. Um verdadeiro exercício de liberdade, autonomia e protagonismo. Um dos grupos abordou, que inicialmente não se sentia confortável com a ausência de parâmetros que delimitassem o formato das oficinas: “todas as vezes que íamos conversar com o senhor, saíamos mais confusas, porque na verdade estávamos esperando que o senhor determinasse nossas ações. Tipo – agora façam isso e depois isso. Mas, nada disso acontecia. O senhor gostava de todas as ideias!”

De fato, todas as ideias sempre me pareciam muito pertinentes e possíveis de serem desenvolvidas. Contudo, não cabia a mim a decisão de escolha. Esse é um exercício que eu tentava promover sempre: a liberdade de escolha. Considero que a minha função nessas ações sempre foi a de manter os alunos conscientes do

contexto que estávamos partindo. Nesse caso, as temáticas norteadoras e a manutenção das relações com os trabalhos de referência. Para mim estava claro que esses eram os maiores norteadores ou parâmetros que serviam de orientação. Assim como Morin (2015a, p. 51-52), penso que,

a educação para a liberdade da mente implica não apenas a familiaridade com escritores, pensadores, filósofos, mas também o ensino do que significa liberdade: a liberdade de pensar é a liberdade de escolhas diante das diversas opiniões, teorias, filosofias. A liberdade pessoal reside no grau de possibilidade de escolhas nas ocorrências da vida.

4.3 As vivências nas turmas 2017.2: enriquecendo o fenômeno da auto-organização

Antes de interpretar as experiências vividas com essas turmas, duas questões devem ser ressaltadas: os alunos que compõem esses dois grupos estiveram comigo, no semestre anterior, na disciplina de História das Artes Visuais I. Portanto, já conheciam meu fazer docente, e conseqüentemente não tinham estranhamento a respeito das relações que eu estabelecia com o Pensamento Complexo; os acontecimentos ocorridos, e que foram interpretados no tópico anterior, no que concerne aos resultados das atividades propostas, foram de fundamental importância para readequações e ressignificações da estrutura-base idealizada para a disciplina.

Sendo assim, as propostas de seminários e de pesquisas foram mantidas. Entretanto, subtrai da primeira unidade o exercício que propunha a elaboração de uma estratégia de mediação, julgando que seria mais adequado sua experimentação no segundo momento da disciplina, quando os alunos tivessem mais intimidade com os conceitos-chaves da Mediação Cultural, e pudessem se apropriar deles para elaborar seus planos de ação, considerando o contexto de algum espaço expositivo. Considerando as reflexões que realizei, tendo em vista os seminários produzidos pelo grupo de alunos anterior, resolvi acrescentar, concomitantemente, uma outra estratégia de avaliação com a intenção de criar um terreno propício ao debate e reflexão dos textos norteadores: mapas conceituais. Segundo Novak e Cañas (2010):

os mapas conceituais são ferramentas gráficas para a organização e

representação do conhecimento. Eles incluem conceitos, geralmente dentro de círculos ou quadrados de alguma espécie, e relações entre conceitos, que são indicadas por linhas que os interligam.

Essa estratégia levou em conta dois aspectos que entendi como deficientes nas apresentações anteriores: pouca reflexão sobre os textos e a dificuldade de incentivar a participação dos colegas durante o exercício do seminário. Esperava com isso que um debate se instalasse de forma espontânea, a medida que os textos fossem lidos por mais alunos.

No que se refere a ideia de espontâneo, Morin (2015b, p. 62) esclarece que esse conceito não deve ser entendido como “uma aptidão a improvisar soluções organizadoras em quaisquer situações”, mas que “toda espontaneidade supõe e necessita de um substrato não espontâneo”. Para mim, esse substrato não diz respeito apenas ao que constatei como deficiências anteriores, e que acabaram por me incentivar a buscar outra estratégia, mas também a preparação que vinha sendo estimulada nos alunos em direção a um movimento de abertura ao outro, ao encontro.

Uma das características mais importantes dos mapas conceituais, algo que eu sempre destacava, pois costumo construir muitos durante as aulas, com a ajuda dos alunos, são as ligações cruzadas entre os conceitos. Essas ligações são entendidas como “saltos criativos” por Novak e Cañas, (2010). Pois são responsáveis pela construção de um conhecimento novo, ou seja, algo que antes não podia ser percebido sem a ajuda da articulação visual dos conceitos. Os autores afirmam que

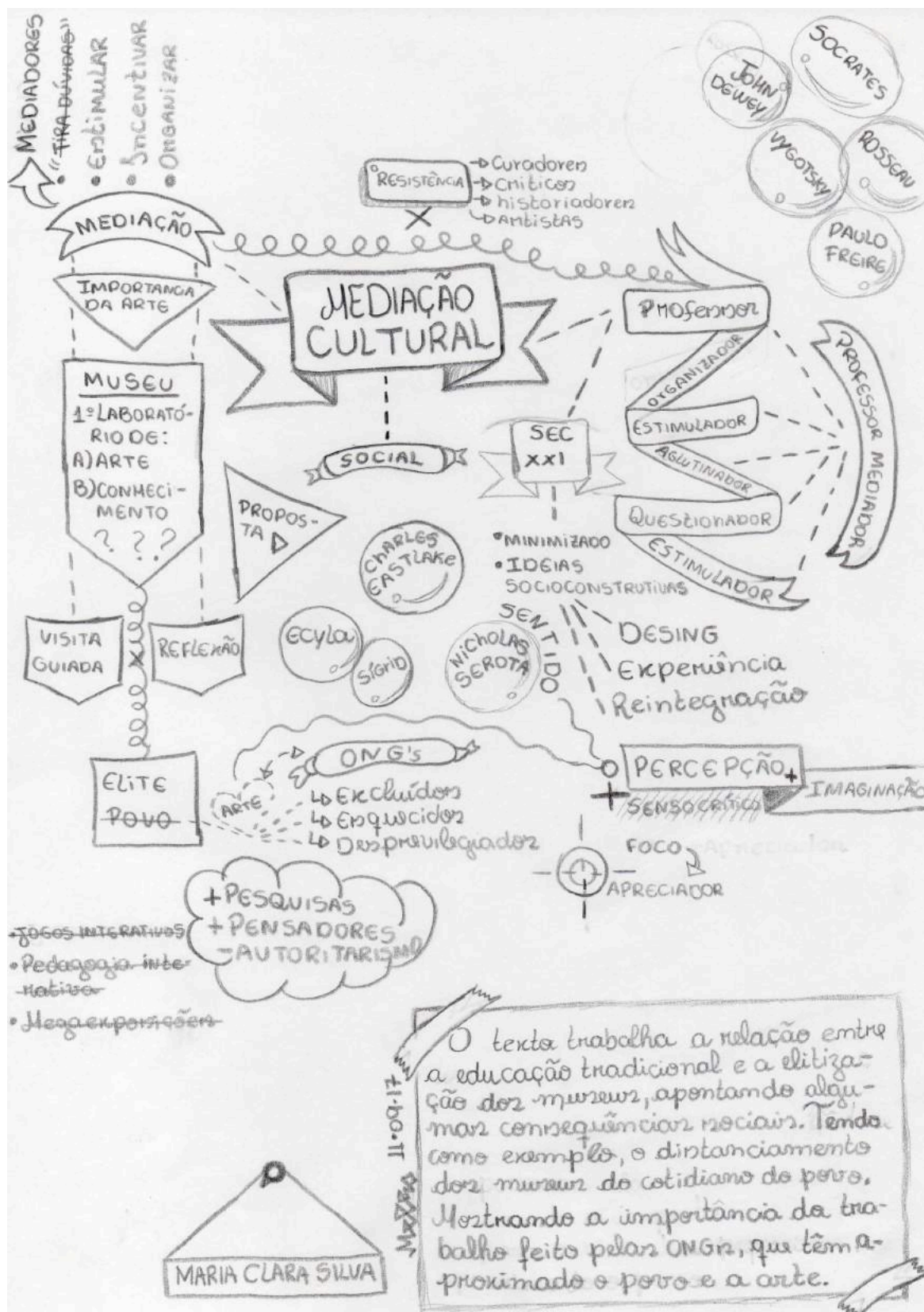
na elaboração de conhecimento novo, as ligações cruzadas muitas vezes representam saltos criativos por parte do produtor de conhecimento. Há duas características dos mapas conceituais importantes na facilitação do pensamento criativo: a estrutura hierárquica que é representada num bom mapa conceitual e a capacidade de buscar e caracterizar novas ligações cruzadas.

Tanto as ligações cruzadas quanto a estrutura hierarquizada dos conceitos podem ser percebidos nos mapas, construídos pela aluna Maria Clara. Que viu na sua construção uma oportunidade de se expressar graficamente. Essa foi uma sugestão minha para tornar o exercício mais atraente e significativo para os alunos.

Imagem 29 - Mapa conceitual da aluna Maria Clara.



Imagem 30 - Mapa conceitual da aluna Maria Clara.



Vale ressaltar que no mesmo exercício os alunos foram estimulados a escrever um comentário que pudesse sintetizar as relações estabelecidas entre os conceitos elencados, por eles, como mais importantes. Muito embora esses pequenos textos parecessem resumos, e não estivessem diretamente vinculados as relações desenvolvidas entre os conceitos, os estudantes mostravam entendimento das leituras e um bom poder de síntese. O que ao meu ver, já era um bom resultado.

Quando perguntados a respeito da elaboração desses mapas conceituais, os alunos respondiam que eles acabaram se tornando uma boa ferramenta de aprendizado e de apropriação das ideias de um texto. “Eu achei tão legal fazer isso, que estou me acostumando a fazer quando leio outras coisas”, “Professor, eu não imaginei que seria tão simples entender um texto, fazendo esses mapas conceituais. É mais fácil fazer isso que um resumo.”

Entretanto, para que esses mapas conceituais fossem elaborados, seria necessário um número muito grande de exemplares do livro que utilizamos como referência para os seminários. Por esse motivo, tive a ideia de criar um grupo virtual⁹, na rede social *facebook*, que pudesse facilitar o compartilhamento de suas versões digitais.

Imagem 31- Página da disciplina de Mediação Cultural no *facebook*



Fonte: acervo do autor

⁹ Mediação Cultural_Fofinhos_IFPE: <https://www.facebook.com/groups/1946875755528444/>

O grupo, que havia sido criado unicamente para esse propósito (compartilhar os textos em suas versões digitais), passou também a abrigar sugestões de outras leituras, imagens e vídeos que estabeleciam algum tipo de relação com as temáticas desenvolvidas nas aulas. Um grande exemplo do gênio da eco-organização (MORIN, 2015b) de um sistema. Sobre esse fenômeno o autor (2015b, p. 57) afirma que:

depois de um começo em que a criação da diversidade cria as condições de organização que integram essa diversidade, essa organização, por sua vez, favorece a criação da diversidade, integrando-a, o que favorece o desenvolvimento complexo da organização.

Nossa página, na rede social, tornou-se um ambiente de colaboração, de autonomia e de construção coletiva de conhecimento, ampliando o espaço da sala de aula formal para o mundo virtual. Sobre essa questão, Marcon; Machado; Carvalho (2012) nos lembram que a interatividade possível em ambientes de redes sociais, rompem “com o domínio da transmissão”. E afirmam mais que “a interatividade contribui e autoriza o sujeito a participar dos processos comunicacionais em uma condição de protagonista (...), sendo um autor ou co-autor nessa dinâmica.”

Esse ambiente de caráter colaborativo virtual também pôde ser notado durante as apresentações dos seminários. Na verdade, antes mesmo disso! Sendo assim, esse fluxo de cooperação que saiu da sala de aula em direção ao grupo, na rede social, e depois retornou para sala, pode ser entendido ao meu ver como um exemplo de circuito recursivo. Para Morin (2015c, p. 113), o circuito recursivo “trata-se de uma ideia primordial para conceber a autoprodução e a auto-organização.” Mais adiante, o autor esclarece que, “trata-se de um processo em que os efeitos ou produtos são, ao mesmo tempo, causadores e produtores no próprio processo sendo os estados finais necessários à geração dos estados iniciais.”

Eu ficava muito empolgado ao perceber os movimentos de trocas que ocorriam durante as apresentações dos seminários. Mesmo que em algumas situações os sujeitos que estivessem apresentando ainda se mostrassem tímidos, e em parte decorrência disso, não integrassem os demais nas construções de pensamento a respeito do tema. Contudo, os alunos não deixavam de complementar informações e em muitos casos adicionarem elementos novos com base em suas próprias

vivências.

Essa articulação entre as teorias e os saberes da vida, para mim podem ser entendidos como exemplos dos “saltos criativos”, como abordados por Novak e Cañas (2010). Os debates que espontaneamente foram criados promoveram as problematizações, aprofundamentos e reflexões dos textos. Os conceitos e situações abordados na teoria, tomaram forma nas hipóteses criadas, nas articulações com alguma experiência pregressa, nas ressignificações de pensamento.

Acredito que a inclusão da ferramenta do mapa conceitual foi de fundamental importância para esse processo. Todos queriam apresentar suas ideias a respeito do texto e as pontes que estabeleceram entre os conceitos. Embora, os alunos tenham se prendido aos conceitos que estavam na leitura, durante a elaboração dos mapas, no momento de apresentação dos seminários, eles realizaram articulações mais sofisticadas com ideias das experiências vividas até então.

Para além desses momentos de trocas e construção coletiva e significativa do conhecimento, foi bastante comum que, durante as apresentações, os alunos estabeleçam relações entre os conteúdos tratados nos textos de referência e demais saberes trabalhados em outras disciplinas. Então, tornou-se muito usual citar experiências vividas com outros professores. Dessa forma, os alunos estavam praticando os “três princípios da reaprendizagem pela religação”, sugeridos por Morin (2009, p. 65). O autor (2009, p. 66-67) esclarece cada um deles da seguinte maneira:

- o princípio recursivo é um “processo no qual efeitos e produtos são necessários à sua produção e à sua própria causação. Nós mesmos somos, aliás, os efeitos e produtos de um processo de reprodução.” Como havia citado anteriormente, o processo de cooperação que se estabeleceu em sala de aula pode ilustrar a aplicação desse princípio na prática dos alunos, durante os seminários;
- o princípio dialógico se fez presente quando os alunos começaram a “juntar princípios, ideias e noções que parecem opor-se uns aos outros.” Isso se

dava por meio do processo de escuta atenta às opiniões contrárias e ressignificações de suas próprias opiniões;

- o princípio hologramático que indica “não apenas a parte está no todo, mas o todo está na parte” foi experimentado a partir do momento em que eles derrubaram, conceitualmente, as fronteiras da disciplina, em direção a outros saberes.

Era tão revelador ver quanto os alunos se sentiam à vontade, no clima colaborativo que foi estabelecido, durante as apresentações, que não poderia deixar de descrever dois acontecimentos que me fizeram refletir bastante o meu fazer docente.

O primeiro episódio ocorreu durante a apresentação do seminário de Elisa e Igor. Inicialmente tímidos, mas muito seguros do conteúdo que estavam construindo, eles prepararam com muito cuidado os *slides* no *PowerPoint* e estavam seguindo o roteiro com muita preocupação. Contudo, no meio da apresentação, esse recurso tornou-se dispensável, já que outras estratégias foram sendo formadas a partir do momento em que os colegas começaram a interagir. Muitos temas surgiram de suas discussões. Nada que fugisse ao texto gerador. Muito pelo contrário, complementava-o. De qualquer jeito, comecei a ficar apreensivo com o tempo e com o resto dos *slides* que precisavam ser mostrados, devido ao empenho que manifestaram em sua elaboração. Em algumas situações, sinalizava para que eles retornassem ao roteiro, contendo um pouco a fala dos colegas. Foi quando Elisa rebateu: “Pode deixar, professor! Se a gente não conseguir terminar, tudo bem! O senhor também não tem essa preocupação. Deixa eles falarem! Eles estão abordando coisas que eu nem havia pensando inicialmente.” Mesmo assim, minha preocupação continuou. Foi quando ela lembrou de uma situação muito comum em minha sala de aula. Elisa disse: “Essa aflição que o senhor está sentindo para dar conta do conteúdo, eu também sentia em suas aulas. Às vezes eu queria que o senhor não ouvisse tanto o pessoal e se concentrasse mais no conteúdo. Muitas vezes eu saía da sala, como se algo estivesse faltando. Depois me acostumei e passei a gostar desse movimento.”

Nesse momento, Elisa me fez lembrar que o conteúdo é vivido para muito além do

tempo que prevemos para ele. E que se estamos preocupados com a pertinência desse saber, que estava sendo construído, o tempo quem ditava era o grupo, a partir dos caminhos que se definiam na hora do encontro. Serenamente ela disse: “tenha calma, se der tempo deu!” Eu me rendi! Elisa apostava em seus colegas, com base na sua decisão de ouvi-los, assim como nos lembra Morin (2015b, p.21) que “o pensamento complexo ensina a ser consciente de que toda decisão e toda escolha constituem uma aposta.”

Mais do que isso, Elisa exercitava um distanciamento das tendências tecno-econômicas para a educação que ditam para os alunos as competências necessárias para o trabalho. Morin (2015b, p.22) afirma que:

A tendência tecno-econômica cada vez mais poderosa e pesada tende a reduzir a educação a aquisição de competências sócio-profissionais em detrimento das competências existenciais que podem provocar uma regeneração da cultura e a introdução de temas vitais no ensino.

A segunda situação foi protagonizada pela aluna Diana, que sempre muito tímida e reservada, pouco falava durante as aulas. Mas, durante a apresentação de um grupo de seminário, revelou-se, ao menos para mim. Já que suas colegas afirmaram, quando me mostrei entusiasmado com sua participação, que “ela sempre participou das aulas. O senhor que nunca percebeu!”

Diana, com sua timidez e voz baixa, encabeçou um movimento junto a outros alunos, como Ivson e Dani, de provocar os grupos que estavam se apresentando. Como já havia mencionado, muitos grupos não sabiam conduzir e provocar um debate na turma. Nunca foi necessária nenhuma intervenção de minha parte, para que isso acontecesse, já que alunas como Diana fizeram esse papel, principalmente após a utilização do recurso de mapas conceituais.

Mesmo quando os grupos estavam fechados em si mesmos, não buscando a cooperação dos demais alunos na construção do saber, aqueles que estavam ouvindo não assumiam uma postura passiva. Eles se pronunciavam, estimulavam reflexões e aprofundamentos do texto.

Passadas as semanas reservadas as apresentações de seminários, os últimos

encontros da primeira unidade foram destinados aos resultados das pesquisas de campo. Todas as experiências me trouxeram gratas surpresas, pela autonomia com que os alunos trataram suas ações, pela responsabilidade e compromisso enquanto pesquisadores, no entanto, uma em especial, tocou profundamente meu coração e influenciou os rumos de minha própria experiência como pesquisador.

O grupo composto por Miguel, Ivson e Marília Gabriela decidiu investigar as ações de arte/educação do Museu Cais do Sertão, localizado no bairro do Recife antigo. Realizaram diversas visitas ao local quando entrevistaram os educadores, observaram processos de mediação com públicos distintos (crianças, idosos, estudantes de escolas locais), registraram tudo em seus diários de bordo e produziram muitas fotografias experimentando o local. Foram de certa forma influenciados pela metodologia que aquela altura eu havia escolhido para orientar o meu processo de pesquisa: a fenomenologia hermenêutica. Já que eu compartilhava com frequência minhas descobertas como pesquisador, na sala de aula.

Sempre me mantinham a par dos acontecimentos, das frustrações, dos problemas e das soluções que estavam experimentando. Comecei a apostar nesse trabalho! No momento da apresentação, os alunos vestiram uma couraça academicamente rígida, pois acreditavam que esse era o modelo a ser seguido. Preocuparam-se demasiadamente com citações e contextualizações históricas, que embora sejam necessárias, davam um ar prosaico ao seu fazer investigativo, subtraindo as interpretações de suas experiências no campo.

Morin (2015b, p.27) afirma que “se pode chamar de prosa as limitações práticas, técnicas e materiais que se impõem a existência.” Era exatamente nesse sentimento que os alunos estavam centrados. Não expuseram os ensaios fotográficos que realizaram no lugar, que revelavam suas experiências de fruição do espaço.

Como vinha acompanhando de perto o processo dessa pesquisa, em um determinado momento, parei a apresentação, esboçando minha frustração com a exposição das ideias. Miguel, em uma frase reveladora, também denunciou o seu incômodo com o processo: “Professor, nossa pesquisa foi muito orgânica. Não se

parece com essa apresentação aqui. Tiramos muitas fotos e refletimos muitos sobre elas, mas não encontramos espaços para elas nessa apresentação.” Por impulso disse que eles deixassem um pouco de lado o que haviam preparado, e nos apresentassem as fotos que haviam feito, dando continuidade a exposição dos resultados da pesquisa.

Nesse momento, também nos abrimos ao estado de poesia de uma investigação. Morin (2015b, p.27) diz que o que “se pode chamar de poesia é o que nos transporta a um estado segundo: primeiro a própria poesia, a música, a dança, ao gozo e ao amor, sem dúvidas.” Desse momento em diante, os alunos começaram a articular os estados de prosa, apresentando suas técnicas de investigação, os elementos que estruturaram sua pesquisa (perguntas e objetivos), mesclando tudo isso com interpretações muito pessoais de suas impressões sobre o lugar e das experiências que viveram. Deixaram de dar ênfase ao fazer prosaico e o articularam ao fazer poético. Uma lição para mim, enquanto pesquisador, que em determinado momento do meu fazer científico estava centrado apenas nas questões técnicas do trabalho. Deixando de lado a poesia do processo.

Imagens 32 e 33 - Ensaio fotográfico no Museu Cais do Sertão



Fonte: Miguel Nascimento, Ivson e Marília Gabriela

Considerando a experiência dos alunos e a afetação que me causou a exposição de seus resultados investigativos, o estado de poesia pode se configurar, nesse exemplo, como a integração do objeto de pesquisa e o sujeito que conhece. Todo o contexto que apresentei, de certo modo, ilustra o desenvolvimento da aptidão para a contextualização das informações produzidas levando em conta as ações do sujeito pesquisador. Um passo ousado frente a uma lógica do conhecimento que preza pelo acúmulo de informações. Morin (2015d, p.183) adverte que o:

nosso modo de conhecimento subdesenvolveu a aptidão de contextualizar a informação e integrá-la em um conjunto que lhe dê sentido. Submersos na superabundância de informações, para nós, fica cada vez mais difícil contextualizá-las, organizá-las, compreendê-las.

Tendo em vista o exercício da contextualização, da organização e da compreensão das informações, como também a permanência de um ambiente colaborativo de construção do conhecimento, propus aos alunos as últimas atividades do semestre. A turma da tarde sempre muito disposta a escapar do espaço da sala de aula, e explorar novos territórios, apegou-se a ideia de elaborar oficinas. Já a turma da manhã, de caráter mais reflexivo e de vontades mais heterogêneas, dividiu-se em três propostas distintas: apresentações de seminários, elaboração de roteiros de visitação e construção de um jogo educativo, visando a mediação de dois museus da cidade de Recife.

Independente da proposta aceita por qualquer um dos grupos de estudantes, eles tinham como ponto de partida estabelecer um vínculo entre suas ações e o contexto de algum espaço expositivo.

Assim, a turma da tarde desenvolveu suas propostas de oficinas a partir da exposição *Cor e Corpo*, da artista Tomie Ohtake, que na ocasião estava em cartaz na Caixa Cultural, localizada no bairro do Recife Antigo. Durante nossa visita ao lugar identificamos as técnicas utilizadas pela artista que poriam ser aproveitadas para nossas ações. Dessa forma, foram construídas as oficinas de pintura e desenho gestual; de carimbos e confecção de *ecobags*, ressignificações dos trabalhos de gravura da artista, e por último uma oficina cuja temática era do desenho à escultura.

Imagens 34 e 35 - Registros da oficina de pintura e desenho gestuais.



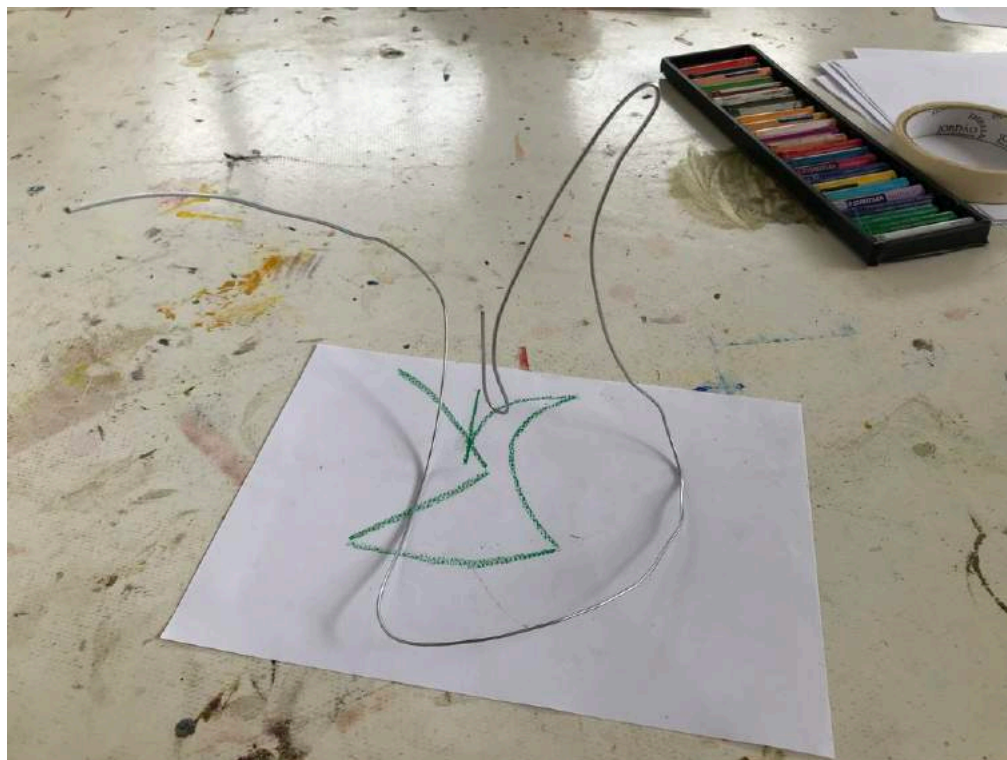
Fonte: acervo pessoal

Imagem 36 - Pintura gestual coletiva.



Fonte: acervo pessoal

Imagem 37 - Registro da oficina de desenho e escultura.



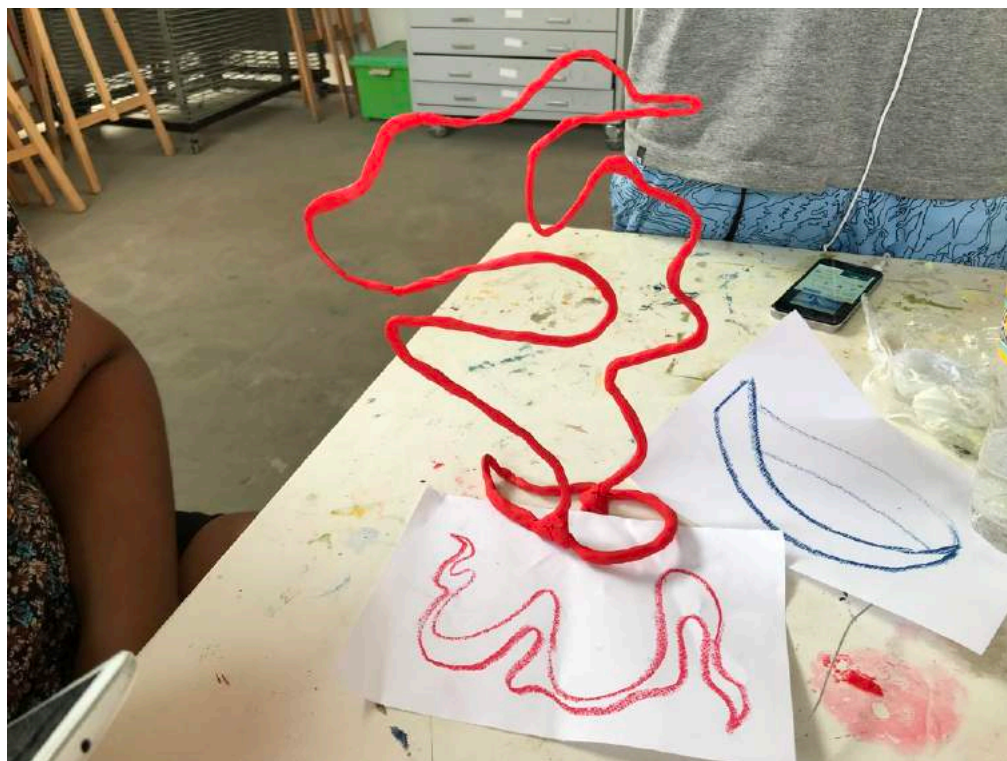
Fonte: acervo pessoal

Imagem 38 - Registro da oficina de desenho e escultura.



Fonte: acervo pessoal

Imagem 39 - Registro da oficina de desenho e escultura.



Fonte: acervo pessoal

Imagem 40 - Resultado de alguns trabalhos da oficina de desenho e escultura.



Fonte: acervo pessoal

Imagem 41 - Oficina de carimbos e registro em *ecobag*.



Fonte: Alanys Martins

Imagem 42 - Processo de elaboração de carimbos e registro em *ecobag*.



Fonte: Alanys Martins

Imagem 43 - Resultado da oficina de carimbos



Fonte: Alanys Martins

Pude notar que as experiências no desenvolvimento de projetos coletivos foram fundamentais para fomentar o princípio dialógico do Pensamento Complexo, resultando em processos de auto-organização. Os alunos tiveram que solucionar problemas advindos de uma prática coletiva através de exercícios de escuta, valorizando as lógicas de pensamento alheias, e que por muitas vezes eram conflitantes. Tiveram que se dividir em tarefas, conscientes de que a boa execução de suas responsabilidades individuais eram essenciais para um todo coeso e organizado. E não deixaram escapar a ideia de que no momento em que suas propostas entrassem em contato com os demais colegas, novas estratégias teriam que ser desenvolvidas, visando uma adequação ao contexto em que estavam sendo aplicadas.

Esses caminhos percorridos pelos estudantes eram empreendedores de uma

perspectiva complexa de educação, que objetiva se distanciar do pensamento disjuntivo, que isola e fragmenta a construção do conhecimento. Sendo assim, como afirma Morin (2016b, p. 69):

Trata-se, de qualquer forma, de compreender as relações, as redes de relações, de reinterpretar a causalidade para compreender as retroações e as curvas geradoras, de superar a rigidez lógica e considerar os processos de auto-organização, o pensamento sistêmico, a dialógica que enfrenta as dicotomias e os isolamentos. De fomentar a atitude para contextualizar e globalizar, e desenvolver as capacidades a fim de propor e resolver problemas.

A mesma lógica empreendedora que visa uma perspectiva complexa de relacionamento entre as partes e o todo também foi experimentada pelos alunos do turno da manhã que resolveram elaborar, num grupo de quinze indivíduos, um jogo de tabuleiro de RPG, cuja temática contemplava o contexto de dois museus da cidade: o Instituto Ricardo Brennand, localizado no bairro da Várzea, no Recife e o Museu Cais do Sertão, situado no bairro do Recife Antigo.

Com propostas absolutamente diferentes, os dois espaços foram escolhidos como uma espécie de acordo integrativo entre dois desejos conflitantes. Uma parte do grupo, interessada pelo universo medieval que marca o Instituto da Várzea, defendia que o espaço era ideal para o desenvolvimento de personagens e enredos contextualizados na Idade Média. O outro grupo, cujo desejo era explorar um universo fantástico mais local, na elaboração de sua narrativa, preferia partir de um território mais próximo, e enxergaram no museu do bairro do Recife, marcado pelo viés da cultura sertaneja, essa possibilidade.

Objetivando incorporar os desejos dos grupos em uma só proposta, e atento “a necessidade de não perdemos de vista que as práticas educativas respondem a movimentos sociais e culturais que vão além dos muros da escola” (HERNÁNDEZ, 2000, p. 34), esforcei-me junto aos alunos para que eles conseguissem perceber possíveis articulações entre as duas propostas.

Assim eles idealizaram uma narrativa que contavam a história de um grupo de personagens, recorrentemente acessados pelo universo da cultural visual pautada na Idade Média (arqueiros, guerreiros, feiticeiras, magos, ladrões, etc.), que em busca de uma espada perdida acabam entrando em uma caverna, que nada mais

era que uma falha no espaço temporal que os levava direto para o universo do sertão brasileiro, onde se deparavam com seres fantásticos locais como o boitatá e o bicho-homem, antagonistas da aventura do grupo.

Essa solução pareceu arrefecer os ânimos de ambos os grupos e contemplar questões de articulação entre o que é vivido, e que por sua vez motiva nossos desejos e o universo arquetípico fantástico, que também habita nossa cultura. Sobre esse assunto, Padilha (2010, p.50) nos lembra que:

considera-se o jogo como elemento articulador das atividades arquetípicas por ser capaz, a qualquer momento de envolver inteiramente o usuário. Este envolvimento que diz respeito às características formais do jogo, pode ser considerado desinteressado, visto que não diz respeito diretamente à vida cotidiana, mas antes, como um mecanismo de contentamento imediato das necessidades e desejos. Portanto, o jogo é uma atividade temporária que tem um objetivo autônomo da vida “comum”, que é obter uma satisfação que consiste na própria realização do ato de jogar.

Por se tratar de um projeto ousado, não só pelo tempo curto de sua execução, pelo número de integrantes do grupo, e dos numerosos afazeres para sua concretização, o grupo teve que se dividir em subgrupos especializados em tarefas específicas (desenvolvimento dos personagens, das narrativas e da confecção do tabuleiro). Sem esquecer que como num sistema, suas atribuições individuais estavam relacionadas à caminhada dos demais integrantes. Por isso se reuniram semanalmente (todo o grupo) e diversas vezes por semana (grupos específicos) para compartilhar resultados e traçar outras metas de acordo com o que foi alcançado até então, considerando imprevistos na caminhada. Sobre esse aspecto, acesso o pensamento de Morin (2003, p. 29) quando afirma que:

o pensamento complexo não propõe um programa, mas um caminho (método) no qual ponha à prova certas estratégias que se revelarão frutíferas ou não no próprio caminhar dialógico. O pensamento complexo é um estilo de pensamento e de aproximação à realidade. Nesse sentido, ele gera sua própria estratégia inseparável da participação inventiva daqueles que o desenvolvem.

Presenciando todo esse movimento mais uma vez os alunos me ajudaram a contextualizar na prática a teoria que vinha estudando e buscando como referência para o meu fazer docente, e conseqüentemente para o meu fazer como pesquisador: o Pensamento Complexo. O regime de trocas e afetações era

constante entre eles e eu.

Nossas caminhadas eram reveladoras, uma vez que tomamos consciência de nós mesmos a partir da escuta que realizamos dos outros. Dos encontros que estávamos dispostos a viver. Através do processo de reconhecimento de semelhanças e diferenças de ideias. Isso nos ajudava a fomentar nossas liberdades de escolha e responsabilidades dos resultados de nossas eleições. Como afirma Morin (2012, p. 279) “a complexidade da relação entre indivíduo, espécie, sociedade, cultura e ideias é a condição da liberdade. Quanto maior a complexidade da trindade humana, maior a liberdade de autonomia individual, maiores as possibilidades de liberdade.”

Conscientes de como chegaram ao final da caminhada, e antes que finalizássemos o tempo de vivência de nossa disciplina, experimentando o resultado de tanto empenho (o jogo), o grupo fez uma avaliação do seu trajeto até então. Entre os diversos tópicos mencionados, um em especial me pareceu bastante marcante para eles. A distância entre a realidade e a idealização. O quanto de trabalho e esforço coletivo é necessário para que uma proposta se concretize, torne-se real. O quanto foi importante para eles que metas fossem estabelecidas e cumpridas, e quando não, pudessem ser revisitadas, porque nada era definitivo, para serem adaptadas ou ressignificadas frente a novos imprevistos/ acontecimentos. Mas, o real estava lá, mesmo que não concretizado, era uma meta a ser alcançada. Um fim necessário. Morin (2011b, p. 305) aborda tema semelhante quando afirma que:

temos sempre necessidade do apoio do real, mas o que é, precisamente, o real senão aquilo que a ideia designa como tal? O real não é imperativo, como se crê. As suas aparências são frágeis e a sua essência encontra-se escondida ou é desconhecida. A sua matéria, a sua origem, o seu fundamento, o seu devir são incertos. A sua complexidade é feita de incertezas.

Assim, lidamos com o real a partir de nossas ideias, nossas previsões, mas devemos ficar atentos e termos consciência de que esses pensamentos e desejos são frágeis. Os acontecimentos seguem um fluxo que só podemos controlar minimamente. Já que a ecologia de nossas ações, distantes de nós, segue por auto-organizações independente de nós. Nós, nós, nós, organizações, interações, devir, incertezas, apostas...

Imagem 44 - Registros das miniaturas que compunham o jogo de RPG.



Fonte: acervo pessoal

Imagem 45 - Registros de algumas miniaturas, feitas com *biscuit*, que compunham o jogo de RPG.



Fonte: acervo pessoal

Imagem 46 - Detalhe do tabuleiro do jogo de RPG



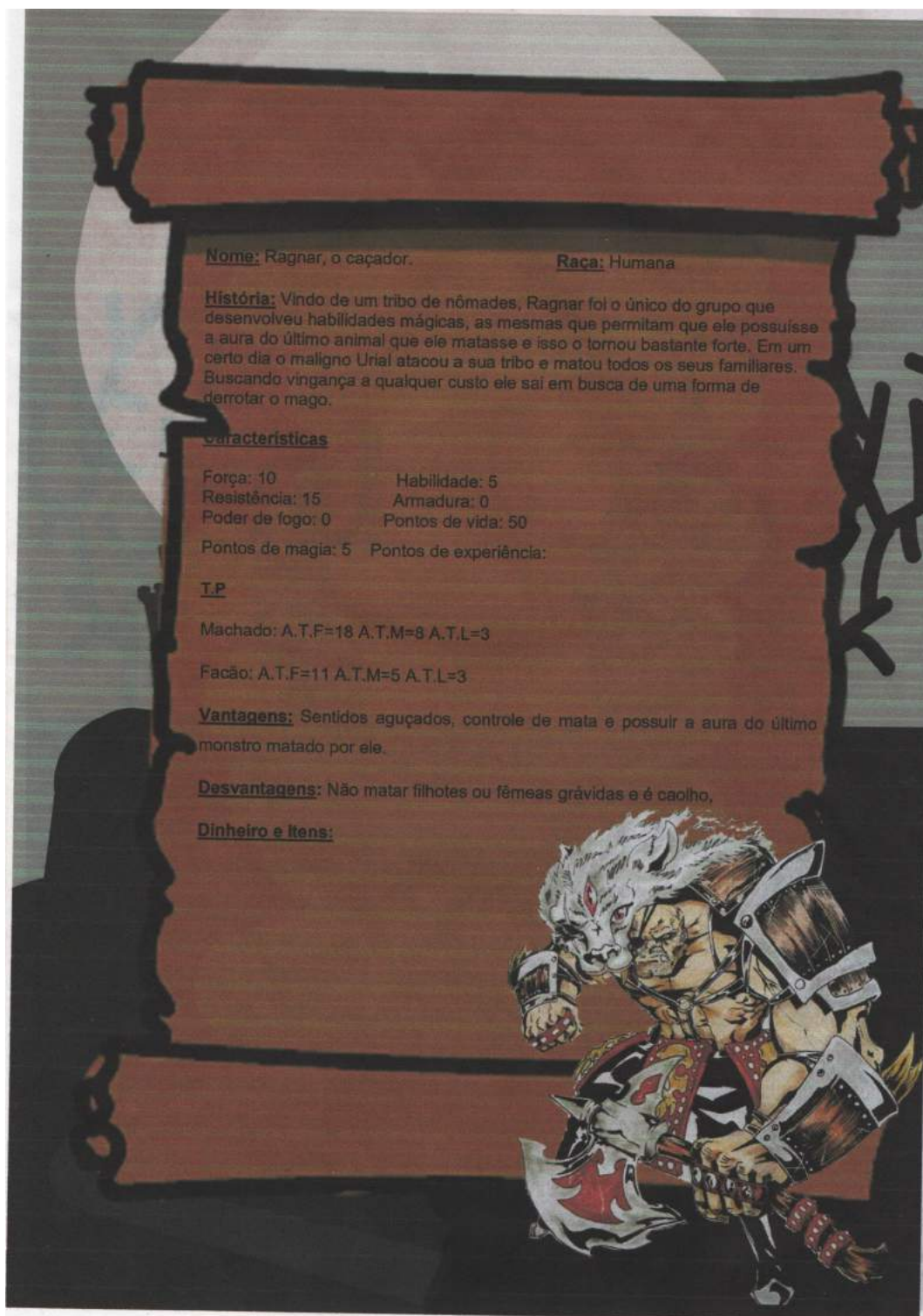
Fonte: acervo pessoal

Imagem 47 - Tabuleiro do jogo de RPG



Fonte: Magno Luis

Imagem 48 - Ficha de personagem do jogo de RPG.



Nome: Ragnar, o caçador. **Raça:** Humana

História: Vindo de um tribo de nômades, Ragnar foi o único do grupo que desenvolveu habilidades mágicas, as mesmas que permitam que ele possuísse a aura do último animal que ele matasse e isso o tornou bastante forte. Em um certo dia o maligno Urial atacou a sua tribo e matou todos os seus familiares. Buscando vingança a qualquer custo ele sai em busca de uma forma de derrotar o mago.

Características

Força: 10	Habilidade: 5
Resistência: 15	Armadura: 0
Poder de fogo: 0	Pontos de vida: 50
Pontos de magia: 5	Pontos de experiência:

T.P


Machado: A.T.F=18 A.T.M=8 A.T.L=3

Facão: A.T.F=11 A.T.M=5 A.T.L=3

Vantagens: Sentidos aguçados, controle de mata e possuir a aura do último monstro matado por ele.

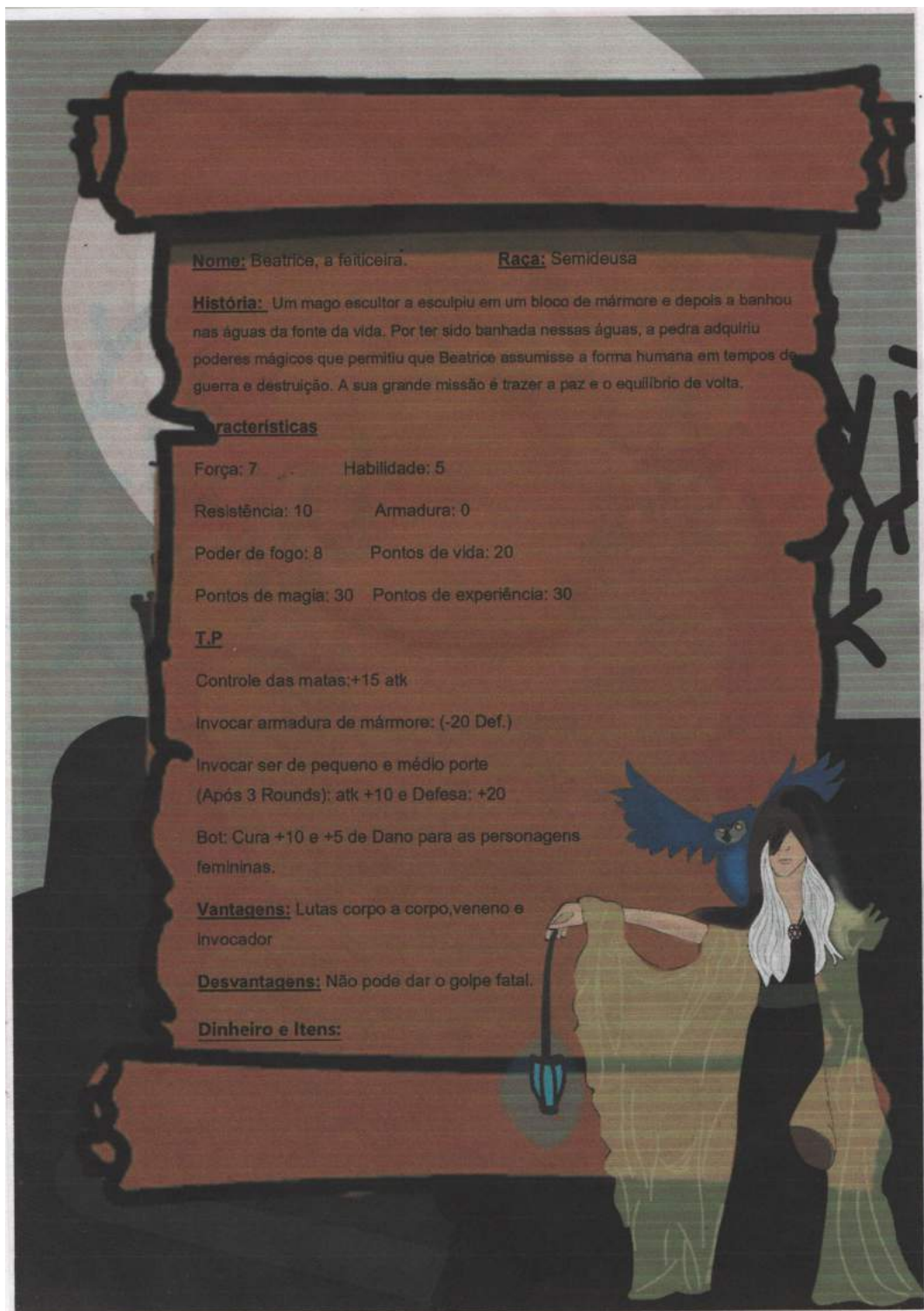
Desvantagens: Não matar filhotes ou fêmeas grávidas e é caolho.

Dinheiro e Itens:



Fonte: Maria Clara

Imagem 49 - Ficha de personagem do jogo de RPG.



Nome: Beatrice, a feiticeira. **Raça:** Semideusa

História: Um mago escultor a esculpiu em um bloco de mármore e depois a banhou nas águas da fonte da vida. Por ter sido banhada nessas águas, a pedra adquiriu poderes mágicos que permitiu que Beatrice assumisse a forma humana em tempos de guerra e destruição. A sua grande missão é trazer a paz e o equilíbrio de volta.

Características

Força: 7	Habilidade: 5
Resistência: 10	Armadura: 0
Poder de fogo: 8	Pontos de vida: 20
Pontos de magia: 30	Pontos de experiência: 30

T.P.

Controle das matas: +15 atk

Invocar armadura de mármore: (-20 Def.)

Invocar ser de pequeno e médio porte
(Após 3 Rounds): atk +10 e Defesa: +20

Bot: Cura +10 e +5 de Dano para as personagens femininas.

Vantagens: Lutas corpo a corpo, veneno e invocador

Desvantagens: Não pode dar o golpe fatal.

Dinheiro e Itens:

Fonte: Maria Clara

5 Conclusão

Imagem 50 - Nuno Ramos, Ensaio sobre a dádiva, 2014. Fundação Iberé Camargo



Fonte: Disponível em: <<http://nunoramos.com.br/imagens/quadros/1338.JPG>>
Acesso em: 07 de Janeiro de 2018.

Quanto mais a gente ensina mais aprende o que ensinou. (...) Pois trocar vida por vida é somar na dividida multiplicando o amor. Pra que o sonho dessa gente não seja mais afluyente do medo que desaguou.

Roberto Mendes e Jorge Portugal

Vou aprender a ler pra ensinar meus camaradas.

Roberto Mendes e José Carlos Capinam

A medida que fui tomando consciência da influência do Pensamento Complexo em meu fazer docente, tornou-se clara a importância do exercício do encontro, da interação - que nesse texto estabelece uma relação direta com o conceito de Ecologia da Ação (MORIN, 2011) e com os demais conceitos que compõem o anel/circuito tetralógico (MORIN, 2016a), desenvolvido por Morin. Tal exercício veio acompanhado da percepção de suas consequências incertas, contudo, sempre causadora de novas organizações, dando sentido a uma afirmação que costumeiramente repito ao meus alunos: gosto de me equilibrar na beira do precipício, quando estou em sala de aula!

Reconheço no conceito de equilíbrio não uma ideia de solidez, estabilidade e inalterabilidade, mas uma condição potencialmente propensa a queda, ao desequilíbrio, ao encontro com o abismo, o chão ou o ar/o vôo?. “O equilíbrio é ténue”, como afirmou certa vez, uma professora, durante minha formação universitária. Naquele momento a afirmação me impactou, mas demorou quase dez anos para que eu conseguisse atribuir-lhe sentido, considerando o meu contexto de vida, tornando-se assim um conhecimento pertinente.

E é com base na ideia de encontros/interações que eu respondo a pergunta que motivou essa pesquisa: de que maneira o Pensamento Complexo se reflete em minhas práticas como docente de artes visuais, do IFPE – *campus* Olinda?

Talvez seja pelo fato de ter me habituado aos resultados errantes, e as sensações de descobertas que esses encontros me proporcionaram que venho encontrando resistência para encerrar essa pesquisa e consequentemente o seu texto. Se por um lado sua conclusão provoca um certo alívio, um frescor no peso das costas que

todo pesquisador objetiva ao fim de uma jornada, por outro lado, e de maneira antagônica, a proximidade de seu término me provoca o sentimento de solidão. Uma vez que ao longo de todo o seu processo, eu estive acompanhado por muitas pessoas, principalmente pelos meus alunos, estagiárias e minha orientadora, que me ajudaram nessa jornada rumo a descoberta de mim. E como é gostoso se descobrir! Você não concorda?

No meu caso, e espero ter deixado explícito nesse texto, a caminhada rumo ao descobrimento só foi possível por ter deixado me envolver pelas errâncias, desvios e instabilidades dos fatos que se sucederam. A crença no acaso, nos resultados não previstos do exercício de mudar de rumo, de se adaptar a um determinado ecossistema foram fundamentais para que esse trabalho tomasse fôlego e se materializasse.

A fenomenologia hermenêutica, metodologia utilizada nesse trabalho para a produção e interpretação dos dados foi imperativa para resgatar parte de mim, por meio dos memoriais, e assim possibilitar uma reflexão de mim mesmo. Como se fosse possível me enxergar por trás de meus olhos.

Esse exercício proporcionou uma consciência científica importante: a relação de dependência entre o sujeito que conhece e o objeto conhecido. Fez-me ressignificar o ato científico, torná-lo próximo, possível. Reconstruindo o saber anterior de que se trata de um fazer para poucos. E que por ser restrito e restritivo só existe uma ou poucas maneiras de executá-lo. Na verdade existe um universo de possibilidades. Todos eles resultantes do ato cognitivo subjetivo de cada pesquisador. É ele quem dá sentido aos métodos, metodologias e teorias (MORIN, 2013a).

Outra percepção foi a da importância que tem a voz do professor refletindo sobre sua própria prática. Ele melhor que ninguém pode reflexionar sobre seu fazer docente. Não digo com isso que outros caminhos metodológicos que marcam muitas pesquisas significativas, no campo da educação, devem ser desconsiderados. Eu não tenho autoridade para isso. Mas, tal consciência por parte do professor pode lhe atribuir um caráter de pesquisador de si mesmo. Colaborando para o engrandecimento do campo educacional, destacando a voz de quem faz educação

diariamente. Que se transforma a partir das adversidades do meio onde atua, tornando-se consciente de suas limitações e de suas modificações.

Sobre esse aspecto e considerando a pesquisa que por hora se encerra, por muitos momentos fiquei incomodado, na verdade angustiado, com a forma que interpretei os dados produzidos. Muitas informações, imagens e trechos inteiros de vozes dos colaboradores foram deixados de lado. Não exatamente por falta de tempo, embora esse também tenha sido um fator determinante, uma vez que, como abordei em outros momentos, a mudança nos rumos dessa pesquisa demorou muito a acontecer. Mais por minha possível imperícia como pesquisador iniciante. Hoje faria diferente! O contato com o campo de pesquisa seria minha prioridade fundamental para que simultaneamente às leituras teóricas, a pesquisa tivesse mais tempo para sinalizar mudanças de rotas.

Por outro lado, o que ficou de fora pode servir de propósito para outras ações investigativas. Como por exemplo a influência de uma prática docente pautada no Pensamento Complexo no fazer/ser dos alunos. Em diversos momentos eu tive interesse em me debruçar sobre essa temática considerando a produção e o ser dos meus alunos em sala de aula, influenciados pela minha prática. Mas, tive que abortar esses desejos, afim de tentar disciplinar minhas construções rizomáticas de pensamento. Consciente de que uma pesquisa deve acabar. Ela tem o seu tempo, como tudo na natureza. Entretanto, como tudo na natureza, deixa seus rastros, os índices de sua existência. Sendo eles materiais para outras construções, organizações.

De toda forma esse trabalho me proporcionou uma vivência prática da teoria do Pensamento Complexo. E no melhor das situações essas experiências não foram apenas vividas por mim, mas como também por meus alunos. Durante o processo de escrita desse texto, diversas foram as vezes que eu resgatei descobertas que aconteciam em sala de aula, quando me pareciam pertinentes para o trabalho, enfatizando assim uma relação de proximidade extrema entre minhas ações como pesquisador e docente.

Outra felicidade que me foi ofertada por esse trabalho foram os momentos em que

os alunos exerciam, muitas vezes sem ter consciência, preceitos do Pensamento Complexo. Em algumas situações chegaram a me acalmar, reproduzindo posturas minhas, que por conta de algum contexto caótico, desorganizado, eu havia me esquivado. Assim, destacando o meu lugar nos fluxos de me aproximar ou me distanciar de fazeres docentes pautados na complexidade.

E talvez a mais importante de todas as realizações dessa pesquisa tenha sido o resultado da disposição de estar aberto aos encontros. Isso me fez perceber o outro como repleto de singularidades e não como um resultado da representação que faço dele. Ajudou-me a refletir sobre o lugar de fala, que dentro de uma perspectiva pautada do Pensamento Complexo para a sala de aula, constitui-se como um dentre tantos outros lugares. Desaguando no território fronteiro de uma sala de aula, o movimento vai em direção a compartilhar o espaço de fala e não de ceder. A medida que o ato de compartilhar é o reconhecimento de uma necessidade que todos têm por ver sua voz representada.

Fiquei emocionado ao perceber que os caminhos que conduziram meu fazer docente proporcionaram momentos de vozes múltiplas, de coexistência de pensamentos divergentes postos em diálogo. Os momentos de apresentação dos seminários foram um exemplo disso. Principalmente um exercício de ética relacional, onde era possível perceber as colaborações e inferências que os alunos realizavam nos trabalhos dos colegas.

Finalizo o texto ressaltando a importância de pensar junto. De considerar a fala do outro. De estar disposto ao encontro. De tecer, de maneira coletiva, a teia complexa que estrutura uma sala de aula. O professor sem dúvida tem muita importância nesse território. Mas, ele não é o único a formá-lo. Aprendi que a angústia da falta de êxito, assim como a felicidade de objetivos alcançados devem ser partilhados por todos que estão envolvidos nas tramas dessas relações. Os alunos precisam saber disso. Saber de sua importância no processo educativo. Saber que eles também ensinam, além do seu lugar reservado tradicionalmente, como apenas os sujeitos que aprendem.

Ele ensina e aprende. Assim como o professor. A abertura desses dois sujeitos a

interação resulta em surpresas. Organizações que não poderiam ser previstas por nenhuma das partes. A pesquisa me mostrou que processos organizativos são muitas vezes dolorosos e desconcertantes, por demandarem desorganizações, e incertezas de uma ordem muito tênue, que está sempre disposta a se desorganizar e reorganizar de outras maneiras.

Assim, o movimento de organizar/desorganizar proporcionam processos de autodescobertas. Eu me descobri como um professor de fazer complexo, que se apoia naqueles que estão dispostos a caminhar junto comigo. Que se tornam meus colegas, meus camaradas nessa jornada. Trazê-los tão para perto de mim, a ponto de compartilhar com eles responsabilidades e felicidades, não é um movimento só de minha parte e nem um exagero. Em muitas situações de auto-hetero-exames, meus alunos também me enxergavam como seu parceiro. E para mim essa cumplicidade foi o maior resultado que essa pesquisa poderia me proporcionar.

Recife, 19 de janeiro de 2018, 14h:38min.

REFERÊNCIAS

CARDOSO, Luciana Padilha. **Quem é? O Jogo e a Arte como prática educativa em um Sistema de Atividade.** Dissertação de mestrado (Programa de Pós-Graduação em Design) Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2010.

CHARRÉU, Leonardo e SALBEGO, Juliana. **Fenomenologia hermenêutica e Grounded Theory: olhares e cruzamentos teóricos-metodológicos de uma possível investigação em educação e cultura visual.** Anais do 24º encontro da ANPAP, 2015.

CARABAJO, Raquel Ayala. **La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen em el campo de la investigación educativa.** Possibilidades y primeras experiencias. Revista de investigación educativa, 2008, vol. 26.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia.** Vol. 01. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

DUARTE, Luís Sérgio. **O conceito de fronteira em Deleuze e Sardy.** Revista T.EX.T.O.S. DE H.I.S.T.Ó.R.I.A. V. 13, N. 1-2, 2005. Brasília. Universidade de Brasília.

FAZENDA, Ivani C. Arantes. A aquisição de uma formação interdisciplinar de professores. In: FAZENDA, Ivani C. Arantes. (org) **Didática e interdisciplinaridade.** São Paulo: Papirus, 1998.

FURLANETTO, Ecleide Cunico. A sala de aula: um vaso alquímico a ser construído. In: SANTOS, Akiko; SUANNO, João Henrique; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa (orgs) **Didática e formação de professores: complexidade e transdisciplinaridade.** Porto Alegre: Sulina, 2013.

GADOTTI, Moacyr. **O projeto político pedagógico da escola na perspectiva de uma educação para a cidadania.** Disponível em: <http://files.professorivo.webnode.pt/200000095-f1511f24b6/PPP%20-%20Moacir%20Gadotti.pdf>. Acesso em: 26 de janeiro de 2017.

GALLO, Sílvio. **Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença.** In: anais do II Congresso Internacional Cotidiano: Diálogos sobre Diálogos. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2008.

HERNÁNDEZ. Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

HERNÁNDEZ. Fernando. A cultura visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (orgs) **Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos.** Santa Maria: Ed. da UFMS, 2011.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO. **Projeto pedagógico do curso técnico em artes visuais.** Olinda,

2014.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO. **Organização acadêmica institucional**. Recife, 2014.

MARCON, Karina; MACHADO, Juliana Brandão; CARVALHO, Marie Jane Soares. **Arquiteturas pedagógicas e redes sociais**: uma experiência no Facebook. Anais do Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE). Acessado em 27 de novembro de 2017. Disponível em: <http://br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/1693/1454>.

MATURANA, H.; VARELA, F. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MORIN, Edgar. **O método 1**: A natureza da natureza. Portugal: Publicações Europa-América, 1977.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emilio-Roger; MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na era planetária**: o pensamento complexo como Método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. 4ª ed. - São Paulo: Cortez: 2009.

MORIN, Edgar; **Saberes globais e saberes locais**. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 4. ed. - Porto Alegre: Sulina, 2011a.

MORIN, Edgar. **O método 4**: as ideias: habitat, vida, costumes, organizações. Porto Alegre: Sulina, 2011b.

MORIN, Edgar. **O método 6**: Ética. 4ª ed. – Porto Alegre: Sulina, 2011c.

MORIN, Edgar. **O método 5**: a humanidade da humanidade. Porto Alegre: Sulina, 2012.

MORIN, Edgar. **Ciência com Consciência**. 15ª ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013a.

MORIN, E.; VIVERET, P. **Como viver em tempo de crise**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013b.

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver**: manifesto para mudar a educação. Porto Alegre: Sulina, 2015a.

MORIN, Edgar. **O método 2**: a vida da vida. Porto Alegre: Sulina, 2015b.

MORIN, Edgar. **O método 3**: o conhecimento do conhecimento. Porto Alegre:

Sulina, 2015c.

MORIN, Edgar. **A via para o futuro da humanidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015d.

MORIN, Edgar. **O método 1: a natureza da natureza**. Porto Alegre: Sulina, 2016a.

MORIN, E.; DÍAZ, C. J. D. **Reinventar a educação: abrir caminhos para a metamorfose da humanidade**. São Paulo: Palas Athena, 2016b.

MORIN, Edgar. **A cabeça em bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

NOVAK, Joseph D.; CAÑAS, Alberto J. **A teoria subjacente aos mapas conceituais e como elaborá-los e usá-los**. Revista Práxis educativa (PE). v. 5, n. 1. 2010. Acessado em 27 de novembro de 2017. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/1298/944>

PETRAGLIA, Izabel. **Edgar Morin: a educação e a complexidade do ser e do saber**. Petrópolis: Vozes, 2011.

SAMPIERI, R. H. et al.. **Metodología de la investigación**. 5ª ed. México: Ed. Mc Graw Hill, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5ª ed. – São Paulo: Cortez, 2008.

SOMMERMAN et. al., O que há entre teoria e prática? Há o mundo da vida. In. SANTOS, Akiko; SOMMERMAN, Américo. (ogs). **Complexidade e Transdisciplinaridade: conceitos e práticas na educação**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

VAN MANEN, M. **Investigación educativa y experiencia vivida**. Ciencia humana para una pedagogia de la acción y de la sensibilidad. Barcelona: Idea Books, 2003.