REVISTA DA FUNDARTE
REVISTA 60
DOSSIÊ ARTES, COMUNIDADES E EDUCAÇÃO
ANO 24
NÚMERO 60
AGOSTO DE 2024
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO



Foto: Professora Ana Laura López de la Torre - Aula en la Plaza Rota, Pueblo Victoria (2022) EFI Arte, Barrio y Acción Social, Taller López de la Torre

PARA UMA EDUCAÇÃO QUE CAMINHE JUNTO COM AS CULTURAS JUVENIS

FOR AN EDUCATION THAT WALKS ALONGSIDE YOUTH CULTURES

Juzelia de Moraes Silveira
Prefeitura de São José/SC, Brasil

Resumo: Nesta escrita problematizo, a partir de minha experiência como professora de arte do contexto escolar, pautada nos aportes da Cultura Visual, de que modo a pretendida valorização das referências culturais e estéticas dos estudantes têm sido contemplada no ensino de arte. Discorro sobre alguns entraves que se apresentam neste processo, tal como uma concepção sobre arte, cultura e estética ainda fortemente arraigada a ensinamentos oriundos de currículos pautados sobre a ótica de uma pedagogia tradicional. Com isso, discuto como tal perspectiva pedagógica diante da cultura juvenil que invade as salas de aula, acaba, também, por reprimir aquilo que é fruto de uma produção cultural comum e que poderia promover uma educação com vistas à valorização dos saberes dos educandos.

Palavras-chave: Ensino de arte. Culturas juvenis. Cultura visual.

Abstract: In this paper, I address, from my experience as an art teacher in the educational context, grounded in the contributions of Visual Culture, how the intended valorization of the cultural and aesthetic references of students has been considered in art education. I discuss some obstacles that arise in this process, such as a conception of art, culture, and aesthetics still strongly rooted in teachings derived from curricula based on traditional pedagogy. Thus, I examine how this pedagogical perspective, when faced with youth culture that permeates the classrooms, also ends up repressing what is a product of common cultural production and could promote an education aimed at valuing the knowledge of learners.

Keywords: Art teaching. Youth cultures. Visual culture.

Onde está o espaço para as culturas juvenis dentro das salas de aula?

No final de 2023 participei como banca na defesa de TCC de uma ex-aluna da UDESC, a qual desenvolveu uma pesquisa que partia de produções artesanais de mulheres de sua família, argumentando sobre a importância deste fazer para o âmbito da arte e seu ensino. Uma das referências utilizadas pela acadêmica era uma obra que constitui boa parte dos programas curriculares de cursos de Artes Visuais no Brasil. Trata-se da obra Interculturalidade e Estética do Cotidiano no Ensino das Artes Visuais, de Ivone Mendes Richter (2008).

Das principais questões trazidas pela autora que comumente são elencadas para compor as escritas que abordam a estética do cotidiano a partir da pesquisa de Richter (2008), temos sua defesa para a promoção de uma educação multicultural tomando como um dos principais pontos a atenção sobre valores estéticos dos



estudantes e de suas famílias como um modo de ampliação do conceito de arte. Isto, sobretudo levando em conta suas referências étnicas e seus contextos cotidianos.

Na referida banca da qual participei, um dos tópicos que destaquei foi acerca do que tem sido entendido como referência estética a partir de nosso olhar como estudantes da área de arte, e outro, como esta percepção estética tem desdobrado-se em diferentes possibilidades a partir dos dispositivos culturais significativamente produzidos e difundidos pelos inúmeros meios de comunicação de massa.

Diante disso: como levar em conta as referências estéticas dos estudantes sem cair no preconceito frente aquilo que muitos chamam de “baixa cultura”? E me indago sobre isso não apenas por afirmativas que vejo circular em contextos conservadores e/ou leigos. Mas inclusive no contexto escolar e proferidas pelos profissionais que ali trabalham.

Ocorre que em meio ao objetivo lançado para o ensino de arte na contemporaneidade e as concepções ainda cristalizadas sobre arte e cultura, há uma intensa produção cultural sendo consumida, difundida e principalmente produzida pelos estudantes, o que poderíamos entender sob o conceito de “culturas juvenis”. E tais produções refletem os contornos estéticos de seu tempo, de seus contextos, trazendo com isso discursos sobre temas que emergem de suas vidas enquanto sujeitos do cotidiano e de uma coletividade, todavia não constituindo com isso uma homogeneidade, aspectos estes que caracterizariam tais culturas, como sugere José Machado Pais (2003).

Poderíamos então celebrar o que seria quase um movimento natural do ser humano em sua condição de ser da cultura, um desejo e aproximação em relação a manifestações artísticas, a bens culturais, ao consumo e produção de manifestações estéticas. O caminho sugere-se facilitado, se no jogo for respeitado o entendimento, defesa e desejo da arte e das manifestações culturais como direito de todos e, por consequência, forem ampliadas as noções sobre estes dois conceitos principalmente retomando um dos sentidos mais básicos, o qual os entende como fruto de pessoas, sociedades e aquilo que as marca em cada temporalidade histórica.



Este texto se desenvolve a partir desta noção, buscando pensar como os jovens têm trazido e compartilhado dentro das salas de aula suas relações com manifestações culturais e artísticas, suas referências estéticas. E como diante disso, nós docentes temos nos despido ou não de nossas crenças rígidas estabelecidas ao longo dos anos acerca destes temas, possibilitando com isso práticas pedagógicas que respeitem efetivamente os modos de criação, expressão e fruição cultural dos estudantes.

Mais do mesmo: porque estamos estacionados sobre nossos medos diante de outros modos de educar e aprender

Atuando em escolas, convivo com pessoas da área da educação que produzem afirmativas sobre arte e cultura fortemente pautadas em perspectivas arcaicas, isto, munidos de certezas erigidas e sustentadas por conteúdos veiculados em *tv, filmes,* trocas de *whatsapp,* conteúdos de internet diversos, providos de conhecimento raso sobre o assunto, mas também de um envolvente senso comum que propicia a sensação de conforto diante de temas tão complexos. Ocorre que estas afirmativas, ao pautarem-se em discursos produzidos em um passado remoto, ignoram as relações de poder que fundaram tais pensamentos e que, por conseguinte, perpetuam modelos excludentes no acesso, produção e legitimação dos bens culturais. E a partir destes modelos, não apenas os estudantes das escolas vão paulatinamente sendo posicionados do lado de fora do círculo de uma pretensa cultura superior/verdadeira, como ingenuamente tais educadores crêem administrar a disseminação de tais conhecimentos julgados os mais corretos.

Sob o critério do bom senso, que não raro pode ser entendido como senso comum digerido ao longo de anos de uma educação em arte que oscila entre os preceitos tecnicistas ou escolanovistas, amiúde temos afirmativas enfáticas de educadores de áreas diversas sobre o que pode ser entendido como pertencente ao âmbito da arte e de seu ensino. Somam-se a estes professores também as famílias dos alunos, que com frequência indagam sobre os conteúdos das aulas, bem como sobre a metodologia. E aqui já começa a se apresentar um impasse na tentativa de desenvolver uma educação que dialogue com o que foi mencionado anteriormente a



partir da proposta de Ivone Richter (2008): respeitar as concepções estéticas que os jovens trazem de suas famílias, por exemplo, pode apresentar um grande conflito entre o que consomem culturalmente e seus discursos sobre o que seria parte efetivamente da cultura.

Isto evidencia o conhecimento limitado e significativamente conservador sobre o lugar da cultura e seus contornos conferido pelo pouco espaço que este tema tem para discussões ao longo de nossas aprendizagens escolares e informais. Estamos tratando de uma área que há poucos anos conquistou seu lugar dentro das componentes curriculares obrigatórias e isto evidentemente afeta o entendimento sobre sua relevância e seu papel no processo educativo. Esta questão ameniza em parte a falta de entendimento sobre a importância da área, uma vez que explica uma carência educativa de um número expressivo de pessoas.

Contudo, vivemos um momento em que o ensino de arte é vislumbrado por uma perspectiva totalmente diversa ao que outrora o definia. No Brasil, vemos no final dos anos 80, impulsionados principalmente pelos estudos de Ana Mae Barbosa, em diálogo com uma educação Freiriana, um crescente movimento de investimento em ensino de arte que buscava a valorização das manifestações culturais em seu sentido mais plural, descentralizando seu foco somente das produções artísticas legitimadas. Com isso se iniciou também um movimento de fortalecimento do reconhecimento das pessoas como consumidores e sobretudo produtores de cultura. Tais fatores impulsionaram uma educação com vistas a um processo educativo que discutisse nosso local como produtores ativos, nos aproximando de algo que ao longo da história foi cada vez mais distanciado das pessoas comuns. Esta perspectiva educativa mais tarde viria a se ampliar com os aportes trazidos pela Cultura Visual, a qual apresenta em sua perspectiva educativa o entendimento de que o ato de ver é mediado pela cultura, sendo este totalmente afetado e permeável aos dispositivos de produção e circulação de imagens, bem como a todos os discursos que derivam destas. De mesmo modo, entende que esta produção e consumo de imagens, de artefatos culturais, reflete os contornos das sociedades do qual emergem.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 24
NÚMERO 60
AGOSTO DE 2024
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
REVISTA 60
DOSSIÊ ARTES, COMUNIDADES E EDUCAÇÃO



Foto: Professora Ana Laura López de la Torre - Aula en la Plaza Rota, Pueblo Victoria (2022) EFI Arte, Barrio y Acción Social, Taller López de la Torre

Há muitos anos a Cultura Visual lança como pretensão abarcar/incorporar/observar/considerar aquilo que os estudantes trazem como suas referências culturais para dentro da escola. Todavia, esta pretensão amiúde aparece nas discussões apresentadas por autores que abordam o tema como uma ação pedagógica que visa sobretudo alertar os estudantes para aquilo que estão consumindo. Tal fato apresenta seu valor enquanto ação pedagógica, no entanto, talvez mais do que "alertar", nossa ação devesse estar pautada em pensar e discutir o que e como consomem. Porém, a aceitação daquilo que é trazido pelos estudantes como referência cultural raramente ocorre sem que de antemão haja um impulso prévio de indagação sobre suas capacidades de julgamento ou sobre seus gostos, invalidando de antemão o interesse do estudante.

Por esta razão, há anos tenho utilizado como uma de minhas principais referências para pensar a educação da cultura visual e culturas juvenis, as pesquisas realizadas por Aldo Victorio Filho, com o qual encontro não somente um entendimento mais realista dos contextos escolares e suas complexidades, mas também uma perspectiva educativa coerente entre os entraves e possibilidades que encontramos no dia a dia docente. E dentre seus escritos, me agrada principalmente seu entendimento sobre as culturas juvenis e os espaços por elas ocupados como locais potentes de criação, onde fervilham produções de estéticas que não se conformando ao padrão, mantém viva a cultura como bem coletivo e reflexo de contextos mutáveis.

Em uma das escritas produzidas por Victorio Filho em parceria com Castro da Silva encontramos a seguinte afirmativa: "A emergência da energia estética meio à complexidade cotidiana estimula a experimentação, inspira a quebra de regras e a ultrapassagem de padrões". (VICTORIO FILHO; CASTRO DA SILVA, 2019, p.152). E a escola se mostra como um fértil terreno para esta ultrapassagem de padrões, inclusive por não conseguir a entrada em seu espaço daquilo que é trazido de fora por seus sujeitos. Não se trata, necessariamente, de um movimento de confronto - como por muitos professores é compreendido - mas de um exercício de experimentação de ser, pensar, interagir, sobretudo por se dar em local de amplo contato social.



Foto: Professora Ana Laura López de la Torre - Aula en la Plaza Rota, Pueblo Victoria (2022) EFI Arte, Barrio y Acción Social, Taller López de la Torre

Mas recai sobre a comunidade jovem um olhar sempre preparado para a transgressão. E pouco olhar há sobre aquilo que impulsiona a transgressão. De mesmo modo, pouco se observa o contexto em que estes jovens se produzem cotidianamente quando saem da escola.

Ao longo do ano, especialmente no horário de saída dos estudantes, observei as inúmeras estampas das camisetas dos pais que iam buscar seus filhos na escola. Isto iniciou em um dia em que fui surpreendida por um pai que vestia uma camiseta escrita “xerecard”, estampada sobre a imagem de um cartão de crédito. Algum tempo depois vi também um menino, de aproximadamente 7 anos, usando uma camiseta com a mesma estampa.

Meu espanto e, confesso, indignação, não foi desperto pelo uso de uma imagem que poderia por muitos ser considerada com tom imoral, devido à objetificação do corpo feminino. Meu incômodo se deve ao fato de acompanhar ao longo dos anos as inúmeras reclamações dos pais sobre certos assuntos e imagens, questões que, segundo eles, não podem ser abordadas dentro da escola, mas que estão fortemente presentes no cotidiano de seus filhos, incluindo o contexto familiar.

Enfrento como professora de Arte uma dificuldade que tem seguido todos meus anos de docência: abordar efetivamente aquilo que faz parte do repertório cultural dos estudantes. E inclusive nisso, suas referências e experimentações estéticas. Esta dificuldade é oriunda tanto da resistência dos pais, que fortemente defendem ainda uma educação conteudista e tradicional, como inclusive de colegas de trabalho. E isto inevitavelmente acaba por afetar e também produzir muitas vezes resistência dos próprios estudantes diante daquilo que foge ao tradicional entendimento sobre aprender e ensinar.

Sinto um certo estranhamento e até mesmo desconforto quando me vejo escrevendo novamente isto em um artigo. Estou ciente de que mudanças significativas tendem a ser lentas e no tange a complexidade do processo educativo e seus intrincados jogos de negociações e poderes, isto torna tudo ainda mais moroso. Contudo, os últimos anos foram marcados por uma onda política fortemente conservadora que afetou, significativamente, a educação. Diante deste cenário, tornou-se cada vez mais comum um questionamento incisivo e constante sobre os



métodos de ensino, conteúdos trabalhados, condutas docentes e etc. E, em meio a este clima de constante pressão, tornou-se cada vez mais complexo argumentar em defesa da valorização dos saberes e vivências trazidos de fora da escola como parte relevante no processo educativo.

A grande maioria dos estudantes acessa um repertório cultural muito mais vasto do que muitos dos professores e pais. E não somente acessa como cria também parte deste universo chamado “culturas juvenis” a partir dos vídeos que assistem, produzem e reproduzem. Das músicas, jogos, redes sociais diversas que acessam e mantêm ou não em circulação, digerindo-os e/ou recontextualizando-os. E principalmente a partir da linguagem, não somente verbal, mas também imagética, jogando e reinventando o universo simbólico que faz parte de seus contextos.

Entretanto, isso raramente é considerado como algo positivo. Isto se dá significativamente em razão do olhar diante daquilo que é consumido pelas gerações mais novas. Não apenas pela eterna desvalidação acerca da qualidade do que é consumido pelas pessoas mais jovens, mas também pela insistente argumentação sobre a imaturidade e falta de criticidade diante do que por estes grupos é apreciado.

Isso impacta diretamente na construção dos currículos escolares “não oficiais” que sorrateiramente são delineados pelos estudantes denunciando um currículo oficial defasado, tal como aponta Victorio Filho (2017):

> A tradição curricular predominante na escola oficial se assenta em princípios e valores que refletem o compromisso com demandas de uma pedagogia tradicional e ideologizada que vem se desbotando ao longo do tempo. Tal padrão de ensino parece cada dia mais contrastante com os novos modos de produção e circulação de saberes. Os meios de comunicação virtual, a rapidez e inventividade das informações, imagens e ideias intensamente partilhadas pelas novas gerações, atravessam as escolas com saberes e práticas ainda pouco assimiladas pelos seus currículos. Tais modos de ler, escrever e estar no mundo, por mais pregnantes que sejam, ainda são ignorados e/ou rejeitados pela mecânica escolar oficial. (Victorio Filho, 2017, p.609).

Se outrora não haviam movimentos de ação discente que efetivamente afetassem os modos de ensino, bem como os conteúdos ministrados em cada área, vemos na atualidade como transbordam para dentro do espaço escolar aquilo que



Foto: Professora Ana Laura López de la Torre - Aula en la Plaza Rota, Pueblo Victoria (2022) EFI Arte, Barrio y Acción Social, Taller López de la Torre

ainda não é assumido como conhecimento oficial, mas ao qual é destinado tempo significativo na atenção dos educandos.

Há alguns anos ouvia com frequência o pedido “me ensina a desenhar?”. Atualmente é cada vez mais comum não apenas o desenvolvimento deste conhecimento a partir de tutoriais de internet, bem como, com isso, acabou-se criando um outro movimento que descentraliza a figura de quem possui o domínio deste conhecimento. O mesmo ocorre com o crescente acesso que os estudantes têm aos conteúdos diversos que circulam pela internet, sobretudo por meio de *influencers* digitais. E em meio a um turbilhão de conteúdos dos mais variados temas e interesses, é por vezes comum a um professor a sensação de defasagem pedagógica.

Ainda não deixei de acreditar na importância de meu papel como educadora, mas é cada vez mais claro que minha ação pedagógica, sobretudo como professora de arte, deve estar vinculada aos conteúdos que são trazidos de fora pelos estudantes como forma de conhecer o que consomem, como pensam e o que pensam sobre isso, como isto influencia em suas formas de apropriação e ação no mundo. Não se trata de um movimento docente sereno e livre de sensações de estranhamento, mas “(...) o que não compreendemos aponta a nossa necessidade de deslocamento e flexibilidade.” (VICTORIO FILHO; CASTRO DA SILVA, 2019, p.152).

Desde que iniciei minha incursão pela Cultura Visual, me incomodam as afirmativas que argumentam sobre a importância de promover um entendimento para os mais jovens acerca dos perigos daquilo que consomem. Me vi também muitas vezes levantando esta bandeira, mas ainda com uma sensação de um leve desconforto. Mas com o passar dos anos, e com as abordagens frequentes em sala de aula sobre aquilo que é consumido culturalmente pelos estudantes, confirmei que nestes processos de consumo os jovens não são necessariamente alheios ou ingênuos e que (talvez esteja usando lentes muito otimistas) tenho percebido há alguns anos inclusive o quanto determinados conteúdos têm sido apropriados de modo a promover reflexões importantes sobre sociedade, política, identidades plurais, etc. Ocorre que, muitas vezes, nós professores não estamos preparados



para isto, existindo, inclusive, perfis docentes que ainda entendem o ensino como uma via de sentido único e não um como um processo de mediação, não é aceitando relacionar a cultura produzida e consumida fora da escola com os conteúdos tradicionais.

Muito disso se deve ao fato de que parte do que é consumido pelos estudantes toca em questões que ao longo da história se fizeram distantes dos conteúdos escolares, ou ainda, contrários ao que se entendia como correto de ser abordado em sala de aula. Dentre estes, temas como: questões raciais, sexualidade, depressão, e, sobretudo, inúmeros tipos de violência relacionados a este e outros temas.

De fato, estamos vivendo um momento em que discursos sobre histórias de invisibilidades são narradas cada vez mais pelos meios da arte, buscando promover com isso denúncias sobre estes processos históricos de invisibilização, bem como sugerindo movimentos de empoderamento e de construção de novas narrativas. Estas falas chegam facilmente aos estudantes a partir de seus contatos com as redes de comunicação de massa. Mas os efeitos produzidos a partir destas falas com as quais entram em contato, por vezes parecem ser formados por uma fumaça disforme, suscetível ao apagamento imediato diante de um simples assopro. E não se trata de uma mera adoção de um discurso, mas muitas vezes é perceptível o quanto as problemáticas carecem de mediação, reflexão, problematização. E creio que este seja exatamente o papel do educador diante deste cenário.

Em um artigo sobre a formação de professores diante do campo das visualidades contemporâneas, Marilda Oliveira e Leonardo Charréu (2015) discorrem tanto sobre os desafios do ensino de arte diante de uma sociedade contemporânea que desenvolve cada vez mais processos complexos de subjetivação, bem como sobre a emergência de novos entendimentos sobre uma ação docente em diálogo com as chamadas “culturas juvenis”, sobretudo considerando os referidos processos de subjetivação. Os autores, ao reconhecerem e enfatizarem a presença cada vez mais comum dos conteúdos acessados por meio das redes midiáticas invadindo os espaços escolares e, por consequência, os processos educativos, destacam com isso o uso não meramente instrumental dos



meios digitais. Por isto defendem que “A problematização e o questionamento não podem ser substituídos no processo do aprender e ensinar.” (2015, p.159). E acompanhando tal concepção, entendem a aula como um processo performativo, um acontecimento, em constante transformação e um processo experimental que se propõe a respeitar a legitimidade dos estudantes como sujeitos da aprendizagem no contexto escolar.

Questionando a “educação séria” para criar parcerias profícuas

Estamos diante de temas importantes, que poderiam ser potentes para uma educação que se pretenda engajada em educar pessoas verdadeiras, partícipes de contextos culturais, políticos e sociais específicos. Mas diante disso temos um processo significativo de resistência por parte dos professores na abordagem destes temas trazidos de fora da escola. Isto sugere uma insegurança tanto na abordagem de temas que ainda podem ser entendidos como muito polêmicos para serem trabalhados dentro das salas de aula, como já citado anteriormente, bem como a insegurança diante de uma mudança de postura docente que se proponha mais a discutir, problematizar e mediar discussões, do que a expor conteúdos de modo desconectado com os contextos reais. Este temor vem ao encontro do que menciona bell hooks quando discorre sobre as barreiras encontradas na efetivação de uma “educação como prática de liberdade”, que tal como afirma a autora, é desenvolvida por professores que “(...) creem que nosso trabalho não é o de simplesmente partilhar informação, mas sim o de participar do crescimento intelectual e espiritual de nossos alunos.” (HOOKS, 2013, p.25)

E como educadores, sabemos o quanto a educação é algo que efetivamente pode promover fortes mudanças nos sujeitos, e por consequência nos espaços que ocupam, sabemos que o conhecimento é empoderador e não raro isto está presente em nossos discursos como um desejo. Entretanto, sempre permeado pelo medo de que nossa posição de controle se veja ameaçada.

> É como se muita gente soubesse que o enfoque das diferenças tem o potencial de revolucionar a sala de aula e não quisesse que a revolução acontecesse. Uma forte reação procura deslegitimar a pedagogia



progressista dizendo: “ela nos impede de ter pensamentos sérios e uma educação séria”. (HOOKS, 2013, p.193-194).

Na fala acima a autora destaca nossa consciência de que somos capazes de impulsionar revoluções, bem como nossa fragilidade frente a isso. E esta se estabelece sobretudo por atacar um dos pontos que mais sustenta nossa condição como educadores ao longo do tempo: o domínio do conhecimento. Pautados na defesa de uma “educação séria”, tentamos contornar os conhecimentos que são trazidos de fora, não institucionais, e que ameaçam a segurança de trabalhar aquilo que sabemos e como sabemos. É fato que nossas formações raramente contemplam o questionamento sobre conteúdos, sobre metodologias, didática. É como se estes estivessem estacionados na história, ignorando que ao passo que a sociedade muda, mudam os conhecimentos, os modos de apropriação destes, e com isso a necessidade de readequação dos processos de ensino aprendizagem formal.

A verdade é que pouco nos foi ensinado sobre “fazer com”, a pensar a aula como acontecimento, como sugerido anteriormente a partir de Oliveira e Charréu (2015). Foi delegada aos professores a grande responsabilidade de educar, mas ignorando o fato de que o aprender não se dá somente quando dentro dos espaços formais e que tampouco o que fora deles é desenvolvido não possui legitimidade. E tristemente, pouco nos é ensinado sobre o entendimento de uma sala de aula como um local de experimentação e troca, pode ser mais interessante e profícuo do que os meios já desgastados de ensinar.

Nesta empreitada de buscar ampliar dentro do espaço escolar as noções de arte, estética e cultura, talvez uma das coisas que mais proporciona os respiros que impulsionam atos pedagógicos, sejam as parcerias que vão sendo aos poucos desenvolvidas e firmadas com os estudantes. Não se trata, como já mencionado anteriormente, de um trabalho livre de resistência e questionamentos desconfiados por parte deles. Deslocar a centralidade das produções culturais dos meios legitimados e propor a eles que se vejam, também, como agentes produtores e consumidores de bens culturais das mais variadas origens, colocar-lhes tão próximo de algo que desde cedo lhes é ensinado como digno de um *status* tão distante às



vidas comuns, inevitavelmente acaba por provocar ao menos incredulidade e desconfiança. Entretanto, os anos decorridos têm mostrado que ainda que se trate de uma tarefa difícil, felizmente, aos poucos os diálogos promovidos a cada aula vão conquistando parcerias profícuas.

Diante das mais variadas regras e crenças tradicionais que fundam os contextos escolares há fortemente ainda a sacralizada da figura do professor como detentor dos saberes. Me valho desta crença para iniciar sua subversão argumentando com meus alunos que reconheço a diferença entre nossos lugares e papéis dentro da escola, mas que isso, diferentemente de um lugar de superioridade, me confere um local de responsabilidade por eles. Este conceito de "responsabilidade" fortalecido em meu desejo de prática docente, encontrou muito suporte na ideia defendida também por bell hooks (2013) que toma este como um dos princípios básicos para que dentro de sala de aula se crie uma atmosfera de partilha e comprometimento de todos (inclusive entendo que todos são capazes de de fazê-lo), com vistas ao estabelecimento de espaço de aprendizagem. Assim, é partindo deste conceito que tento pôr em prática os projetos de trocas efetivas entre nossos conhecimentos. Em uma escrita anterior menciono meu entendimento acerca desta noção de um perfil docente pautado na responsabilidade:

> Ser responsável significa estar implicado com o cuidado de outra pessoa, entendendo que este cuidado envolve negociações, troca de experiências, proposições e, inclusive, ações que por vezes se pareçam mais impositivas. Entretanto, estas últimas carecem de uma certa flexibilidade para serem apresentadas, colocando em suspenso medos e verdades. (Silveira, 2022, p.79).

Neste caso, a relação de tensão entre medos e verdades se configura pelo medo discente de expor efetivamente opiniões e/ou expressar gostos como parte fundamentalmente ativa do processo pedagógico, em sentido oposto à postura passiva, receptora, da solidificada imagem docente como a fonte das verdades a serem aprendidas. Assim, a ação pautada pela responsabilidade soa como "confie em mim como professora e compartilhe seus conhecimentos para que possamos construir momentos de aprendizagem que façam sentido para ambos os lados".



Ao passo que a confiança vai sendo conquistada, e que a autonomia efetivamente vai tomando conta dos movimentos desenvolvidos em aula, as gratas surpresas também tomam seu espaço. Tais como o impulso propositivo dos estudantes frente a atividades lançadas. Ou ainda, o compartilhamento de suas referências culturais, entendendo a possibilidades de suas abordagens em suas aprendizagens. Por certo tateamos juntos com frequência as coisas que vão surgindo, ainda descobrindo todo seu potencial por meio de experimentações nem sempre pré-definidas. E isto talvez seja, inclusive, um dos pontos mais prazerosos, sobretudo porque vai abrindo espaço para a experimentação e esta, totalmente comprometida com um aprender que não precisa ser tedioso ou comandado pela figura do professor.

No decorrer do ano de 2023 tive experiências muito positivas neste sentido, mas ainda que ao longo da escrita tenha mencionado o quanto por vezes os próprios professores dificultam a promoção de uma ação pedagógica mais conectadas com os contextos contemporâneos, me parece importante salientar as parcerias profícuas que são desenvolvidas também com colegas de áreas diversas. Uma das gratas surpresas vivenciadas no ano passado foi acompanhar um projeto realizado por uma professora de português que levou para suas aulas a produção de slams. Acompanhei ao longo de semanas, por meio do relato da professora, dos próprios estudante e dos materiais produzidos por eles, o processo pedagógico desenvolvido com a turma: abordagem de conceitos sobre figuras de linguagem; conexões com músicas ouvidas pelos alunos; produção de material sobre a história do slam e de suas manifestações na atualidade; produção de slam dos alunos partindo de suas vivências. Simples e incrível assim.

Os estudantes comentam sobre como suas aulas são motivadoras, e isso não necessariamente significa um rigor menor, a falta de seriedade e comprometimento. Pelo contrário. Vejo os alunos se apropriando quase com naturalidade dos conteúdos e completamente envolvidos com o processo. Não estou dizendo que não existem problemas, dificuldades, ou ainda que absolutamente todos conseguem alcançar os objetivos lançados (sim, eles existem). Mas sem dúvida percebo uma situação de aprendizagem mais coerente com aquele contexto, pensada para



aqueles que ali estão, e em diálogo efetivo com eles. Vejo um aprender que parece fazer sentido.

Na mesma época em que este trabalho estava sendo iniciado, conversei inúmeras vezes com a professora comentando sobre como estava também desenvolvendo com os estudantes a noção de metáfora a partir das imagens, e de como cotidianamente estas nos circundam de modo que as digerimos com facilidade muitas vezes sem pensar seus discursos e, mais ainda, como as produzimos e reproduzimos. Partimos da discussão sobre aquilo que havia nas camisetas presentes naquele ambiente (sim, fiz isso impulsionada pela imagem mencionada anteriormente presente na camiseta do referido pai), discutimos as escolhas das camisetas em relação a seus modos de mostrar-se, dizer-se por meio das imagens ali carregadas. Vimos obras de artistas diversos que ao longo da história se utilizam deste suporte (a camiseta) para falar, pensar e denunciar questões sobre nossa sociedade. Discutimos e ouvimos relatos sobre gostos, crenças, desejos. Sobre inseguranças, preconceitos, sonhos, amores. Pensamos como esses são construídos e permeados pelas coisas que nos são ensinadas dentro e fora da escola e sobre nossas posturas diante disso e de como neste processo as imagens são determinantes no modo de narrar a sociedade.

Destas produções, trechos de letras de funk se apresentam do lado de excertos da bíblia. Declarações de amor para namorados, mães, animais domésticos e times de futebol.

Preenchi o sistema de registro de aulas, o qual segue as normas da BNCC. Objetos de conhecimento: contextos e práticas. Habilidades desenvolvidas: (EF69AR01) Pesquisar e analisar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, em obras de artistas brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas e em diferentes matrizes estéticas e culturais, de modo a ampliar a experiência com diferentes contextos e práticas artístico-visuais e cultivar a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético. (BRASIL, 2018,p. 198)

Narro isso com uma certa sensação de que se trata de algo simplório pensando que já li também inúmeras vezes em artigos relatos de práticas que vão



em caminho contrário a uma pedagogia tradicional. Mas creio (espero) que isso também seja um movimento de reiteração, por meio do compartilhamento de práticas que pretendem uma via diversa à pedagogia tradicional, no fortalecimento de um caminho que está sendo desejado e construído com vistas a uma educação promovida em parceria com as culturas juvenis. E isso não significa ignorar ou deixar de lado aquilo que concerne aos conhecimentos a serem desenvolvidos em nossa área de atuação.

Para tentar um passo à frente

Desde que iniciei minha vida como docente, vejo, gradativamente, as mudanças que são produzidas de um ano para outro. Quando tomo uma distância temporal maior, percebo ainda mais como a escola se modifica a cada dia e de modo intenso. Sim, as estruturas físicas são alteradas, as metodologias também, as liberdades e movimentos de cerceamento, os conteúdos e currículos. Mas tudo em torno de um centro: os estudantes.

São estes sujeitos que ano após ano, com seus pequenos movimentos cotidianos desenham os espaços escolares, tal como aponta Victorio Filho et al. (2017, p. 609):

> As experiências e os modos de agir coletivamente dos estudantes desenham as suas vinculações à escola. A qual, sob a perspectiva da tradição, parece ignorar o alcance das lógicas epistêmicas e outros possíveis currículos produzidos cotidianamente pelos estudantes. Dado que parecem ser considerados personagens passivos e intrinsecamente comprometidos com a obediência e atendimento incondicional às exigências institucionais, espera-se que sigam o modelo anacrônico de aluno, a despeito de sua ostensiva atualidade como produtor de saberes.

A cada ano descobrimos novas demandas oriundas destes seres entregues a uma profunda imersão em seus contextos culturais e aos dispositivos mil que os moldam. Não se trata de aceitar a incorporação do que vem de fora da escola naquilo que como professores realizamos diariamente. Inevitavelmente a vida cotidiana, os reflexos de uma vida em sociedade, de uma vida em interação com o mundo via redes digitais, invadirá as salas de aula. Não há como escapar. Mas há porque tentar escapar?



Foto: Professora Ana Laura López de la Torre - Aula en la Plaza Rota, Pueblo Victoria (2022) EFI Arte, Barrio y Acción Social, Taller López de la Torre

Não se trata de uma defesa do "tudo vale", ou ainda um incentivo à mudança de nossas referências estéticas como uma necessidade, mas sim de um respeito para com aquelas distintas das nossas. Uma aceitação da mudança não como problema, mas como uma característica inerente à educação. Sobretudo uma educação que se pretenda conectada com os contextos socioculturais nos quais se situa e que se desenvolva em parceria com seus sujeitos.

Encontrei logo na apresentação de um dossiê voltado para a discussão sobre as culturas juvenis intitulado Juventudes, Decolonialidades e Estéticas Insurgentes a seguinte afirmação:

> Num mundo onde as lógicas da dominação, da marginalização e da falta de oportunidades acentuam-se, em que para as novas gerações sobram incertezas quanto ao futuro, conhecer o modo como as estéticas são mobilizadas pelos jovens para sonhar, lutar e conferir sentido às suas vidas é um passo importante para restituir utopias e "ganhar fôlego" frente aos campos de batalha da vida social. (Raposo; Sedano; Wilson Lima, 2020, p. 12).

Me somo aos autores neste entendimento da importância de estarmos atentos, abertos, em diálogo com as estéticas que são produzidas pelas culturas juvenis e que também as produzem. Sobretudo por acreditar que nossa ação pedagógica detém o poder de ajudar no crescimento das pessoas em seus espaços de vida e que esse poder não precisa ser sinônimo de coerção. Nos compartilhamentos de saberes e experimentações de aprendizagem cotidianos, nos aproximamos cada vez mais de invenções pedagógicas coerentes com os sujeitos reais que constituem as salas de aula e suas imensas subjetividades - estudantes e professores.

Referências:



CHARRÉU, Leonardo; OLIVEIRA, Marilda de. Sobre ensinar e aprender e sobre aprender e ensinar no campo das visualidades contemporâneas. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs). *Educação da cultura visual*: aprender...pesquisar...ensinar... Santa Maria: Ed. da UFSM, 2015.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir*: a educação como prática da liberdade. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes. 2013.

SILVEIRA, Juzelia de Moraes. Por que não? Para desestabilizar algumas certezas sobre espaços educativos e seus sujeitos. *Revista Apotheke*, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 074–085, 2022. DOI: 10.5965/24471267812022074. Disponível em: https://revistas.udesc.br/index.php/apotheke/article/view/21727. Acesso em: 12 jan. 2024.

RICHTER, Ivone Mendes. *Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

VICTORIO FILHO, A., & CASTRO DA SILVA, B. de M. (2019). Corpo, cotidiano, imagem e criação: pesquisa e escolas. *Revista Digital Do LAV*, *12*(2), 146–163. https://doi.org/10.5902/1983734837847

VICTORIO FILHO, A., DA SILVA, P. S., DO NASCIMENTO, R. T., & SILVEIRA, V. J. (2017). Alunos ensinam professores a ser professores na escola que não é mais escola. *Educação*, *42*(3), 597–614. https://doi.org/10.5902/1984644429956

PAIS, José Machado. *Culturas juvenis*. 2. ed. Lisboa, 2003.

RAPOSO, O., SEDANO, L. J., & WILSON LIMA, R. (2020). Introdução ao Dossiê: Juventudes, Decolonialidades e Estéticas Insurgentes. *Revista TOMO*, (37), 9–16. https://doi.org/10.21669/tomo.vi37.14034

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

Juzelia de Moraes Silveira
Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual - FAV/UFG. Bolsista REUNI - CAPES (2011-2015). Mestre em Artes Visuais pela UFSM/RS. Possui Graduação em Desenho e Plástica - Artes Visuais - Bacharelado (2004) e Graduação em Artes Visuais - Licenciatura Plena (2006), ambas pela UFSM/RS. Bolsista PDSE - CAPES (Programa Institucional de Bolsas de Doutorado Sanduíche no Exterior), com estágio no programa de Doctorado en Artes y Educación, da Universidad de Barcelona/ES (2013-2014). Professora substituta do curso de Artes Visuais - Licenciatura Plena, da UERGS/RS - Montenegro.
E-mail: juzeliamoraes@gmail.com

REVISTA DA FUNDARTE
REVISTA 60
DOSSIÊ ARTES, COMUNIDADES E EDUCAÇÃO
ANO 24
NÚMERO 60
AGOSTO DE 2024
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO



Foto: Professora Ana Laura López de la Torre - Aula en la Plaza Rota, Pueblo Victoria (2022) EFI Arte, Barrio y Acción Social, Taller López de la Torre

Disponibilidade dos dados da pesquisa: o conjunto de dados de apoio aos resultados deste estudo está publicado no próprio Artigo.
Recebido em 31 de janeiro
Aceito em 12 de maio de 2024
Editor responsável: Júlia Maria Hummes (FUNDARTE)
Editores Convidados: Carmen Lúcia Capra (PPGED da UERGS) e
Leonardo Marques Kussler (PPGED da UERGS)
ISSN 2319-0868
Qualis A1 em Arte, Educação, Filosofia, História, Interdisciplinar, Linguística e Literatura

Creative Commons Não Comercial 4.0 Internacional de Revista da FUNDARTE está licenciado com uma Licença Creative Commons - Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 4.0 Internacional.
Baseado no trabalho disponível em https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte.
Podem estar disponíveis autorizações adicionais às concedidas no âmbito desta licença em https://seer.fundarte.rs.gov.br/