

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL  
ÁREA DO CONHECIMENTO DE ARTES E ARQUITETURA  
LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS**

**DARLAN GEBING SCHEID**

**ACONTECIMENTO AULA:  
UMA EXPERIÊNCIA DOCENTE**

**CAXIAS DO SUL  
2021**

**DARLAN GEBING SCHEID**

**ACONTECIMENTO AULA:  
UMA EXPERIÊNCIA DOCENTE**

Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado em Artes Visuais pela Universidade de Caxias do Sul (UCS).  
Orientadora  
Profa. Me. Sinara Maria Boone

Banca Examinadora:

---

Prof. Me. Sinara Maria Boone

Universidade de Caxias do Sul

---

Prof. Dra. Glaucis de Moraes Almeida

Universidade de Caxias do Sul

“A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece.” (BONDÍA, 2002, p. 21)

## RESUMO

A presente monografia elaborada sob o tema da experiência e da aula procura responder a questão norteadora: “Como expandir o acontecimento da aula através de uma experiência docente de um professor-artista-pesquisador?”. Em uma mesa de conversa com a Aula como Ensaio (MATOS, 2021), a Educação Menor (GALLO, 2010) e a Experiência, através de Jorge Larrosa Bondía (2021), John Dewey (2010) e David Lapoujade (2017), buscamos expandir a aula na procura de uma experiência docente que não cesse de encontrar significados para o pesquisador que aqui escreve. Para um acontecimento aula precisamos expor-se atravessando o indeterminado com a escuta e o sentido participando deste processo de transformação. A experiência é única, não pode ser generalizada. Ao longo do texto inventamos conexões entre a experiência e a aula para compreender como se dá uma aula que experiencia. O signo, a emoção, a estética, as causas de redução de experiência, consciência e realidade serão questionadas e resignificadas nesta teia que cosntruimos com palavras. Por fim, um relato de experiência ocorrido em um estágio obrigatório do curso de licenciatura em Artes Visuais será o dado analisado através da teoria, para que possamos agir a partir do que é posto nas linhas deste trabalho. Uma escrita labiríntica que mostra diversos caminhos, conheça-os, explore-os e depois os traia.

**Palavras-chave:** Educação, Arte, Experiência, Acontecimento, Aula.

## AGRADECIMENTOS

São muitos os encontros alegres que passam na minha memória enquanto escrevo meus agradecimentos. Registro alguns aqui para não depender apenas da memória que vai embora para outros encontros acontecerem.

Inicio agradecendo a minha família, a minha mãe Lorena, ao meu pai Paulo, às minhas irmãs Maica, Gabriela e Alana e ao meu sobrinho Joaquim. Agradeço por me darem o afeto necessário para que eu possa afetar um mundo carente de afeto.

Agradeço aos meus amigos da vida e em especial aos que estiveram muito presente ao longo da minha pesquisa. O respiro que eu precisei para seguir pesquisando.

Agradeço aos meus colegas da Trupe de Maricas pela escuta, aos meus colegas da Tem Gente Teatrando pelo acolhimento, aos meus colegas do Grupo Quiquirocô pelo aprendizado, aos meus colegas do Grupo A Gangorra pelos desafios, aos meus colegas do Grupo de Estudos Dxfxrxnçx pelos questionamentos, aos meus colegas do Conselho Municipal de Política Cultural pela luta e aos meus colegas da graduação em Artes Visuais pela parceria.

Agradeço a orientadora desta pesquisa, Prof. Me. Sinara Maria Boone e através dela estendo meus agradecimentos a todos os professores do curso de Artes Visuais da Universidade de Caxias do Sul e a todas as minhas professoras da vida.

Agradeço ao ProUni<sup>1</sup> e ao Governo Lula por permitirem que eu entrasse na universidade e pudesse construir um pensamento crítico perante o mundo. Agradeço ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e à Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior (CAPES) por oportunizar que este pesquisador iniciasse seus trabalhos ainda em 2016.

Por fim, agradeço a mim pela escrita e pela crença neste trabalho e a você, leitor, pela receptividade e curiosidade.

---

<sup>1</sup> O Programa Universidade para Todos (**ProUni**) foi criado em 2004, pela Lei nº 11.096/2005, e tem como finalidade a concessão de **bolsas** de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. Texto retirado de: <<http://portal.mec.gov.br/>> Acesso em: 19/11/21.

## PREÂMBULO

Trago a você leitor algumas sugestões de ações para potencializar nosso encontro. A leitura de um trabalho científico por vezes pode significar uma experiência que reduz a potência de agir no mundo, um encontro triste. Para que a gente tenha outro tipo de experiência, proponho que você reserve um espaço/tempo de dedicação plena para a leitura deste texto.

Para isso, segue o protocolo de experiência:

1. Reserve na sua agenda um turno de sua preferência para se dedicar plenamente à leitura desta pesquisa, dê preferência às primeiras horas do dia;
2. Desconecte-se das redes sociais pelo menos 5 minutos antes de iniciar a leitura;
3. Utilize alguns minutos deste turno para ritualizar o início desta leitura com o objetivo de neutralizar a mente. Listo a seguir algumas possibilidades de rituais:
  - a. Tomar um banho;
  - b. Regar as plantas da casa;
  - c. Meditar;
  - d. Passar um chá ou café e dedicar sua atenção plena para essa ação;
  - e. Iniciar um bordado;
  - f. Revirar a caixa de fotos antigas;
  - g. Queimar um incenso.
4. Encontre um lugar confortável e silencioso para a leitura. Certifique-se que você não será incomodada ao longo do período reservado para isso. Dê preferência a locais que te permitam um contato com a natureza, por ser acolhedora ela pode te proporcionar encontros mais confortáveis;
5. Escreva junto com a leitura, contribua com o texto, acrescente as suas anotações, crie, invente, traia o texto, proponha uma nova expressão estética para o texto, seja um leitor ativo, ler é um ato e ato é ação.
6. Não é obrigatório seguir a ordem dos capítulos, você leitor pode construir a sua caminhada pelo texto. Bom encontro!

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 01 - Mapa de Caxias do Sul - RS.....	46
Imagem 02 - Centro Cultural do Belo Horizonte.....	47
Imagem 03 - Entorno do Centro Cultural.....	47
Imagem 04 - Bairro Belo Horizonte.....	48
Imagem 05 - Colagem da Julya de 13 anos.....	52
Imagem 06 - Colagem do Iury de 14 anos.....	52
Imagem 07 - Colagem da Ana Caroline de 11 anos.....	53
Imagem 08 - Colagem da Luana de 14 anos.....	53
Imagem 09 - Colagem da Daniela de 17 anos.....	54
Imagem 10 - Colagem da Isadora de 8 anos.....	54
Imagem 11 - Colagem da Rillary de 13 anos.....	55
Imagem 12 - Colagem da Júlia de 10 anos.....	55
Imagem 13 - Poema Dadaísta.....	56
Imagem 14 - Encontro do dia 31.08.21.1.....	58
Imagem 15 - Desenho da Rillary.....	58
Imagem 16 - Desenho da Isadora.....	59
Imagem 17 - Desenho da Daniela.....	59
Imagem 18 - Desenho da Luana.....	60
Imagem 19 - Cartografia do grupo 1.....	61
Imagem 20 - Cartografia do grupo 2.....	61
Imagem 21 - Mapa conceitual sobre experiência.....	63

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>9</b>
1.1 DEVANEIOS INICIAIS.....	10
1.2 METODOLOGIA.....	13
<b>2 AULA COMO ENSAIO.....</b>	<b>16</b>
<b>3 EDUCAÇÃO MENOR.....</b>	<b>24</b>
<b>4 EXPERIÊNCIA.....</b>	<b>29</b>
<b>5 EXPERIÊNCIA DOCENTE.....</b>	<b>44</b>
5.1 ESCOLA POPULAR DE ARTES.....	44
5.2 ANÁLISE DE RESULTADOS.....	62
<b>6 CONCLUSÃO.....</b>	<b>68</b>
6.1 DEVANEIOS FINAIS.....	70
<b>7 REFERÊNCIAS.....</b>	<b>72</b>
<b>8 ANEXO.....</b>	<b>73</b>
<b>9 APÊNDICE.....</b>	<b>74</b>



## 1 INTRODUÇÃO

Esta experiência iniciou no dia 10 de agosto de 2021, manhã acompanhada de névoa e garoa, na cidade de Caxias do Sul – RS. Pensando bem, a verdade é que tudo iniciou mesmo em maio de 2020 quando entrei para a iniciação científica, ou talvez em fevereiro de 2018 quando entrei para a licenciatura em Artes Visuais. Poderia ter sido também na noite do dia 08 de março de 1997, data do meu nascimento. O que importa é que ela começou faz um tempo e isso basta para representar um começo que não é o agora.

Escrevo, agora, sentado na mesma cadeira em que passarei a maior parte do meu dia trabalhando. Uma experiência que talvez já tenha acontecido por quem me lê no agora. Eu abri o Word no meu computador, uma folha em branco, e comecei a rascunhar.

Estávamos todos em meio a uma pandemia-Covid-19, presos em casa, no aguardo pela vacinação. Essa cadeira se tornou meu trabalho, minha universidade, o bar, meu protesto. É daqui que eu acesso os sites de notícias e sinto a impotência de um corpo protegendo o ar que respira.

Em um momento tão instável, em que não se tinha plano nenhum em função de uma vacina que demorava a chegar, eu seguia pesquisando. No mesmo semestre na minha formação docente em Artes Visuais eu teria que entrar em sala de aula para a realização dos estágios obrigatórios, e para isso eu me perguntava como estava a aula? Como um estudante de licenciatura faria seus relatórios de observação com esse modelo de aula síncrona? Qual seria a Experiência-Aula que aconteceria nos encontros de corpos/mentes online? Como produzir experiências sem ocupar o mesmo espaço físico e com tantas camadas tecnológicas? Sem ainda nenhuma definição e pretensão de gerar um problema de pesquisa.

Seguimos nos perguntando por essa aula que agora acontece de maneira online, síncrona ou não, através das plataformas de encontros virtuais. Uma aula de atenção dividida com o Youtube, o Instagram, o TikTok, o Twitter, entre outras janelas abertas pelas quais olhamos todas ao mesmo tempo da aula.

E o que eu tenho para roubar da aula como ensaio, da experiência e da filosofia da diferença para a minha pesquisa que pretende investigar a experiência<sup>2</sup> na aula? Além de pesquisador da educação, sou artista da cena e do corpo, trabalho com teatro e, ao longo desse período de experimentações, é notável que a representação está colada na prática teatral. Desconfio que essa mesma cumplicidade aconteça na educação e por isso quero me perguntar sobre o que acontece na educação ou na arte quando perguntamos pela diferença, abrindo mão do monopólio da representação e da busca pelo modelo ideal e migrando para a repetição, para o vigor do ensaio, para a potência de corpos que através de uma dança circular criam linhas de fuga, gerando rupturas nas estruturas identitárias, morais e do conhecimento.

Escolho a experiência por acreditar que através dela possamos expandir a aula que por vezes está presa aos protocolos de organização de uma educação maior. E para falar sobre o impensável eu convido John Dewey, Gilles Deleuze, Sônia Matos, David Lapoujade, Silvio Gallo, entre outros teóricos da educação e da filosofia da diferença que encontrarei pelo caminho, assim como fez Zaratustra<sup>3</sup> ao sair das montanhas.

## 1.1 DEVANEIOS INICIAIS

Me permito aqui, leitores, divagar pelos atravessamentos iniciais que possibilitam a escrita deste texto. Em um primeiro momento não trago aqui comigo nenhuma citação, deixarei para a revisão bibliográfica e conceitual que vem nos próximos capítulos. Porém ciente de que, ao longo dos meus 24 anos, sendo sete deles dentro da universidade e dois como jovem pesquisador, trago na minha fala muita companhia. Entre as poucas certezas, a de não estar só e não ser fiel a ninguém, apresentarei a vocês o que tenho para mim como desafios desta escrita e da pesquisa de educação.

---

<sup>2</sup> Esta pesquisa é feita por um artista em formação docente e de iniciação científica. A experiência que será estudada aqui parte de experiências da aula de Arte realizada pelo acadêmico na disciplina de estágio IV.

<sup>3</sup> Zaratustra é o personagem da obra literária “Assim Falou Zaratustra” de Friedrich Nietzsche, filósofo alemão do século XIX.

Desconfio que escola, aula, docente, currículo, metodologia, entre outras, são palavras capturadas. Eu as vejo em um cerco, carregadas de significados e com verdades canônicas. E reparem que ainda estou lidando com palavras, não me refiro aqui sobre algum tipo de escola, alguma metodologia específica, um estilo de docência, etc. E faço isso de propósito para provocar você, leitor, a pensar o que essas palavras representam, ou então fora de qualquer representação, qual afeto ela gera em você? É o que me pergunto neste momento para deixar aqui algum registro inicial.

Esse registro cria um dado, uma informação sobre o meu estado inicial de pesquisa. Esses dados comparados aos devaneios conclusivos vão gerar novos dados, praticamente estatísticos, sobre essa experiência de um docente em formação.

Considero as palavras citadas no penúltimo parágrafo foram capturadas pois depois de passar sete semestres me formando enquanto professor de Artes Visuais tenho a sensação de que muitas verdades me foram apresentadas, muitas soluções para o mesmo problema e poucas perguntas. Vinculado a isso, acompanho algumas escolas, principalmente em momento de pandemia, na qual ainda infelizmente estamos vivendo, com dificuldades de realizar a avaliação, dar conta dos protocolos de organização e sanitários, atender as diferenças que ocupam este mesmo espaço, a escola. Desafios esses que foram ampliados com a pandemia, porém denunciam um sistema defasado, que deixa muito a desejar, já há algum tempo, na formação das nossas crianças, adolescentes e adultos. Acredito que as Universidades e as escolas sofrem de uma saturação tecnicista, ainda formando profissionais com o único propósito de atender a um mercado. Essa saturação também parte dos desejos dos alunos que chegam na escola muitas vezes em busca de uma renda e segurança financeira, para além da sua formação e de uma expansão do conhecimento.

Essa reprodução de um sistema que está esgotado em vários aspectos não me interessa, não desejo soluções, espero que aqui neste texto e ao longo da minha prática docente possa questionar, expandir, criticar, inventar e ser parte da mudança.

Com essas deflagrações de dilemas educacionais tão fortes, me pergunto se podemos retornar a um lugar de que poderemos novamente partir? Me parece que seria o caminho mais curto. Como eu posso criar algo que já foi criado? Existe

espaço para a uma recriação na educação? Visto que nada que criamos é original, poderemos nós recriar uma educação a partir da que já conhecemos? Poderíamos pensar uma formação de professores mais inventiva e crítica? Repare que nenhuma dessas perguntas fazem parte do meu problema de pesquisa, estão de alguma forma conectadas com ele, mas ainda não cheguei lá.

Quero pontuar aqui também que não pretendo ignorar a educação que conhecemos, visto que a Filosofia da Diferença<sup>4</sup>, a qual venho estudando desde 2020, não objetiva o apagamento e muito menos a centralização de um conceito. Quero criticar a verdade de uma educação, questionar as estruturas que já conhecemos. Por isso considero importante que a leitura seja afastada de uma lógica moral, do bem e do mal, ou então aceitando o que aqui está escrito como uma outra saída salvacionista. Deixo claro que não pretendo aqui solucionar nada, quero expandir a pesquisa de educação e poder colaborar na minha formação como forma de resistir a lógica capitalista, moral e tranquilizadora que vivemos.

O que vemos acontecer no nosso país não é tranquilizador, não é um cenário que me deixa orgulhoso e satisfeito. Quando olhamos para a educação, esse cenário parece piorar. Os professores clamam por tempo, estão saturados, estão constantemente sendo atropelados por sistemas de organização que controlam o acontecimento aula. Os alunos estão cansados de professores cansados, de pilhas de atividades que não comunicam com o cotidiano deles. Estão cansados de competir por uma boa nota, uma boa colocação, um bom espaço no mercado de trabalho, por mais que ainda não saibam disso e talvez nunca virão a saber.

Esta pesquisa para mim é uma fuga. Sinto medo. Pareço estar sozinho. Estou criticando um sistema de que eu faço parte, de que dependo inclusive para a minha aprovação na disciplina e no curso. Eu não sei se esse sistema aceita críticas, ainda não sei quantos inconformados como eu compõem esse sistema. Desconfio que vários. Talvez esse seja o início de um encontro com os pares, e assim desejo que seja, pois pesquiso para ser afetado e para afetar algo que para mim é muito precioso, educação.

---

<sup>4</sup> A Filosofia da Diferença propôs no último século uma inversão na lógica do fazer filosófico. Os principais nomes desta filosofia são Gilles Deleuze, Félix Guattari, Jacques Derrida e Michel Foucault. Para eles a filosofia deve se ocupar em criar conceitos, não apenas questionar o que já está posto como verdade.

## 1.2 METODOLOGIA

Pretendo aqui explicar de que maneira vou trabalhar para desenvolver esta pesquisa. Inicialmente farei uma revisão bibliográfica a partir de autores e conceitos importantes para esta temática, são eles: Aula como Ensaio, Educação Menor e Experiência. Neste último conceito pretendo adentrar em uma prática que em sala de aula ou na experiência docente como pesquisador, desenvolvendo um plano de aula que possa a vir a ser aplicado.

Para compreender conceitualmente o que irei fazer aqui neste trabalho, acesso o artigo de Sandra Rey (1996) - *Da prática à teoria: três instâncias metodológicas sobre a pesquisa em Poéticas Visuais*. De início já descobro que a minha pesquisa é “em arte” e não “sobre arte”. Visto que vou pesquisar uma experiência minha, não falar sobre a arte no campo da História ou Teoria e Crítica, por exemplo. “Pesquisa em arte, ênfase de Poéticas Visuais, delimita o campo do artista-pesquisador que orienta a sua pesquisa a partir do processo de instauração de seu trabalho plástico, assim como a partir das questões teóricas e poéticas, suscitadas pela sua prática.” (REY, 1996, p. 82)

Em seguida Rey (1996) pergunta sobre o formato de uma pesquisa em Artes Visuais, primeiro com a seguinte afirmação:

Se na ciência os pesquisadores e cientistas costumam trabalhar em bloco, e se empenham na decodificação de fatos e interpretação de conceitos que permitam organizar o entendimento da realidade e descobrir princípios que regem o mundo e o universo, na arte, o artista segue ou inventa um certo número de regras que lhe permitem criar uma visão de mundo singular. (REY, 1996, p. 83)

Gosto muito desta colocação pois ela autoriza o pesquisador em Artes Visuais a inventar novos formatos de textos acadêmicos. Autorização que deveria ser dada a qualquer pesquisador. E penso que a partir disso eu vou aproveitar essa para inventar uma estética para o meu texto. Até então, na fase da pesquisa que me encontro em agosto de 2021 ainda vejo ele distribuído em folhas na vertical com fundo branco preenchidas de palavras coladas umas nas outras. Por enquanto seguimos na construção tradicional de um texto acadêmico.

E na sequência do texto de Rey confirmamos a necessidade e a peculiaridade da pesquisa em arte em se construir ao longo do tracejar, assim como se o texto aqui fosse uma poesia que seria criada ao acaso e ao encontro com acontecimentos, materiais, técnicas, procedimentos que só o artista, enquanto autor

e testemunha do seu fazer pode imprimir em um texto que tenta ser científico, porém que se utiliza de uma plasticidade e da visualidade como suporte do pensamento e do conceito a ser trabalhado. Em síntese podemos pensar que o artista-pesquisador tem a liberdade de ser afetado pela sua obra-experiência e concomitantemente afetar o seu texto e o seu leitor.

Porém, “um projeto indica que sabemos onde queremos chegar: ora, isto se revela impossível para a arte. A obra apresenta-se como um caminho com vários cruzamentos” (REY, 1996, p. 84). Não obstante é comum encontrarmos erros pelo caminho pela falta de planejamento, mas “o erro no processo de instauração da obra, não é engano: é aproximação. Errar é a dissipação das possibilidades da obra, apontando caminhos para aquela, ou talvez, para outras que virão.” (REY, 1996, p. 84)

Rey (1996) chega a comparar a pesquisa com um *projétil*, que é lançado com um mira, mas não sabemos o caminho exato que irá percorrer. E em seguida ela afirma a importância de acompanharmos a metodologia, objetivando cumprir um cronograma. E então ela sugere uma metodologia de trabalho em atelier que prevê a obra como processo. Ao fim ela diz que por consequência a obra processa o pesquisador.

Sendo assim afirmamos que a metodologia desta pesquisa se dará por atelier, mas que também abrirá espaço para uma revisão teórica e relatos de experiência. Não prevemos a produção de uma obra de arte, porém o pesquisador deixará ser afetado pelos conceitos aqui trabalhados e a metodologia atelier vai possibilitar que o artista-pesquisador possa inclusive criar um produto artístico a partir da revisão teórica.

Rey (1996) diz que: “o processo de criação é algo que se apresenta na ordem do caos, mas se aventurar neste processo, implica tomar consciência que este “caos” não é a desordem total ou a confusão indiferenciada.” (REY, 1996, p. 88) e que somos colocados “às voltas na construção de códigos que se inventam a medida que se enunciam, estabelecendo a ideia de jogo como parte integrante do processo [...] onde as regras são inventadas e transformadas à medida que a obra se faz.” (REY, 1996, p. 89)

Em seguida ela dá um foco maior para a pesquisa teórica, que não abandona a prática, mas justamente anda concomitantemente com ela. “Conexão entre

linguagem e prática é tão indissociável quanto o corpo e a alma: um precisa do outro para existir.” (REY, 1996, p. 91).

A pesquisa em Arte precisa seguir o que é proposto pela Universidade enquanto modelo acadêmico, porém deve subverter. Ser feita com seriedade e prazer, pois é o prazer nessa descoberta que vai movimentar a pesquisa.

A partir dos devaneios e da introdução, quero compreender como acontece a experiência em Aula e o que faz uma aula que ensaia. Quero gerar dados para que esta pesquisa possa expandir a experiência docente. Desconfio que o acontecimento “sala de aula” é uma potência de signos, de trocas, de encontros.

Por isso vamos trabalhar no segundo capítulo a *Aula como ensaio*, para compreender de que ponto iremos partir. De onde tiramos o termo ensaio e o que ele tem para auxiliar nesta pesquisa. Vou propor uma correlação com outras práticas já feitas pelo pesquisador na tentativa de expandir esse campo de trabalho.

No terceiro capítulo iremos estudar a educação menor, para da mesma forma que no capítulo anterior poder mapear sobre qual aula estamos falando. Quando usamos o termo aula as nossas interpretações podem ir muito longe, a aula já tem um signo muito presente nos nossos cotidianos e é por isso que precisamos delimitar, escolher de que aula estamos falando.

No quarto capítulo começaremos a trabalhar sobre a experiência, partindo de dois autores que irão nos guiar nesta trajetória labiríntica. John Dewey e David Lapoujade vão propor diferentes olhares para a experiência e é com eles que partiremos para a última parte desta pesquisa, que será as análises de resultados seguida dos devaneios conclusivos.

O objetivo não é encontrar respostas, mas sim expandir as possibilidades de ação de um docente em formação com um olhar atento para o acontecimento aula. Este texto também pretende ser de base para iniciar em breve no projeto de pesquisa para um mestrado.

## 2 AULA COMO ENSAIO

“Uma aula é emoção. É tanto emoção quanto inteligência. Sem emoção não há nada, não há interesse algum.” O Abecedário de Gilles Deleuze.

Meu primeiro contato com a aula como ensaio foi logo que entrei para a Iniciação Científica. A orientadora, Profa. Dra. Sônia Regina da Luz Matos (UCS), realizava uma pesquisa intitulada: *Aula como Ensaio* (2015). Retirando o conceito de ensaio do livro *O Abecedário de Gilles Deleuze* (O ABECEDÁRIO, 1996), no qual o filósofo francês responde, quando perguntado sobre Professor na letra P do Abecedário, que “uma aula é ensaiada. É como no teatro [...]. Se não tivermos ensaiado bastante, não estaremos inspirados.” (O ABECEDÁRIO, 1996). Ele ainda diz que: “É necessário chegar ao ponto de falar de algo com entusiasmo. O ensaio é isso.” (O ABECEDÁRIO, 1996). E por fim ele usa uma metáfora que faço questão de trazer aqui para que nossas mentes, sejam elas docentes ou curiosas, possam visualizar essa imagem: “É preciso ensaiar, preparar. É preciso ensaiar na própria cabeça, encontrar o ponto em que... É muito divertido, é preciso encontrar... É como uma porta que não conseguimos atravessar em qualquer posição” (O ABECEDÁRIO, 1996).

Veja a transcrição de alguns pontos da letra P na entrevista de Gilles Deleuze (GD) e Parnet (CP):

CP: Então, P é de Professor. Hoje, você tem 64 anos e, durante quase 40 anos, você foi professor, primeiro do ensino médio, depois, na universidade. Este ano é o primeiro sem aulas. Você sente falta das aulas? Você disse que dava aula com paixão. Você sente falta de dar aula hoje?

GD: Não, absolutamente. É verdade que foi a minha vida, que foi uma parte muito importante da minha vida. Eu gostava muito de dar aula, mas, quando me aposentei, foi uma alegria porque eu já não tinha tanta vontade de dar aula. A questão das aulas é muito simples. Acho que as aulas têm equivalentes em outras áreas. Uma aula é algo que é muito preparado. Parece muito com outras atividades. Se você quer 5 minutos, 10 minutos de inspiração, tem de fazer uma longa preparação. Para ter esse momento de... Se não temos... Eu vi que, quanto mais fazia isso... Sempre fiz isso, eu gostava. Eu me preparava muito para ter esses momentos de inspiração. Com o passar do tempo, percebi que precisava de uma preparação crescentemente maior para obter uma inspiração cada vez menor. Então, estava na hora... Não me sinto privado porque gostei de dar aula, mas era algo de que eu precisava menos. Resta-me escrever, o que comporta outros problemas. Não me arrependo. Mas gostei profundamente de dar aulas.

CP: Preparar muito significava quanto tempo de preparação?

GD: Tenho de refletir. Como tudo, são ensaios. Uma aula é ensaiada. É como no teatro e nas canções, há ensaios. Se não tivermos ensaiado o bastante,



não estaremos inspirados. Uma aula quer dizer momentos de inspiração, senão não quer dizer nada.

CP: Você não ensaiava diante do espelho, não é?

GD: Não, cada atividade tem seus modos de inspiração. Mas não há outra palavra a não ser pôr algo na cabeça e conseguir achar interessante o que é dito. Se o orador não acha interessante o que está dizendo... Nem sempre achamos interessante o que dizemos. E não é vaidade, não é se achar interessante ou fascinante. É preciso achar a matéria da qual tratamos, a matéria que abraçamos, fascinante. Às vezes, temos de nos açoitarmos. Não que seja desinteressante, a questão não é essa. É necessário chegar ao ponto de falar de algo com entusiasmo. O ensaio é isso. Eu precisava menos disso. E as aulas são algo muito especial. Uma aula é um cubo, ou seja, um espaço-tempo. Muitas coisas acontecem numa aula. Nunca gostei de conferências porque se trata de um espaço-tempo pequeno demais. Uma aula é algo que se estende de uma semana a outra. É um espaço e uma temporalidade muito especiais. Há uma seqüência. Não podemos recuperar o que não conseguimos fazer. Mas há um desenvolvimento interior numa aula. E as pessoas mudam entre uma semana e outra. O público de uma aula é algo fascinante.

[...]

CP: As aulas da faculdade são preparadas de outra maneira?

GD: Para mim, não.

CP: Para você, era igual?

GD: Totalmente. Sempre preparei aulas da mesma forma.

CP: A preparação era tão intensa na escola quanto na faculdade?

GD: Certamente. É preciso estar totalmente impregnado do assunto e amar o assunto do qual falamos. Isso não acontece sozinho. É preciso ensaiar, preparar. É preciso ensaiar na própria cabeça, encontrar o ponto em que... É muito divertido, é preciso encontrar... É como uma porta que não conseguimos atravessar em qualquer posição.

[...]

CP: Explique uma sutileza: há não-filósofos em conferências, mas você odeia conferências.

GD: Odeio as conferências porque são artificiais e por causa do antes e do depois. Adoro aulas, é uma maneira de falar, mas odeio falar. Para mim, falar é uma atividade... E nas conferências, temos de falar antes, depois etc. Não há a pureza de uma aula. E as conferências têm um lado circense. As aulas também, mas é um circo que me faz rir e que é mais profundo. As conferências têm um lado artificial. As pessoas vão para... Nem eu sei bem por quê. O fato é que não gosto de conferências. Não gosto de dar conferências. É tenso demais, difícil, angustiante demais, não sei. Conferências não me parecem muito interessantes.

CP: Vamos voltar ao querido público variado de Vincennes. Nos anos de Vincennes, havia loucos e drogados que faziam intervenções selvagens, que tomavam a palavra. Isso parece nunca ter incomodado você. Todas as intervenções aconteciam no meio da aula, que permanecia magistral, e nenhuma intervenção tinha valor de objeção para você. Ou seja, sua aula sempre foi magistral.

GD: Sim. Precisamos inventar outro termo. O termo "aula magistral" é o usado nas universidades. Temos de buscar outro termo. Acho que existem duas concepções de aula: uma concepção segundo a qual uma aula tem como objetivo obter reações imediatas de um público sob forma de perguntas e interrupções. É uma corrente, uma concepção de aula. E há a concepção dita magistral, do professor que fala. Não é uma questão de preferência, não tenho escolha. Sempre usei a segunda, a concepção dita magistral. É preciso achar outro termo porque... Digamos que é mais uma concepção musical. Para mim, uma aula é... Não interrompemos a música, seja ela boa ou ruim. Interrompemos se ela é muito ruim. Não interrompemos a música, mas podemos muito bem interromper palavras. O que significa uma concepção musical de aula? Acho que são duas coisas, na minha experiência, sem dizer que essa é a melhor concepção. É o meu modo de ver as coisas. Conhecendo um público, o que foi meu público, penso: "Sempre tem alguém que não entende na hora. E há o que chamamos de efeito retardado". Também é como na música. Na hora, você não entende um movimento, mas, três minutos depois, aquilo se torna

claro porque algo aconteceu nesse ínterim. Uma aula pode ter efeito retardado. Podemos não entender nada na hora e, dez minutos depois, tudo se esclarece. Há um efeito retroativo. Se ele já interrompeu... É por isso que as interrupções e perguntas me parecem tolas. Você pergunta porque não entende, mas basta esperar.

CP: Você achava as interrupções tolas porque ninguém esperava?

GD: Sim. Há esse primeiro aspecto. Se você não entende algo, pode ser que entenda depois. Os melhores alunos perguntam uma semana mais tarde. No final, eu tinha um sistema inventado por eles, não por mim: eles me mandavam notas sobre a semana anterior. Eu gostava muito. Eles diziam: "Temos de voltar a esse ponto". Eles haviam esperado. Eu não voltava, não fazia diferença, mas havia essa comunicação. O segundo ponto importante na minha concepção de aula... Eram aulas que duravam duas horas e meia. Ninguém consegue escutar alguém por duas horas e meia. Para mim, uma aula não tem como objetivo ser entendida totalmente. Uma aula é uma espécie de matéria em movimento. É por isso que é musical. Numa aula, cada grupo ou cada estudante pega o que lhe convém. Uma aula ruim é a que não convém a ninguém. Não podemos dizer que tudo convém a todos. As pessoas têm de esperar. Obviamente, tem alguém meio adormecido. Por que ele acorda misteriosamente no momento que lhe diz respeito? Não há uma lei que diz o que diz respeito a alguém. O assunto de seu interesse é outra coisa. Uma aula é emoção. É tanto emoção quanto inteligência. Sem emoção, não há nada, não há interesse algum. Não é uma questão de entender e ouvir tudo, mas de acordar em tempo de captar o que lhe convém pessoalmente. É por isso que um público variado é muito importante. Sentimos o deslocamento dos centros de interesse, que pulam de um para outro. Isso forma uma espécie de tecido esplêndido, uma espécie de textura.

[...]

CP: Faz parte do papel de professor?

GD: Se faz parte do papel de professor? Não. É um suplemento. O que faz parte do papel do professor é o que eu disse sobre o ensaio anterior e a inspiração. Esse é o papel do professor.

CP: Você nunca quis nem escola nem discípulos. Essa recusa de discípulos é algo muito profundo em você?

GD: Eu não os recuso. Geralmente, uma recusa é recíproca. Ninguém quer ser meu discípulo. Eu não quero ter nenhum. Uma escola é terrível por uma simples razão: consome muito tempo, nos tornamos administradores. Veja os filósofos que fazem escola. Os wittgenteinianos são uma escola. Não é uma diversão. Os heideggerianos são uma escola. Isso implica acertos de contas terríveis, exclusividades, organização do tempo, toda uma administração. Uma escola é administrada. Assisti a rivalidades entre os heideggerianos franceses, liderados por Beaufret, e os heideggerianos belgas, liderados por Develin. Foi uma briga de foice. Tudo isso é abominável. Isso não me interessa nem um pouco. Mesmo no nível das ambições, ser chefe de uma escola... Lacan era chefe de uma escola, mas é terrível, causa muitas preocupações. É preciso ser maquiavélico para lidar com tudo isso. Eu detesto tudo isso. A escola é o contrário do movimento. Dou um exemplo simples: o surrealismo é uma escola. Acerto de contas, tribunais, exclusões etc. Breton fez uma escola. Dada era um movimento. Se eu tivesse um ideal, não digo que não consegui, seria participar de um movimento. Participar de um movimento, sim. Mas ser o chefe de uma escola não me parece um destino invejável. Um movimento no qual o ideal não seja ter noções garantidas, assinadas e repetidas pelos discípulos. Para mim, duas coisas são importantes: a relação que podemos ter com os estudantes é ensinar que eles fiquem felizes com sua solidão. Eles vivem dizendo: "Um pouco de comunicação. Nós nos sentimos sós, somos todos solitários". Por isso eles querem escolas. Eles não poderão fazer nada em relação à solidão. Temos de ensinar-lhes os benefícios da sua solidão, reconciliá-los com sua solidão. Esse era o meu papel de professor. O segundo aspecto é um pouco a mesma coisa. Não quero lançar noções que façam escola. Quero lançar noções e conceitos que se tornem correntes, que se tornem não exatamente ordinárias, mas que se tornem idéias correntes, que possam ser manejadas de vários modos. Isso só é possível se eu me dirigir a solitários que vão transformar as noções ao seu modo, usá-las de acordo com suas necessidades. Tudo isso são noções de movimento, não de escola.

CP: Você acha que, na universidade hoje, a era dos grandes professores acabou?  
GD: Não sei bem porque não faço mais parte disso. Saí em um momento aterrorizador. Eu não entendia como os professores podiam dar aulas. Eles tinham se tornado administradores. Quanto à universidade, a política atual é muito clara. Isso tem a ver com a adoção de disciplinas que nada têm a ver com disciplinas universitárias. Meu sonho seria que as universidades continuassem a ser locais de pesquisa e que, ao lado das universidades, se multiplicassem as escolas. Escolas técnicas, onde aprendemos Contabilidade, Informática etc. Mas a universidade só interviria na Informática e na Contabilidade no nível da pesquisa. Haveria acordos entre uma escola e uma universidade. A escola enviaria seus alunos para fazer cursos de pesquisa. A partir do momento em que admitimos na universidade matérias de escola, a universidade está acabada, não é mais um local de pesquisa. Somos cada vez mais corroídos por problemas administrativos. O 77 número de reuniões nas universidades... Por isso não sei como os professores conseguem preparar um curso. Suponho que façam o mesmo todos os anos, ou que nem os façam mais. Talvez eu esteja enganado, tomara que sim. A tendência parece ser o desaparecimento da pesquisa, o aumento de disciplinas não inovadoras na universidade, que não são disciplinas de pesquisa. É o que chamamos de adaptação da universidade ao mercado de trabalho. Esse não é o papel da universidade, mas das escolas. (O ABECEDÁRIO, 1996).

E para seguir investigando essa porta e o espaço-tempo da aula que eu me propus em 2020 seguir investigando a aula através da pesquisa de iniciação científica *Aula como ensaio e o gesto profissional PIBID/UCS (2020)* e *Aula como ensaio: Escricolagem (2021)*. O presente trabalho de conclusão de curso vai expandir essas pesquisas feitas até aqui e avançar para o problema de pesquisa atual.

Estamos de acordo que aqui perguntaremos sobre a Aula como Ensaio, na perspectiva da Filosofia da Diferença. Ensaio que como no teatro prevê a repetição, não como uma cópia autêntica, mas como um corpo vivo que sente as pulsões de todos os elementos envolvidos. É uma aula que experimenta, que não se cala, que provoca rasgos, que faz pensar. “Afirmamos uma arque-montagem de aula, singularizando a feitura de capturas da experiência que vive à docência entre o acaso e o acontecimento; dito de outro modo, a docência que escapa das forças da didática geral, para nunca calar a pergunta pela aula e sua singularidade.”(MATOS E SCHULER, 2020, p. 230).

Nesse mesmo artigo as autoras dizem que “o ato de ensaio constitui seu rigor quando, junto ao movimento da crítica genealógica, cria o espaço de problematização de algumas dessas formações morais binárias.”. E seguem falando sobre a potência da aula como ensaio:

O ato do ensaio funciona como uma pesquisa labiríntica que vive da força da problematização genealógica. Essa força imprime uma fragilidade na aula quando seu limite é dar forma a derivações de outras problematizações. Assim, mesmo frágil, o ato de aula como ensaio não tem possibilidade de aliar-se às definições morais binárias sobre o certo/errado, o verdadeiro/falso, o científico/não-científico, o bem/mal e o real/irreal, teoria/prática, justamente porque rompe com o real da representação. (MATOS; SCHULER, 2021, p.11)

No momento em que Deleuze compara a aula com o ensaio teatral eu me conduzo às minhas memórias. Além de estudante de artes visuais, docente em formação, pesquiso e trabalho como ator desde 2012 e por isso desde então os ensaios teatrais fazem parte do meu cotidiano. Essa tradução do vigor da aula através dos ensaios me apresenta um contato de familiaridade com a minha futura prática docente. Tenho para colaborar com esse conceito que os ensaios possibilitam o entusiasmo ao dar o texto enquanto ator. É através do texto que nós atores podemos compreender as entrelinhas, o que não está dito mas que pode ser compreendido pelo público. Além disso incluir as intenções daquela apresentação/aula, conduzir o acontecimento. Esta correlação depende de que teatro e de que aula estamos falando. Falamos aqui de um teatro e de uma aula que não vê o público ou o aluno como um receptor passivo e sim como um ator que participa do acontecimento.

Em outro trecho de *O Abecedário de Gilles Deleuze* (O ABECEDÁRIO, 1996)., ainda na letra P de Professor, Deleuze responde: “Se você não entender algo, pode ser que entenda depois. [...] Para mim, uma aula não tem como objetivo ser entendida totalmente. Uma aula é uma espécie de matéria em movimento. [...] cada grupo ou cada estudante pega o que lhe convém” (O ABECEDÁRIO, 1996). Esses são aspectos da aula que também se aproximam de uma obra teatral e considero importantes serem trazidos aqui, pois em seguida partiremos para uma discussão sobre a experiência do docente que aqui vos escreve e o acontecimento da aula.

Declaro que enquanto docente em formação por vezes podemos nos enganar acreditando que o currículo, para mim uma polêmica na educação, deve ser absorvido pela turma e que a excelência de uma aula possa ser medida neste quesito. Questiono essa idealização da aula e me aproximo novamente do que é dito por Deleuze na mesma entrevista: “Uma aula é emoção. É tanto emoção quanto

inteligência. Sem emoção não há nada, não há interesse algum.” (O ABECEDÁRIO, 1996).

Complemento concluindo a participação de Deleuze neste primeiro movimento da pesquisa com as críticas que ele faz à escola: “Uma escola é terrível por uma simples razão: consome muito tempo, nos tornamos administradores.” (O ABECEDÁRIO, 1996). E segue sua fala com proposições a um docente em formação interessado: “Para mim, duas coisas são importantes: a relação que podemos ter com os estudantes é ensinar que eles fiquem felizes com sua solidão. [...] Temos de ensinar-lhes os benefícios de sua solidão, conciliá-los com sua solidão”. (O ABECEDÁRIO, 1996) e por fim declara que quer “lançar noções e conceitos que se tornem correntes, que se tornem não exatamente ordinárias, mas que se tornem ideias correntes, que possam ser manejadas de vários modos.” (O ABECEDÁRIO, 1996).

Com essas citações reflito acerca da minha ação enquanto docente. A solidão proposta por Deleuze, para mim, fala sobre o estudante ter a possibilidade de trilhar seu caminho de pesquisa e formação, que a minha prática enquanto docente não crie discípulos, que ao contrário possibilite aos meus alunos a traição, questionem o que for dito, saibam que as suas ideias por mais distantes que possam estar do coletivo podem também existir e germinar, e por isso eles precisam fazer as pazes com a sua solidão, não ficarem colados a uma escola.

Retornamos para o artigo de MATOS e SCHULER (2021) para compreender o que a Aula como Ensaio pode auxiliar nesta pesquisa. Já de início me encontro com a frase “docência como vontade criadora”. Estamos falando então de um professor que cria, que inventa, a docência como um ato e sendo assim em movimento. Em seguida as autoras nos trazem uma lembrança muito importante:

O desafio micropolítico que envolve a formação de professores é conviver com a tensão do abandono de novas e de velhas certezas, ou seja, de enfrentar o conservadorismo que se agarra às velhas crenças, mas sem abandonar a tradição pedagógica, pois não se opera com um elogio do novo pelo novo. Isso porque problematizar o disciplinamento e o controle não significa negá-los, mas justamente, nesse caso, investir em uma formação que traga a necessidade de abrirmos outras possibilidades de existência no território da docência. (MATOS; SCHULER, 2021, p. 5)

A partir dessa citação afirmo que não estamos aqui negando algo que já está dado, apenas propondo uma crítica genealógica<sup>5</sup> que possa produzir outras aulas, na busca de encontros alegres por meio de diferentes processos educativos. É pensar o desconhecido, é perguntar pelo como se faz a aula e não o que é a aula, portanto “a docência como vontade criadora, não opera a partir da denúncia ou da salvação das práticas escolares.” (MATOS; SCHULER, 2021, p. 5)

Outro aspecto da aula que ensaia são as forças que ela opera entre o significante e o significado “o movimento entre o ensaio da aula e o vivido, desloca-se uma ação pedagógica que atua sempre no porvir da aula” (MATOS; SCHULER, 2021, p. 6) A aula que é ensaiada sente a vitalidade da pluralidade dos corpos participantes de uma aula, ela está viva e receptiva ao encontro com a diferença. “Então, uma docência que afirma a vida como vontade criadora problematiza a vontade de verdade” (MATOS; SCHULER, 2021, p. 7) pois a vontade de verdade achata os signos e impossibilita a criação.

Por isso, o critério de avaliação do que é importante ser trabalhado em uma aula não é o critério da verdade, mas a vida como vontade de potência. O que está em questão é o que um determinado estudo com um grupo de alunos nesse espaço coletivo, que é a aula, pode promover ou conservar a vida. (MATOS; SCHULER, 2021, p. 7)

Ao invés de produzir uma aula que procura soluções para os mesmos problemas, iremos criar problemas a partir do encontro com a aula e com os alunos, pois são os problemas que fazem pensar, sendo o exercício do pensamento uma experimentação. A aula está carregada de clichês e a crítica genealógica, elemento fundamental na Aula como Ensaio, pode fazer eles desaparecerem ou impedir que eles aconteçam, podendo acionar um efeito vertiginoso para os participantes da aula.

A Aula como Ensaio vai contra a metafísica pois não acredita que exista uma verdade fundamental da qual a aula está cercada. “O ato que interessa na aula como ensaio é o ato da crítica genealógica que envolve a ação de teoria e ação de prática.” (MATOS; SCHULER, 2021, p.11) Portanto o ensaio não é a repetição, uma

---

<sup>5</sup> O autor Gilles Deleuze, especificamente no livro Nietzsche e a filosofia (1976), trata a crítica genealógica nietzschiana como um pensamento filosófico que vai destituir a ideia passiva de que a genealogia é a procura da origem e do fundamento dos valores ou de alguma coisa. [...] Desse modo, a crítica genealógica envolve-se numa dupla problemática: a fabricação da crítica e a fabricação de novas armas. [...] Esse tipo de crítica não opera por essência, perguntando, por exemplo, o que é uma aula, mas busca seus modos de funcionamento em seus efeitos de poder e subjetivação. (MATOS; SCHULER, 2021, p. 9)

imitação, nem um protocolo de organização e nem uma abstração. “Por isso, não se trata da verdade da docência e da aula, mas como estamos vivendo essas relações nas escolas e estamos sendo atravessados e transformados por elas.” (MATOS; SCHULER, 2021, p.12)

Desta forma a aula não é apenas uma tarefa a ser cumprida pelo professor e sim o seu problema problema que servirá para a criação de problematização de pensamento aos alunos. Matos e Schuler (2021) falam que a aula como ensaio “perpassada pela crítica genealógica teria essa primeira característica de desnaturalização do mundo, rompendo com imagens evidentes demais que não nos permitem mais pensar sobre o que se passa no pensamento”. Opera-se então com a multiplicidade e não mais com a representação.

A aula como ensaio é voltada para um corpo pesquisador, que pergunta, que cria questionamentos, que desnaturaliza o mundo, que escuta o agora e cria a partir dele. “Por isso, talvez a aula como ensaio não seja tanto sobre aprender ou ensinar, mas sobre o estudar e o exercício de pensamento e de vida.” (MATOS; SCHULER, 2021, p.19)

### 3. EDUCAÇÃO MENOR

“Já não se pode separar o intelectual, produtor de teorias, de um lado, e o militante, o ativista da prática de outro”. (GALLO, 2010, p. 57)

No mesmo período em que estava escrevendo meu trabalho de conclusão de curso estava matriculado nos Seminários de Tópicos Especiais: Currículos, Práticas e Didáticas: Teoria e Prática em Revezamento do Doutorado em Educação da Universidade de Caxias do Sul. Fui convidado a apresentar uma síntese sobre um texto de um teórico já estudado por mim anteriormente, o Sílvio Gallo, e como o tema discutido por Gallo vem de encontro com a minha pesquisa resolvi criar um capítulo para tratar sobre esse texto que fala sobre filosofias da educação com foco no debate sobre a teoria e prática.

Gallo (2010) já nos provoca de início afirmando que para a filosofia tradicional a teoria e a prática são trabalhadas pela representação e que a teoria representa o real. “Nesse âmbito, a questão das relações entre teoria e prática tem sido colocada ou num viés idealista, em que a teoria “ilumina” a prática; ou num viés materialista, em que a prática determina a teoria; ou, ainda, numa perspectiva dialética, na qual há uma interação entre elas.” (GALLO, 2010, p. 49)

Destaco também a origem da palavra teoria, que vem do verbo grego *theorein*, que significa olhar, observar. Penso que essa origem tem relação com o objeto de pesquisa, a experiência. A teoria se constitui através da observação ou da contemplação. Já a prática vem do que os gregos denominavam prático, resultado da *práxis*, ou seja, a efetivação de uma ação. Aristóteles ainda dividia os tipos de saber em três: teórico, prático e poético, sendo que seus respectivos objetos eram o conhecimento, a ação e a produção.

Até aqui falamos desta filosofia clássica ocidental que desde Platão compreende a teoria como uma representação do real e distingue o conhecimento pela observação (prática) e pelo conceito (teoria). Já no século XX, vimos nascer uma outra noção de filosofia, que investe na produção da diferença operando uma concepção de pensamento não representacional. Nesta concepção, chamada



Filosofia da Diferença, destacam-se filósofos como Michel Foucault (1926-1984), Gilles Deleuze (1925-1995) e Jacques Derrida (1930-2004).

Para compreendermos a Filosofia da Diferença, Deleuze em sua obra *Lógica do Sentido* (1974), inspirado em Nietzsche, distingue três perspectivas de se pensar e fazer filosofia:

“1. as alturas do platonismo (sair da caverna em direção à luz); 2. as profundidades dos pré-socráticos (que buscam cada vez mais as profundezas das cavernas para estranhar-se na physis); e, por fim, 3. a imagem cínica-estóica que reivindica o humor e prefere a superfície, nem a altura nem a profundidade.” (GALLO, 2010, p. 51)

Deleuze responsabiliza a última perspectiva, a cínica-estóica, por criar essa fuga a representação quando se mostra interessado pelo que acontece na superfície, permitindo que se perceba a diferença, não representativa, mas em si mesma. Já na sua obra *Diferença e Repetição* (1968), também citada por Gallo (2010), Deleuze afirma que:

o pensamento parte sempre de pressupostos, o que faz com que o começo seja sempre um recomeço. Isso faz com que, no pensamento, o começo, que seria a afirmação de uma diferença, é já uma repetição, na medida em que não se começa originalmente, mas sim se retomam pressupostos. É o que Deleuze denomina “imagem do pensamento”. (GALLO, 2010, p. 52)

É apenas o pensamento sem imagem que permite pensar a diferença em si mesma, a diferença em relação ao idêntico. Para Deleuze, desde Platão a filosofia investe na reconhecimento e as diferenças são apenas aparentes.

Antes de partir para o próximo teórico abordado neste texto me pergunto qual é o salto que podemos dar a partir do Deleuze que foi apresentado por Gallo, principalmente ao que tange esta pesquisa. Penso que esse acesso a uma revisitação histórica das filosofias da educação possibilitam compreender o que estou fazendo aqui, ou ao menos, o que não estou fazendo. Para mim importa pensar que não estou idealizando uma educação e também não quero colaborar para uma educação que valorize principalmente a representação a partir de pressupostos ou imagens do pensamento, e faço questão de lembrar que o objetivo de expandir, sem entrar na lógica binária da negação.

O Foucault diz em uma entrevista em 1980 que “a filosofia é exatamente este movimento de libertar-se daquilo que é adquirido como verdadeiro [...] que se

constitui na própria vitalidade da filosofia, para além da pura reconhecimento” (GALLO, 2010, p. 53). Em uma conversa entre Foucault e Deleuze de 1972, publicada com o título *Os Intelectuais e o Poder*, afirma-se que:

“a relação de aplicação nunca é de semelhança, e que temos uma espécie de “revezamento” entre teoria e prática. Na Filosofia da Diferença produzida por eles, trata-se de perverter o platonismo, produzindo uma filosofia da multiplicidade, fora do contexto da representação” (GALLO, 2010, p. 54)

Gallo (2010) comenta na sequência que a pesquisa feita pelos filósofos da Filosofia da Diferença não se propõe a ser estruturalista, e que pelas palavras de Foucault mais se assemelham a uma a uma pesquisa de dinastia que faz aparecer o que esteve escondido até agora, que no caso do filósofo seriam as relações de poder.

Em seguida, Gallo (2010) transcrevendo Deleuze afirma o revezamento entre teoria e prática: “à teoria não compete explicar a prática ou mesmo possibilitá-la, assim como não compete à prática alimentar a teoria ou manifestá-la na luta social.” (GALLO, 2010, p. 56). “Não há mais representação, não há senão ação, ação de teoria, ação de prática, nas relações de relé ou de rede. Já não se pode separar o intelectual, produtor de teorias, de um lado, e o militante, o ativista da prática de outro”. (GALLO, 2010, p. 57)

Na sequência Gallo (2010, p.57) traz uma citação de Deleuze que fala sobre a teoria como uma Caixa de Ferramentas, afirmando que é preciso que sirva pois se não há alguém que a use, não vale para nada. A teoria não se totaliza, ela se multiplica. A totalização é obra do poder.

Se a uma teoria não compete representar a realidade, ela precisa funcionar como uma forma de intervenção. Uma teoria é boa e faz sentido na medida em que é operativa, que me permite agir, atuar. [...] Se a teoria é uma ferramenta, ela faz sentido enquanto é usada e gera circuitos imediatos com as várias práticas, que por sua vez operam alterações nas ferramentas ou mesmo implicam na construção de novas ferramentas teóricas” (GALLO, 2010, p. 58)

Na concepção da representação, o intelectual é alguém que fala pelos outros, visto que a teoria é uma totalização. Já na Filosofia da Diferença o teórico produz ferramentas para os outros e usa as próprias ferramentas, atuando na prática social. Pergunto como isso funciona na educação. Gallo segue seu caminho labiríntico e seguimos juntos a ele.

Nas escolas, as crianças não falam por sua conta. Não falam. Quando falam é a voz grave do poder que se ouve, reproduzida em suas frágeis cordas vocais. Não é por acaso que a criança foi denominada *infans*, aquele que não possui fala. A infância é a idade do mutismo, do aprender a falar a voz do poder, do dominador - o adulto, o instituído. (GALLO, 2010, p. 59)

Não permitimos que as crianças falem. “Quando se constrói uma pesquisa que pretende ouvir os estudantes, por exemplo, ela é fabricada já segundo uma concepção teórica que representa de antemão o discurso da criança, do estudante.” (GALLO, 2010, p. 60). O autor ainda afirma que a escola moderna é uma instituição totalitária e segmentária, de massificação. Não só as teorias, mas também as práticas são totalitárias na medida em que são pensadas para as crianças, não pensando com elas. Ele propõe que escutar as crianças possa ser uma alternativa para construir uma escola na diferença.

Por fim, trata sobre o conceito principal para a nossa investigação até aqui. A partir de textos de Deleuze e Guattari ele utiliza a “educação menor” e a “educação maior” para pensar problemas na educação. O “maior” sendo o instituído, o que já é definido de antemão, que produz modelos exemplares, cânones. O “menor” que “trata-se de uma produção que se coloca - ou é colocada - às margens dos cânones e das instituições e, por esta mesma razão, é uma produção mais livre, que frequentemente subverte esses cânones e cria possibilidades até então insuspeitas” (GALLO, 2010, p. 60). E ele não quer com essa divisão criar uma oposição, apenas distinguir formas de operação, um com protocolos e outro aberto ao saber do acontecimento.

A educação maior pode envolver os esforços de planificação, secretarias, políticas educacionais, projetos político-pedagógicos, linhas de produção pedagógica. “Neste registro, a criança não pode mesmo ser ouvida, ou sua voz faria ruir o castelo de cartas dos planejamentos e políticas públicas.” (GALLO, 2010, p. 60) Já pela educação menor podemos ver as ações singulares de professores que atuam à margem dos projetos educacionais, que é feita com as condições encontradas, aberta ao acontecimento, que se permite furar o cronograma para aproveitar a emergência de algo não planejado. A característica da educação menor é que ela não quer ser modelo e que não pode ser repetida como cópia autêntica.

Gallo (2010) não propõe abandonar a teoria, pelo contrário, ele afirma sua importância, mas como acompanhante do professor. Ele cita dois exemplos falhos e comuns quando se fala sobre a aula que experimenta e que inventa mecanismos mais livres, o espontaneísmo e o materialismo. Nenhum desses dois exemplos queremos aplicar aqui, por isso é importante ter cuidado.

No âmbito da educação menor, vemos as coisas acontecendo no cotidiano da escola, saberes e práticas sendo produzidos, usados, descartados, reproduzidos, sem que se produza qualquer tipo de totalização. Experiências singulares *acontecem* no cotidiano da escola e produzem outras escolas e outros processos educativos. É evidente que experiências de educação menor podem ser capturadas, modelizadas, totalizadas. Mas o preço a pagar é deixar de ser menor, perder a liberdade do “horizonte de eventos” e passar a ditar cânones de atuação. (GALLO, 2010, p. 61)

O nosso desafio a partir dessa revisão histórica, indicado por Gallo (2010) é sermos criativos para pensar novas práticas que ouçam as crianças com ouvidos inocentes, instituindo diferenças nos jogos de poder que se joga na escola e pensar em novas experiências de pensamento e ação. É isso que quero seguir pensando e escrevendo por aqui.

## 4. EXPERIÊNCIA

“A experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida.” (BONDÍA, 2002, p. 27).

Para iniciar a expansão da experiência, vou conversar com um autor que encontrei há alguns meses quando já estava instigado pela experiência. O texto de Jorge Larrosa Bondía *Notas sobre a experiência e o saber de experiência* já inicia propondo uma nova forma de pensar a educação, saindo da lógica de teoria/prática para partir da experiência/sentido. O que essa mudança de chave afeta o fazer docente? O que se altera no plano de trabalho de um professor quando ele envolve a experiência/sentido além da teoria/prática? Em seguida leio: “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece.” (BONDÍA, 2002, p. 21)

A cada dia, passam muitas disciplinas, professores, alunos, mas quais dessas passagens realmente passam por nós? Quais experiências criam sentido e registros no nosso corpo? E como uma coisa deixa apenas de passar para além de passar afetar e ser afetado? É possível perceber em aula quando o passar por um aluno provoca algo que o afeta?

Em seguida ele informa algo que me deixa muito curioso, que a experiência está cada vez mais rara e o excesso de informação se apresenta como uma das razões. “A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário [...] a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência.” (BONDÍA, 2002, p. 21). Pensar nisso enquanto estamos falando sobre a experiência docente colabora para pensar na experiência proposta em sala de aula, que pode ser reprimida pelo excesso de informação. Também me pergunto se não podemos, a partir disso, possibilitar que o aluno vivencie experiências antes de ter acesso a toda a informação, por exemplo, o professor não entregar todo o enunciado de uma atividade antes que o aluno experiencie. Podemos supor que desta forma o enunciado de uma atividade com

muitas informações, um passo-a-passo, pode achatá-la experiência e impossibilitar a heterogeneidade de signos presentes na sala.

Outro inimigo tratado por Bondía (2002) da experiência é a opinião. A opinião também achata a experiência, e, quando vinculada à informação, fabricam seres manipulados e incapazes de experienciar.

Desde pequenos até a universidade, ao largo de toda nossa travessia pelos aparatos educacionais, estamos submetidos a um dispositivo que funciona da seguinte maneira: primeiro é preciso informar-se e, depois, há de opinar, há que dar uma opinião obviamente própria, crítica e pessoal sobre o que quer que seja. A opinião seria como a dimensão “significativa” da assim chamada “aprendizagem significativa”. A informação seria o objetivo, a opinião seria o subjetivo, ela seria nossa reação subjetiva ao objetivo. Além disso, como reação subjetiva, é uma reação que se tornou para nós automática, quase reflexa: informados sobre qualquer coisa, nós opinamos. Esse “opinar” se reduz, na maioria das ocasiões, em estar a favor ou contra. Com isso, nos convertemos em sujeitos competentes para responder como Deus manda as perguntas dos professores que, cada vez mais, se assemelham a comprovações de informações e a pesquisas de opinião. Diga-me o que você sabe, diga-me com que informação conta e exponha, em continuação, a sua opinião: esse é o dispositivo periodístico do saber e da aprendizagem, o dispositivo que torna impossível a experiência. (BONDÍA, 2002, p. 23)

Penso que na citação anterior Bondía (2002) nos mostra um modo de operação reproduzido nas escolas. Trago este trecho para cá primeiro para justificar a importância de uma pesquisa que pergunte pela experiência. Podemos perceber essa lógica que acabamos de ver na minha caminhada enquanto pesquisador. A citação anterior é a informação, neste parágrafo eu formulo uma opinião e em seguida somos privados da experiência pois tanto eu quanto você, leitor, já tomamos como verdade o que foi posto aqui. Volto a lembrar de que não quero negar nada do que estamos fazendo aqui, apenas expandir abrindo pontos de fuga.

Podemos também dialogar com as ideias contidas na citação anterior pensando nas aulas de Arte. O que seria a informação e a opinião na aula de Arte? Provavelmente a história da arte e as técnicas artísticas seriam a informação e a crítica ou o gosto seria a opinião. Quando lemos uma obra de arte apenas pelo seu contexto histórico ou por um gosto pessoal nosso, estamos achatando a experiência nossa e do aluno. Quando reduzimos uma explicação de um movimento a uma conversa sobre opinião em relação à obra, estamos achatando a experiência. E neste caso, qual seria a pergunta mais correta a se fazer que contemplasse a experiência de cada aluno?

Seguimos.

O terceiro ponto que dificulta a experiência é a falta de tempo, tudo cada vez mais rápido, que afeta o acontecimento e, segundo Bondía (2002), até a nossa memória, pois cada experiência é atravessada por outra, sem deixar quaisquer vestígios, como comenta o teórico. Enquanto leio e escrevo, me apavoro, pois essa versão dos fatos corresponde a uma sensação muito constante no meu cotidiano, principalmente se tratando de um mês em que além de escrever esta pesquisa, realizar dois estágios obrigatórios do curso, ainda sigo trabalhando, pesquisando e cumprindo um horário que muitas vezes ultrapassa as 15 horas diárias na frente de um computador. Meus olhos pediram um óculos neste semestre.

Ilustro com a minha experiência no mundo acelerado em que nos propomos viver. Tendemos a acreditar que isso é uma escolha unilateral. Desejo que isso seja de fato uma realidade exclusivamente minha e que isso não esteja acontecendo no corpo da maioria da população mundial. Porém desconfio que os casos de hiperatividade nas crianças possam denunciar um mundo acelerado.

Deixo aqui um parágrafo de Bondía (2002) que para mim se assemelha muito mais a uma poesia de Manoel de Barros do que um artigo científico, pois vejam:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (BONDÍA, 2002, p. 24).

Minha vontade é deixar agora uma folha em branco, para que você possa ter uma experiência. Vou seguindo na tentativa de chegar em um outro lugar, com a memória de aqui ter estado presente. Porém se assim tu desejas fazer, te permite passar um café e olhar para fora da janela, ao mais distante que os teus olhos enxergam. Acabo de ter uma ideia de atividade para a sala de aula.

Na sequência ainda no mesmo artigo o Bondía (2002, p. 25) comenta que “é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe,

mas não se ex-põe.” Sendo assim, faz parte do processo de experiência o sujeito estar disponível, receptivo, exposto e vulnerável.

A própria palavra experiência tem muito para nos comunicar. Ela fala sobre travessia, sobre um transeunte que está em exílio, em um lugar estrangeiro, e vai fazer uma passagem. Esse ser da experiência atravessa o indeterminado, o impensável e por isso perigoso. “A experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente “ex-iste” de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente.” (BONDÍA, 2002, p. 25). Ele não é um sujeito que permanece sempre em pé, que está sempre seguro de si, pelo contrário, ele sofre pelo indeterminado. Bondía (2002) diz que “somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação.”

Algumas definições se fazem necessárias neste momento. O aluno e o professor devem estar em travessia e expostos para que aconteça uma experiência. E dessa forma eles devem ser tratados e encarados por ambos os lados e por todos os outros elementos que estão presentes na aula. Qualquer fundamento, essência, razão, informação, opinião e falta de tempo podem afetar a experiência por aqui desejada.

Sinto que me aproximo da colaboração mais significativa que Bondía tem para a presente pesquisa. Quando ele passa a falar sobre o saber da experiência é que compreendo que ela se dá na relação entre o conhecimento e a vida. Ele deixa claro que não está se referindo a um conhecimento utilitarista, que transforma tudo em produto, em dinheiro e nem da vida induzida pela lógica do consumo. Para isso ele retorna a um saber que tomamos a partir do que nos acontece. “Este é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece.” (BONDÍA, 2002, p. 27). Sendo assim, “o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal.” (BONDÍA, 2002, p. 27).

Novamente de forma poética, leio a sequência do artigo: “A experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida.”



(BONDÍA, 2002, p. 27). Porém trago minhas flexões sobre essa última frase que merece uma epígrafe, e me permito fabular<sup>6</sup> sobre uma didática que objetiva, através da experiência e do saber que dela deriva, a apropriação por parte do aluno da sua própria existência. Seria possível essa didática? Ela já saiu do campo do impensável, acredito que ela possa se tornar possível ou já estar acontecendo.

E o último conceito apresentado por ele é a diferença entre o experimento e a experiência. O experimento foi capturado pela ciência moderna e possibilita fórmulas que respondam questões para um grande grupo. A experiência, como já vimos anteriormente, serve a cada um de forma diferente. Resumidamente Bondía explica que “Se o experimento é genérico, a experiência é singular. Se a lógica do experimento produz acordo, consenso ou homogeneidade entre os sujeitos, a lógica da experiência produz diferença, heterogeneidade e pluralidade.” (BONDÍA, 2002, p. 28).

Podemos assim encerrar essa conversação com Bondía afirmando que a experiência passa pelo acontecimento por que somos tomados. Ela é afetada pela informação, pela opinião e pela falta de tempo. O corpo disponível atravessará esse lugar desconhecido pela significação ou pela singularidade, e a minha experiência enquanto pesquisador-docente não poderá ser capturada por você, que só precisa deixar que esse acontecimento, o texto, exista, atravesse, transforme, aproprie-se.

Início agora uma conversação com o teórico da arte educação John Dewey (2010). De início em sua obra *Arte e experiência*, já destaca-se a seguinte frase: “Um rio, como algo distinto de um lago, flui. Mas seu fluxo dá a suas partes sucessivas uma clareza e interesse maiores do que os existentes nas partes homogêneas de um lago.” (DEWEY, 2010, p. 111). Quando Dewey nos apresenta essa metáfora, ele instiga nosso campo imagético do que pode vir a ser uma experiência em sala de aula. Uma aula rio é tomada pelos fluxos externos ao plano de aula, leva os participantes desse acontecimento a aguçarem sua escuta e sensibilidade perante as atividades conduzidas pelo professor que não conduz sozinho e de forma contínua e reprodutiva ou homogênea como um lago. A aula lago em contraponto não enfrenta correntezas, é água calma, pode inclusive

---

<sup>6</sup> Fabular é sinônimo de inventar, criar ou apresentar em forma de fábula algo.

reproduzir mais peixes que, por não terem para onde ir, acabam muitas vezes agarrados por um anzol.

Em seguida ele aborda um aspecto da consciência para a absorção de uma experiência singular:

em muito de nossa experiência, não nos interessamos pela ligação de um incidente com o que veio antes e o que vem depois. Não há um interesse que controle a rejeição ou a seleção atenta do que será organizado na experiência em evolução. As coisas acontecem, mas não são definitivamente incluídas nem decisivamente excluídas; vagamos com a correnteza. Cedemos de acordo com a pressão externa ou fugimos e contemporizamos. [...] Há experiência, porém ela é tão frouxa e discursiva que não é uma experiência singular. (DEWEY, 2010, p. 116)

A citação anterior, assim como as páginas que seguem, me faz refletir sobre essa experiência consciente e estética. Me pergunto se de fato a experiência não consciente, sem interesse que controle a rejeição ou a seleção atenta, não provoca uma experiência singular. Salto para a próxima característica apresentada por Dewey, que é a presença das emoções nessa experiência.

O autor comenta que o mesmo acontecimento pode ser vivenciado de forma mecânica, contábil ou descrito através do teatro e da ficção. O acontecimento pode ser carregado de emoções, até mesmo os gestos podem compor essa experiência. Ele usa o termo incidentes variáveis que podem gerar emoções primárias, secundárias e uma possível mudança de matiz (DEWEY, 2010, p. 121).

Dewey concorda que a aceleração dos nossos tempos impedem que as experiências sejam aprendidas e significativas em nossa vida, gerando experiências superficiais. O objetivo do homem contemporâneo é fazer o máximo de coisas possível no prazo mais curto. Como exemplo, Dewey diz que: “O pintor tem de vivenciar conscientemente o efeito de cada pincelada que dá ou não saberá o que está fazendo nem para onde vai seu trabalho.” (DEWEY, 2010, p. 124). A sutileza desse ato é uma das razões pelas diferenças entre os pintores.

Sobre o estético, Dewey (2010) fala:

o estético não é algo que se intromete na experiência de fora para dentro, seja pelo luxo ocioso ou pela idealização transcendental, mas que é o desenvolvimento esclarecido e intensificado de traços que pertencem a toda experiência normalmente completa. (DEWEY, 2010, p. 125)

Para Dewey, estético refere-se à experiência como apreciação, percepção e deleite. Se assemelha ao gosto, como na culinária. A preparação é a parte do cozinheiro/artista, e a degustação é por parte do consumidor. Essa distinção também existe entre o jardineiro e o morador, por exemplo. Neste momento Dewey (2010) defende que o estético e o artístico não podem ser separados. “A perfeição na execução não pode ser medida ou definida em termos da execução; implica aqueles que percebem e desfrutam do produto executado.” (DEWEY, 2010, p. 127).

Observo que nestes elementos - emoção, estética, travessia, etc - apresentados até agora vemos que a experiência acontece no entre, não é nem o ponto inicial e nem o ponto de chegada. Ela também não pode ser descrita, está no campo da sensação e de uma memória imaterial, talvez incapaz de ser capturada por uma linguagem. Me interessa em seguida quando Dewey (2010, p. 127) diz que para que “a habilidade seja artística, no sentido final, ela precisa ser “amorosa”; precisa importar-se profundamente com o tema sobre o qual a habilidade é exercida.”. Penso que é sobre afeto o nosso fazer tanto docente quanto artístico, e por isso é vital o amor.

Um elemento caro para esta pesquisa está na declaração de Dewey a seguir: “Para ser verdadeiramente artística, uma obra também tem de ser estética - ou seja, moldada para uma percepção receptiva prazerosa.” (DEWEY, 2010, p. 128). Caso contrário o processo passa a ser apenas mecânico. Isso conversa muito com o que falamos sobre a educação menor e maior que o Sílvio Gallo nos apresenta anteriormente. Além de seguir os mecanismos institucionais, os cânones da educação ou da arte, temos que proporcionar uma experiência estética que perpassa por uma percepção sensível e afetuosa, que proporcione uma escuta presente. E na minha percepção isso não tem ligação com o belo ou agradável, pois a percepção prazerosa pode se dar através de um estranhamento, de um contato com o desconhecido, com o novo, com o irregular.

O ato de produzir, quando norteado pela intenção de criar algo que seja desfrutado na experiência imediata da percepção, tem qualidade que faltam à atividade espontânea ou não controlada. O artista, ao trabalhar, incorpora em si a atitude do espectador. (DEWEY, 2010, p. 128)

Trago este trecho para criarmos um contraponto ao que estamos discutindo até agora. Um contraponto que serve como lembrança para seguirmos

pesquisando. Existe uma distinção entre a experimentação livre e a experimentação norteada por intenção. O docente em aula que objetiva proporcionar uma experiência aos estudantes deve ter uma intenção com aquela prática, se não passa a ser espontaneísmo e pode resultar em uma experiência que não seja estética ou completa utilizando os termos tratados por Dewey. A questão é que não temos total percepção de pra onde a aula está sendo levada no momento em que a estamos realizando, sendo assim a nossa intenção precisa estar flexível à escuta.

Outro elemento a ser levado em conta é que a experiência não tem um início, meio e fim. Dewey inclusive comenta que os momentos de repouso fazem parte da experiência, pois são neles que a experiência é absorvida e incorporada. Sendo assim, não podemos determinar quando uma criança iniciou a sua experiência enquanto estudante, por exemplo. Ou então determinar que o acontecimento da aula iniciou quando tocou o sinal e termina quando os estudantes vão para casa. O processo é de contínua contemplação, uma fase leva a outra gerando assim uma experiência significativa para a vida de cada indivíduo, sem esquecer que o processo não é linear e inocente, mas sim planejado.

É importante seguir investigando Dewey, pois percebi na minha leitura que ele deixa muitos elementos abertos para que o leitor siga lendo e escrevendo com ele. Considero oportuno a leitura dele aqui nesta pesquisa pois, além de pesquisarmos educação, pesquisamos a arte-educação como uma potência na criação desses espaços de experimentação. Tudo o que vimos até aqui impulsiona propostas de ensino para as aulas de Arte. Considero que a arte-educação pode possibilitar que o aluno respire, contemple o mundo, tome consciência do agora, da sua individualidade e propicie um ato de criação que experimenta sem necessariamente se preocupar quantitativa ou qualitativamente com o contexto inicial e com o resultado final.

A aula de Arte já tem essa característica de explorar linguagens, ferramentas e meios de expressão e de comunicação, principalmente por estar ligada a um saber cultural, que afeta e é afetado pelo entorno. É fundamental que seja levado em conta a pluralidade dos indivíduos que ocupam o mesmo tempo e espaço, ou seja, a sala de aula. E o salto que esta pesquisa pode gerar é de entender, pelo menos para o docente em formação que aqui escreve, que a Aula é um

acontecimento, um evento que se repete a cada semana e que objetiva encontrar o vigor na diferença, assim como um rio que segue o fluxo renovando a água, passando por secas, correntezas, sendo habitado.

No prefácio de seu livro *Arte como Experiência*, Dewey dá uma pista de onde vem seus estudos sobre experiência e se diz honrado por ter um livro associado a outro nome norte-americano, William James. Essa pista foi o bastante para o encontro com a obra que veremos a seguir, que busca explicar a construção da experiência a partir da obra de William James.

O autor deste livro que vai nos ajudar na pesquisa é David Lapoujade em sua obra *William James, a construção da experiência* (2017). O primeiro recorte do texto é quando ele cita James sobre a realidade: “um problema percorre toda a filosofia de James: como o conhecimento, a verdade, a crença podem se produzir se o mundo no qual vivemos está sujeito a uma perpétua novidade?” (LAPOUJADE, 2017, p. 11) Temos que considerar toda realidade no momento em que ela se cria, pois o que existe não são coisas feitas, mas coisas se fazendo. Portanto, “a realidade se faz, a realidade está por fazer.” (LAPOUJADE, 2017, p. 14)

Isso reafirma a necessidade de a aula ser um corpo vivo, que está com uma escuta ativa o tempo todo. Pois a aula está sendo feita o tempo todo, não existe uma aula pronta, o que existe é uma imagem dogmática do pensamento do que é uma aula e de que forma devemos nos relacionar ou nos preparar para ela. Mas se nós somos os criadores da aula, isso significa que ela está por ser feita. O nascimento da aula acontece todo dia, pode nascer um corpo parecido com o de ontem, porém nunca será igual.

O acontecimento e a experiência estão em um fluxo contínuo. Precisamos levar em conta o movimento que o próprio pensamento faz, pois ele produz e é produzido, não é apenas uma representação do mundo e das ideias. “Isso significa que a ação, longe de ser a solução universal, tornou-se um problema.” (LAPOUJADE, 2017, p. 14). Segundo Lapoujade (2017) a psicologia já se ocupava em estudar a realidade e os fluxos gerados com e por ela em 1880 defendendo que a consciência não é um recorte da realidade nem um ato reflexivo apenas, ela é o movimento daquilo que se torna consciente.

Desde já podemos questionar o que Dewey propõe. Se a experiência completa parte de um processo consciente, e é isso que a torna estética, temos que nos perguntar de onde parte a consciência. Se a consciência não é apenas um recorte da realidade, e não é racional e lógico o seu processo reflexivo, o que vem a partir dela não pode ser considerado algo intencionado. Ou ao menos quando intencionado de forma consciente deve-se levar em conta que esta realidade passou por um processo de vir a ser, de se tornar algo significativo para o indivíduo. Sendo assim, por mais que o artista, educador ou aluno tenha uma intenção naquela obra ou aula, ela não necessariamente vai proporcionar uma experiência significativa e completa, pois está envolvido neste movimento um vir a ser, um tornar-se consciente, e isso não contempla todos os signos e afetos que aquela experiência pode causar no participante. Tal é um problema no melhor dos sentidos da palavra problema, pois a experiência não pode ser capturada e é isso que a liberta.

Entende-se que “agir e pensar tornam-se riscos [...] antes de se tornarem hábitos tranquilos, foram primeiro experimentações.” (LAPOUJADE, 2017, p. 14). A partir dessa introdução, proponho uma metáfora para você, leitor. O que faz com que você olhe para um galho de uma árvore e não tenha vontade de comê-lo? Você já experimentou? Seria arriscado fazer isso? Supondo que sua resposta à segunda pergunta tenha sido não, e podendo estender essa pergunta para vários outros elementos que não são comestíveis, ou pelo menos que ainda não se tornaram hábitos tranquilos, podemos ter uma dimensão do risco que se corre quando se propõe experimentar. Se você estiver disposto a comer o galho de uma árvore provavelmente terá uma experiência completa pois suponho que você ainda não tenha vivido essa experiência e nem tenha referência de pessoas que assim tenham feito. O que vai acontecer com o seu corpo depois dessa ação saberemos depois de algumas horas e tudo é possível, inclusive nada.

Em seguida, Lapoujade (2017) inclui a confiança como elemento fundamental para uma união romântica com o todo. “O indivíduo deve ser o pioneiro que tem confiança em si mesmo, nas suas próprias forças, no seu julgamento, tanto quanto confia na força da Natureza [...] não se pode ter confiança em si mesmo sem confiar no homem.” (LAPOUJADE, 2017, p. 15). A perda da confiança impossibilita a ação,

o mundo perde a significação, é a morte da sensibilidade, a vontade do nada, o imóvel. “A tarefa da filosofia não é, portanto, procurar o verdadeiro ou o racional, e sim nos dar razões para acreditar neste mundo, assim como o religioso encontra razões para acreditar num outro mundo.” (LAPOUJADE, 2017, p. 16)

Agora troque a palavra filosofia por educação na citação anterior. Eu acredito muito que seja esse o caminho desta pesquisa e da minha vida docente. Muito além de entregar razão e verdade, quero gerar nos alunos confiança em si e no mundo, nas pessoas deste mundo.

E quando deixamos de acreditar no mundo, deixamos de acreditar nos signos desse mundo. O pragmatismo, defendido por James, precisa de uma nova teoria dos signos quando isso acontece. O pragmatismo não é uma filosofia em que possamos acreditar, mas uma filosofia que nos faz acreditar. E enquanto sociedade, tínhamos muitos elementos para acreditar - Deus, progresso, humanidade, família, sujeito - mas “há uma inocência, um otimismo confiante do qual nós, modernos, não somos mais capazes” (LAPOUJADE, 2017, p. 16). Algo se quebrou nesse poder de acreditar, e percebe-se em seguida que no pluralismo há uma potência de ação. O problema do pragmatismo é encontrar no pluralismo algo que favoreça a confiança, e não algo que gere relativismo e engendre todos os ceticismos.

O problema do pragmatismo também é o problema da aula. Como a pluralidade pode favorecer a confiança e ampliar o potencial de ação ao invés de gerar relativismo e engendrar o ceticismo? Pois logo que damos de cara com a pluralidade, temos a tendência a cair no relativismo, no qual o interesse da turma vai definir qual conteúdo será abordado. E não é sobre isso que estamos tratando aqui, esse seria o caminho mais rápido e tranquilizante. Temos que descobrir onde que o pluralismo pode expandir a ação em sala de aula, favorecendo ou gerando confiança entre os participantes.

Lapoujade (2017) relaciona a expansão da consciência com a intensidade de confiança e pergunta “do que uma consciência necessita para que os signos tenham um sentido, ou seja, para que eles a façam agir, ou, ainda, para que eles a levem a produzir outros signos, ações ou pensamentos, ligados aos primeiros?” (LAPOUJADE, 2017, p. 18). Acessamos uma consciência expandida quando temos

confiança, quando um aluno acessa um signo e a partir dele age, pensa, dialoga. Para que a ação aconteça, ele precisa acreditar no que está sendo trabalhado em aula.

Por fim nos perguntamos como se constituem os signos? Essas questões estão incluídas na bagagem do professor, como se fosse um paraquedas que irá acompanhá-lo nos saltos de experiência. Entendemos que eles são necessários para a expansão, que são eles que vão gerar significados e associações por parte dos estudantes. E os signos fazem parte desta experiência, diria que eles são um elemento fundamental para que a experiência aconteça.

Já iniciamos nossa conversa com Lapoujade com várias informações que comunicam de alguma forma com o que já havíamos visto anteriormente. Faço os roubos para esta pesquisa, para a arte-educação e para o docente que aqui lê, escreve, cria signos. Desde já ressalto a importância de tomar nota que a realidade está por se fazer e tudo que não é um hábito tranquilo passa por uma experimentação. Reflito sobre o quanto apenas esses dois dados já comunicam muito com a Aula, a aula que ensaia, a educação menor, a aula que experimenta e faz o movimento de tornar consciente.

Não devemos parar de nos perguntar pela aula. Ela por si mesma é um problema, a aula que não foi capturada pela educação maior, que não é tranquilizadora, gera problemas, faz pensar. Na sequência os elementos confiança e pluralismo, ou multiplicidade, também remontam uma aula. Enquanto professores geramos signos que produzem significados e amplificam a confiança dos alunos na relação com o mundo. Porém estamos diante da multiplicidade em aula, alguns ainda insistem em negar, gerando um achatamento de signos. Prefiro acreditar que não somos mais inocentes para tanto, é diante deste problema da pluralidade e do perigo da experimentação que essa pesquisa se propõe seguir dando razões para acreditar neste mundo.

William James vai defender um momento de experiência pura ou momento de inexperiência, que são estados sem consciência. “São as sensações dos recém-nascidos ou os estados comatosos, as alucinações provocadas por certas drogas, enfim, todos esses estados em que as distinções ainda não foram feitas ou que



deixaram de existir” (LAPOUJADE, 2017, p. 24). Ele compara a experiência a um tecido composto de retalhos. Diz ainda que é importante encontrarmos uma 3ª via para instaurar uma experiência pura, que não caia apenas numa matéria sensitiva ou subjetiva, mas sim que gere um plano de construção desta experiência. “O que se torna, então, o sujeito, o objeto, a consciência, o corpo, do ponto de vista da experiência pura?” (LAPOUJADE, 2017, p. 26).

Na arte-educação, acolhemos a emoção, as sensações, a subjetividade de cada aluno. Isto já está posto como verdade. Acredito que quando Lapoujade sugere uma terceira via, ele busca defender que existe uma experiência para além do sujeito, do eu, do corpo como conhecemos, das relações como já se dão. Existe uma experiência pura que está por vir e que se transforma o tempo todo. Existem formas de construir uma experiência, não apenas esperar que ela aconteça. Talvez seja esse o caminho que precisamos trilhar, um caminho desta pesquisa e apenas desta pesquisa que se pergunta pelo nome próprio do nome, da imagem sem representação ou pela imagem sem consciência.

Para expandir a experiência pura aos acontecimentos do cotidiano, é preciso entender que nada é admitido como um fato, tudo é experimentado ao encontro final com a realidade. Lapoujade (2017) complementa dizendo que é o Isto universal, material neutro, um fluxo de vida imediato e nenhum aspecto qualitativo pode representar esse universo. “Ele é dado em si. Ele nem mesmo é dado por alguém; é um mundo no qual ainda não aparecem nem sujeito nem objeto. [...] A experiência pura é o conjunto de tudo aquilo que está em relação com outra coisa, sem que exista necessariamente uma consciência dessa relação.” (LAPOUJADE, 2017, p. 28).

É necessário atingir o caráter neutro da experiência - neutro no sentido de que tudo permanece indefinido, de que não podemos qualificar de objetivo ou de subjetivo, de material ou de espiritual. É preciso partir de um campo de acontecimentos indivisíveis, mas cujas repercussões ou reverberações possam, posteriormente, se dividir. A experiência pura é a experiência apreendida do ponto de vista do acontecimento. (LAPOUJADE, 2017, p. 30).

O acontecimento está no entre, no encontro de sujeito e objeto, porém não é o que os une, ele é consequência. Um engano que cometemos é pensar que o sujeito e o objeto estão em mundos distintos, o mundo da experiência e da realidade

por exemplo, e que por causa disso existem dois acontecimentos. Mas tudo acontece no mesmo mundo e o acontecimento é um só.

A experiência pura acontece no presente neutro, cujo pensamento não pertence à consciência. Só depois, em um processo de reflexão sobre o acontecimento é que tomamos consciência. Uma aula acontece no presente neutro, seu acontecimento não gera afetos momentâneos, por isso talvez não seja possível descrever uma aula que experimenta e muito menos quantificá-la. “Ter consciência é precisamente interpretar o pensamento presente ainda impessoal como meu” (LAPOUJADE, 2017, p. 35).

O plano, seja ele de vida ou de aula, é inventado, é uma máquina, um processo, um protocolo. Por ser uma criação, ele precisa acolher os atravessamentos do presente neutro. O plano não é algo fixo, estável, permanente, não é um fato. Assim como os fluxos de vida-aula também não são. O estudante é afetado pela experiência-aula e uma semana depois, ou talvez um mês depois, essa experiência vai fazer parte da consciência dele, conforme for entregue a ele ferramentas para simbolizar, acreditar, interpretar e se apropriar daquela aula e de sua aplicabilidade.

A experiência é povoada pela interpretação, que introduz pontos de referência neste percurso. Uma interpretação leva a outra, assim como um signo está colado a outro. “Do ponto de vista do empirismo radical, as distinções sujeito/objeto, pensamento/matéria, mundo psíquico/mundo físico são apenas interpretações” (LAPOUJADE, 2017, p. 38). O que torna esta experimentação real “É a crença, ou melhor, a reação emocional provocada pelo acontecimento que nos faz crer. Chamamos de real aquilo que nos provoca uma emoção. [...] Acreditar é interpretar um acontecimento como “real”, ou seja, fazer os signos significarem”. (LAPOUJADE, 2017, p. 38).

Já vimos que a experiência passa por alguns lugares possíveis que criam certos mecanismos para a sua efetivação: neutro, acontecimento, interpretação, emoção, crença, consciência. Quanto mais vamos conhecendo a experiência, mais vamos entendendo que ela não é algo muito simples de capturar ou de significar, pois todos os aspectos dela não falam sobre algo que possa ser universalizado. O

acontecimento, a emoção, a crença são pontos que só se expandem, com poucas demarcações. A vantagem de conhecermos esses elementos é que podemos usar todos eles em sala de aula e reconhecer que cada um acontece de forma e em lugares distintos entre os alunos. “Não é um sujeito que faz as interpretações, mas o inverso: o sujeito se faz nas interpretações: ou melhor, ele mesmo é uma interpretação, uma interpretação das afecções corporais.” (LAPOUJADE, 2017, p. 41).

O mundo que experimentamos (também chamado de ‘campo de consciência’) surge a cada vez com nosso corpo como centro, centro de visão, centro de ação, centro de interesse. Onde o corpo está é ‘aqui’; quando o corpo age é ‘agora’; aquilo que o corpo toca é ‘isto’; todas as outras coisas são ‘lá’, ‘então’ e ‘aquilo’. Essas palavras, que realçam a posição, implicam uma sistematização das coisas em referência a um núcleo de ação e de interesse que reside no corpo [...]. O corpo é o olho do furacão, a fonte das coordenadas, o lugar constante das acentuações em todo esse curso da experiência. Tudo está à sua volta e é sentido a partir do seu ponto de vista. A palavra ‘Eu’ é, então, primordialmente uma palavra de posição, exatamente como ‘isto’ e ‘aqui’. (LAPOUJADE, 2017, p. 41).

“Ao invés de um “Eu” invariável, devemos invocar uma consciência móvel que planta e desplanta suas coordenadas em função das novas relações que o corpo, ele próprio em perpétua mudança, não para de instaurar num emaranhado de relações.” (LAPOUJADE, 2017, p. 45). Tudo é convenção ou interpretação e temos que pensar no sujeito e objeto pela função e não pela forma. Isso reforça o pluralismo do acontecimento, visto que ele não é algo fixado, ele assume funções diferentes.

E o que tudo isso dialoga com a experiência, com a educação e com a arte? Quando falamos sobre sujeito, consciência e signo estamos falando dos objetos desta pesquisa, não temos como separar a experiência, a educação e a arte desses elementos. Pelo menos não por enquanto. Se queremos mapear e construir uma experiência docente, é importante que saibamos por onde ela passa, quais são as vias de acesso dessa produção e quais são os protocolos presentes em sala de aula que acabam afetando a experiência.

## 5. EXPERIÊNCIA DOCENTE

A cartografia, nesse caso, acompanha e se faz ao mesmo tempo que o desmanchamento de certos mundos – sua perda de sentido - e a formação de outros mundos: mundos que se criam para expressar afetos contemporâneos, em relação aos quais os universos vigentes tornaram-se obsoletos (ROLNIK, 2011, p. 23).

Para seguir estudando a experiência e a arte-educação vou apresentar na sequência um estudo de caso, realizado na experiência docente vivida pelo presente pesquisador, assim, poderemos analisar uma tentativa de ensaiar uma aula que encontre o seu vigor na experimentação.

A experiência aconteceu na disciplina de estágio IV no curso de licenciatura em Artes Visuais em 2021 concomitantemente com esta pesquisa. Sendo assim, as práticas foram afetadas por este texto. O projeto de estágio IV foi feito em um projeto social chamado Escola Popular de Artes, realizado pela Escola Tem Gente Teatrando, do qual lhes apresento em seguida.

### 5.1 ESCOLA POPULAR DE ARTES

A Escola Popular de Artes é um projeto que podemos dizer que deu certo em Caxias do Sul. Com a proposta de oferecer no turno inverso da escola, aulas de teatro e dança urbana para jovens da periferia urbana da cidade, a “Escola Pop” como foi carinhosamente apelidada por alunos e professores, está alcançando os objetivos propostos lá em 2009, quando o projeto foi apresentado ao Ministério da Cultura pela primeira vez para ser realizado através da Lei Rouanet.

Além das aulas práticas, os alunos tiveram contato com bens e ações culturais, onde puderam prestigiar espetáculos de teatro, filmes e exposições de arte. Tudo isso foi possível, através de parcerias que a Escola Popular de Artes fez com casas de teatro e cinemas da cidade. Sempre que possível os alunos tem acesso a estes lugares de maneira gratuita. Caxias em Cena, Mostra Teatro Daqui e Mostra Teatro Para Todos, foram algumas das programações que os alunos puderam prestigiar.

Além da primeira edição, realizada através da Lei Rouanet, hoje Lei de Incentivo à Cultura Federal, também foram realizadas três edições através da LIC Municipal. Todas as aulas aconteceram na sede da Companhia Tem Gente Teatrando, localizada no bairro Rio Branco. Desta forma recebiam os alunos do próprio Rio Branco, como também do São Caetano, Kayser e Panazzolo.

Nesta edição, que servirá de análise para este pesquisador, deu-se continuidade ao projeto através da etapa Escola Popular de Artes – Itinerante. Nesta edição de 2020, as aulas serão realizadas em outra região da cidade, possibilitando que estudantes de outros pontos da cidade participem. Os encontros são no bairro Belo Horizonte, no centro cultural do bairro. Nesta edição, montamos uma comissão formada por representantes das duas escolas do bairro, uma psicóloga que realiza projetos na região e dois educadores sociais, e dois representantes do Espaço Cultural Tem Gente Teatrando, proponente do projeto.

Decidimos que além das aulas de teatro, e dança, a partir da conversa com a turma, teremos professores convidados para disciplinas sugeridas pela turma. Serão dois dias de aula, com 3 horas de duração cada uma. É ofertado 25 vagas disponíveis para alunos e alunas com idade entre 12 e 16 anos. No decorrer das aulas os jovens receberão lições de higiene pessoal, relações pessoais, consciência ecológica, solidariedade, tudo isso com falas articuladas dos professores e da coordenação pedagógica.

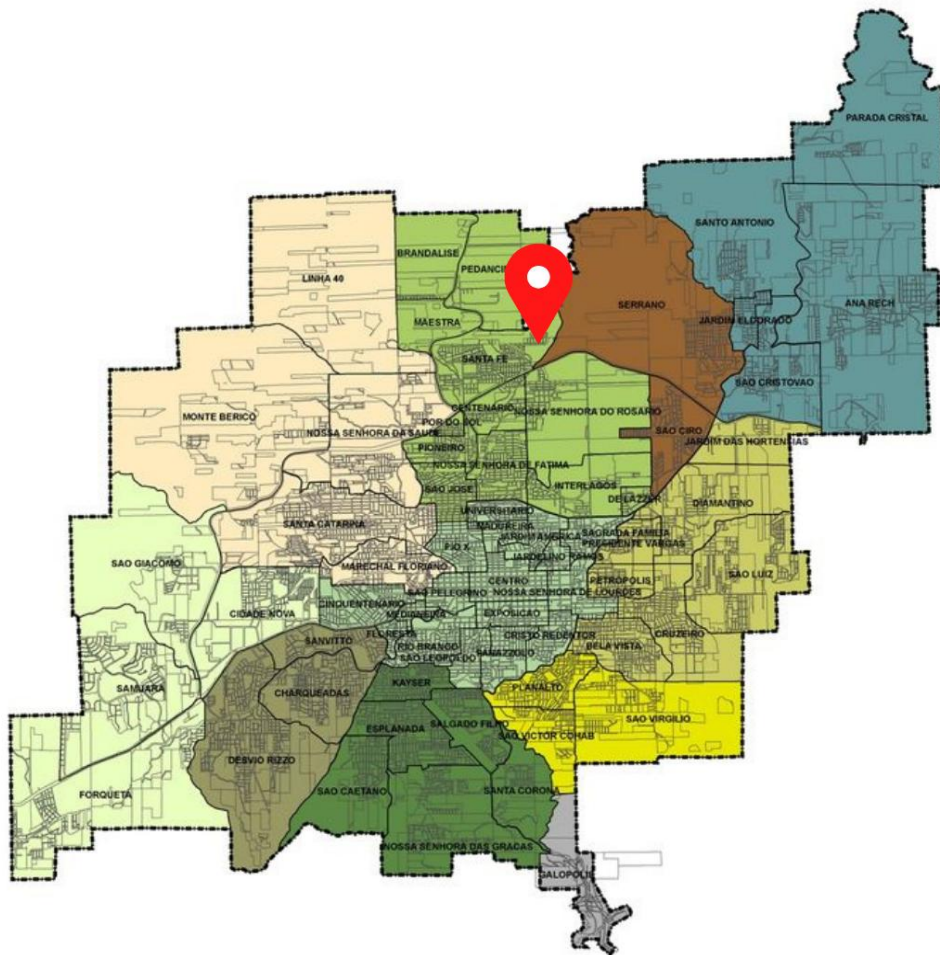
Os objetivos da Escola Popular de Artes é oportunizar que alunos de escolas públicas de Caxias do Sul, recebam de forma gratuita aulas de teatro e dança urbana entre os meses de julho, agosto, setembro, outubro, novembro e dezembro de 2021.

Além de disponibilizar de forma gratuita 25 vagas para adolescentes entre 11 e 16 anos do município de Caxias do Sul; Oportunizar a inserção social dos jovens, preparando-os para a vida e o trabalho; Garantir acesso gratuito à formação/informação através dos conteúdos oferecidos nas aulas de teatro e dança; Ampliar a compreensão das ideologias do mundo através de uma formação artística; Aprofundar o sentimento de pertencimento à sociedade, aumentando a autoestima e a capacidade de relacionamento interpessoal; Contribuir para a

formação de cidadãos mais conscientes de seu valor, capacitando o interagir e colaborar para o aprimoramento da comunidade em que atuam; Promover os direitos básicos dos jovens e a capacitação profissional, reconstruindo a cidadania e promovendo a conscientização social dos integrantes do projeto.

As atividades do projeto Escola Popular de Artes acontecem no centro cultural do bairro Belo Horizonte, na cidade de Caxias do Sul - RS. O bairro Belo Horizonte, Zona Norte de Caxias do Sul, fica a aproximadamente 8 km do centro da cidade. Um tempo de deslocamento de no mínimo 20 minutos do bairro até a região central. É um bairro extenso, com muitas moradias e um alto número de moradores em condições de vulnerabilidade social. A seguir veja a localização do bairro no mapa da cidade, a fachada do Centro Cultural e outras fotos do entorno:

Imagem 1 - Mapa de Caxias do Sul - RS



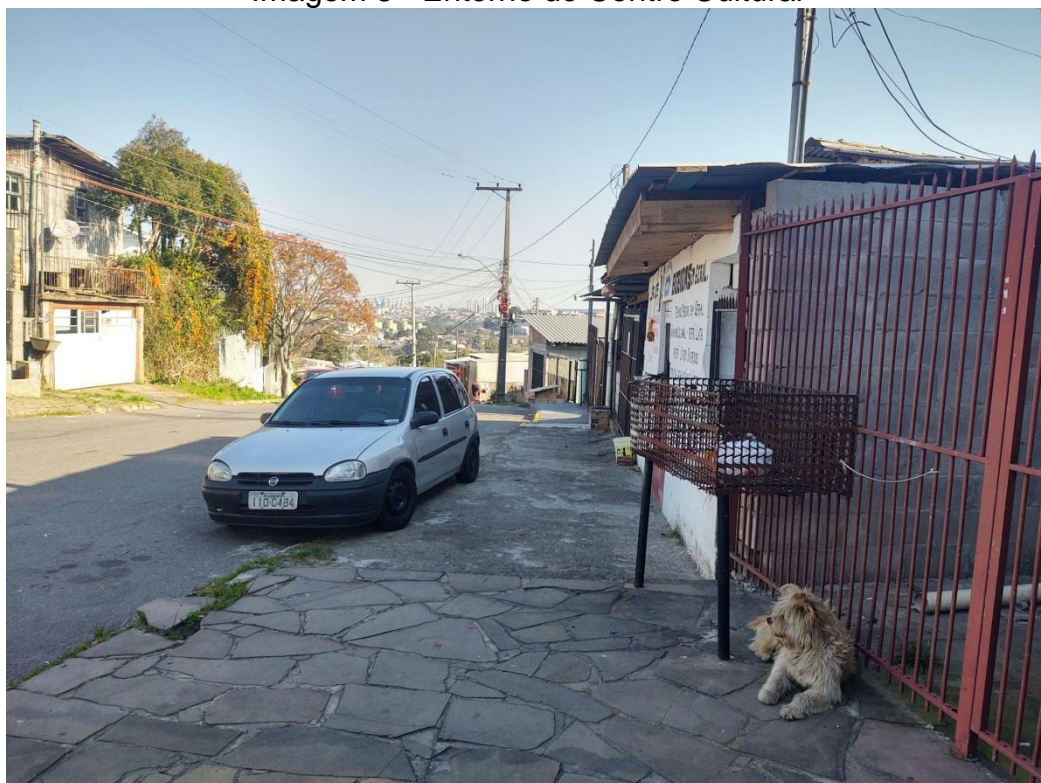
Fonte: <<https://leouve.com.br/politica/prefeitura-de-caxias-faz-reunioes-com-comunidade-para-debater-o-plano-diretor>>. Acesso em: 07 set. 2021.

Imagem 2 - Centro Cultural do Belo Horizonte



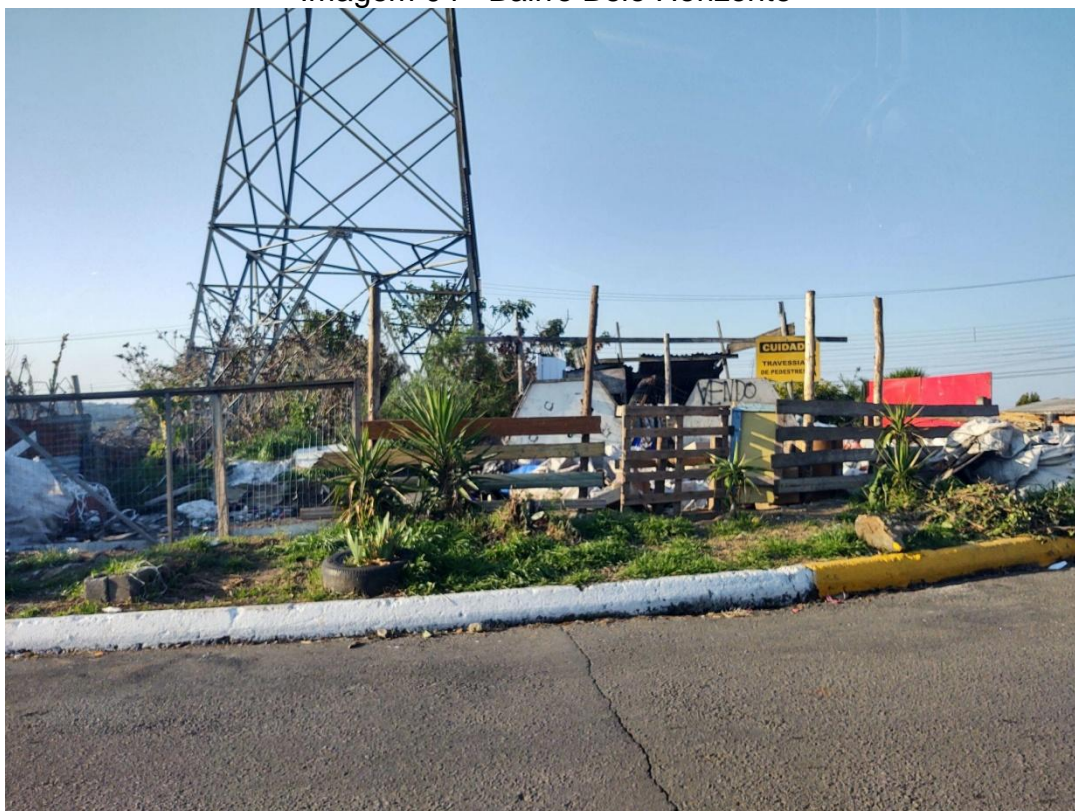
Fonte: Darlan Gebing.

Imagem 3 - Entorno do Centro Cultural



Fonte: Darlan Gebing.

Imagem 04 - Bairro Belo Horizonte



Fonte: Darlan Gebing.

As atividades são voltadas para jovens de 6 a 17 anos com a capacidade máxima de 25 alunos. Os alunos que frequentam estudam no contraturno em escolas próximas do bairro.

Meu projeto de estágio partiu muito de sensações minhas a partir desse movimento de voltar a estagiar em um projeto social que há oito anos atrás eu participei. Pude reconhecer as habilidades e competências que eu adquiri a partir do contato com o projeto e identificar o quanto ele movimentou minha vida e afetou-me nos anos seguintes. Hoje posso citar atitudes e escolhas tanto profissionais quanto pessoais que partiram deste contato com as artes e em especial com a Escola Popular de Artes.

Levando isso em conta eu refleti sobre o que eu poderia levar para essas crianças e que de fato pudesse colaborar com a formação delas e que assim como foi pra mim, pudesse se estender para os próximos anos influenciando nas suas escolhas de vida e nas suas caminhadas profissionais.



Outra questão que levei em conta para escolher esta temática foi o local que ocorre as oficinas e a situação financeira dos estudantes. Por se tratar de uma comunidade periférica de Caxias do Sul e o público que frequenta as oficinas serem de famílias com baixa renda, pensei em trabalhar com esses dois indicadores e explorar de que forma eles afetam a vida dessas pessoas.

É muito comum ouvir-se o termo descentralização que propõem, no caso da cultura, levar até a periferia o que acontece no centro. Descentralizar as ações. Porém acredito que é importante levarmos em conta neste processo que existem ações na periferia. Ou seja, os dois atores dessa movimentação geram cultura e não podemos ignorar ou inferiorizar o que já existe nesses locais descentralizados.

Visando valorizar a estética e a identidade que existe nesse local e a relação com os estudantes é que decidi trabalhar com a Cartografia de Sí. O projeto pretende cartografar elementos que existem e compõem os corpos e os espaços para a partir deles e do que emerge dessa investigação criar materiais artísticos e dar forma a essa produção.

A partir dos encontros iremos trabalhar diferentes linguagens artísticas e provocar que o público crie a partir de impulsos e problematizações propostas a eles sem o objetivo de criar algo com excelência ou uma técnica minuciosa. O principal fator avaliativo será o nível de participação e as questões levantadas por eles. E para trabalhar a sensibilidade iremos ativar uma escuta sensível e compreender quais atividades, propostas artísticas, pesquisas ou até mesmo artistas possam contribuir a montar essa cartografia de sí.

Para nos acompanhar nessa trajetórias vou convidar a Sueli Rolnik (2011) que começa nos dando uma síntese poética sobre cartografar:

Sendo tarefa do cartógrafo dar língua para afetos que pedem passagem, dele se espera basicamente que esteja mergulhado nas intensidades de seu tempo e que, atento às linguagens que encontra, devore as que lhe parecerem elementos possíveis para a composição das cartografias que se fazem necessárias. O cartógrafo é antes de tudo um antropófago (ROLNIK, 2011, p.23).

É nessa concepção de cartografia que vamos operar, principalmente quando ela fala sobre dar língua para afetos. Ela segue dizendo que:

Para os geógrafos, a cartografia – diferente do mapa: representação de um todo estático – é um desenho que acompanha e se faz ao mesmo tempo que os movimentos de transformação da paisagem.

Paisagens psicossociais também são cartografáveis. A cartografia, nesse caso, acompanha e se faz ao mesmo tempo que o desmanchamento de certos mundos – sua perda de sentido - e a formação de outros mundos: mundos que se criam para expressar afetos contemporâneos, em relação aos quais os universos vigentes tornaram-se obsoletos (ROLNIK, 2011, p. 23).

Por esta razão não nos interessa somente o resultado final que será estático, mas nos interessa o movimento que vai acontecer desde o primeiro dia do encontro até o momento final, em que não saberemos talvez dizer com toda a certeza que temos algum produto físico a ser apresentado, porém alguns encontros e mundos foram criados e outros tantos se tornaram obsoletos.

O objetivo geral do projeto de estágio foi criar uma cartografia dos participantes do projeto Escola Popular de Artes e os específicos foram experimentar a linguagem da colagem como forma de expressão; observar as ruas do bairro e coletar objetos e elementos; criar, coletivamente, um poema dadaísta; desenvolver o desenho como expressão artística e registro cartográfico; trabalhar habilidades propostas na BNCC referente às aulas de Arte para as séries finais do Ensino Fundamental

O primeiro dia de atividades no projeto foi o dia 19 de agosto. Observei o espaço, a realidade do bairro e conversei com os responsáveis pelo projeto. Cheguei no local acompanhado pela coordenadora do projeto, a diretora e atriz da companhia Zica Stockmans, e no deslocamento da Tem Gente Teatrando até o local da realização das oficinas aproveitei para entrevistá-la.

No trajeto fiquei sabendo que o projeto que eu iria observar e propor o meu estágio era o mesmo projeto social que a 8 anos atrás eu participei e iniciei minha formação nas artes. Saber disso me influenciou a seguir com a minha ideia de fazer o projeto aqui, desta forma poderia agradecer ao projeto, a escola e ao movimento feito a oito anos atrás que gerou tantos afetos na minha vida. Poderia assim também ser uma forma de oportunizar a outras crianças a mesma oportunidade que tive.

Logo que cheguei no espaço fui informado que hoje, devido ao retorno das aulas nas escolas, a quantidade de alunos tinha reduzido. O número máximo de alunos que o projeto vai atender nesta edição será 25 alunos. Hoje eu encontrei 9 alunos dedicados nas atividades propostas pelo professor de teatro Fábio Cuelli.

As oficinas acontecem duas vezes por semana, sendo que um dia, nas quintas-feiras, a oficina é direcionada para a linguagem do teatro e no outro dia da semana, a terça-feira, as oficinas passarão por diferentes linguagens artísticas, possibilitando assim que eu atue enquanto professor de artes visuais ofertando oficinas para o projeto.

Na semana seguinte, no dia 24 de agosto, realizei o segundo dia de observação. Hoje eu cheguei às 15h durante a aula de dança que acontece às terças com o professor Juliano Dias. Hoje estão presentes 3 meninos e 7 meninas. Propus uma dinâmica de apresentação para eu conhecer ainda mais eles. Saber qual escola eles estudam, se eles têm aula de artes na escola, etc.

No início da atividade que aconteceu das 16h às 17h expliquei pra eles quem eu era, o que eu estava fazendo lá e como funcionaria o estágio. Antes mesmo deles se apresentarem eu expliquei a atividade. Levei algumas revistas, tesouras, colas e papéis em branco para eles se apresentarem através de uma colagem. Indiquei que eles pudessem selecionar as imagens que mais chamaram a atenção deles e em seguida colocassem elas na folha em branco. Ao final, quando cada aluno ia me entregar eu entrevistava para saber o porquê da escolha de cada imagem.

Antes de terminar a aula fiz uma roda com eles e perguntei sobre o que haviam achado da atividade, o que gostavam de fazer nas aulas de artes visuais, onde eles estudavam e qual seria o interesse deles para desenvolver dentro do estágio. Neste momento também expliquei que este projeto terá uma sequência e que as propostas surgem do movimento artístico Dadaísmo<sup>7</sup>.

Observei que muitos escolheram imagens de comida e justificaram dizendo que eram comidas que eles gostavam muito. Outros escolheram fotos de família para representar a sua família. Um menino escolheu muitas imagens de casas e disse que gostava muito de móveis e de dormir. Uma menina escolheu vestidos pois disse que gosta muito de moda. Alguns estudantes escolheram plantas e outros elementos da natureza e por fim alguns escolheram profissões que gostariam de seguir.

---

<sup>7</sup> O dadaísmo apresenta-se como um movimento de crítica cultural mais ampla, que interpela não somente as artes, mas modelos culturais passados e presentes. Trata-se de um movimento radical de contestação de valores que utiliza variados canais de expressão: revista, manifesto, exposição e outros. As manifestações dos grupos dada são intencionalmente desordenadas e pautadas pelo desejo do choque e do escândalo, procedimentos típicos das vanguardas de modo geral. (DADAÍSMO, 2019)

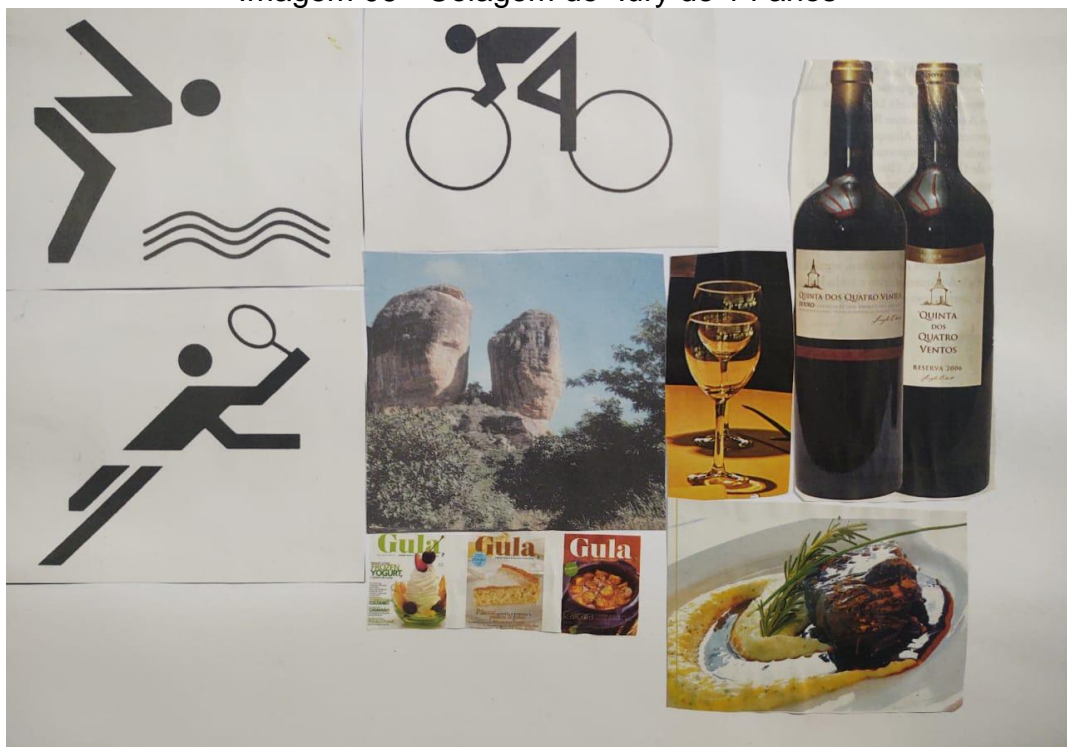
A seguir apresento as colagens dos alunos:

Imagem 05 - Colagem da Julya de 13 anos



Fonte: Darlan Gebing.

Imagem 06 - Colagem do lury de 14 anos



Fonte: Darlan Gebing.

Imagem 07 - Colagem da Ana Caroline de 11 anos



Fonte: Darlan Gebing.

Imagem 08 - Colagem da Luana de 14 anos



Fonte: Darlan Gebing.

Imagem 09 - Colagem da Daniela de 17 anos



Fonte: Darlan Gebing.

Imagem 10 - Colagem da Isadora de 8 anos



Fonte: Darlan Gebing.

Imagem 11 - Colagem da Rillary de 13 anos



Fonte: Darlan Gebing.

Imagem 12 - Colagem da Júlia de 10 anos



Fonte: Darlan Gebing.

No terceiro encontro a duração da minha atividade será de duas horas. Vou iniciar um trabalho com eles que também vai colaborar para eu criar um plano de ação para as atividades que seguirão.

Início: A aula vai iniciar com um bate papo, vou perguntar para eles o que eles entendem a partir da palavra “arte”. A partir dessa conversa vou pedir para que





Amor música medo amor  
Animais escutar amor  
Cuidar imaginação alegria  
Amor carinho tomar  
Futebol fotografia música  
Escutar amor praticar gostinho

Os alunos participaram da atividade de forma bastante animada e curiosa, queriam logo saber o que iriam construir juntos. Ao final da proposta conversamos em roda sobre o que aquele texto poderia comunicar, o que eles haviam entendido a partir do poema. Acharam engraçado a forma de escrita.

Em seguida apresentei a segunda proposta de atividade do encontro, a saída pelo bairro. Fiz uma introdução diferenciando as duas propostas anteriores, a da colagem e do poema, deixando claro que as linguagens utilizadas foram diferentes porém trabalharam algo em comum que foi o indivíduo, primeiro na colagem sendo um trabalho individual e depois através do poema trabalhando o coletivo. Voltei a falar sobre o movimento Dadaísta e como ele tem elementos semelhantes com o momento que estamos vivendo atualmente.

Ensaiei com eles a caminhada na rua com todos eles segurando uma corda. O combinado foi que ninguém pudesse soltar aquela corda, para que assim também seguissemos trabalhando o coletivo, o ritmo do grupo e principalmente realizando uma atividade segura. Indiquei que eles fizessem uma caminhada lenta e que eles pudessem parar para observar os detalhes que mais chamaram a atenção deles. Andamos uma quadra em volta do centro comunitário.

A seguir veja algumas fotos da expedição pelo bairro:

Imagem 14 - Encontro do dia 31.08.2021.1



Fonte: Darlan Gebing.

Quando retornamos para o espaço pedi para que nos últimos minutos os alunos desenhassem imagens que tivessem chamado mais a atenção deles, visto que poucos foram os objetos coletados, apenas um graveto. A seguir veja alguns desenhos feitos pelos alunos:

Imagem 15 - Desenho da Rillary



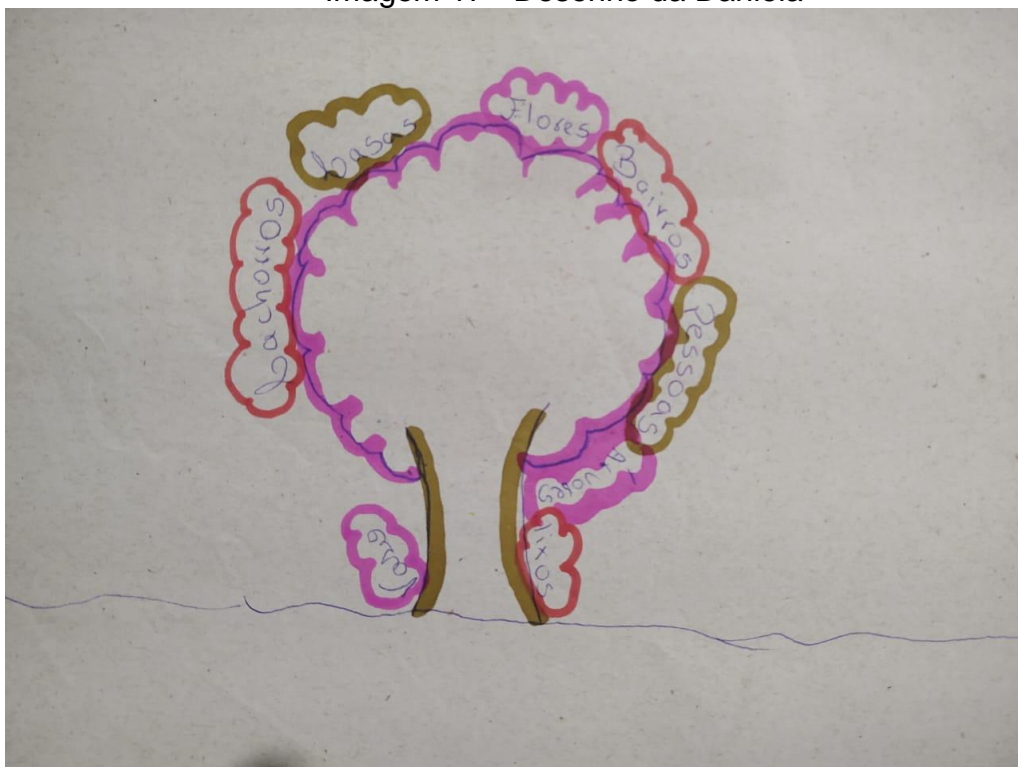
Fonte: Darlan Gebing.

Imagem 16 - Desenho da Isadora



Fonte: Darlan Gebing.

Imagem 17 - Desenho da Daniela



Fonte: Darlan Gebing.

Imagem 18 - Desenho da Luana



Fonte: Darlan Gebing.

Depois de quase um mês sem estagiar no projeto retorno para aplicar a última atividade prevista neste projeto de estágio. Desta vez, assim como previsto no plano de ensino, foi proposto que os alunos trabalhassem em um mapa coletivo. Foi disponibilizado para eles uma folha grande, lápis, canetas, revistas, tesoura e cola. Além dos materiais, os alunos puderam escolher a música que queriam ouvir.

A atividade teve a duração de uma hora e os alunos demonstraram-se muito empolgados em poder produzir algo no coletivo. Tiveram dificuldade em escutar as coordenadas das atividades, muito provavelmente porque estavam bem animados com a proposta. Veja a seguir algumas fotos deste encontro:

Imagem 19 - Cartografia do grupo 2



Fonte: Darlan Gebing.

Imagem 20 - Cartografia do grupo 3



Fonte: Darlan Gebing.

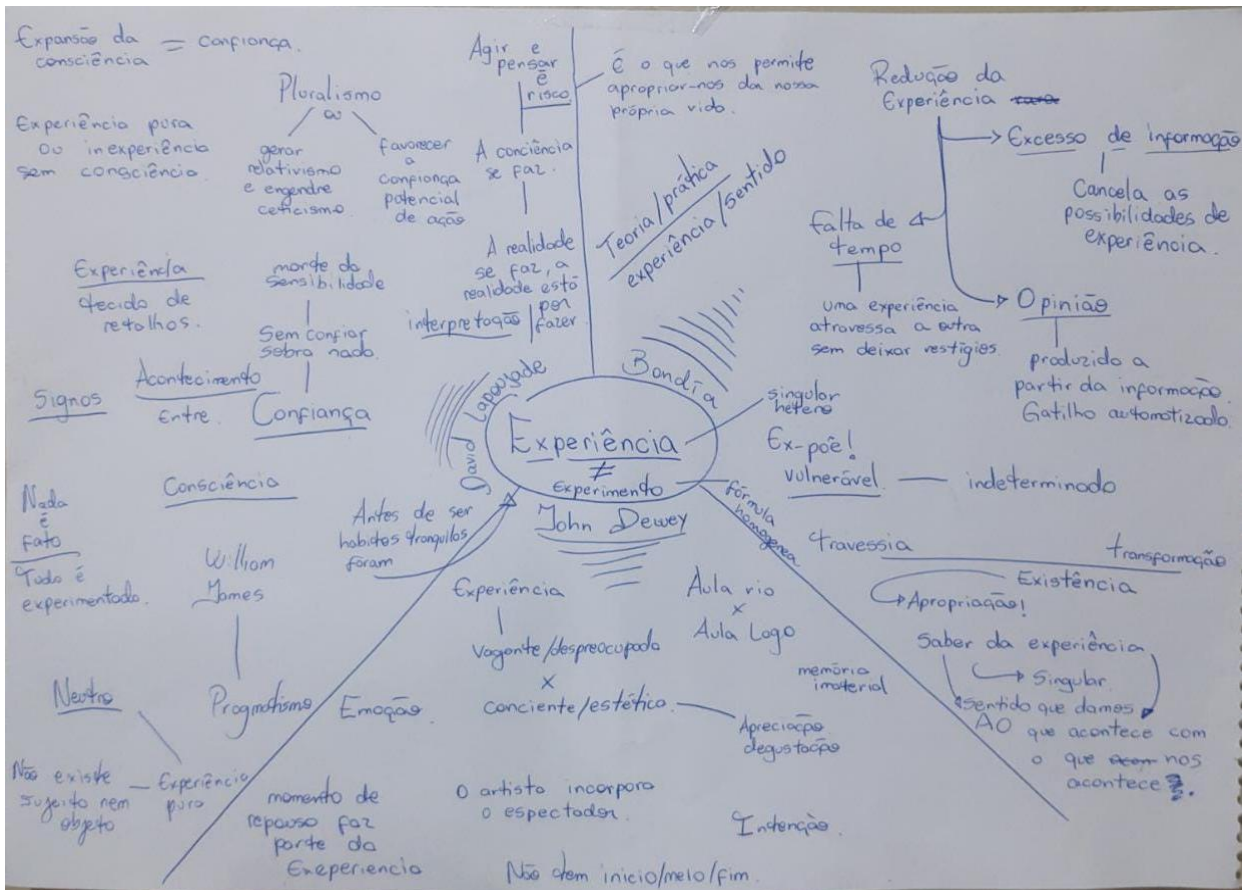
Ao final da aula ainda pude conversar com o grupo para ouvir o que cada um quis expressar nos seus desenhos. Alguns falaram que aquilo não parecia um mapa. Outros reconheceram alguns elementos que estão no mural e que também estão presentes nas ruas de seus bairros. Comentei que o objetivo não é reproduzir o mapa que todos conhecemos, mas sim criar um mapa único daquele grupo.

## 5.2 ANÁLISE DE RESULTADOS

A análise dos resultados aqui apresentados não será direcionada para as atividades do estágio, mas sim de que maneira elas se relacionam com a temática deste tcc que conversa sobre a aula como um acontecimento.. Foi realizada análise a partir da teoria abordada no capítulo 4, e para isso criamos um mapa mental que servirá de norte para complementar estudo e permitir uma conexão menos teórica. Partimos de um trabalho de conclusão de curso de um docente em formação e de uma experiência docente que aconteceu em um estágio obrigatório do curso de licenciatura em Artes Visuais. Acredito que esse seja o ponto mais importante para avaliarmos aqui nesta pesquisa. As experiências relatadas aqui de alguma forma são neutras, primeiras, exploratórias.

Para ajudar a compreender melhor o que foi estudado até aqui resolvi fazer um mapa conceitual que objetiva criar uma imagem para o texto que se encontra no capítulo 4. Este esquema foi criado como se fosse uma teia de aranha, ele não tem início e nem fim, ele expande conceitos e abre linhas de fuga criando questões acerca de diversas palavras chaves encontradas nas leituras anteriores.

## Imagem 21 - Mapa conceitual sobre experiência



Fonte: Darlan Gebing. Foto ampliada em anexo.

Vamos começar a fazer relações por encontro. Iniciando pelo primeiro encontro de observação. De início já penso que esse processo que estou iniciando agora é o elemento levantado pelos três autores estudado. A significação de uma experiência. Todo o meu contato com o projeto Escola Popular de Artes foi uma experiência, agora estou significando ela.

Neste primeiro contato diversos signos se fazem presente. Me aproximando do que Bondía nos fala sobre a experiência, visualizo esse primeiro contato como sendo um lugar de exposição, de vulnerabilidade. Eu estava diante do indeterminado, do desconhecido. A experiência de estágio foi uma travessia que proporcionou a apropriação da minha profissão, foi o que permitiu que eu pudesse me apropriar da docência.

Me deparei ao longo do estágio com os três elementos de redução da experiência. O excesso de informação quando tentava explicar muito a atividade e via o comportamento dos aluno se homogeneizar; a falta de tempo por ser períodos

de uma ou duas horas e com atividades que exigiam um tempo maior; a opinião interrompia a experimentação quando os alunos criavam algum bloqueio em relação a atividade, normalmente com um julgamento que afetava a disposição para a atividade.

Ao mesmo tempo houve pontos positivos nesses três elementos. Ao longo do estágio fui reduzindo a quantidade de informação oferecida aos alunos, para que partisse deles a tomada de decisão; as tardes que eu ia para lá eu tirava o dia para fazer isso, então já iniciava minhas manhãs de forma mais tranquila, organizando os materiais e já pensando e ensaiando a aula que daria na parte da tarde; em relação à opinião dos alunos, a tentativa foi ampliar a escuta para que as conversas paralelas e os julgamentos fossem acolhidos e a atividade pudesse surpreendê-los.

O Dewey fala sobre a intenção do artista com a obra, da estética da obra na relação de experiência do público e a emoção. Todos esses pontos foram acessados neste primeiro encontro. Foi neste momento que precisei decidir a intenção do projeto de estágio, a estética das aulas me colocando no lugar daqueles alunos para visualizar como seria a apreciação do aluno à aula, para que ele não vagasse despreocupada pelo projeto, mas que de fato afetasse os participantes. E tudo isso com momento de repouso que faz parte da experiência, então de uma semana a outra, ou de um encontro a outro os afetos gerados foram acolhidos.

Por isso se fez novamente importante a escuta comigo, com eles e com o que estava escrito no projeto de estágio, para que as três coisas pudessem dançar juntos levando em conta as intempéries de cada parte.

A emoção esteve muito presente. Os alunos deste projeto demonstram muito seus sentimentos. Em algumas aulas determinados alunos estavam cabisbaixos. Não perguntei diretamente a eles a razão daquele estado, porém acolhi isso na proposta. Em contraponto alguns, principalmente os mais novos, estavam mais preocupados em jogar bola na rua, portanto estar ali parado, sentado e produzindo algo estático não era bem o que seu desejo queria.

Certamente Lapoujade esteve presente neste primeiro encontro também. Desde o primeiro momento que entrei no espaço, ou talvez desde a primeira conversa que tive com a diretora da Tem Gente Teatrando eu já iniciei meu processo de interpretação. E sigo fazendo ele aqui, criando uma realidade. O projeto e esta experiência afetaram a minha confiança em mim enquanto docente, afetou meu potencial de ação. O primeiro encontro foi o entre, revelou a pureza do



acontecimento na sua veste mais neutra. Neste momento aquilo não era um hábito tranquilo, aquilo era uma experiência pura.

Agora vamos investigar a primeira atividade que foi proposta no primeiro encontro. A proposta da atividade deixava os alunos em estado de experimentação primeiro porque previa uma exposição de si através de uma colagem. Na simples atividade de colagem na qual era preciso significar imagens para falar sobre si, eles estavam ao mesmo tempo se criando. Lembro sempre da fala do Bondía quando diz que a experiência permite apropriar-nos da nossa própria vida. O processo de colagem sem muitas limitações ou regras deixou os alunos no neutro, onde tudo era possível. A única coordenada foi que aquela colagem representasse de alguma forma cada um.

Eles acessaram a memória imaterial dos seus desejos, interesses, dos seus indivíduos para a partir das revistas se colocarem naquele papel. Acredito que algumas imagens coladas naquelas folhas afirmaram desejos e ampliaram a confiança em alguns aspectos da vida, como o sonho de trabalhar com moda que uma das alunas retratou em sua colagem. Eles colaram e fizeram realidades que possivelmente passaram a estar coladas nas suas consciências.

O pouco tempo para realizar a atividade talvez afetou a escolha dos alunos por suas imagens, afinal já estava quase na hora de ir para casa e seguirem suas atividades como de costume. Os julgamentos que eles fizeram aos seus trabalhos em relação aos trabalhos dos outros também reduziram a sua experiência.

Na sequência analisamos as duas atividades que foram propostas no terceiro encontro. A primeira atividade proposta no terceiro encontro proporcionou uma montagem coletiva. Os alunos foram convidados a se perceberem como uma parte de um todo. Novamente trabalhamos o acaso e protocolos de organização para a efetivação da atividade. A emoção esteve presente, visto que uma das palavras criadas pelos alunos deveria retratar seus sentimentos ou algum objeto presente no seu cotidiano.

Foi difícil conquistar a confiança dos alunos nesta atividade, eles ficaram o tempo todo se julgando, pensando que essas palavras jogadas dentro do saco não poderiam formar um poema. Vi que depois que o poema foi concluído eles ficaram entusiasmados e a confiança se transformou em outra matéria.

Foi uma atividade que fez os alunos se colocarem em um lugar de vulnerabilidade já que deveriam incluir elementos do seu cotidiano e teriam que

incluir palavras novas a partir das propostas fornecidas pelo professor. O indeterminado das respostas fez com que eles fizessem conexões longas e trouxessem para a roda palavras diferentes. Poucas palavras se repetiram ao longo das três rodadas de papéis colocados no saco.

A segunda atividade deste encontro considero ser a mais valiosa para a análise desta pesquisa. Ela sai inclusive do espaço de ensino físico que os alunos estavam acostumados. Ela leva o neutro para as ruas do bairro como um passeio que nunca antes eles haviam dado, em turma, com aquela formatação de pessoas e com os cuidados que deveriam ter ao caminhar. A ordem foi muito simples, contemplem o seu bairro. Ao longo do caminho as perguntas como: "o que vocês enxergam?", e as proposições como: "Fechem os olhos e escutem o seu bairro", oportunizaram que os alunos significassem de diferentes maneiras o espaço que habitam.

Por fim, vamos analisar a atividade proposta do último encontro. A atividade proposta neste encontro seguiu alguns tópicos trabalhados nos encontros anteriormente. Foi ofertado aos alunos diversos materiais e um protocolo de organização para a realização da atividade. A forma como eles realizaram ela foi de forma muito autônoma.

Eles se dividiram pelo espaço e cada um começou a produzir em um pedaço da folha. Ao final da atividade eles já não seguiam mais essa lógica, eles estavam já colaborando um com o mapa do outro. Construíram juntos um mapa do projeto, deles e do seu bairro. Essa atividade gerou uma apropriação por parte deles do que são e do lugar que habitam.

Observamos que esta experiência para os participantes do projeto Escola Popular de Artes e para o docente que aqui vos escreve foi única, gerou afetos que estão presentes conscientemente no fazer de quem se expôs ao impensável. As teorias estudadas no capítulo 2 e 3, Aula como Ensaio e Educação Menor, também estiveram presentes nestes encontros. O professor ensaiou suas aulas antes do encontro, possibilitou que uma aula pulse e cultive a escuta.

O acontecimento deste docente pesquisador não foi só o da sala de aula. O ato de pesquisar foi um acontecimento e uma experiência. Com esta experiência de professor-pesquisador pude olhar para prática e ver que ela está habitada por teorias que me foram apresentadas em toda a graduação e na minha formação escolar desde as séries iniciais. Está tudo aqui na minha caixa de ferramentas. É

um pensar como uma teia de aranha, não consigo visualizar qual foi o ponto de partida mas é notável que está tudo conectado e não cessa de expandir e significar.

Procurei nesta parte do projeto analisar esse acontecimento. A partir dessa análise observo que estou criando um método que neste primeiro momento vou seguir chamando de Acontecimento-Aula, da aula que pulsa e que escuta os corpos vivos que participam desse mecanismo de transformação. O Acontecimento-Aula precisa agora de um tempo de maturação, de escuta do próprio método. Estou a 3 meses trabalhando em cima deste projeto e agora é momento de respiro. Com a certeza de que tem muito material aqui para seguir inventando, expandindo, significando e compartilhando.

## 6. CONCLUSÃO

O problema desta pesquisa era compreender como se dá uma experiência docente e como expandir ela para que possa apoiar a multiplicidade e o vigor na aula. Sinto que essa discussão apenas começou na vida deste pesquisador. Ao longo da pesquisa diversos teóricos foram chegando indicados por amigos, colegas, professores. Me detive em apenas três para explicar a experiência e certamente dei conta apenas de introduzir o assunto.

O que podemos destacar como resultado é a experiência do docente aqui relatada. Forma-se a partir desta pesquisa um docente, artista e agora pesquisador. As teorias trabalhadas aqui podem servir como suporte para a elaboração de algum curso de extensão a ser oferecido para professores ou então como prática pedagógica em sala de aula.

Outro resultado alcançado foi criar a partir de um movimento artístico, o Dadaísmo, uma atividade para oportunizar experiências em sala de aula. Percebo que houve uma atualização deste movimento para que o que fosse útil à realidade do projeto pudesse ser aproveitada. Os alunos passaram a conhecer algumas características do movimento dadaísta na prática através das atividades.

Esta pesquisa foi desenvolvida ao longo de quatro meses. Acredito que cumpriu com seu objetivo enquanto expansão, geração de questionamentos e pontos de fuga. Perguntas que não cessam de chegar. Para este momento de conclusão de curso penso que um resultado bem significativo da pesquisa esteja no desejo de seguir pesquisando e perguntando pela arte educação. Esta experiência vai longe, está apenas começando.

No capítulo um consegui iniciar um texto que parecia impossível. Colocar no papel o desejo de falar sobre educação se tornou mais fácil à medida que eu ia escrevendo. Por a minha escrita se dar de forma mais narrativa eu consegui dialogar com o texto e com os meus pensamentos. Sinto que neste capítulo expressei meu desejo e consegui materializar de que forma eu seguiria escrevendo, pesquisando, desejando. As questões levantadas naquele momento ainda não foram todas respondidas, porém já visualizo que algumas certezas que eu tinha foram confirmadas e outras já acabaram propondo outros aspectos mais relevantes como veremos nos próximos parágrafos da conclusão.

No capítulo dois pude compreender mais a aula como ensaio. A partir do que é dito por Deleuze, levei para o restante do trabalho a percepção de que a aula deve ser ensaiada, planejada, precisa haver uma preparação e encarei essa experiência docente como um ensaio para a minha prática posterior. E esse ensaio seguirá acontecendo ao longo da minha jornada como professor. Com o objetivo de não criar discípulos, mas sim fazer com que meus alunos perguntem pelas coisas do mundo, questionem a representação do certo ou errado, do belo ou do feio, do justo e do injusto. Parafraseando Dewey, olhar para a aula como um rio e não um lago.

No capítulo três, a partir das abordagens de Gallo, podemos pensar em uma educação que está na margem das escolas. Enquanto a educação maior está moldada a representação, a imagem do pensamento, aos protocolos de organização de cânones da educação, a educação menor proporciona outros olhares e tentativas nesse encontro que por muitas vezes é dado a partir de relações de poder e de opressão perante os estudantes. Me fez pensar também em uma educação que age, que expande a teoria pra prática, que cria ferramentas que servem para a sociedade. Me fez pensar o porque na última semana eu li uma manchete de um jornal local informando que as escolas de ensino fundamental de Porto Alegre - RS não tinham mais a obrigatoriedade de ofertar a disciplina de filosofia aos estudantes<sup>8</sup>. Que tipo de política educacional está tomando esse tipo de decisão?

No capítulo quatro podemos aprender através das falas de Bondía, Dewey e Lapoujade que a experiência é um campo extenso e que poderíamos nos dedicar exclusivamente a ela nesta pesquisa. Aprendemos com Bondía, entre outras tantas coisas, que para experienciar precisamos nos expor em uma travessia incerta de transformação. Para Dewey essa travessia é estética e passa pela emoção, por se colocar no lugar do espectador, pelo momento de descanso e intenção. Lapoujade inclui a crença, o signo, a consciência e o neutro nessa discussão para tentar se aproximar da construção de uma experiência.

Já no capítulo cinco pegamos tudo visto até aqui e colocamos em prática, diria que ainda não de uma forma consciente. Fomos tateando, colando a teoria na prática para ver se alguma forma fazia sentido. Encontramos diversos pontos de

---

<sup>8</sup> Reportagem na íntegra: <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2021/11/12/prefeitura-de-porto-alegre-define-proposta-pedagogica-para-ensino-fundamental-veja-mudancas.ghtml>. Acesso em: 17/11/2021

interseção, criamos a potência do experimentar em aula, vimos que é possível traduzir a aula por esta perspectiva e ampliar assim as chances de gerarmos experiências completas e significativas aos estudantes e ao professor.

Penso no quanto o acontecimento aula afeta a sociedade em que vivemos. Acompanhamos ao longo da pandemia da Covid-19 as escolas ficando vazias e uma retomada recente muito conturbada. Os pais, os filhos, os professores, as secretarias de educação não souberam o que fazer logo nos primeiros meses. Para além dessa manutenção básica do bem estar social, os afetos gerados nesta experiência constroem o mundo que vivemos.

Uma docência que pensa a experiência em sala de aula oportuniza que o aluno participe ativamente da sociedade, interagindo com ela, sendo agente de ações de mudanças conscientes, compreende que ele é afetado por tudo a sua volta e que é responsável pela experiência do outro e da sua.

Seguimos criando. Fiquei com vontade de expandi-la para o movimento situacionista que se inspirou muito no Dadaísmo. Como se daria uma pedagogia da deriva? Como se constrói um professor flâneur ou Dândi? O que podemos roubar do Dandismo para a aula que ensaia? Quais lugares podemos explorar para expandir a experiência aula-vida?

## 6.1 DEVANEIOS FINAIS

No início desta pesquisa me permiti devanear sobre as hipóteses e questionamentos iniciais. Pois bem, agora na fase final faço o mesmo movimento, talvez agora com o objetivo de projetar uma sequência deste texto. Certo de que não sou mais o mesmo de agosto de 2021, algumas perguntas afetam o meu agir e pensar, meu cotidiano e assim segue uma vida pesquisadora.

Você já revisitou um lugar, uma foto, uma memória e percebeu que aquilo tinha tomado outra forma, um outro significado? Teve a sensação de que não aproveitou o suficiente aquele momento e que gostaria de voltar no tempo e dar a devida importância para aquilo? Estou vivendo isso constantemente nessa retomada de atividades presenciais que acontece em paralelo com a redução de mortes pela COVID-19. Essa mesma sensação aconteceu em diversos outros

lugares, outras retomadas. O Google costuma fazer isso constantemente, de nos lembrar fotos passadas.

Não conseguimos mensurar uma experiência no momento em que ela está acontecendo. Estamos ocupados em vivê-la e só depois de tomar distância é que olhamos e simbolizamos. Somos efeitos de um acúmulo de experiências. Quais dessas são do acaso e quais são propositais? Existe formas de conduzir uma experiência para que o ser humano seja afetado de determinada forma? Como podemos utilizar esse conceito na arte?

Quando vamos visitar um museu, por exemplo, saímos dele tocados por aquela experiência e às vezes passamos anos falando sobre o que vimos lá. A arte concentra um arsenal de experiências em um determinado espaço-tempo. Ela é capaz de condensar experiências para que você possa vivê-las dentro de uma caixa cênica, na moldura de um quadro, nos frames de um filme, na melodia de uma música. Está tudo lá, fixado, congelado para que aqui fora a experiência reverbere na multiplicidade.

A arte também possibilita que você acredite em outros mundos, em outras formas de ser. O trabalho proposto nesta pesquisa questiona as crenças que temos de nós mesmos, provoca a reflexão sobre o já dado. Se a realidade está por fazer, então somos responsáveis pelo hoje que afetará o amanhã. Somos criadores do hoje e tudo que somos é criação. Isso pode ser uma violência para pessoas que têm dificuldade em abrir mão das suas certezas. Vivemos nesse equilíbrio entre a confiança na realidade e a consciência de que ela é criação, somos um nada habitado por tudo isso.

## 7. REFERÊNCIAS

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 20-28, 19 abr. 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/i/2002.n19/>>. Acesso em: 25 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2021. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/arte-no-ensino-fundamental-anos-finais-unidades-tematicas-objetos-de-conhecimento-e-habilidades>>. Acesso em: 01 set. 2021.

**DADAÍSMO**. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2021. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo3651/dadaismo>>. Acesso em: 09 jun. 2021. Verbetes da Enciclopédia.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

GALLO, Sílvio. Filosofia da Diferença e Educação: o revezamento entre teoria e prática. In: CLARETO, Sônia Maria; FERRARI, Anderson (org.). **Foucault, Deleuze e Educação**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2010. p. 49-63.

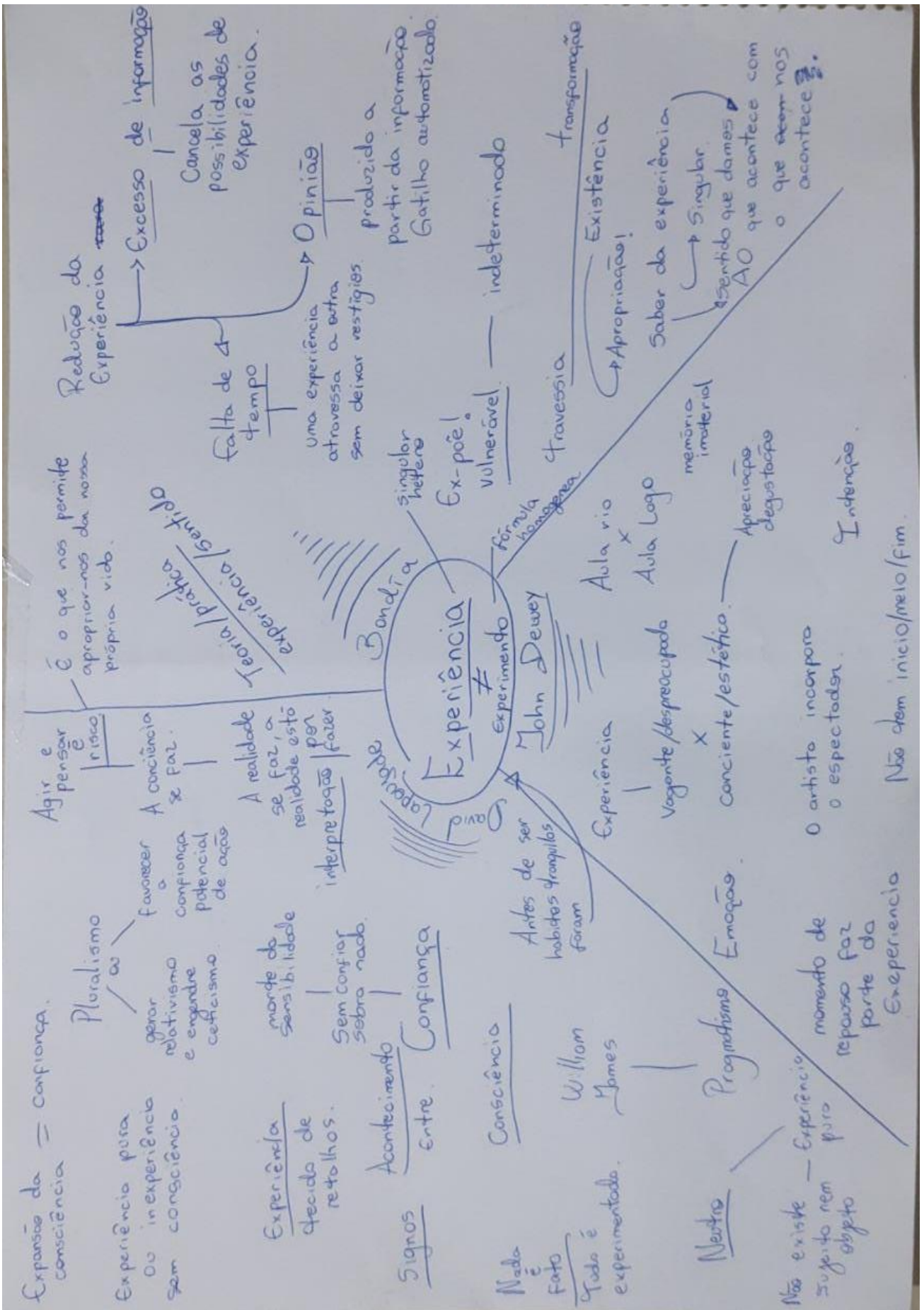
LAPOUJADE, David. **William James, a construção da experiência**. São Paulo: N-1 Edições, 2017.

MATOS, Sônia Regina da Luz; SCHULER, Betina. **Docência e a aula como ensaio**. Educação, Santa Maria, v. 46, n. 14, p. 1-22, 25 fev. 2021. Continua. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/39574/html>> Acesso em: 06 ago. 2021.

**O ABECEDÁRIO** de Gilles Deleuze. Direção de Pierre-André Boutang. 1996. (160 min.), son., color. Legendado. Disponível em: <<https://vimeo.com/439383542/6de13b596e>>. Acesso em: 25 ago. 2021.

ROLNIK, Suely. **Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. Porto Alegre: Sulina, 2011. 247 p.





## **9 APENDICE**

### **PROJETO DE CURSO - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

**ÁREA DO CONHECIMENTO:** Artes Visuais

**RESPONSÁVEL:** Darlan Gebing Scheid

**E-MAIL PARA CONTATO:** (54) 9.9127-6551

### **DADOS ESPECÍFICOS DO CURSO**

**TÍTULO:** Acontecimento Aula: Uma experiência Docente

### **JUSTIFICATIVA**

O sistema educacional sofreu muitas alterações desde que iniciou a pandemia da COVID-19, sendo assim estamos nos adaptando e inclusive criando novas formas de aula. Os professores, os protagonistas desta mudança, estão sobrecarregados e precisando encontrar novas alternativas de entrar em sala de aula e atingir seus objetivos pedagógicos. Por isso se faz necessário seguir perguntando sobre a aula e de que forma ela afeta e é afetada pelos novos tempos. Momentos de discussão entre professores sobre a aula nunca deveriam deixar de acontecer, assim como qualquer outro setor precisa se renovar e atualizar conforme as novas demandas, os professores também precisam além de acompanhar o avanço das suas disciplinas, compreender o avanço de sua profissão. Este curso de extensão propõem escutar as demandas da sala de aula e propor uma alteração estética e pedagógica na abordagem dos estudantes, para que a relação passe a ser mais horizontal.

### **OBJETIVO GERAL**

Expandir o acontecimento aula de um docente em formação a partir de uma experiência;

### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Compreender como acontece uma experiência;

- Relacionar a prática docente de arte educação com teóricos da experiência;
- Criar um repertório teórico para investigar a aula;
- Dialogar de forma crítica com a educação atual que acontece nas escolas brasileiras;
- Ampliar as atividades pedagógicas de um arte educador.

**PÚBLICO ALVO:** Professores e artistas.

**CARGA HORÁRIA DO CURSO:** 10h (5 horas síncronas e 5 horas assíncronas)

**Dias previstos:** Terças-feiras

**Horário:** das 12h às 13h30.

**RECURSOS HUMANOS E MATERIAIS:** Sala online do Meet.

### **PROGRAMA DE CONTEÚDOS/CONHECIMENTOS**

- Aula como Ensaio;
- Educação Menor;
- Experiência;
- Filosofia da Diferença;
- Gilles Deleuze;
- Jorge Larossa Bondía;
- John Dewey;
- David Lapoujade.

### **RESULTADOS ESPERADOS**

- Ampliar o repertório dos professores de práticas educacionais em sala de aula.
- Discussões acerca do tema aula e compartilhamento de métodos.
- Experimentações visuais a partir do que os teóricos propõem.
- Criar ferramentas para que os professores possam operar em sala de aula ampliando os momentos de experimentação e de escuta em sala de aula.

## REFERÊNCIAS:

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 20-28, 19 abr. 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/i/2002.n19/>>. Acesso em: 25 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2021. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/arte-no-ensino-fundamental-anos-finais-unidades-tematicas-objetos-de-conhecimento-e-habilidades>>. Acesso em: 01 set. 2021.

**DADAÍSMO** . In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2021. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo3651/dadaismo>>. Acesso em: 09 jun. 2021. Verbete da Enciclopédia.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

GALLO, Sílvio. Filosofia da Diferença e Educação: o revezamento entre teoria e prática. In: CLARETO, Sônia Maria; FERRARI, Anderson (org.). **Foucault, Deleuze e Educação**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2010. p. 49-63.

LAPOUJADE, David. **William James, a construção da experiência**. São Paulo: N-1 Edições, 2017.

MATOS, Sônia Regina da Luz; SCHULER, Betina. **Docência e a aula como ensaio**. Educação, Santa Maria, v. 46, n. 14, p. 1-22, 25 fev. 2021. Continua. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/39574/html>> Acesso em: 06 ago. 2021.

**O ABECEDÁRIO** de Gilles Deleuze. Direção de Pierre-André Boutang. 1996. (160 min.), son., color. Legendado. Disponível em: <<https://vimeo.com/439383542/6de13b596e>>. Acesso em: 25 ago. 2021.

ROLNIK, Suely. **Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. Porto Alegre: Sulina, 2011. 247 p.