

Rede São Paulo de

Formação Docente

Cursos de Especialização para o quadro do Magistério da SEESP
Ensino Fundamental II e Ensino Médio

São Paulo
2011



UNESP – Universidade Estadual Paulista
Pró-Reitoria de Pós-Graduação
Rua Quirino de Andrade, 215
CEP 01049-010 – São Paulo – SP
Tel.: (11) 5627-0561
www.unesp.br



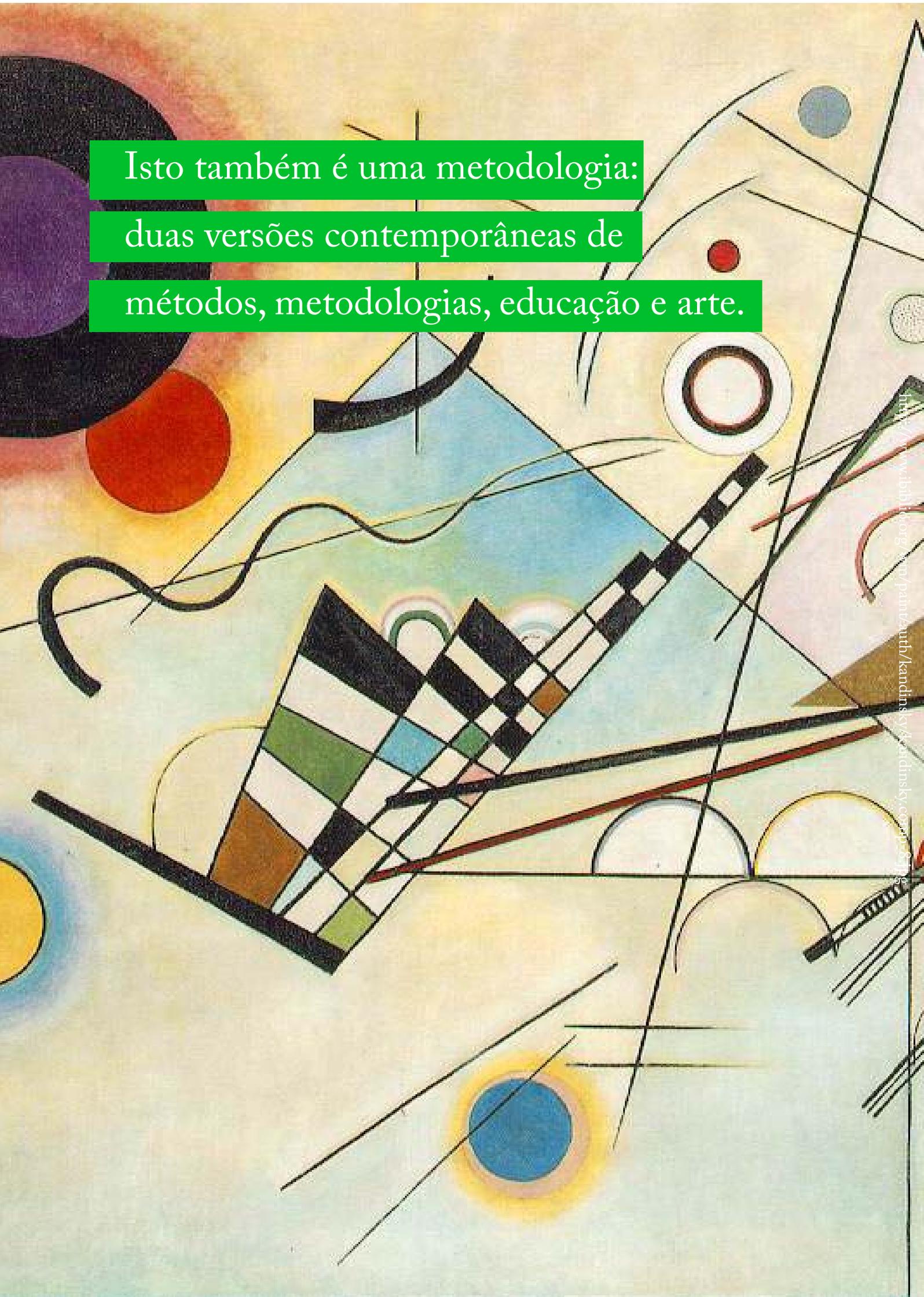
Governo do Estado de São Paulo
Secretaria de Estado da Educação
Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
Gabinete da Coordenadora
Praça da República, 53
CEP 01045-903 – Centro – São Paulo – SP



**SECRETARIA
DA EDUCAÇÃO**



Isto também é uma metodologia:
duas versões contemporâneas de
métodos, metodologias, educação e arte.



Vídeo da Disciplina



Sumário

Isto também é uma metodologia: duas versões contemporâneas de métodos, metodologias, educação e arte.	2
3.1. O professor ironista.....	2
3.2. Outras metáforas: árvores, rizomas, mapas, a partilha do sensível	9
Para saber mais:	16
Referência Bibliográfica:.....	17

Isto também é uma metodologia: duas versões contemporâneas de métodos, metodologias, educação e arte.

Essas versões contemporâneas nascem de uma constatação crítica sobre o conflito gerado entre um sistema - ou um modo de conceber e realizar a educação - falido, pois ainda baseado na ordem, disciplina, previsão, “apriores”, como quando foi criado no século XVIII e os integrantes desse sistema, nós professores e os nossos alunos, pessoas que vivem o início do século XXI, uma época marcada pela aceleração do tempo, pela falta de tempo, pela praticidade, pela profusão de informações que estimulam nossos sentidos a ponto de nos obrigar a nos distanciar do mundo, pois nossa percepção parece insuficiente para apreender tanto ao mesmo tempo.

Games, novelas, outdoors, links, redes, sites, downloads, restarts, deletes, desejos, tensões, contas a pagar, aulas a programar, conflitos a resolver, etc., etc., etc. Vivemos num mundo feito de “etceteras”, pois não há tempo, nem espaço para apreendermos tudo o que é produzido, tudo o que é exigido, sendo ao mesmo tempo instigados a querer tudo isso que não podemos ter ou resolver.

Vivemos em meio ao infinito, a deriva sem conseguir encontrar uma direção. Isso angustia, desestimula, desanima: o quê? Para quê?

Algumas pessoas, nossos contemporâneos, envolvidos com estudos sobre o conhecimento, a arte, a educação, se dedicaram ao rearranjo de nossas concepções e realizações educacionais, a fim de atualizá-las, torná-las próprias às características de nosso tempo.

3.1. O professor ironista

Imanol Aguirre foi uma dessas pessoas. Pensando sobre as transformações e características desse nosso tempo, Aguirre trouxe a ideia da “ironia” como uma possibilidade de atuação.

Essa ideia que trago para compartilhar com vocês foi exposta em um texto publicado em 2009 sob o título “Imaginando um futuro para a educação artística” (AGUIRRE, 2009: 157-186). Aguirre inicia esse seu texto traçando as características desse nosso “admirável tempo

novo”. Escolhe duas palavras como qualificativos de nossa época: Mobilidade e aleatoriedade. Criando um paradoxo, afirma que essas duas qualidades são as “constantes” não somente de nosso tempo, mas também da educação:

Mudanças de planos, reestruturações organizacionais, reconsiderações conceituais etc., tentativas contínuas de adaptação a realidades que parecem configurar-se, diante de nossos olhos, de uma determinada maneira, mas que, quando preparamos a resposta educacional, já não estão onde estavam, já não são exatamente como eram.

Não é fácil configurar uma roupa para quem não pára de se mexer e muda de forma e lugar constantemente (AGUIRRE, 2009, p. 157).

Aguirre segue seu texto mencionando a necessidade de mudarmos nossas “ideias básicas e imaginários” sobre educação, nos conscientizando de nossa condição “ eminentemente urbana”. Isso não equivaleria dizer que somos “moradores de cidades, mas que somos ‘praticantes do urbano’”, em outras palavras que integramos e interagimos em sociedades “escassamente orgânicas”, cujas relações são marcadas pelo deslocamento, precariedade e fugacidade. Sociedades estruturadas pela dispersão e multiplicidade, criada por uma

multidão de encontros ocasionais, de relações transitórias, de encontros fugazes, simultaneamente, ritualizados e imprescindíveis, protocolares e espontâneos. Um as sociedades nômades, caracterizadas pela mudança, o movimento e a flutuação constante de seus integrantes (AGUIRRE, 2009, p. 158).

Sociedades articuladas por comportamentos extremistas em seus lugares opostos: gosto não se discute; cultura do professor e do aluno; ou contraditórios: mudança curricular e manutenção da estrutura escolar, para citar uma das contradições que constituem nosso cotidiano, nossas relações. Contradição encontrada também no fato de que quanto mais móbil se torna nosso mundo, mais nos fechamos em nossas particulares certezas absolutas.

Segundo Aguirre “enfrentamos também uma configuração social *deslocalizada*”. A mobilidade que constitui nosso cotidiano, a necessidade de deslocamentos, altera a noção de lugar. Os lugares não são mais os espaços da “totalidade de ações e comportamentos dos sujeitos”,

portanto, não mais constituem espaços de identificação cultural. A mistura de diferentes lugares, criada pelos deslocamentos geram “âmbitos ou não-lugares”, também chamados de territórios que não configuram um espaço geográfico, mas “canais de comunicação próprios e dinâmicos, específicos de poder e sujeição, alheios a qualquer ordem social geral”.

Nessa configuração social, os sujeitos seriam “nódulos, cruzamentos de territórios autônomos, com seus próprios sistemas normativos, independentes entre si”, podendo se perceber apenas como “unidade”. Os sujeitos dessa sociedade *deslocalizada*, agregariam e compartilhariam múltiplas identidades ao longo de seus deslocamentos, como disse Stuart Hall sobre aquele a quem chamou de “sujeito pós-moderno”, sem uma “identidade fixa, essencial ou permanente”. Em nosso mundo ainda “pós-moderno”, a identidade torna-se uma “celebração móvel”, a identidade entendida como algo “plenamente” unificado, completo, seguro e coerente “é uma fantasia”(HALL, 2000, p. 12-13).

Ao findar essa sua primeira análise sobre nossas sociedades contemporâneas, Aguirre irá apresentar a sua intenção, expondo como sua tarefa articular um

novo projeto educacional útil para ser desenvolvido nesse tipo de contexto. Uma educação pensada para o desorganizado e não para o organizado. Para práticas sociais, onde ficaram completamente difusos os limites entre interior, anímico, privado e exterior, sensível, público (AGUIRRE, 2009, p. 159).

Além de partir da análise das sociedades contemporâneas, Aguirre incluirá na elaboração de seu projeto, a análise do jovem estudante que nasceu e cresceu nessa nova configuração social. Uma de suas peculiaridades, segundo Aguirre, é a facilidade de transitar entre os múltiplos ambientes e contextos – “familiar, escolar, grupal e virtual”- alterando constantemente e rapidamente significados e valores.

Aguirre aponta dois espaços vitais, dois “grandes epítomes da identidade fragmentada” dos jovens: o quarto e a sala de aula. Em seus quartos, lugares do “universo emotivo, afetivo e sensível”, geralmente, não são incluídos produtos da “alta cultura”, com exceção daqueles que acabaram “convertidos em ícones de cultura de massa”, um conhecimento que “não passa de citação e, quase nunca, é uma verdadeira apropriação para sua experiência estética e vital”.

Geralmente o contato desses jovens com as chamadas “artes cultas” se limitam ao “entorno escolar”, associando-as com “práticas derivadas do dever”, um item a ser assimilado como um meio de conquistar espaço no mundo dos adultos, conseqüentemente tais relações desencadeariam uma “refração imediata”. Para Aguirre, a “conexão entre os materiais curriculares e os repertórios estéticos juvenis é completamente deficitária ou nula”, identificando como base desses repertórios, a “cultura visual” e a música configurados pelos “meios eletrônicos, televisivos e gráficos de difusão massiva”, caracterizando-os pela “abundância” e “redundância”. A profusão de “recursos icônicos e sonoros” não são diretamente proporcionais a uma variedade qualitativa, nesse caso.

Esse hiato entre o currículo escolar e o repertório do jovem estudante, impediria a transformação dos “produtos de alta cultura e as artes visuais” em um instrumento de relevância para a “experiência vital desses jovens”, passando a integrar a coletânea de “saberes escolares alheios ao mundo e, completamente inoperantes como configuradores da sua identidade”.

Mas para Aguirre não bastaria a constatação do quão distante está o currículo escolar dos repertórios dos jovens, identificando a “escassa presença que tem a escola na construção da imaginação, dos desejos e fantasias dos jovens que forma”. Tampouco é suficiente “certificar a obsolescência da escola atual, para enfrentar o desafio” de vincular os “currículos escolar e cultural”. O que é “imprescindível” para um projeto de “reinvenção da educação artística do futuro” é uma alteração de imaginários, provocando assim a possibilidade de revisão sobre a forma de “distribuição disciplinar dos saberes” e sobre as concepções que os consolidam. Por isso, Aguirre propõe que o “território da educação artística seja o das práticas artísticas e dos artefatos visuais susceptíveis a gerar experiências estéticas”, como as propostas por John Dewey (cf. M1_D1: *Repertório dos professores em formação*).

É preciso, segundo Aguirre, “conceber as obras de arte como relatos abertos”. Para isso se faz necessário “neutralizar seu caráter elitista”, destituindo a arte de sua “dimensão transcendental” atribuída pela tradição moderna. É preciso entender a arte como parte de nossas vidas, como um objeto, uma produção, uma manifestação histórica e cultural, “aceitando que os significados possam mudar com a mudança das práticas e com as realidades, que condicionam nossas experiências”. A arte deve ser entendida como experiência vivida, como o resultado de “tramas de crenças e desejos”.

Ao estabelecer sua concepção de arte, em outras palavras, ao definir o âmbito de sua ação educacional, Aguirre assume um compromisso ético:

Não se trata de impor formas de arte supostamente refinadas a outras que cremos não sê-lo. Trata-se, pelo contrário, de tomar o enriquecimento da capacidade sensível para viver esteticamente (e eticamente) no eixo da ação educacional.

[...] conceber a arte como experiência e a obra como relato aberto oferecendo-nos um ponto de partida privilegiado para melhorar a motivação dos estudantes para a educação artística, porque permite incluir, como objeto de estudo, os artefatos de sua própria cultura estética, promovendo, desse modo, uma maior integração entre suas experiências vitais de arte (AGUIRRE, 2009, p. 170).

Definidos os contextos, os “perfis identitários” dos jovens e a concepção de arte, Aguirre parte para a apresentação de seu projeto de renovação dos imaginários, tomando a “ironia”, mais precisamente a “atitude ironista”, como definida por Richard Rorty, como a “deflagradora” desses “novos imaginários para a ação educacional”.

O indivíduo “ironista” é aquele que duvida, radical e permanentemente de todas as suas “certezas”. É aquele que adverte sobre a impossibilidade de consolidação de seus argumentos. “É um tipo de pessoa que sabe da fragilidade e contingência” de suas palavras, de suas verdades, porque sabe que os termos utilizados para “descrever a si mesmo e as coisas estão sempre sujeitos a mudança”. Por preservar a dúvida, mantém-se aberto às palavras de “outras pessoas ou livros”, procurando constantemente outras “verdades”, diferentes das suas e que “lhe abram portas a novas configurações do mundo” (AGUIRRE, 2009, p. 173).

Outra característica do “ironista” é a assunção da “contingência (da linguagem) e da impossibilidade de uma descrição verdadeira”. Por fim, o indivíduo “ironista” não acredita que suas palavras estão mais próximas da realidade do que as de outros.

A “atitude irônica”, assim concebida, seria útil para a educação, segundo Aguirre como caminho para a exclusão de uma ideia de “conhecer a verdade”, pois seria um meio de “praticar, conscientemente, a dúvida e a descrença”. Para o ironista “as descrições do mundo estão inter-

mediadas por uma dinâmica de jogos de linguagem; seu método de ação assemelha-se com o jogo e tem seu fundamento no exercício da liberdade e da tensão entre antagônicos”.

O “indivíduo ironista” deve ser “corrosivo com o dogma”; deve manter uma “cética distância, relativamente, ao próprio discurso e ao meio no qual ele produz”.

A “ação do ironista” pertence ao âmbito individual, no entanto, ao permitir a renovação de seus argumentos, proposições, certezas, bem como a de outros, provoca a transcendência de sua ação para o âmbito geral, coletivo, público.

Por essas características, Aguirre justifica a figura do “ironista” como um modelo para a construção de um “novo perfil de educador artístico, mais afeito às novas circunstâncias sociais e culturais das práticas educativas.

Endereçando o “método de pensamento e ação do ironista” para o ensino da arte, Aguirre, afirma que é preciso “desconfiar de que uma obra de arte ou um texto teórico possa ser o discurso concludente e definitivo sobre uma realidade. Há que se desconfiar das formas de arte ou de discurso que pretendem ser a última palavra”.

O “ironista”, sendo um desconfiado sobre uma palavra ou argumento definitivos, fica aberto às palavras e argumentos de outras pessoas, como vimos acima. Portanto, ao usar o mesmo caminho do “ironista” para alcançar o conhecimento, de arte, em nosso caso, devemos primeiro desconfiar do aspecto conclusivo de qualquer *leitura* de imagem. Não devemos esperar por uma interpretação fechada e única. A imagem é entendida pelo “ironista” como linguagem. Por ser linguagem, seguindo a “atitude ironista” descrita por Aguirre, é contingente, portanto, suscetível a mudanças inesperadas. Seguindo essa lógica “ironista”, o caminho, o método de compreensão de imagens, se estabeleceria na sua relação com outras imagens, pois sendo contingente, a imagem teria maior relação com outra imagem do que com a “realidade”.

Para Aguirre, “esta perspectiva pode ser extremamente frutífera, porque rejeita a ideia de que a análise das obras de arte ou das imagens (como portadoras de mensagens) vai ter como resultado, o desvelamento de verdades ocultas”. Ao invés disso, as imagens são compreendidas como pontos de partida para outros e “novos jogos de linguagem”.

A ideia não é, portanto, desvendar o significado da imagem. Não responder a pergunta “o

que isso quer dizer”. A “atitude ironista” preserva a imagem, ou um texto, de sua decifração, por entendê-la como incorreta, pois acredita que os significados são variáveis de acordo com as contingências. A imagem, assim como o texto, deve ser mantida em segredo para preservar sua potencialidade geradora de múltiplos sentidos, ideias, imagens, textos.

Aguirre defende a inclusão da “atitude ironista”, pois acredita que um professor de arte deve “conspirar contra narrativas fechadas nas interpretações e usos da cultura”. Deve conceber a “arte como contingente, representação da realidade, e não como manifestação superior do espírito humano”. A arte e os produtos da cultura devem ser, sob essa perspectiva, compreendidos como “condensados simbólicos de experiência”. Um professor de arte deve ainda conceber a “compreensão como um fato criativo e de crítica cultural”; deve criar projetos identitários vinculados a projetos alheios, como forma de manutenção de sua abertura em relação às ideias de outros.

Afinar nossos olhares sobre os jovens, a fim de libertá-los de fotos fixas, imagens pré-fabricadas ou juízos estereotipados, para nos aproximar da complexidade dos imaginários desse jovens, construindo respostas mais adequadas às suas realidades. Essa proposição de Aguirre pode ser expandida para uma direção reflexiva, em outras palavras voltá-la para nós mesmos. Afinar nossos olhares sobre nós mesmos e sobre os ambientes que temos como de trabalho, a fim de nos libertarmos de nossas próprias “fotos fixas, imagens pré-fabricadas ou juízos estereotipados”, para nos aproximar e nos apropriar de nossos próprios imaginários, construindo respostas mais adequadas às nossas próprias realidades.

Aguirre termina seu texto com a seguinte afirmação:

Longe de considerar o docente como aquele que sabe tudo e tem como única missão transmitir seus conhecimentos, ao vê-lo, partir do prisma do modelo ironista, parece-nos um docente bem distinto: tramador, pesquisador, aberto à emergência e gerador de relações inéditas. Esse mesmo modelo possibilita também imaginar de outro modo as práticas educacionais e, principalmente, todo o seu propósito, não focados, exclusivamente, na aquisição de conhecimentos, senão na preparação para a vida (AGUIRRE, 2009, p. 183).

3.2. Outras metáforas: árvores, rizomas, mapas, a partilha do sensível

Ao lermos textos de autores nossos contemporâneos sobre o ambiente escolar, encontraremos ideias comuns. Atualmente a fala comum daqueles que se empenham em estudar a educação está sustentada por ideias de movimento, trânsito, abertura, flexibilidade, heterogeneidade, conexão, como vimos no texto acima. Alguns, seguindo as ideias dos filósofos franceses Gilles Deleuze e Félix Guattari (BENEDETTI, 2010; LINS, 2005; GALLO, 2005) dirão que o professor e o aluno devem ser compreendidos como um “vir a ser”, um “tornar-se”, um “transformar-se” permanente. Aqueles que se dedicam a pensar a educação pelas ideias desses dois filósofos, reivindicam para o ambiente escolar a concepção de que todos os seus integrantes do professor ao currículo, devem ser compreendidos como um fluxo de movimento ininterrupto, responsáveis pela dissolução, criação e transformação de suas realidades.

As muitas realidades das quais fazemos parte devem ser compreendidas como criadas por relações, algo próximo aos “territórios” mencionados por Aguirre, “lugares” que se moldam e remodelam pelas relações estabelecidas entre as pessoas e entre as pessoas e meio no qual atuam.

Sempre que nos referimos à *realidade*, pensamos nela como algo único - A REALIDADE - e concreto, como se essa *realidade* fosse imutável, um bloco concreto gigantesco que nos oprime e impede ações transformadoras.

O que pensadores contemporâneos fazem, como Deleuze e Guattari, Aguirre e Jacques Rancière (RANCIÈRE, 2005) é apresentar uma outra noção de *realidade*, que para nós pode ser muito estranha, incompreensível, pois nossa *realidade* é dura, é concreta, feita de acontecimentos que nos atingem. Talvez se nos deslocarmos desse lugar da passividade, ao lado e em oposição à essa *realidade*, e exercitarmos a ideia de que somos parte dela, somos essa *realidade*, podemos começar a compreender o que significa pensar em *realidades* criadas pelas relações. Paulo Freire já nos ensinava sobre isso: entender nosso contexto, entender que somos esse contexto, para transformá-lo.

Paulo Freire começou a dizer isso em uma época na qual se acreditava ainda nas possibilidades de grandes transformações. Escreveu seu *Pedagogia do Oprimido* ao final do anos de 1960, mas nos anos de 1990, repensou suas ideias em *Pedagogia da Autonomia*, relacionando-as

à nova época que se configurava em características “neoliberais”, momento de descrença sobre as possibilidades de mudança de nossa *realidade*, como um todo.

Com o tempo, os discursos foram se desviando das intenções de grandes transformações para a importância daquelas mínimas, quase imperceptíveis, aquelas que tomam a medida de nossas possibilidades.

As relações políticas começaram a ser pensadas além das organizações institucionais, não se reduziram “às assembleias, às eleições e aos direitos dos indivíduos [...] aos mecanismos objetivos do Estado de Direito”. Elas se manifestariam também na condição de existência das subjetividades políticas, em outras palavras, cada um de nós em relação às suas realidades (TELES, 2007, p. 42).

As subjetividades políticas são entendidas como “processos contingentes e singulares”, que interferem nos organismos institucionais, a escola, por exemplo, ou a sala de aula, especificamente, pela interação, pela relação, e podem provocar a ruptura de uma ordem vigente. Configuram-se como um “agir em transgressão”, como pequenas ações subversivas, pequenos, mínimos atos de interferência sobre as *realidades*. Essas subjetividades definiriam uma “racionalidade política” fundada na oposição e no inconformismo. A política, nesse sentido é compreendida como uma “forma de experiência”, ocupando-se daquilo que pode ser visto e daquilo que pode ser dito pelo que é visto, das “propriedades do espaço” e possibilidades do tempo de que dispomos (RANCIÈRE, 2005, p. 16-17).

Tais ideias tentam recuperar a confiança sobre a possibilidade de mudança, a confiança sobre as mínimas ações interventivas de subversão, subversão de nosso desânimo inclusive. Por vezes precisamos subverter a nós mesmos.

Esse discurso, essa maneira de recuperação da confiança pode ter seu lado perverso, como todo e qualquer texto, esse também depende da *leitura* que fazem dele. É preciso tomar cuidado com as *leituras* que nos são oferecidas a respeito das coisas, sejam elas textos ou situações. Por isso, o mais importante é buscar nossas próprias *leituras*, sejam dos textos ou das situações. Claro, tão importante quanto essa busca, é o diálogo com outras referências, mas devemos usá-las sempre como um referente apenas, compreendendo-o não como uma verdade, mas como mais uma ideia passível de interpretações, assim como esse texto dessa disciplina pelo qual compartilhamos algumas ideias.

O lado perverso desses discursos contemporâneos pode ser identificado como uma forma de asseveração da responsabilidade do indivíduo sobre os problemas que compõem seu cotidiano, como, por exemplo, nosso ambiente de trabalho. Tais discursos podem ser usados no sentido de uma maior conformidade em relação às nossas realidades. “Sim”, podemos dizer “tudo depende dos indivíduos, das subjetividades e se não está dando certo, o problema é deles e não de uma condução sistemática político-educacional”, por exemplo. Sim, as responsabilidades são nossas também, mas não apenas nossas. Agir subversivamente significa atuar no espaço e tempo possíveis, porém não deixar de reivindicar as outras responsabilidades que regulam uma ordem coletiva. Essa “racionalidade política”, fundada nas subjetividades, na oposição e no inconformismo deve ser entendida como “um modo de ser da comunidade que se opõe a outro modo de ser, um recorte do mundo sensível que se opõe a outro recorte do mundo sensível” (TELES, 2007, p. 42).

O que nos oferecem como *leitura*, o que buscamos como referências deve ser sempre posto sob a dúvida, evocando a “atitude ironista” de Aguirre, e sob a crítica, evocando os ensinamentos de Paulo Freire sobre leitura, um dos fundamentos da Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa. Entendendo crítica como a suspensão de um julgamento prévio, um preconceito ou da aceitação imediata. Crítica como suspensão de nossos atos automatizados pelo já conhecido, pelas ideias já concebidas e estabelecidas como certas. Crítica como exercício da dúvida e do movimento do pensar sobre, antes de aceitar ou descartar.

Movimento do pensar. Como pensamos? Há um lugar específico para o início do pensamento? Os filósofos Deleuze e Guattari dizem que não. O pensamento não começa em nenhum ponto específico previamente determinado. Ele começa a partir de qualquer lugar – da leitura de um livro, das tardes de inverno, do bolo feito com a melhor das receitas, da violência sofrida em algum momento, do sorriso de um aluno que realmente gostou de sua aula - e esse lugar constantemente se altera. Por essa característica movediça, por ter como ponto de partidas nenhum e muitos lugares ao mesmo tempo. Deleuze e seu amigo Guattari elaboraram uma outra maneira de compreender o conhecimento, a partir do movimento próprio do nosso pensamento, desejos, vontades, afetos.

Por isso eles adotam uma outra metáfora que não a tradicional *árvore* para expor e elaborar sua estruturação do conhecimento. É uma metáfora também botânica. Não mais uma árvore, com suas raízes fincadas no chão - as premissas verdadeiras (GALLO, 2005, p. 88)- com seu

caule feito eixo e seus galhos, as ramificações integradas e interdependentes do eixo, o caule. Segundo Silvio Gallo, esse paradigma representaria uma hierarquização do saber (GALLO, 2005, p. 89). A alternativa a essa configuração tradicional é a estrutura pautada na ideia de um rizoma. O que é um rizoma?

Um rizoma não deixa de ser um fundamento. Em termos botânicos e não filosóficos ou metafóricos, um rizoma é um caule geralmente subterrâneo, que cresce horizontalmente, se espalha, e que pode ter porções aéreas. Samambaias, lírios da paz, espadas de São Jorge, orquídeas, o gengibre, são alguns exemplos de rizoma.

O que esses vegetais têm em comum com as ideias de Gilles Deleuze e Félix Guattari sobre o conhecimento? As árvores têm seus caules expostos verticalmente presos a raízes subterrâneas. A estrutura arbórea contemplaria uma hierarquização de elementos: raiz, caule, ramos, folhas, flores, frutos. Os rizomas são caules subterrâneos que crescem horizontalmente, portanto sem estabelecer uma hierarquia entre seus elementos como o modelo arbóreo, seguindo a lógica metafórica e filosófica dos idealizadores desse modelo de conhecimento.

Silvio Gallo, ao explicar as relações entre as ideias de Deleuze e a educação, destaca a hierarquia dos saberes - por exemplo, um currículo escolar realizado pela diferenciação de conteúdos para faixas etárias, pressupondo conteúdos mais fáceis e acessíveis a determinadas idades, ou a divisão e a especialização de saberes entre as diferentes disciplinas - como principal diferença entre o modelo arbóreo e o rizomático de educação. Diferente da estrutura arbórea, a rizomática teria como característica a abertura, criando a proliferação de pensamentos ao invés de sua interrupção e paralisação por conteúdos definidos previamente, submetidos a uma única possibilidade de resposta correta. O rizoma seria um “caso de sistema aberto”, como explicou Deleuze:

O que Guattari e eu chamamos rizoma é precisamente um caso de sistema aberto.[...] Todo mundo sabe que a filosofia se ocupa de conceitos. Um sistema é um conjunto de conceitos. Um sistema aberto é quando os conceitos são relacionados a circunstâncias e não mais a essências. Mas por um lado os conceitos não são dados prontos, eles não preexistem: é preciso inventar, criar os conceitos, e há aí tanta invenção e criação quanto na arte ou na ciência [...] por outro lado, os conceitos não são generalidades

no ar do tempo, ao contrário, são singularidades que reagem sobre os fluxos ordinários do pensamento [...] Um conceito está pleno de uma força crítica, política e de liberdade: o rizoma é um caso de sistema aberto¹

1. “Mil platôs não formam uma montanha, eles abrem mil caminhos filosóficos”. Debate de Gilles Deleuze com Christian Des-camps, Didier Eribon e Roberto Maggiori, publicado no jornal *Liberación* em 23 de outubro de 1980, traduzido por Ivana Bentes e extraído de ESCOBAR (1991).

Seis princípios básicos regeriam a ideia de rizoma, segundo Gallo, que os definiu em oposição ao sistema arbóreo (GALLO, 2005, p. 93-95): o de conexão, heterogeneidade, multiplicidade, ruptura assignificante, cartografia e por fim, o de decalcomania.

O primeiro princípio, o de “conexão” refere-se à condição estrutural de um rizoma no qual cada parte pode “ser /estar” conectada a qualquer outra. Lembremos que em um rizoma, diferente da árvore, não há uma relação hierárquica entre seus elementos compositivos. Ele é uma estrutura horizontalizada.

O princípio de heterogeneidade é derivada dessa característica compósita, criada pela conexão de elementos diferentes, sem uma ordenação hierárquica.

Um rizoma é multiplicidade jamais reduzível a uma unidade. Segundo Gallo, uma árvore pode ser “reduzida” ao ser completo e único, seria uma “pseudo-multiplicidade”, no entender de Deleuze e Guattari; enquanto um rizoma, caracterizado pela ausência de uma estruturação hierárquica entre suas partes, se comporta como uma “unidade múltipla”. Nesse sentido, uma estrutura rizomática não comportaria a ideia de uma separação entre sujeito e objeto, pois não há a ideia de partes individuadas que juntas compõem um todo, como no caso de raízes, caule, folhas, flores, frutos. No rizoma, do seu caule - subterrâneo, geralmente, e aéreo por vezes, no caso das orquídeas – podem brotar raízes, flores, frutos. É como se todos esses elementos fossem o mesmo: caule-raíz, caule-flores, caule-folhas, como se não houvesse individuação entre esses elementos, por isso, uma estrutura rizomática, regida sob o princípio da multiplicidade, não apreende relações dicotômicas como, por exemplo, a de sujeito e objeto, interferindo em um dos temas tradicionais do pensamento moderno ocidental, como vimos no início dessa disciplina.

Outro princípio estabelecido por Gallo é o da “ruptura assignificante”. O rizoma estaria também, por seu caráter múltiplo, alheio a qualquer possibilidade de significação. Ao chegarmos ao significado de algo, o resolvemos, interrompendo o fluxo da proliferação de pensamento. Essa ideia não dista daquela exposta por Aguirre sobre o método ironista com relação a *leitura* de imagens, quando afirma que uma imagem é melhor compreendida em relação a outra imagem por seu caráter contingente. A ideia de um significado, de um “isso quer dizer...” ou “isso significa...” é considerada redutora. O rizoma estaria sempre “sujeito às linhas de fuga que apontam para novas e insuspeitas direções. Embora se constitua num mapa [...] o rizoma é sempre um rascunho, um devir, uma cartografia a ser traçada sempre e novamente, cada instante” (GALLO, 2005, p. 94). Por isso qualquer prescrição, determinação de como realizar o conhecimento seria um contrassenso ao “método” rizomático: “Há sempre algo de genealógico numa árvore [...] um método do tipo rizoma é obrigado a analisar a linguagem efetuando um descentramento sobre outras dimensões e outros registros. Um língua não se fecha sobre si mesma senão em uma função de impotência (DELEUZE; GUATTARI apud BENEDETTI, 2000, p. 87).

Ao expor a análise da linguagem como obrigatoriedade a um “método” que se propõe do “tipo rizoma”, como meio de propiciar descentramentos e aberturas para outras novas ideias, podemos identificar mais uma convergência ao pensamento exposto por Aguirre, sobre a figura do “ironista”, para quem “as descrições do mundo estão intermediadas por uma dinâmica de jogos de linguagem” e, portanto, seu método de ação assemelhar-se-ia com o jogo, tendo como seu fundamento o “exercício da liberdade”. Em ambos os casos, a noção de verdade é contestada, sendo substituída pela consideração às contingências e alterações delas derivadas.

O quinto princípio é o de “cartografia”. O rizoma, como exposto por Gallo, pode ser acessado por qualquer ponto e desses estabelecer conexões com “quaisquer outros pontos de seu território”. Essas conexões se espalham horizontalmente, voltando a estrutura mesma de um rizoma, por isso seu desenho pode ser associado ao cartográfico: elementos interligados dispostos em uma extensão horizontalizada. O último princípio, o da “decalcomania”, determina estrutura rizomática como passível de cópia, de reprodução, assim como os mapas. Como quando usávamos folhas de papel de seda para “decalcar” nossos mapas - achando que estávamos, mesmo, dominando cada reentrância do mundo ao redesenhar as linhas daquelas imagens impressas em nossos livros de geografia, sem nos darmos conta de que o que estávamos

fazendo, mesmo, era criando novos mapas – o princípio de decalcomania é o de reprodução e sobreposição do modelo rizomático sobre o modelo tradicional de ensino. Não deixa de ser paradoxal – se seguirmos essa exposição de princípios – um modelo que pressupõe abertura e transformações contínuas, guardar como um de seus princípios a sua reprodução e sobreposição sobre outros modelos. No entanto, pensando na ideia do “papel de seda” ao sobrepormos tal modelo sobre o outro, temos uma mistura de ambos, criando um terceiro. Esse terceiro, devemos destacar, criado por nós mesmos, pela ação de decalque e sobreposição. De tudo isso, o mais importante para Deleuze e Guattari era esse último movimento, as linhas compostas por uma pessoa, que ela toma ou cria:

O que chamamos de um “mapa”, ou mesmo um “diagrama”, é um conjunto de linhas diversas funcionando ao mesmo tempo (as linhas da mão formam um mapa). Com efeito, há tipos de linhas muito diversos, na arte, mas também numa sociedade, numa pessoa. Há linhas que representam alguma coisa, e outras que são abstratas. Há linhas com segmentos e outras que são sem segmentos. Há linhas dimensionais, e outras direcionais. Há linhas que, abstratas ou não, formam contornos, e outras que não formam contornos. Essas são as mais belas. Acreditamos que as linhas são os elementos constitutivos das coisas e acontecimentos. É por isso que cada coisa tem sua geografia, sua cartografia, seu diagrama. O que há de interessante mesmo em uma pessoa são as linhas que a compõem, ou que ela compõe, que ela toma ou que cria².

As *linhas* que a compõem, ou que ela compõe, que ela toma ou que cria, isso, segundo Deleuze e Guattari, é *o que há de mais interessante* em uma pessoa. Quais *linhas* nos compõem? Quais *linhas* compomos, tomamos, criamos? Com quais *linhas* desenhamos, pautamos, encenamos, nossas aulas? Com quais *linhas* abrimos nossos caminhos para organizar nossos conteúdos, objetivos, justificativas? Com quais *linhas* criamos um processo de ensino e aprendizagem de arte? Por fim, com quais *linhas* mapeamos, cartografamos nossas ações?

2. Idem

O que é um mapa? Mapas são representações, são abstrações, projeções de lugares reais. São criações elaboradas pela articulação entre procedimentos científicos, técnicos e também artísticos. Ao desenvolver uma cartografia, articulamos teoria, prática e criação.

Deleuze e Guattari, fazem uso do mapa e da cartografia como metáforas para nossas representações, para as imagens que projetamos sobre nossas realidades. Ao dizerem-se interessados em nossas *linhas*, em nossos *mapas*, referem-se às abstrações que nos constituem – aquilo que absorvemos de nossas referências, de nossas experiências – aquilo que movem e são movidas por nossas ações, nossas práticas, as quais relacionadas às abstrações, práticas, ações de outros, constituem nossas realidades.

Mapas são representações de lugares concretos, reais. Servem, em sua abstração, para nos orientar. Pouca valia há em um mapa que reproduz em tamanho e detalhes o lugar *concreto* que deveria representar. Perde sua função, a de nos orientar. Nos perderíamos imersos nessa cópia sem referencial ou escala. Para um mapa funcionar como guia deve ser feito como abstração. Bonito pensar que para nos localizar em um lugar concreto precisamos abstraí-lo. Assim se procede também em nosso ofício. Para realizá-lo precisamos construir um trabalho em *vai e vem* entre realidade e abstração dessa realidade, entre prática e reflexão sobre a prática, sempre atentos ao movimento dinâmico das relações que constituem nosso ambiente de trabalho, que constituem o processo de ensino e aprendizagem. Caso contrário, nos perdemos imersos em uma realidade aparentemente imutável e por isso opressora. Para encontrar caminhos, para nos localizar devemos reduzir os *tamanhos*, criar representações de nossos espaços, para conseguir pela abstração nos mover por entre a realidade, movendo-a. Esse distanciamento cartográfico, auxílio para nossa atuação sobre a realidade *concreta*, é criado na atenção por um olhar atento, um olhar de pesquisador, um olhar de professor-pesquisador.

Para saber mais:

O site [Rizomas](#) vale ser visitado para uma introdução ao conceito de rizoma elaborado por Deleuze e Guattari, trazendo alguns trechos elucidativos dos autores sobre o assunto, como o que foi utilizado nessa disciplina.

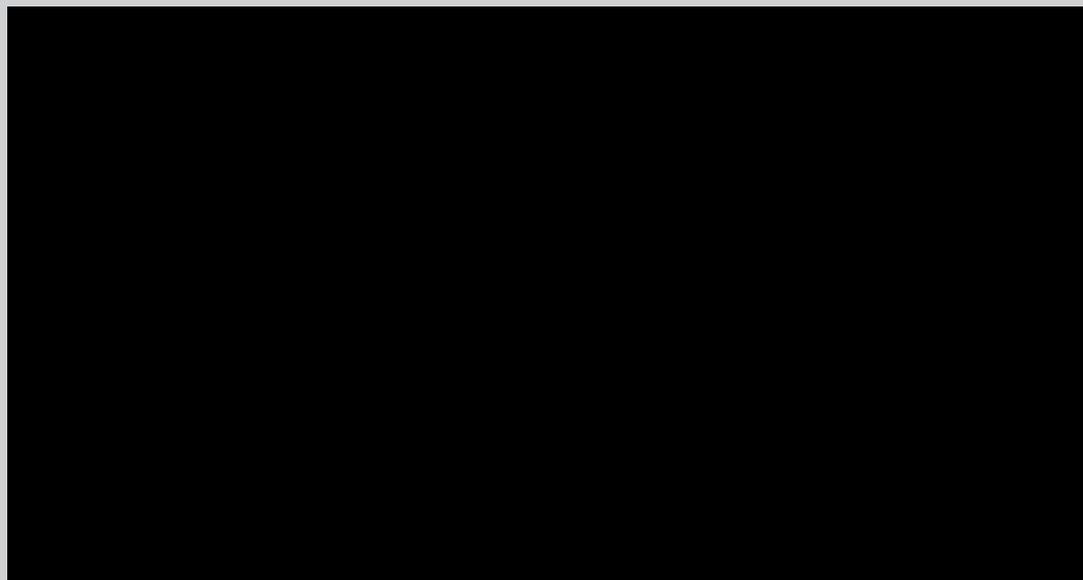
BENEDETTI, S. C. G. **Entre a educação e o plano de pensamento de Deleuze & Guattari**: uma vida... 2007. 185f. Tese (Doutorado)-Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-26062007-090606/publico/TeseSandraBenedetti.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2011.

Referência Bibliográfica:

- AGUIRRE, I. Imaginando um futuro para a educação artística. In: TOURINHO, I.; MARTINS, R. **Educação da cultura visual**: narrativas de ensino e pesquisa. Santa Maria, RS: UFSM, 2009, p. 157-188.
- ESCOBAR, C. H. (Org.). **Dossiê Deleuze**. Rio de Janeiro: Hólon, 1991. Disponível em: <<http://rizomas.net/filosofia/rizoma/107-rizoma-e-um-sistema-aberto-deleuze-e-guattari.html>>. Acesso em: 25 abr. 2011.
- GALLO, S. **Deleuze e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- RANCIÈRE, J. **A partilha do sensível**: estética e política. Tradução Mônica Costa Netto. São Paulo: Editora 34, 2005.
- TELES, E. **Brasil e África do Sul**: paradoxos da democracia. 2007. 78f. Tese (Doutorado)–Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

Ficha da Disciplina:

Metodologias para ensino e aprendizagem de arte



Rita Luciana Berti Bredariolli



É Bacharel e Licenciada em Educação Artística pela Universidade de Campinas, UNICAMP (1993). Possui mestrado em Artes pela Escola de Comunicações e Arte da Universidade de São Paulo, ECA-USP (2004) e doutorado em Artes pela mesma instituição (2009). Atuou como professora de Arte de Ensino Fundamental II por 12 anos. Em 2005 ingressou na Universidade Federal do Espírito Santo, UFES, voltando a São Paulo em 2010 para assumir o cargo de professora assistente doutora do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, IA-UNESP. Leciona as disciplinas de Fundamentos do Ensino da Arte e Didática para os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Artes Visuais, Licenciatura em Artes Cênicas e Licenciatura em Música. É autora do livro *Das lembranças de Suzana Rodrigues: tópicos Modernos de Arte e Educação* e desenvolve pesquisas sobre teoria da imagem, história e memória do ensino da arte e ensino da arte como mediação cultural.

Ementa:

Conceitos de método e metodologia. A relação entre epistemologia e metodologia do ensino da arte em suas variações ao longo do tempo. Métodos e Metodologias artístico-educacionais contemporâneos. O professor-pesquisador. O artista/pesquisador/ professor. As relações entre teoria (*theorie*), prática (*práxis*) e criação (*poiésis*). Metodologias para o artista/pesquisador/ professor.

Estrutura da Disciplina

Tema 1: Metáforas, métodos e metodologias, metáforas

- 1.1. Metáforas
- 1.2. Métodos e Metodologias
- 1.3. Metáforas

Tema 2. Metodologias para ensino e aprendizagem de arte

- 2.1. Metodologias modernas: academicismos
- 2.2. Metodologias modernas: modernismos
- 2.3. Metodologias pós-modernas: arte como expressão e cultura

Tema 3: Isto também é uma metodologia: duas versões contemporâneas de métodos, metodologias, educação e arte.

- 3.1. O professor ironista
- 3.2. Outras metáforas: árvores, rizomas, mapas, a partilha do sensível

Tema 4: professor-pesquisador: os outros, os mesmos mapas

- 4.1. Teoria como A/R/TOGRAFIA: artista/pesquisador/professor

Tema 5 : Metodologias para a prática de uma pesquisa ativa

- 5.1. Etnografia
- 5.2. Um tipo de pesquisa ativa: a Pesquisa -Ação
- 5.3. História de Vida
- 5.4. Estudo de Caso

Rita Luciana Berti Bredariolli

Pró-Reitora de Pós-graduação

Marilza Vieira Cunha Rudge

Equipe Coordenadora

Ana Maria Martins da Costa Santos

Coordenadora Pedagógica

Cláudio José de França e Silva

Rogério Luiz Buccelli

Coordenadores dos Cursos

Arte: Rejane Galvão Coutinho (IA/Unesp)

Filosofia: Lúcio Lourenço Prado (FFC/Marília)

Geografia: Raul Borges Guimarães (FCT/Presidente Prudente)

Antônio Cezar Leal (FCT/Presidente Prudente) - *sub-coordenador*

Inglês: Mariangela Braga Norte (FFC/Marília)

Química: Olga Maria Mascarenhas de Faria Oliveira (IQ Araraquara)

Equipe Técnica - Sistema de Controle Acadêmico

Ari Araldo Xavier de Camargo

Valentim Aparecido Paris

Rosemar Rosa de Carvalho Brena

Secretaria/Administração

Márcio Antônio Teixeira de Carvalho

NEaD – Núcleo de Educação a Distância

(equipe Redefor)

Klaus Schlünzen Junior

Coordenador Geral

Tecnologia e Infraestrutura

Pierre Archag Iskenderian

Coordenador de Grupo

André Luís Rodrigues Ferreira

Guilherme de Andrade Lemeszenski

Marcos Roberto Greiner

Pedro Cássio Bissetti

Rodolfo Mac Kay Martinez Parente

Produção, veiculação e Gestão de material

Elisandra André Maranhe

João Castro Barbosa de Souza

Lia Tiemi Hiratomi

Liliam Lungarezi de Oliveira

Marcos Leonel de Souza

Pamela Gouveia

Rafael Canoletti

Valter Rodrigues da Silva