



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ
IFCE *CAMPUS* FORTALEZA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES

GETSÊMANE DE OLIVEIRA MACHADO

**OLHARES VIAJANTES NA FORMAÇÃO POÉTICA E PEDAGÓGICA DE UM EU-
ARTISTA-DOCENTE**

FORTALEZA

2023

GETSÊMANE DE OLIVEIRA MACHADO

OLHARES VIAJANTES NA FORMAÇÃO POÉTICA E PEDAGÓGICA DE UM EU-
ARTISTA-DOCENTE

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Artes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) - *Campus* Fortaleza, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Artes. Área de concentração: Artes.

Orientadora: Profa. Dra. Antonia de Abreu de Sousa

FORTALEZA

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação Instituto
Federal do Ceará - IFCE
Sistema de Bibliotecas - SIBI
Ficha catalográfica elaborada pelo SIBI/IFCE, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

MACHADO, GETSÊMANE DE OLIVEIRA.

OLHARES VIAJANTES NA FORMAÇÃO POÉTICA E PEDAGÓGICA DE UM EU-
ARTISTA-DOCENTE / GETSÊMANE DE OLIVEIRA MACHADO. - 2023.

80 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado) - Instituto Federal do Ceará, Mestrado Profissional em Artes, Campus
Fortaleza, 2023.

Orientação: Profa. Dra. Antonia de Abreu de Sousa.

1. Viagem. 2. Ensino de Arte. 3. Formação de Professores. 4. Autobiografia. I. Título.

CDD 700

GETSÊMANE DE OLIVEIRA MACHADO

OLHARES VIAJANTES NA FORMAÇÃO POÉTICA E PEDAGÓGICA DE UM EU-
ARTISTA-DOCENTE

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Artes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) - *Campus* Fortaleza, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Artes. Área de concentração: Artes.

Aprovado (a) em: 02 / 08 / 2022.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Antonia de Abreu de Sousa (Orientadora)
Programa de Pós-Graduação em Artes/IFCE

Profa. Dra. Luciane Germano Goldberg (Examinadora interna)
Programa de Pós-Graduação em Artes/IFCE

Prof. Dr. Leonardo Oliveira De Almeida (Examinador externo)
Programa de Pós-Graduação em Antropologia/UFC

Prof. Dr. Abimaelson Santos Pereira (Examinador externo)
Departamento de Artes Cênicas/UFMA

Aos meus pais, Fátima (*in memoriam*) e
Edvar.

AGRADECIMENTOS

Aos meus irmãos Deborah, Lucas e Pedro, assim como à minha sobrinha Luana, por fazerem parte das minhas maiores alegrias.

À minha namorada e companheira Camila e ao nosso cachorro Marley (*in memoriam*), só eles sabem.

Às “saborosas gentes” da minha turma de mestrado. Que turma, Sras. e Srs.

Ao amigo Eric Santos, pelo companheirismo e ajuda com a dissertação.

À maravilhosa professora Antonia, que além de orientadora foi extremamente compreensiva com meus desafios e é uma grande lutadora pela classe.

Ao Programa de Pós-Graduação em Artes do Instituto Federal do Ceará, pela oportunidade e existência.

Aos professores queridos e admirados de banca, pela disponibilidade, interesse e trocas.

A Fernanda Cruz, psicóloga que tanto me ajudou a fim de que pudesse manter a estabilidade emocional durante esse processo de escrita.

Aos demais meus e eus outros, que fazem parte de mim e das minha melhores viagens.

A busca de si termina no momento do último suspiro. Até à beira do túmulo, é preciso querer ainda e sempre a força, a vida, o movimento. O mundo está cheio de vulcões a escalar, de praias a meditar, de rios a descer, de estradas a seguir, de trens e aviões a tomar, ele não cessa de oferecer auroras e crepúsculos, chuvas e sóis incandescentes, desertos e montanhas, florestas e campos (ONFRAY, 2015, p. 109).

RESUMO

Essa pesquisa tem por objetivo contribuir com a formação do artista-docente e para isso traça paralelos entre os temas viagem, ensino de arte, formação de professores e autobiografia. Ela também reflete sobre o que isso sugere de metodologias contemporâneas de ensino e aprendizagem, assim como de que maneira as narrativas autobiográficas colaboram para a elaboração de saberes docentes. Esse estudo também lança e amplia questões de como as histórias de vidas possibilitam o autoconhecimento e vislumbre de outros e diferentes modos de atuação profissional, continuamente. Aqui se apresentam sínteses e filtros relacionados a um fitar de olhos sobre mim, sujeito que é artista, professor e viajante, em suas inúmeras possibilidades de registrar a si, a partir da minha experiência como professor de arte do Ensino Fundamental 2 na Escola Municipal Moura Brasil, em Fortaleza, durante os anos de 2016 a 2020, meus primeiros na educação básica como docente, assim como a tentativa de tradução e interpretação disso se transmuta numa visão poético-pedagógica, histórica, criativa e, principalmente, formativa. No que tange a uma forma de estabelecer critérios para se definir os pré-requisitos de uma viagem considero, para efeitos dessa pesquisa, que 3 são os elementos para que ela aconteça: (1) um meio de deslocamento; (2) uma destinação e; (3) uma bagagem. Tal categorização é fruto de reflexões pessoais e servem aqui para definir um roteiro criativo, metafórico e de composição para as narrativas, na perspectiva da viagem e do viajante.

Palavras-chave: Viagem; Ensino de Arte; Formação de Professores; Autobiografia.

ABSTRACT

This research aims to contribute to the formation of the artist-teacher, for this it draws parallels between the themes travel, art teaching, teacher training and autobiography. The research also reflects on what these themes suggests of contemporary teaching and learning methodologies, as well as how autobiographical narratives collaborate in the elaboration of teaching knowledge. This study also launches and expands questions about how life stories enable the self-knowledge and glimpse of other and different modes of professional performance, continuously. Here are presented syntheses and filters related to a look at me, a subject who is an artist, teacher and traveler, in his numerous possibilities of registering himself, from my experience as an art teacher of Elementary School at the Escola Municipal Moura Brasil, in Fortaleza, during the years 2016 to 2020, my first years as a teacher in the basic education, as well as the attempt to translate and interpret this is transmuted into a poetic-pedagogical, historical, creative and, mainly, formative vision. Regarding a way to establish criteria to define the prerequisites of a trip, I consider, for the purposes of this research, that are three elements for it to happen: (1) a means of travel; (2) a destination and; (3) a baggage. Such categorization is the result of personal reflections and serves here to define a creative, metaphorical and compositional script for the narratives, from the perspective of travel and the traveler.

Keywords: Travel; Art Teaching; Teacher Training; Autobiography.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 — Rocina	11
Figura 2 — No caminho	23
Figura 3 — A escola da vida	25
Figura 4 — São João Batista.....	33
Figura 5 — Batida policial	35
Figura 6 — “Dendicasa”	37
Figura 7 — “Dendicasa”	37
Figura 8 — “Dendicasa”	38
Figura 9 — “Dendicasa”	38
Figura 10 — Se eu fosse um emoji?	39
Figura 11 — Galo de brinco	40
Figura 12 — De casa para escola	42
Figura 13 — Lagoa do Paraíso. Jijoca de Jericoacoara.....	44
Figura 14 — Aula sobre luz e cor	48
Figura 15 — Se eu fosse.....	50
Figura 16 — Se eu fosse.....	51
Figura 17 — 2ª Mostra de Artes da Escola Moura Brasil	52
Figura 18 — 2ª Mostra de Artes da Escola Moura Brasil	52
Figura 19 — Fim de tarde.....	53
Figura 20 — Teatro de bonecos.....	54
Figura 21 — Teatro de bonecos.....	54
Figura 22 — Teatro de lambe-lambe.....	55
Figura 23 — Intervenção elástica.....	56
Figura 24 — Apresentação circense, Grupo Desequilibradoz.....	57
Figura 25 — Exposição Fotossíntese, Galba Nogueira.....	57
Figura 26 — Depois de chegar. Cinco dias depois	59
Figura 27 — Cestas básicas com meu tio	66
Figura 28 — Até a próxima.....	68

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO – A VIAGEM PARA AS VIAGENS	11
2 VIAGEM 1 – DA ESCOLA DA VIDA À DO OITÃO PRETO: A MEMÓRIA COMO MEIO DE VIAJAR	23
2.1 A escola da vida	25
2.1.1 De casa para escola	30
2.2 A escola do Oitão Preto	31
2.2.1 De casa para escola outra vez	40
3 VIAGEM 2 – DA SALA DE AULA AO PÁTIO: A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA COMO DESTINAÇÃO.....	44
3.1 A sala de aula como um (não) lugar	46
3.2 Da sala de aula para o pátio, e além	49
4 VIAGEM 3 – OS SABERES COMO BAGAGEM DO VIAJANTE	59
4.1 Uma poética-pedagógica	61
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	68
REFERÊNCIAS.....	70
APÊNDICE – PRODUTO PEDAGÓGICO	72

1 INTRODUÇÃO – A VIAGEM PARA AS VIAGENS

Figura 1 — Rocina



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador.

Início de 2014, 33 anos. Minha primeira viagem de bicicleta. Sozinho, na minha bicicleta Rocina¹, o destino é Jijoca de Jericoacoara. Intuo precisar partir, física e simbolicamente. Eu que mal viajei até aqui me entrego a essa experiência nesse outro tempo e modo de ir e ela desperta em mim a ideia de se olhar a vida para buscar vivê-la a partir do prisma do viajante. Um triste momento pessoal é o estopim para ir.

Ser e ter um olhar viajante, voltado a uma poética, ética, estética e política pressupõe algumas características, a saber: inocência, presença, disponibilidade, ausência de verdades absolutas e padrões consolidados, graça, alteridade, porosidade, nomadismo artístico, enfim, tudo aquilo que possa servir ao viajante de arcabouço necessário para que ele se torne apto à visão da experiência (ONFRAY, 2015).

Viajar é existencial. Quem viaja está em busca de se sentir vivo deixando-se pelo caminho, levando-se para tantos outros. O eu cansado, de si, do corpo, da mente, do cotidiano, da vida... peregrina para uma jornada de reencontro consigo, com o outro ou

¹ Esse nome é uma derivação de Rocinante, o cavalo fraco e pequeno de Dom Quixote, que o levava para suas loucas aventuras.

mesmo com aquele eu perdido de outrora, mas agora reencontrado pela viagem. Como reflete Onfray (2015, p. 75):

Nós mesmos, eis a grande questão da viagem. Nós mesmos e nada mais. Ou pouco mais certamente a muitos pretextos, ocasiões e justificativas, mas em realidade só pegamos a estrada movidos pelo desejo de partir em nossa própria busca como propósito, muito hipotético, de nos reencontrarmos ou, quem sabe, de nos encontrarmos.

Viajar também se destina a experiência estética, a lugares outros estético-experienciais, convoca o viajante a se deslocar a partir do seu estado de presença e desenvolve saberes que formam sua bagagem antes, durante e depois da viagem.

E a cada destino, ao se permitir sentir de modo puro e genuíno dá-se conta do quanto isso é possível. Sendo assim, “viajar solicita uma abertura passiva e generosa a emoções que advêm de um lugar a ser tomado em sua brutalidade primitiva, como uma oferta mística e pagã” (ONFRAY 2015, p. 59).

Do que se ocupa meu olhar quando viajo? E estando isso relacionado subjetivamente ao meu fazer como artista docente, professor de arte da educação básica no ensino público, fundamental e municipal de Fortaleza? O que ele registra antes, durante, depois da sala de aula, e interpreta a partir disso?

Quais inquietações e de que maneira elas se encontram nos meus processos de ensino e aprendizagem? O quanto isso influencia minha práxis, formação, desenvolve metodologias de ensino e me faz refletir sobre a história da sociedade em que vivo? De fora para dentro, o que se ver de dentro para fora?

Esse trabalho fala sobre viagem e tem a mim como seu viajante. Minhas narrativas autobiográficas, para além de contribuírem com meu autoconhecimento e formação profissional, expectam outro *modus operandi* de ser e agir enquanto eu-artista-docente, a fim de uma formação poética e pedagógica que me faça ver o novo nas coisas de sempre em meio à escola, educação, processos de ensino e aprendizagem.

Além disso, essa pesquisa trata, sobretudo, de uma escrita envolvendo um fitar de olhos sobre um sujeito que é artista, professor e viajante em suas inúmeras possibilidades de registrar a si. Também, como a tentativa de tradução e interpretação disso se transmuta numa visão poético-pedagógica, histórica, criativa e, principalmente,

formativa.

No que diz respeito à arte, o artista se ocupa em expressar o que pensa e sente, inclusive, muito disso vem da relação consigo e é fruto da sociedade em que vive. Aí pode estar uma pista para que a partir do contexto da arte enquanto matéria escolar e do seu professor, que é um artista, sua história de vida se configure como um grande mote para o que fazer acontecer em sala de aula.

Sendo assim, nesse estudo parto da hipótese de que é necessário considerar minha história de vida e aproximação dela com a dos alunos, a fim de que isso me transforme e potencialize minha formação poética e pedagógica como artista-docente. Para isso, considero a viagem e o estado de presença do viajante como uma forma de buscar e alcançar esse fim.

A relevância dessa pesquisa se dá porque ao me considerar como seu objeto e pesquisador ela me situa como um possível recorte para uma reflexão expandida sobre a figura do professor enquanto sujeito e coletivo.

Esse estudo também lança e amplia questões para sociedade e profissão docente sobre como o conhecimento de si e das histórias de vidas se relacionam e interferem na práxis pedagógica e poética de ensino possibilitando autocrítica e vislumbre de outros e diferentes modos de atuação profissional, continuamente.

Ao me documentar, narrar, biografar, historicizar, heroicizar, ou não, talvez me torne um ponto de vista visto de outro nesse tempo chamado agora, mas dialogado criticamente com o passado. Encontrar em mim fissuras, rasuras, me anatomizar para que outros sistemas, sentidos e fisiologias me abarquem e me signifiquem outra vez talvez faça emergir outra existência de si em mim, quer seja isso algo de cunho estético, poético ou político.

Como desdobramento desse trabalho, espero criar narrativas autobiográficas viajando através das minhas memórias, a fim de pensar como minhas experiências de vida enquanto estudante e professor ocupam meu corpo docente, que ensina aprendendo afetado constantemente pela sua relação com o outro e a sociedade em que vivo.

Nesse meu olhar (de) viajante, espero encontrar sentidos outros para os sentimentos de pertencimento a esse mundo e da minha profissão nas suas mais

diversas esferas de atuação social. Perdendo-me nas nuances e mixarias da vida, arte e escola faço desses lugares potência para criar uma história e pedagogia que com relevância importante aos envolvidos, em especial, a mim e aos meus alunos.

Diante disso, esse trabalho tem como principal objetivo investigar e abordar questões relativas à minha formação como um eu-artista-docente traçando paralelos entre os temas história de vida, arte, ensino e viagem.

Refletir sobre minha formação poética e pedagógica como professor e o que isso sugere de metodologias contemporâneas de ensino e aprendizagem, assim como de que maneira as narrativas autobiográficas colaboram para a elaboração de saberes docentes são os objetivos específicos dessa pesquisa.

Para buscar compreender de que maneira o tema viagem interessa a esse trabalho me coloco principalmente diante das ideias do filosófico contemporâneo Michel Onfray, a quem o ato de viajar “é uma intimação a funcionar sensualmente por inteiro. Emoção, afeição, entusiasmo, espanto, interrogação, surpresa, alegria e estupefação: tudo se mistura no exercício do belo e do sublime, do despaisamento e da diferença” (ONFRAY, 2015, p. 50).

Além dele, Francesco Careri (2013) se soma e colabora com essa temática através das discussões sobre nomadismo e errância enquanto Marc Augé (2018) e Yi-Fu Tuan (1983) situam questões relacionadas às ideias de espaço e (não) lugar, também suas configurações e relações por meio da experiência vivida.

Sobre a memória, tema que se aproxima dos demais nessa pesquisa, Ecléa Bosi é uma das principais referências conceituais ao destacar sua relação entre o individual e o social. Segundo Bosi (2003, p. 53):

A memória é, sim, um trabalho sobre o tempo, mas sobre o tempo vivido, conotado pela cultura e pelo indivíduo. O tempo não flui uniformemente, o homem tornou o tempo humano em cada sociedade. Cada classe o vive diferentemente, assim como cada pessoa.

No que diz respeito ao tema história de vida do professor e formação docente, as maiores contribuições para esse trabalho se dão a partir dos autores Christine Delory-Momberger (2014), Paulo Freire (1996) e Maurice Tardif (2002).

Através deles me coloco para analisar de que maneira histórias de vidas e

narrativas de si propiciam reflexões e interpretações que fazem do sujeito seu historiador, pesquisador, objeto de sua ação e transformação contribuindo para sua formação e saberes.

Nesse processo, Delory-Momberger, além de se destacar por suas reflexões sobre histórias de vida e narrativas de cunho biográfico, relaciona essas questões à educação e escolarização afirmando, por exemplo, que “aprendizagens de saberes na escola e aprendizagem biográfica estão em uma relação de complementaridade e reciprocidade” (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 136).

Já Paulo Freire, é o maior expoente dentro dessa escrita quando do pensamento sobre uma poética pedagógica aplicada à docência. Inclusive, para ele “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 1996, p. 38).

É nesse fluxo reflexivo e criativo que a poética pedagógica ascende, ao que acrescenta Freire (1996, p. 103):

Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa mas não desiste. Boniteza que se esvai de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não canso de me admirar.

Em relação ao Tardif, sua contribuição maior está na sua teoria relacionada aos saberes docentes onde aqueles advindos do lugar da experiência vivida como professor são os mais relevantes. Nesse sentido, “o que caracteriza os saberes práticos ou experienciais, de um modo geral, é o fato de se originarem da prática cotidiana da profissão e serem por ela validados” (TARDIF, 2002, p. 48).

A impossibilidade de se separar as instâncias pessoal e profissional, individual e social, objetiva e subjetiva, quando da formação docente e de que maneira o professor gera e articula conhecimentos críticos e reflexivos necessários para seu trabalho estão entre as principais contribuições desses autores, no âmbito dessa pesquisa.

São a partir dos autores John Dewey (2010) e Jorge Larrosa (2002) que esse trabalho aborda a temática da arte como experiência estética.

A distração e a dispersão, que tornam irrelevante o acontecimento vivido para a existência de si se opõem categoricamente a singularidade de uma experiência estética. Ao tentar explicar esse fenômeno metaforicamente através de uma pedra que rola morro abaixo, ilustra Dewey (2010, p. 115):

A pedra parte de algum lugar e se move, com a consistência permitida pelas circunstâncias, para um lugar e um estado em que ficará em repouso – em direção a um fim. Acrescentamos a esses dados externos à guisa de imaginação, a ideia de que a pedra anseia pelo resultado final; de que se interessa pelas coisas que encontra no caminho, pelas condições que aceleram e retardam seu avanço, com respeito à influência delas no final; de que age e se sente em relação a elas conforme a função de obstáculo ou auxílio que lhes atribui; e de que a chegada final ao repouso se relaciona com tudo o que veio antes, como a culminação de um movimento contínuo. Nesse caso, a pedra teria uma experiência, e uma experiência com qualidade estética.

Em Larrosa (2002, p. 7), “é experiência aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação”.

É no intuito de compreender o ensino e o fazer artístico como sendo da ordem de uma experiência marcadamente estética, em oposição ao conteudismo ou tecnicismo, que esse estudo se foca em relação a esse assunto.

Essa pesquisa se constitui como sendo da área de ciências humanas, é de abordagem qualitativa e se estabelece principalmente através do método autobiográfico.

Quando da diferenciação dos termos autobiografia, biografia e heterobiografia e, por outro lado, ao estabelecer o que há de comum entre eles, afirma Passeggi (2021, p. 3):

Narrar as próprias experiências – autobiografização – e aprender com a história das experiências de outrem – biografização e heterobiografização – fazem parte de nossa humanidade, nos caracteriza como seres pensantes, capazes de sentir, inferir e expressar emoções, razões, desejos, intencionalidades.

Já Pineau (2006, p. 340), situa que “para além da terminologia, a autobiografia representa um meio pessoal maior, e talvez incontornável, do exercício em um círculo diferente do ‘curvar-se (fechar) reflexivo e do desdobrar-se (abrir) narrativo”.

Ainda, do ponto de vista da sua categorização e distinção, ele adverte que “em

oposição à biografia, ela constitui um modelo no qual, no limite, ator e autor se superpõem sem um terceiro mediador explícito” (PINEAU, 2006, p. 340).

Etimologicamente, Passeggi chama atenção para o fato de que o termo grafia (escrita) deve ser compreendido como meio e, assim sendo, se sobrepõe ao outros, auto (eu) e bio (vida). Ou seja, é a narrativa que os configura e não o contrário (PASSEGGI, 2021).

Já em relação ao contexto histórico, a autobiografia é um método de pesquisa que se firma a partir da década de 80, na França, com a inclusão das histórias de vida na formação continuada de adultos. No anos 90, ao se conceber a ideia de um professor reflexivo é que esse estudo se volta também para formação docente (PASSEGGI, 2021).

Sobre as histórias de vida em formação de adultos, Delory-Momberger (2014, p. 90) afirma que elas “detém, seguramente, um lugar especial, na medida em que desenvolve uma metodologia específica, fundada sobre a exploração da história pessoal, e assume como objetivo a formação global”.

Uma das principais relevâncias e contribuições do método autobiográfico está na reflexividade de um conhecimento sobre si para a partir disso ser possível buscar compreender fenômenos sociais, políticos, históricos, culturais e afins. É nesse sentido que as narrativas autobiográficas funcionam, como dados subjetivos e fonte de informações a serem analisadas sob a luz da razão dialética, conforme justifica Ferraroti (1991, p. 172):

Contudo, quando a questão é evitar projetar a componente pessoal no reino do acaso ignorando-a e considerar a práxis humana, só a razão dialética permite a compreensão de um ato na sua totalidade, a reconstrução do processo que faz de um comportamento específico, a síntese ativa de um sistema social. Só a razão dialética nos autoriza a interpretar a objetividade de um fragmento da história social, na base da subjetividade presente de uma história individual. Só a razão dialética nos dá acesso ao universal e ao geral (a sociedade), começando pela individualidade singular (um determinado homem).

Uma hermenêutica prática, que organize e dê sentido às experiências de vida do sujeito meio suas relações sociais e históricas através do tempo também deve ser considerada, quando da análise e interpretação no processo de (auto) biografização (DELORY-MOMBERGER, 2016).

Ferraroti também explicita a ideia de um indivíduo singular universal e, por causa

disso, a necessidade da pesquisa de cunho biográfico como método de pesquisa bastante apropriado para esse fim (FERRAROTI, 1991).

Esse conceito implica em compreender o humano como produto resultante do coletivo, tendo-se em vista a sociedade sobre a qual ele faz parte e é representada, assim como estratificada, por meio de grupos e instituições que moldam suas identidades e pertencimentos (FERRAROTI, 1991).

Por outro lado, essa condição é expressa de modo individual e nesse sentido o sujeito acaba por se tornar um recorte social e contextualizado do tempo histórico em que está inserido. Ao argumentar sobre isso, expõe Ferraroti (1991, p. 174):

Cada indivíduo não totaliza diretamente a sociedade inteira, ele totaliza-a por meio do seu contexto social imediato, os pequenos grupos de que faz parte; nestes grupos são, por seu turno, agentes sociais ativos que totalizam o seu contexto, etc. De modo similar, a sociedade totaliza cada individualidade específica por meio das instituições mediadoras que focalizam esta sociedade no indivíduo com crescente especificidade.

Ao criticar o método biográfico, quando das pesquisas que apresentam o indivíduo como elo mais importante da sociedade, Ferraroti expõe que “longe de ser o mais simples dos elementos sociais - o átomo irredutível dos elementos sociais -, o indivíduo não é o fundador do social, mas antes um seu produto sofisticado” (FERRAROTI, 1991, p. 176).

Delory-Momberger enfatiza que a pesquisa de qualidade biográfica não está a serviço de colocar em oposição e enfrentamento a subjetividade individual e o social porque ambas para coexistirem estabelecem entre si uma relação de dependência e reciprocidade (DELORY-MOMBERGER, 2016).

Ainda, “o biográfico não é apenas um espaço de mediação e de articulação entre o individual e o social: ele é simultaneamente o lugar de uma instituição do indivíduo e de uma realização social, no âmbito da sua produção recíproca” (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 141).

Enquanto objeto de linguagem, a vida na (auto) biografia se trata de uma narrativa em que o vivido contado não é o acontecido, mas sim a sua representação e tradução narrativa materializada através das palavras (DELORY-MOMBERGER, 2014). Dito isso, ela não deve ser confundida com a da realidade, como afirma Delory-Momberger (2014,

p. 65):

A "história de vida" não é a história da vida, mas a ficção apropriada pela qual o sujeito se produz como projeto dele mesmo. Só pode haver sujeito de uma história a ser feita, e é, à emergência desse sujeito, que intenta sua história e que se experimenta como projeto, que responde o movimento da biografização.

Outra característica que tem a ver com a questão da linguagem na história de vida é o fato dela ser sempre nova. “Longe de se fixar na forma única que lhe daria um passado objetiva e definitivamente imobilizado, a narrativa de vida é uma matéria movente, transitória, viva, que se recompõe sempre no momento em que é enunciada” (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 65).

Ainda sobre a relação entre a narrativa no contexto do (auto) biográfico e a história de vida, é ela quem a origina e não o contrário. O que se vive só se torna histórico porque pode ser narrado (DELORY-MOMBERGER, 2014).

Sobre a pessoa presente na narrativa autobiográfica, ela se subdivide em três, como sinaliza Passeggi (2021, p. 5):

É essa possibilidade de desdobramento do uno em três instâncias narrativas – autor, narrador, personagem – que caracteriza o processo de *autobiografização*, no qual presente, passado e devir se entrelaçam, qualquer seja sua natureza – escrita, oral, pictórica, gestual... – qualquer que seja a sua denominação: narrativas de si, escrita de si, memorial, autobiografia, diário...

Sendo assim, o autobiográfico deflagra em seu proceder a ideia de encontro entre tempos e personas, que coexistindo e exercendo influência mútua entre si estabelecem a tessitura narrativa capaz de atribuir sentido à história de vida.

Quanto ao tempo biográfico, o retrospectivo se volta para trás, o prospectivo adiante e o inspectivo no aqui e agora (PASSEGGI, 2021). É nesse movimento de idas e vindas entre eles que o sujeito narrativo também reflete o vivido e a ele atribui sentidos que corroboram para sua formação de vida.

O sujeito autobiográfico, narrador, também está relacionado a mais outros dois: o empírico - autor, existencial, de carne e osso -, também o epistemológico - racional e lógico - (PASSEGGI, 2021). Este se encarrega de dar sentido objetivo e pragmático ao vivido enquanto aquele está desobrigado disso, por isso evoca uma profusão de

imagens sobre si que em colagem se encarregam de compor o mote criativo, metafórico e ficcional do roteiro da sua história de vida. A experiência formativa do indivíduo envolve a indissociação dessas três dimensões da subjetividade na autobiografia, segundo Passeggi (2021).

A autobiografia, para efeitos dessa pesquisa, se associa ao tema da viagem principalmente pelos quesitos relacionados aos registros da experiência e reflexividade sobre eles.

É também ofício do viajante capturar momentos que ele considera os mais marcantes durante a viagem. Assim sendo, ele busca tentar codificar e organizar aquilo que antes o corpo espantado pelo momento já registrou. “Registrar portanto. Registrar aquilo que, no desenrolar temporal e fluido do tempo real, produz sentindo e quintessência a viagem” (ONFRAY, 2015, p. 50).

Do ponto de vista do processo reflexivo que atravessa o viajante durante sua jornada ou depois dela, ele pode se constituir como um inescusável convite para seu autoconhecimento. Relacionado a isso, considera Onfray (2015, p. 81):

Viajar conduz inexoravelmente à subjetividade. Dividida, fragmentada, espalhada ou compacta, é sempre diante dela que acabamos por chegar, como diante de um espelho que nos convida a fazer o balanço de nosso trajeto socrático: o que aprendi de mim? O que posso saber com mais certeza do que antes da minha partida?

Já enquanto aproximação da área de formação docente, a autobiografia se insere nesse trabalho como um método que possibilita reflexões sobre uma práxis educativa, lugar de fala, contexto social, histórico e cultural ao qual se situa o professor.

Além disso, colabora para o reconhecimento de uma identidade e história de vida professoral a partir da interpretação e significados dados para suas ações durante sua experiência escolar.

Aprender é autobiográfico (PASSEGGI, 2021). Também é um ato social (DELORY-MOMBERGER, 2014). “Assim, para além de um método de pesquisa, as narrativas de si tornam-se dispositivos pedagógicos de formação e de intervenção, o que permite falar de educação narrativa, pedagogia narrativa, narrativas pedagógicas” (PASSEGGI, 2021, p. 10).

Encontrar subsídios para transformar a prática docente após sua revisão e avaliação também é uma das grandes contribuições da autobiografia tanto para a educação como para formação de professores, como destaca Delory-Momberger (2014, p. 91):

O poder-saber do qual se apropria aquele que, formando a história de sua vida, forma-se a si mesmo, deve-lhe permitir agir sobre si e sobre seu ambiente, oferecendo-lhe os meios para reinscrever sua história na direção e na finalidade de um projeto.

Refletir o passado no presente a fim de se produzir criticidade e subjetividade para tomar posição sobre o futuro a partir dos significados construídos é fazer da profissão e do ser docente um projeto novo e inacabado a cada narrativa autobiográfica e história de vida contada a si mesmo.

Por fim, esse estudo relaciona o autobiográfico à arte quando considera a expressão do sensível e seus registros através das linguagens artísticas como um processo de feitura criativa e curatorial das experiências, afetos e vivências de si, que se formam para formar. Sendo assim, considera Passeggi (2021, p. 16):

O “eu” é, pois, uma obra da linguagem. Uma arte criada entre rememoração e imaginação. (...) A arte, sob as mais diversas modalidades, escrita, literatura, poesia, música, pintura... nos permite agregar fragmentos de nossas experiências sensoriais – imagens, sons, perfumes, sabores – que nos escapam, fogem.

A partir disso, busquei realizar esse estudo a partir das seguintes fases: (1) aprofundamento de referencial teórico; (2) curadoria de registros textuais, imagéticos, sonoros e plásticos produzidos anteriormente e durante essa pesquisa; (3) criação de narrativas autobiográficas; (4) análise, interpretação e reflexividade a partir das etapas anteriores; (5) proposição de mapa-guia poético e pedagógico para formação de outros artistas-docentes.

O processo de escrita autobiográfica se deu a partir das narrativas sobre minhas experiências e memórias a partir de dois ciclos temporais da minha vida que são: (1) época em que era estudante do ensino fundamental 2, anos de 1992 a 1994 (6ª a 8ª séries), nível de ensino que se aproxima ao qual sou professor atualmente; (2) período

que compreende meus primeiros anos como professor de arte da prefeitura municipal de Fortaleza, anos de 2016 a 2020 (6ª a 9ª séries), na escola Moura Brasil onde trabalhei também durante essa época.

Por serem marcos temporais carregados de significação para minha formação profissional e pessoal, além de descreverem contextos históricos e sociais bem distintos, é que eles foram selecionados.

No que tange a uma forma de estabelecer critérios para se definir os pré-requisitos de uma viagem considero, para efeitos dessa pesquisa, que 3 são os elementos para que ela se estabeleça: (1) um meio de deslocamento – transporte; (2) uma destinação – lugar; e (3) uma bagagem. Tal categorização é fruto de reflexões pessoais e servem aqui para definir um roteiro criativo e de composição para as narrativas, também de dados passíveis para análise e interpretação autobiográfica.

A partir disso, essa dissertação se estrutura conforme os capítulos mencionados a seguir.

O capítulo 1, VIAGEM 1 – DA ESCOLA DA VIDA À DO OITÃO PRETO: A MEMÓRIA COMO MEIO DE VIAJAR, aborda narrativas autobiográficas de quando eu era estudante no Colégio Batista Santos Dumont e como professor de arte na Escola Moura Brasil. Além disso, discute a memória no processo de reflexividade sobre elas e no contexto de uma teoria sobre viagem, arte e educação.

O capítulo 2, VIAGEM 2 – DA SALA DE AULA AO PÁTIO: A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA COMO DESTINAÇÃO, evidencia narrativas autobiográficas que se relacionam a minha práxis docente na Escola Moura Brasil meio a relatos de aulas e intervenções realizadas. Nesse contexto, destaca a experiência estética quanto ao processo de reflexividade sobre elas e no contexto de uma teoria sobre viagem, arte e educação.

O capítulo 3, VIAGEM 3 – OS SABERES COMO BAGAGEM DO VIAJANTE, reflete e compila meus saberes docentes adquiridos durante a pesquisa e para isso propõe uma discussão teórica com revisão de literatura específica sobre o assunto. Além disso, um mapa-guia poético e pedagógico para formação de um eu-artista-docente é proposto como produto final dessa dissertação.

2 VIAGEM 1 – DA ESCOLA DA VIDA À DO OITÃO PRETO: A MEMÓRIA COMO MEIO DE VIAJAR

Figura 2 — No caminho



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador.

Km movência.

A alma explode. O corpo implode. É preciso pedalar. Em equilíbrio e silêncio, pedalar, pedalar, pedalar... Ainda é possível chegar a tempo. Do encontro ou despedida que aqui jaz. Em memória de. A estrada já fez de mim caminhos, desvios. Minhas lembranças me movem.

Viajar é se transportar através do corpo o colocando em estado de presença. É estando presente que sua capacidade de escuta aumenta, pela atenção e tensão geradas na viagem. “O corpo se abre a experiência, registra e armazena o difuso, o diverso” (ONFRAY, 2015, p. 50). Também fixa e registra tudo o que produz sentido no instante em que o viajante é afetado pelo momento vivido, que se torna inédito ao mesmo tempo em que efêmero, mas de um jeito ou outro pode fazer a viagem e os lugares adquirirem status de eternos.

Imbuído dessa condição de se fazer presente, o viajante elabora e vive sua jornada. O que fica depois da viagem física é a memória. “Dores, fadiga, reumatismos, inchaços, obstruções, edemas, congestões: o corpo certamente conserva mais a memória do acontecimento do que a lembrança superficial ou memória visível” (ONFRAY, 2015, p. 91).

Somente após a exaustão da experiência, em que o corpo fadigado confunde o ser, é que a reflexão a partir do que aconteceu encontra sentidos outros e ampliados agora com olhares distanciados de quando se estava imerso no acontecimento.

Como ausente de si mesmo, daquele que agora só pode ser recuperado pela memória, o viajante volta-se aos registros materiais ou imateriais e traz à tona lembranças que ressignificam a existência de si em cada viagem e quilômetro percorrido, vivido e percebido pelo corpo no estado de presença. “Com o passado preparamos o futuro, assim o presente fica mais denso, mais coerente, mais consistente. Organizar os vestígios desobstrui, põe a alma em forma” (ONFRAY, 2015, p. 97). Esquecer, lembrar, morrer, ressuscitar, se deslocar com as memórias do corpo andarilho.

Esse capítulo busca compreender minhas memórias como meio de transporte para viajar pelas lembranças mais marcantes relacionadas ao meu tempo de estudante do ensino fundamental 2 e como professor de arte também nessa etapa da educação básica. Dessa maneira, as narrativas autobiográficas evidenciam as escolas que foram marcantes na minha trajetória de vida e profissional.

Ao realizar esse paralelo temporal entre algumas histórias de vida, discente e docente, intento rememorar acontecimentos que de alguma forma conectem e estabeleçam relações entre o professor que sou a partir do aluno que fui. Nesse contexto, Delory-Momberger (2014, p. 109) afirma, “a conjunção, no tempo e no espaço da escola, das formações física, psíquica, intelectual, mas também relacional e social, faz da escola um cadinho de experiências na construção da biografia pessoal e das representações que a acompanham”.

Já Tardif (2002, p.67), ao destacar essa relação entre o professor, seu tempo de estudante e as memórias que o acompanham diante disso considera que:

Os vestígios da socialização primária e da socialização escolar do professor são, portanto, fortemente marcados por referenciais de ordem temporal. Ao evocar

qualidades desejáveis ou indesejáveis que quer encarnar ou evitar como professor, ele se lembrará da personalidade marcante de uma professora do quinto ano, de uma injustiça pessoal vivida na pré-escola ou das intermináveis equações que o professor de Química obrigava a fazer no fim do segundo grau. A temporalidade estruturou, portanto, a memorização de experiências educativas marcantes para a construção do Eu profissional, e constitui o meio privilegiado de chegar a isso.

Esse capítulo também se propõe evidenciar a importância da memória no âmbito não apenas da viagem e do viajante, mas sobretudo como um elemento indispensável na construção de sentidos quanto ao que fazemos e seus porquês.

Mas afinal, o que é ela se não um ponto de vista, um recorte de algo maior? Sim, porque não lembramos tudo. O que nos chega, no lugar da consciência, por vezes pode ser apenas uma ínfima parte do todo. A ponta de um iceberg. É nessa imensidão de lembranças e/ou esquecimentos que podemos compreendê-la como sendo elo entre corpo e espírito. Como afirma Bosi (2003, p. 36),

Pela memória, o passado não só vem à tona das águas presentes, misturando com as percepções imediatas, como também empurra, "descola" estas últimas, ocupando o espaço todo da consciência. A memória aparece como força subjetiva ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora.

2.1 A escola da vida

Figura 3 — A escola da vida



Fonte: <https://www.batista.g12.br/>

Viajo-me para Escola da Vida. Chegando ao destino me lembro que venho de cantos longínquos, que não sou de lá, mas estou de passagem apenas como um invisível estrangeiro.

A Escola da Vida é de região notadamente lembrada como nobre, para nobres, aos quais com quem pouco me identifico e conheço a língua em que falam. Mas apesar disso também é criativa, artística, esportiva, poética...

Os anos são os 90. O surgimento da internet talvez seja seu maior marco histórico. A educação, a política, os relacionamentos e o próprio tempo se darão de outros jeitos depois disso.

Principalmente por influência familiar, pertenço à religião evangélica de denominação batista, a mesma dos que um dia fundaram a Escola da Vida. Através dos meus pais e da igreja ainda criança tenho meu primeiro contato e sensibilização com a arte através da música. Meu futuro engajamento com as áreas social e da comunicação em grande parte também vem daí.

Apesar da pobreza familiar, meus pais, professores, investem em minha educação diante do que consideram ser as melhores escolas de onde moramos. No entendimento deles, essas são as mais caras e particulares, por isso que jamais frequentei uma escola pública. Sou bolsista. Essas são algumas das razões pelas quais estudo durante os anos de 92 a 97, no Colégio Batista Santos Dumont, a escola da vida, situada no bairro Aldeota em Fortaleza. Considerada à época de elite, tanto pela sua qualidade de ensino como por seus clientes, em sua grande maioria seus alunos são de classe socioeconômica média ou alta.

Não sou bom aluno nem gosto de estudar. Tanto é que fico de recuperação a cada final de ano letivo. Preguiça e desinteresse são alguns dos sentimentos que me acompanham relacionados a isso. Certa vez até já pensei em desistir de estudar. Quando participo das aulas geralmente é com atos de indisciplina, quase nunca porque tenho dúvidas ou estou apto a responder questões sugeridas pelos professores.

Não me recordo da época de escola com grande entusiasmo. Como já mencionado, não sou dado aos estudos. Por outro lado, também não tenho nos relacionamentos com os colegas um grande motivo para gostar de ir às aulas. Acredito que nossas realidades de vidas tão diferenciadas, marcadas por questões

socioeconômicas e religiosas, são as grandes responsáveis por não haver afinidades acentuadas entre nós, no geral. A exceção se dá por um amigo com história de vida semelhante a que tenho e que é minha principal companhia durante esse período. Nesse sentido, considero que minha socialização escolar pouco contribui para meu futuro como professor. Aliás, sobre isso Tardif (2002, p.69) considera que,

Em suma, tudo leva a crer que os saberes adquiridos durante a trajetória pré-profissional, isto é, quando da socialização primária e sobretudo quando da socialização escolar, têm um peso importante na compreensão da natureza dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser que serão mobilizados e utilizados em seguida quando da socialização profissional e no próprio exercício do magistério.

A timidez também é outro fator para que não me aproxime dos demais. Mas o futebol na hora do recreio muda isso e o jogado utilizando-se do fruto da castanholha como bola é o mais marcante. É por isso também que vez ou outra me junto aos colegas para uma prática futebolística na casa de um deles, que mora vizinho à escola. Naquele prédio luxuoso, pelo menos para mim, mais uma vez me dou conta do quanto aquela realidade é e está distante da minha.

Já em relação às matérias estudadas, lembro-me principalmente daquelas de conteúdos que não são considerados os mais importantes como Português ou Matemática, por exemplo. Aliás, dessas disciplinas tradicionais História é a que talvez eu mais chegue perto de algum suposto interesse. Física, Química e Matemática são meus maiores pesadelos.

Culinária, Eletricidade, Etiqueta Social, Jardinagem e Mecânica são das que mais me suscitam curiosidade e atenção. Creio que pelo teor lúdico, criativo e prático que possuem ou também por se darem em lugares alternativos, fora da sala de aula, em espaços anexos da escola e até mesmo fora dela, em suas imediações.

Mas é a disciplina que tem por nome Visão do Mundo Contemporâneo, ou simplesmente VMC, a que de fato mais me instiga como aluno e desperta em mim senso crítico e curiosidade em relação aos conteúdos propostos. Ela acontece da seguinte maneira: o professor responsável traz para turma assuntos a serem discutidos que em sua grande maioria tem a ver com a contemporaneidade e o público adolescente. Uma aula sobre trilha sonora e cinema é uma das quais mais consigo lembrar. VMC é mais

uma matéria escolar que me desloca para outro formato de sala, que não a tradicionalmente utilizada. Recursos tecnológicos e audiovisuais também tornam as aulas dessa disciplina bem mais atrativa que as demais.

Não posso afirmar que nessas matérias escolares fui, em oposição às outras, um bom aluno. Mas elas suscitaram em mim quando me torno professor da educação básica a necessidade e o desejo de que minhas práticas em sala de aula possam, mesmo que minimamente, proporcionar os sentidos e sensações que aquelas aulas provocaram em mim.

As disciplinas alternativas mencionadas na minha narrativa de memórias têm esse caráter de contraste, contrafluxo e errância em relação às outras matérias. Posso até pensar que talvez por isso não valiam como as outras no sentido de aprovação e reprovação. E nisso vejo bastante semelhança com o ensino da disciplina de arte que acredito e intento praticar.

Quanto aos professores, não posso dizer que me identifico e tenha lembranças marcantes de algum deles. Lembro bem da professora de Biologia por causa de sua beleza e de um ou outro que nas suas aulas me indisciplinava. Referências e inspirações docentes terei somente a partir do ensino de nível superior.

Sobre lugares da escola em que mais fico além da sala de aula e dos espaços destinados à prática de futebol com os colegas, as arquibancadas diante das quadras e de costas para um dos pátios se tornam meus espaços preferidos para conversas, esperas, observações despretensiosas e, principalmente, apreciações esportivas.

Vôlei, basquete e futebol de salão ali são tão bonitos e desejosos para mim, quisera eu poder treinar e disputar campeonatos no colégio como aqueles outros alunos fazem. Mas raramente tenho essa oportunidade por questões financeiras e a ginástica aeróbica, gratuita e de público majoritariamente feminino é a opção de prática esportiva que me resta para não reprovar em Educação Física. Mais brinco que levo a sério esse momento. Em outras tantas vezes tenho até vergonha de participar. Por causa do machismo, bastantes presente nesse momento da vida, ainda considero dançar e movimentar o corpo atividades femininas.

Sobre o tempo de escola e sua importância no que diz respeito à relação com a profissão docente, Tardif pontua:

Ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, supõe-se que o futuro professor interioriza um certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores, etc., os quais estruturam a sua personalidade e suas relações com os outros (especialmente com as crianças) e são reatualizados e reutilizados, de maneira não reflexiva mas com grande convicção, na prática de seu ofício. Nessa perspectiva, os saberes experienciais do professor de profissão, longe de serem baseados unicamente no trabalho em sala de aula, decorreriam em grande parte de concepções do ensino e da aprendizagem herdadas da história escolar (TARDIF, 2002, p. 72).

Ao refletir sobre as memórias de quando estudava no ensino fundamental 2, compreendo que de modo geral não foram boas, sinto pouca saudade dessa época. Isso me faz pensar no que é ser professor quando minhas relações com a escola foram tão marcadas pela pouca identificação.

Nesse sentido, considero que isso se deu principalmente pelas questões associadas às diferenças de classes sociais. Foram elas que de forma destacada produziram em mim a sensação de não pertencimento à escola e, por consequência, um grande nível de desinteresse pelos estudos.

Faltava motivação para estar ali no dia a dia e na adolescência se sentir motivado para estudar pode ser um grande desafio. Amizades, práticas esportivas, artísticas e culturais, eram poucas as chances que tinha de poder me envolver mais profundamente com o melhor da escola pela falta de condições financeiras.

Sendo assim, minhas memórias acessam em mim a hipótese de que não consegui aproveitar melhor a escola e me identificar mais com ela devido, principalmente, às questões sociais as quais me distanciavam desse propósito. Os conteúdos escolares por si só não foram suficientes para alcançar esses objetivos. Necessitava talvez me sentir mais igual aos outros para, assim sendo, experimentar ao máximo daquilo que uma escola de classe alta, tida como de alto padrão, tinha a oferecer para seus alunos.

Paradoxalmente, os poucos pontos de identificação que tive ao estudar no Colégio Batista estão talvez entre aqueles que mais me influenciaram no sentido da profissão docente. As disciplinas de conteúdos que envolviam práticas, materialidades e espaços alternativos indubitavelmente geraram em mim experiências inesquecíveis, que na época nem me dava conta do quanto impactariam minhas relações com a arte, criatividade e ensino.

2.1.1 De casa para escola

De casa para escola percorro cotidianamente uma longa distância atravessado por imagens e paisagens periféricas, que se metamorfoseiam algum longo tempo depois para outras situadas em extremo oposto.

É o trajeto de casa para escola o que mais me ocasiona experiências significativas durante esse período escolar como estudante. Adoro o percurso, apesar do destino e a razão do ir e vir ser a escola. A longa distância, o calor do horário de almoço na ida e também os ônibus na maioria das vezes lotados, principalmente na volta quando já é noite, também são questões desafiadoras nesse sentido. Um fato curioso é que vou com uma camisa e visto a da farda apenas ao chegar à escola. Tenho vergonha de ser identificado no caminho como morador de bairro pobre e estudante de colégio rico.

O percurso entre o Conjunto Ceará, onde moro, e a escola, na Aldeota, dura cerca de uma hora e meia a duas horas. O Conjunto Ceará-Papicu é a principal linha de ônibus que me transporta e um lugar de assento ao lado da janela é a oportunidade perfeita para apreciar a vista ou dormir até acordar desnorteadado, já perto ou depois do ponto de ônibus que fica a alguns quarteirões próximos do colégio.

É essa viagem cotidiana e urbana que me faz ver e sentir a paisagem da cidade mudar a partir do meu lugar de origem. Do Conjunto Ceará de casas e pessoas simples, da vizinhança e suas conversas na calçada, das tantas quadras e campos de futebol em que jogo, das gangues de pichação ON e GM, do pastel e comidas outras de rua.

Das mais de mil ruas nomeadas por números e divididas em quatro etapas, do canal para tratamento de água que atravessa o bairro, com seu odor característico, da rua 912, a da minha vó, tios e primos paternos, próxima as avenidas C e H, na quarta etapa do bairro. É esse o meu lugar de origem e partida.

De início, sou tomado por uma vista de extrema pobreza que vem dos bairros encontrados vizinhos ao meu. Esgoto a céu aberto, lixo aos montes espalhado pelas ruas, rio poluído, favelas e pessoas de traços e aparências marcadas pela miséria me mostram uma Fortaleza totalmente diferente da que encontro quando próximo e/ou no meu destino.

Ao chegar, ruas limpas, prédios, casas e boutiques de luxo e tamanhos significativos, shopping, supermercado, árvores, pessoas bem trajadas e cheirosas. Perceber essas “Fortalezas” se modificando a partir da proximidade ou não daquela considerada a mais rica denuncia não apenas meu lugar de origem, mas também o de trânsito e estrangeiro, que perdura até hoje em diversas searas da minha vida.

A Escola da Vida vai ficando para trás, mas estará sempre à frente cada vez em que me lembrar dela. Estudar no Colégio Batista Santos Dumont foi uma das experiências e acontecimentos mais significativos da minha história. De lá, trago muito da minha relação com a criatividade e da possibilidade de transitar entre lugares e pessoas totalmente diferentes de mim.

Ainda sobre alguns dos poucos motivos que me fizeram ter lapsos de identificação com minha época estudantil, o encantamento pelas paisagens que revelavam várias cidades dentro de uma só com certeza é um dos que mais me chamam a atenção em minhas memórias.

Não posso dizer que gostava da escola, mas sim dos deslocamentos e trajetos de ida e volta até ela. Meu estado de atenção e presença para aquele momento era bastante comprometido em ver e sentir de acordo com o que via. A essa altura da vida, com certeza era a ideia mais próxima que tinha de viajar.

Por fim, minha viagem pelas memórias de estudante a partir desse recorte temporal aponta para as palavras trânsito e estrangeiridade como sendo as que mais traduzem e significam o que foi essa experiência. Transitar pelas diferenças de classes sociais e religiosas, a cidade e conhecimentos outros, para além dos tradicionalmente esperados e instituídos, me desperta a noção do quão estrangeiro me sentia na época da escola.

De acordo com Freire, “é interessante observar que a minha experiência discente é fundamental para a prática docente que terei amanhã ou que estou tendo agora simultaneamente com aquela” (FREIRE, 1996, p. 90). Isso diz muito do professor de arte que tenho sido até aqui.

2.2 A escola do Oitão Preto

Viajo-me para Escola Do Oitão Preto. Também não sou de lá, estou de passagem mais uma vez e continuo estrangeiro, sem ser dali.

Os anos são os 2000. A internet já é uma realidade relativamente acessível, como diversas tecnologias digitais, mesmo assim as desigualdades sociais ainda são um contrassenso diante de tão supostos avanços da humanidade na contemporaneidade.

A escola, situada no bairro Moura Brasil, possui em seu entorno uma relação de contrastes entre morte e vida, pobreza e riqueza, bastante peculiares. O cemitério público São João Batista, o Instituto Médico Legal (IML), a funerária, a “cracolândia” situados nos seus arredores, rivalizam com a imensidão e beleza do mar a sua frente.

Um dos morros onde fica a comunidade do Oitão Preto², mais conhecido por sua condição de pobreza, violência e também onde mora grande parte dos alunos do colégio, se encontra diante de um dos principais e mais ricos hotéis de Fortaleza, o Marina Park Hotel.

A violência também é marcante na minha relação com o ensino da disciplina de arte e como professor.

Pouquíssimos meses depois de iniciar minha vida docente na educação básica, na volta do intervalo. Chego na sala de aula e deixo o notebook da escola sobre a mesa. No corredor gritos denunciavam uma briga entre alunos, o que me mobiliza a intervir na situação. Mal sei que é a primeira de muitas confusões, agressões físicas e verbais que irei intervir dali por diante.

Novamente em sala, o notebook não está mais onde deixei. Uma brincadeira de mau gosto? Ao fundo, dois alunos discutem, um está sentado segurando sua mochila e o outro de pé. Compreendo a razão do imbróglio: o furto do notebook. Em seguida, já com ele recuperado mais um momento de grande tensão. Agora, uma discussão generalizada se dá entre os alunos daquele 9º com seu colega infrator.

Não sei o que fazer. De certa maneira, estou em choque. Saio de sala a fim de encontrar alguém da gestão que me ajude a resolver a questão. Antes disso, escuto ameaças por parte do aluno em questão e a frase de uma aluna da turma a qual jamais esquecerei: - Não pode roubar, aqui é a escola.

² O nome Oitão Preto faz uma referência ao calibre 38 de um revólver.

Final de dia letivo. Aquele estudante, que segundo afirmam estava drogado, vai embora da escola acompanhado por policiais. Vou para casa traumatizado, sem saber se ainda volto a lecionar na escola pública outra vez. E se de fato essa é a profissão que desejo seguir.

Grupo de whatsapp da escola bastante movimentado de mensagens. É domingo de noite e o assassinato de um aluno do 9º ano está em pauta. Me espanto pelo ocorrido, por quem é a vítima e por ter que lidar com isso pela primeira vez como professor.

Já é segunda-feira, dia de planejamento de aulas para mim, me mobilizo para comparecer ao velório e ajudar no que for necessário. Mas por que mesmo manter as aulas nesse dia? Reflito. Tenho a ideia e sugiro que a escola providencie uma coroa de flores como demonstração de solidariedade e presença à família enlutada nesse momento trágico. Acredito que ela será mais uma entre outras. É a única. O turno é o da manhã e me impressiona a vista e beleza do mar diante da casa do falecido aluno em seu velório, sobre um dos morros que identifica o bairro Moura Brasil.

De tarde, compareço ao funeral representando os professores da escola. Estou acompanhado da diretora no cemitério. Sua popularidade e a presença de tantos alunos naquele ambiente me impressionam. Terminado o momento religioso, o percurso da capela ao túmulo parece longo e tem seu início marcado por belos, luxuosos e imponentes mausoléus. Já no final do cemitério a paisagem tumular é completamente distinta e me dou conta de onde os mais pobres ali são enterrados.

Figura 4 — São João Batista



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador.

A vida daquele jovem negro, agora um ex-aluno, é mais uma dentre aquelas ceifadas por causa da violência urbana naquela comunidade. Enterro finalizado e rapidamente as feições e estados emocionais dos alunos que estão no cemitério mudam para outros supostamente de alegria. É que já deu a hora de brincar. Fico a pensar por conta disso sobre a morte como algo costumeiro e banal nas vidas daqueles adolescentes. O que fazer diante disso? Freire (1996, p. 30) sugere a esse respeito:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária "intimidade" entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?

Reflito sobre o quanto de vida é possível gerar na escola por meio da arte e seu ensino, apesar de seu ambiente ser tão afetado pelas ideias de morte fruto da cultura violenta que permeia aquele lugar. Por outro lado, testemunho diariamente na minha prática docente essas questões tanto física como simbolicamente.

Nesse contexto, por violência quero chamar atenção que diversas são suas formas de manifestação, sendo as que mais se destacam para mim, além da física, as que dizem respeito ao espaço físico e a das relações interpessoais.

A escola Moura Brasil possui estrutura física precária. É pequena, com salas apertadas e quentes. Não possui quadra, apenas pátio, o que possibilita poucas opções de lazer e atividades esportivas, além do que propicia a aglomeração de muitos alunos nesse espaço. Aulas fora de sala só se tornam possíveis quando as de educação física não acontecem.

Quando das relações, a comunicação violenta se sobressai. Dos alunos para com eles mesmos, deles para os professores ou gestão e vice-versa. No dia a dia até parece que essa é a única forma de se conseguir ser e estar perante os outros, como se fosse um código cultural - para imposição e autoritarismo - de sobrevivência das partes.

Figura 5 — Batida policial



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador.

Ainda sobre de que maneira a violência afeta a escola, o ensino de arte e minha prática docente, muitas das vezes em que peço para que os alunos tragam algo de suas vidas, a fim de gerar materialidade criativa nas aulas, relatos violentos aparecem espontaneamente como, por exemplo, em cenas representando brigas, batidas policiais, tiroteios e afins. Gestos e falas envolvendo a facção³ criminosa que domina a comunidade também são recorrentes como forma de expressão e comunicação.

Já no entorno da escola, chego a fazer percursos andando pelas vielas e becos da comunidade e sou testemunha ocular de cenas relacionadas ao tráfico e consumo de drogas. Em determinada ocasião, reconheço vendendo drogas um ex-aluno.

Voltando a refletir sobre a relação entre vida e morte na minha prática docente, acredito que poderia ter sido mais bem sucedido nesse sentido, que me aproveitei pouco da presença do mar, do vento, da praia e de tantas outras coisas mais que pudessem fazer se sobressair mais a vida que a morte naquele lugar.

³ “É tudo dois” representado por fala ou gesto com os dedos fazem referência à facção Comando Vermelho (CV), uma das mais proeminentes em relação ao crime organizado na cidade de Fortaleza.

As identidades autobiográficas contemplam o outro fator que mais se sobressai quando das minhas memórias relacionadas ao meu fazer docente na escola Moura Brasil.

A busca por querer aproximar arte e vida pessoal, quem sou com quem são meus alunos e através disso gerar conexões que facilitem não apenas processos de ensino e aprendizagem relacionados à disciplina, mas também outros de cunho ético, político, relacional, existencial e histórico se tornam uma necessidade vital e profissional da minha parte em sala de aula.

Adentrar a realidade dos meus alunos, e vice-versa, nos aproxima e amplia nossas possibilidades de diálogos pois nos conecta como indivíduos. Sobre isso, Paulo Freire (1996, p.136) sugere que “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História”.

Ainda sobre isso, Freire também recomenda: “preciso, agora, saber ou abrir-me à realidade desses alunos com quem partilho a minha atividade pedagógica. Preciso tornar-me, se não absolutamente íntimo de sua forma de estar sendo, no mínimo, menos estranho e distante dela” (FREIRE, 1996, p.137).

Cinco dias, cinco fotos de “dendicasa”. Sem legendas, explicações e pessoas. Podem ser de lugares da sua casa, de objetos que têm nela, animais de estimação, o que dá pra ver da janela etc. Procure expressar pela fotografia o que sua casa significa para você.

Aula sobre arte e fotografia. O ensino é remoto devido à pandemia da COVID-19 e por conta disso estamos sem poder sair de casa. Nas redes sociais como *Facebook* ou *Instagram* circulam diversos desafios que tem a ver com postagens de fotografias e inspirado nisso proponho um deles para turma de 9º ano.

A cada dia de desafio envio pelo grupo de whatsapp uma foto da minha casa para lembrá-los da atividade e exemplificar do que se trata o trabalho. Eles conhecem um pouco de mim, enquanto intimidade do meu lar, e eu deles por meio das fotografias. Qual é a relação que temos com as nossas casas? Que lugares e objetos são significativos e refletem de alguma maneira sobre quem somos a partir do nosso lar?

Fotos enviadas, me chama a atenção nas imagens a aparição repetitiva de televisores, computadores e afins nos espaços fotografados. Nesse sentido, me parece que o contato com a tecnologia é presença marcante nas vidas e cotidianos dos meus alunos. Já das portas e janelas que dão para fora de casa, muitas delas com grades, várias fotografias expressam a natureza exuberante de onde moram. O mar se sobressai.

Figura 6 — “Dendicasa”



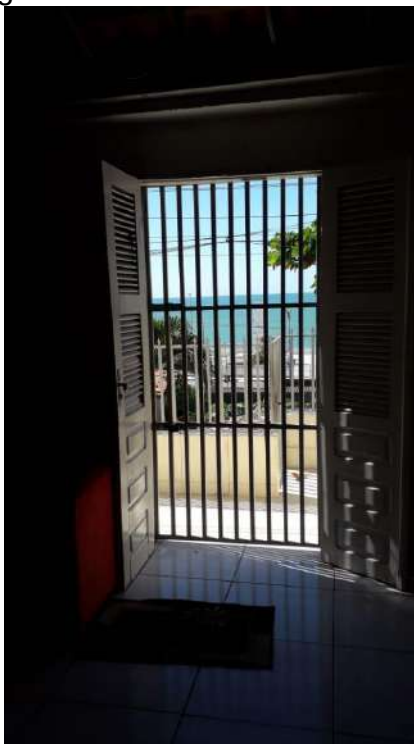
Fonte: Acervo pessoal do pesquisador.

Figura 7 — “Dendicasa”



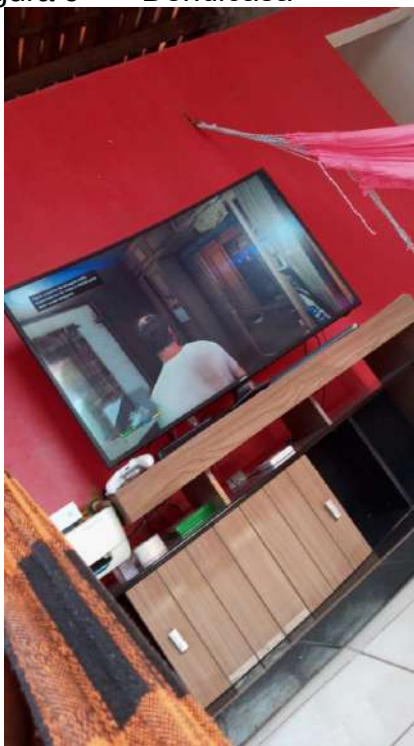
Fonte: Estudante U, 9ºA.

Figura 8 — “Dendicasa”



Fonte: Estudante G, 9ºB.

Figura 9 — “Dendicasa”



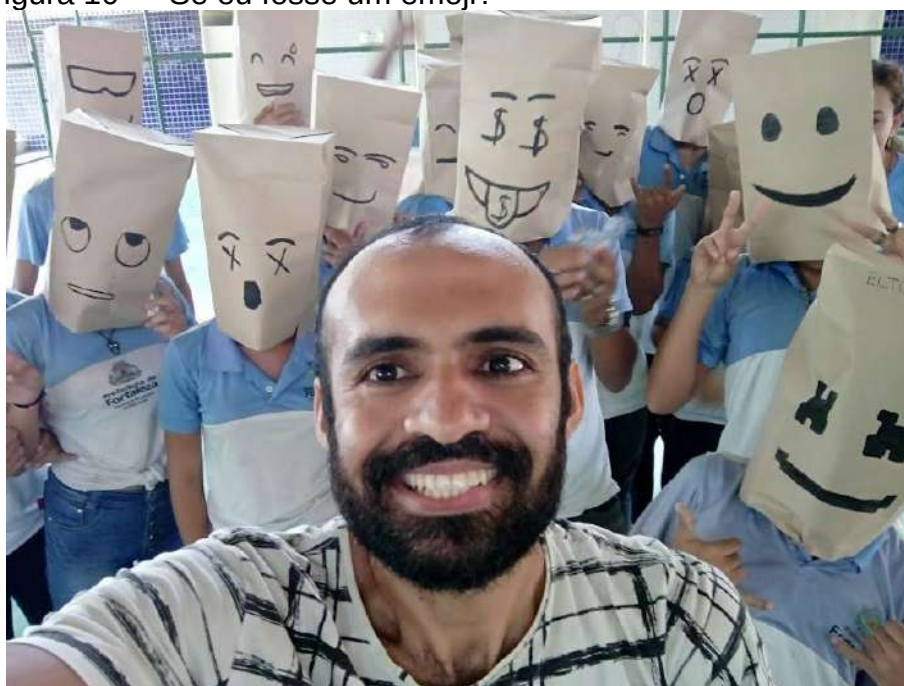
Fonte: Estudante E, 9ºB.

Aula sobre arte e multimídia. Os emojis, tão presentes na comunicação digital contemporânea, me inspiram a estabelecer conexões teóricas entre arte, mídias e redes sociais.

Depois de contextualização sobre a temática e fruição de imagens das “carinhas da internet” me motiva saber dos meus alunos a seguinte questão: se eles fossem emojis, quais deles representariam mais suas vidas?

A partir dos exemplos mostrados, desenhos em seus cadernos e a posterior reprodução deles em máscaras feitas de papel kraft, para uma posterior performance cênica e fotográfica, é que me vêm as respostas. Durante esse processo, também me pergunto e reflito: E se eu fosse um emoji?

Figura 10 — Se eu fosse um emoji?



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador.

Como professor, as questões de identidade estão sempre presentes no meu fazer docente. Sendo assim, trago para maioria das minhas aulas questões de cunho autobiográfico a fim de dialogá-las com os conteúdos propostos pela disciplina e também produzir materialidades para o ensino de arte por meio disso. Essa é uma das formas que mais me encontro e me reconheço como professor: na busca por conectar e atravessar histórias de vidas como as minhas e as dos meus alunos.

Portanto, por vezes compartilho algo sobre mim e que tem a ver com o assunto da disciplina esperando que em seguida possam fazer o mesmo. Essa é minha maior tentativa de estreitar nossas relações com a arte. Por fim, corriqueiramente estou me colocando, e aos meus alunos, nesse lugar de se fazer pensar sobre quem somos e de que maneira a arte pode traduzir de forma sensível nossa subjetividade.

2.2.1 De casa para escola outra vez

Anos de 2016 a 2019. Agora sou professor e como tal ainda me sinto estrangeiro viajando em terras estranhas, como alguém que está na escola de passagem. Foi assim quando estudante e é assim também agora.

O caminho de casa para escola. Percebo que essa é uma questão que me acompanha até os dias de hoje. Minha relação com a escola transcende a questão do espaço físico onde ela acontece. O ir e vir para ela me desperta desde a época de estudante diversas afetações provocadas pelo percurso, suas paisagens, pessoas pelo caminho e ideias do que farei ao chegar e estar no meu destino.

Inclusive, nesse sentido faz parte do meu cotidiano docente desbravar possibilidades de percursos de casa para escola, quer sejam eles realizados a pé, de bicicleta ou transporte público, e registrar imagens fotográficas quando possível do que e/ou quem me desperta atenção nesse trajeto.

Figura 11 — Galo de brinco



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador.

Também faço questão de conhecer o entorno ao redor da escola quanto a aspectos como sua geografia, arquitetura, áreas de lazer e moradia, infraestrutura, presença ou não do poder público etc. Na maioria das vezes, realizo esse percurso em companhia dos alunos, que nesse contexto me são tanto guias como trazem certa sensação de segurança para transitar tranquilamente por ali.

Essa experiência é muito reveladora para mim ao mesmo tempo que esclarecedora. Por mais que já tenha ouvido e lido sobre aquela comunidade em nada isso se compara ao fato de estar ali. A sala de aula depois disso acaba que por adquirir outras camadas de contexto quando das razões dela ser como é.

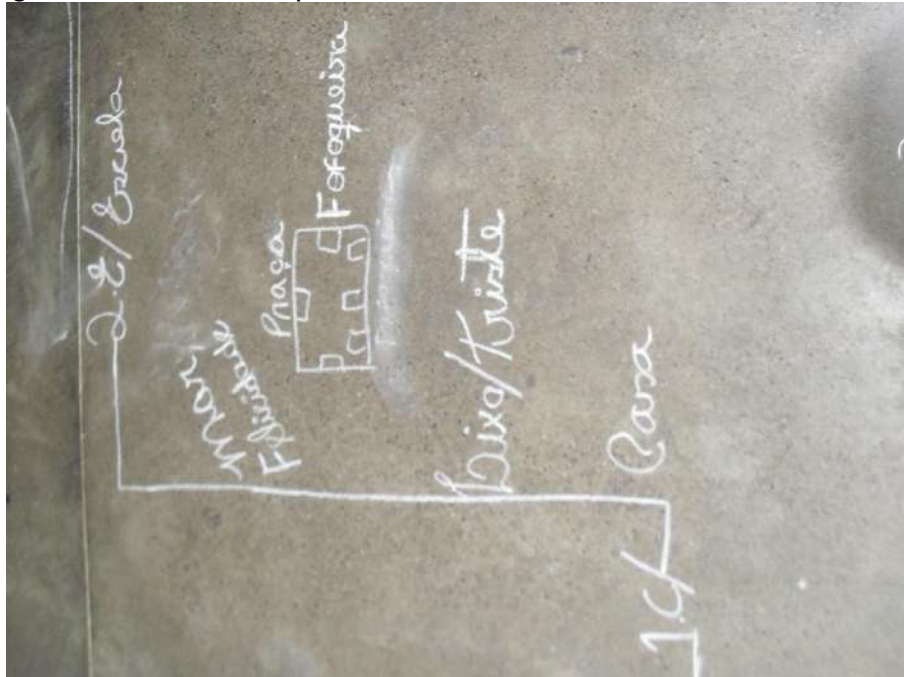
Casas minúsculas abrigando mais pessoas do que o ideal, tráfico e consumo de drogas a céu aberto e luz do dia, lixo aos montes espalhado pela rua e bastante mau cheiro por causa disso, pichações assinadas pela facção criminosa que domina a comunidade com instruções de como proceder ao estar ali...

Como que alunos vivendo em um lugar marcado por tanta ausência do poder público podem ter a melhor das experiências na escola? Essa questão vai e volta sem que consiga ter uma resposta positiva sobre ela.

Coincidentemente, de casa para escola se torna o tema das minhas primeiras aulas de arte na educação básica. Quero conhecer mais dos meus alunos, e da comunidade de minha atuação como docente, a partir da relação deles com onde moram e assim traçar ideias iniciais sobre arte e de como ela se relaciona ao que a gente vê, sente e expressa a partir disso.

Desenhar o trajeto de casa para escola, descrever o que se vê nesse trajeto, refletir sobre o que se sente ao se deparar com o visto no caminho, relatar os sentimentos vivenciados e, por fim, compartilhar com a turma sobre o trajeto de casa para escola. Assim inicio minha vida docente na escola pública, no desejo de saber como é para meus alunos essa experiência.

Figura 12 — De casa para escola



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador.

Ao rememorar e refletir sobre esse episódio atento para como está impregnada na minha experiência como professor o que está fora da sala de aula, da escola, dos livros. E como isso me interessa e produz materialidades criativas e dialogáveis com a arte e seus conteúdos.

Memórias, lembranças e recordações são meios de transporte para se viajar pelo corpo e o espírito. De se ver ao longe, de fora para dentro e vice-versa. Também para me levar ao encontro de tantos eus. E outros climas, paisagens, culturas, pessoas... Quando me lembro de porque estou indo, voltando, ficando mais ou menos tempo, das escolhas em relação a lugares, se vou sozinho ou acompanhado, em cada um desses momentos já estou viajando a partir das minhas lembranças, mesmo quando ainda não saí do lugar.

Fixar o que fica nos músculos, nas articulações, no sangue, debaixo da pele, nas cadências da respiração ligadas aos ritmos profundos e aos metabolismos misteriosos, mas de maneira a priori invisível, impossível de solicitar pela memória clássica. A matéria recordada, os átomos não esquecem, mas o reservatório mnemônico é vazio dessas referências (ONFRAY, 2015, p. 51).

A memória é um requisito elementar para a viagem acontecer. Também sou feito por ela e vou me constituindo dela ainda mais no caminho, isso me leva a estar em contínuo trânsito por lugares que dizem respeito a minha formação e identidade. O passado do viajante é mutável durante a viagem, a depender de onde ele estiver é isso que torna sua jornada e experiência tão ricas e diversas em possibilidades criativas.

É nesse deixar ir e vir de recordações transportadas pela memória, e que por diversas vezes me deixa à deriva, que em algum momento consigo visualizar e gritar terra à vista. E ao chegar ali encontro um porto seguro, lugar de descanso, até a próxima viagem.

Por isso é tão importante criar condições para convoca-la, revivê-la, deixar fluí-la como a água, que se desloca livremente sobre, sob e através do tempo, nesse contexto. De frente para trás, de lá para cá, preservar, transformar, recriar os incontáveis fragmentos de nós através das nossas recordações. Lembrar-se do familiar e que pode ser facilmente acessado quando desejado, reconstituir as partes esquecidas para que a partir delas seja possível compreender mais de si refletindo sobre o *modus operandi* de atuação na vida cotidiana.

Outro ponto a se considerar sobre a memória é que ela se dá no campo relacional. Sendo assim, recordar é se perceber a partir das relações consigo, com o outro, o espaço e a própria história no tempo em que é vivida. Ao cruzar essas memórias, e por vezes se confundir com elas, criar outras novas e também novos caminhos. A importância da memória também acontece porque através dela mundo e vida podem ser percebidos e representados.

Nesse sentido, como diz Bosi (2003, p. 36), “começa-se a atribuir à memória uma função decisiva na existência, já que ela permite a relação do corpo presente com passado e, ao mesmo tempo, interfere no curso atual das representações”. Normalmente, ao entrarmos em contato com algo nossas memórias, conscientes ou não, acionam sentidos e significados a esse acontecimento.

3 VIAGEM 2 – DA SALA DE AULA AO PÁTIO: A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA COMO DESTINAÇÃO

Figura 13 — Lagoa do Paraíso. Jijoca de Jericoacoara



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador.

Km Aqui. No meio do caminho tinha eu. E também uma pedra, a borboleta dançante, um arco-íris lá e urubus cá, o horizonte mar no amanhã sol. Nunca me esquecerei desses acontecimentos.

“Viajar é uma intimação a funcionar sensualmente por inteiro. Emoção, afeição, entusiasmo, espanto, interrogação, surpresa, alegria e estupefação: tudo se mistura no exercício do belo e do sublime, do despaisamento e da diferença” (ONFRAY, 2015, p. 50).

Nesse sentido, o viajante se destina a uma experiência estética: sinestésica, orgânica, fluida, autônoma, multiforme, tão como assim é o humano. E é nisso que reside sua força e beleza. Na pureza de ser enquanto se sente. Como chegante ele próprio pode ser compreendido como território de passagem, lugar de chegada ou espaço do acontecer, tal qual sugere Larrosa (2002) ao tratar sobre o sujeito da experiência.

Ainda sobre isso, John Dewey (2010, p.131) acrescenta que “a mão e o olho, quando a experiência é estética, são apenas instrumentos pelos quais opera toda a criatura viva, impulsionada e atuante durante todo o tempo”.

A errância, que institui no humano a aventura de viver, se movimentar, desejar, criar, produzir, transformar e ressignificar outros lugares para si, é a força movente para as travessias dos viajantes. Tais quais os nômades, tornam-se descobridores e exploradores de terras à vista e longínquas, mesmo que apenas simbolicamente em seus interiores íntimos e subjetivos.

Já o corpo errante é encarado como digno de punição. Há todo um aparato tecnológico, político, cultural e, sobretudo, de poder desenvolvido e aperfeiçoado ao longo do tempo a fim de enraizá-lo cada vez mais perante uma noção incipiente da experiência através dele.

Sendo assim, domesticá-lo implica em fixá-lo, dominá-lo, sujeitá-lo e, por fim, torná-lo sedentário. Esse enraizamento é a referência para o nomadismo, que se dá em seu contraponto. Careri (2013, p. 409), ao explicar a ideia de errância e punição através do mito de Caim e Abel considera:

Mas é interessante notar como, após o homicídio, Caim foi punido por Deus com a vagabundagem: o nomadismo de Abel transforma-se de condição privilegiada em punição divina. O erro fratricida é punido com a errância sem pátria, um eterno perder-se no país de Nod, o deserto infinito onde antes dele Abel andara sem rumo. E é preciso sublinhar que, após a morte de Abel, será a estirpe de Caim que construirá as primeiras cidades: Caim, agricultor forçado à errância, dará início à vida sedentária, e portanto a outro pecado; traz consigo tanto as origens sedentárias do agricultor como as nômades de Abel, ambas vividas como punição e como erro.

Ainda para Careri, “modificando os significados do espaço atravessado, o percurso foi a primeira ação estética que penetrou os territórios do caos” (CARERI, 2013, p. 273). Cores, cheiros, sons, toques, gostos, mas, sobretudo, memórias, sensações e percepções do mundo a partir da relação com os lugares e os que neles habitam trazem ao nômade o espírito da errância, que por sua vez faz da experiência estética a principal destinação da viagem.

Mas isso não necessariamente possui relação com um lugar de origem e chegada. Sendo assim, Careri também destaca que “os pontos de partida e chegada têm um

interesse relativo, enquanto o espaço intermediário é o espaço do ir, a essência mesma do nomadismo, o lugar em que cotidianamente se celebra o rito da eterna errância” (CARERI, 2013, p. 462).

Esse capítulo destaca momentos da minha trajetória docente em que considero ter sido tomado por uma experiência estética, assim como também apresenta e contextualiza criticamente exemplos de quando isso possa não ter ocorrido. Essa questão aparece na perspectiva em que me apresento como um viajante, que enquanto professor e artista é atravessado pelo desejo de errância nesse meu corpo docente.

Sobre o que quero trazer aqui como perspectiva de lugar, Marc Augé coloca que, sob o olhar antropológico, “se um lugar pode se definir como identitário, relacional e histórico, um espaço que não pode se definir nem como identitário, nem como relacional, nem como histórico definirá um não lugar” (AUGÉ, 2018, p. 61).

Outro conceito que também ajuda a compreender esse conceito é o que diz respeito ao espaço. Yi-Fu Tuan exprime, a luz da geografia humanista, que “o lugar é segurança e o espaço é liberdade: estamos ligados ao primeiro e desejamos o outro” (TUAN, 1983, p. 3). Ambos os autores concordam que a partir da noção de experiência o espaço se mostra mais como sendo subjetivo e abstrato do que o lugar.

A partir da segurança e estabilidade do lugar estamos cientes da amplidão, da liberdade e da ameaça do espaço, e vice-versa. Além disso, se pensamos no espaço como algo que permite movimento, então lugar é pausa; cada pausa no movimento torna possível que localização se transforme em lugar (TUAN, 1983, p. 6).

Ir a um lugar sem conseguir se entregar a ele é fazer dele um não lugar da experiência, do encontro, do ser e estar. Escolher, portanto, um destino ou por ele ser escolhido para se perder e achar diz muito de nós e daquilo que em nós buscamos, da nossa mobilidade ou ausência dela. Mas mais do que isso, transformá-lo e ser transformado por ele a partir das relações estabelecidas são ações e movimentos necessários para fazer valer a jornada.

3.1 A sala de aula como um (não) lugar

– Tiêêê, são quantas linhas? Essa é a pergunta que os alunos mais me fazem e que jamais respondo objetivamente. O que digo como resposta e tento fazer refletirem é que nossa vida, pensamentos e sentimentos não foram feitos para caberem em linhas. Também chamo atenção deles para observarem como é um caderno de arte (desenho) destacando nisso o fato de que ele não possui linhas.

Fico a me perguntar o quanto minha sala de aula, física e simbolicamente, pode ser um (não) lugar de experiência estética e se, nesse sentido, em que medida ela está mais para um caderno com ou sem linhas retas e pré-determinadas.

Sou chamado a atenção pela gestão da escola após um dia letivo. As cadeiras e carteiras ficaram fora de lugar e a sala de aula supostamente estava bagunçada. Discordo. Argumento que desorganizada ela está quando a encontro ao chegar, com suas fileiras em linhas retas e que pouco colaboram com minhas propostas de ensino.

Uma mãe procura a coordenação da escola para questionar se está havendo aula de arte. A razão: o espaço destinado à matéria no caderno de sua filha mal tem escritos. Isso lhe causa estranheza, visto a demanda de escrita suscitada pelas outras disciplinas.

Alunos reclamam na aula de arte ao terem que ficar em pé, sentar ou deitar no chão, se movimentar, falar, realizar trabalhos manuais. Me perguntam com frequência se são obrigados a participarem. Ao executarem propostas de aulas dessa natureza, em muitos momentos eles não levam elas a sério.

Os relatos anteriores trazem exemplos que me explicitam de alguma maneira recortes de como a sala de aula e escola enquanto espaços simbólicos podem estar impregnados pela ideia de um não lugar.

Já em uma outra perspectiva, a sala de aula como lugar, principalmente no contexto da arte, deve se orientar à experiência estética voltada ao desenvolvimento de uma educação para o sensível, sinestésica e reflexiva. Formar artistas não é o que está em questão, mas, sobretudo, estimular o educando a pensar, sentir e se expressar através da arte e suas linguagens artísticas, quer isso aconteça no campo da criação ou fruição.

A partir da minha prática docente e observação da escola em que atuo, gosto de pensar que a disciplina de arte se trata de uma “contra todas”. Ela mobiliza para os alunos enquanto aulas: mais estados corporais, também de movimentos, e menos ficarem

sentados nas carteiras olhando para frente; mais momentos de diálogos, fruição, fazer artístico e menos copiar no caderno, livro, lousa, pincel e apagador; mais ocupação, também rearranjo de outros espaços da escola e menos aulas apenas dentro de sala ou, se nela, que seja com espaço físico modificado quando da disposição de seu mobiliário; mais barulho e menos silêncio ou monólogos do professor; mais vivências, que por si só já ensinam bastante, e menos conteudismo com provas para passar de ano.

Figura 14 — Aula sobre luz e cor



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador.

Quando se apoiam na utilização de recursos audiovisuais, materiais, corporais e sonoros associados à exposição dialogada dos conteúdos, assim como também no ter que “pôr a mão na massa”, e esse conjunto de ações contribui para a existência de uma aula lúdica, com tons de leveza, humor, um certo caos e anarquia percebo que minhas aulas chegam ao lugar da experiência estética.

Mas também não são raras às vezes em que o não lugar acontece. Tragado pelo cansaço do cotidiano e cultura escolar muitas vezes opto por um formato menos trabalhoso e cansativo, cômodo e falsamente mais fácil de ensinar ou estar na escola, ou seja, o baseado na concepção tradicional de ensino conteudista e educação bancária.

A falta de recursos materiais, das condições adequadas de trabalho relacionadas ao espaço físico insalubre e negociações, quer sejam com alunos ou gestão, a fim de uma abordagem de ensino diferenciada e criativa de aulas são algumas das razões que justificam isso.

Ainda sobre os perigos quanto à sala de aula como um não lugar, ela se torna território fértil para a desidentidade e solidão, segundo Augé (2018). Nesse sentido, o social e relacional se encontram ausentes. O outro, nesse caso os estudantes, não se estabelece como companhia, coletivo, contraponto ou espelho.

Também, o indivíduo ensimesmado, nesse caso o professor, a partir desse lugar de ausência acaba que por se tornar paisagem única da sua jornada e espectador mais do mesmo desse si que não extrapola suas fronteiras como docente.

Apesar disso, ao mesmo tempo em que essas questões se apresentam como dificuldades para minha prática professoral também são elas muitas vezes o estopim para que possam emergir possibilidades de experimentações outras quanto a ser professor de arte e o que isso significa em relação a uma concepção da sala de aula.

Inclusive, é justamente quando ela não se parece como tal, a luz do convencional, culturalmente esperado, estruturado e acostumado que por vezes nela se faz um lugar de experiência estética.

3.2 Da sala de aula para o pátio, e além

Se seu fosse⁴: uma memória, qualidade, frase, comida, música, cor, roupa, palavra, saudade, *hashtag*, um objeto, personagem, filme, sonho, medo, animal, programa de TV, perfil na internet, marca, matéria escolar?

Depois de respondidas individualmente a essas perguntas é chegado o momento de compartilharmos oralmente nossas respostas. Começo sempre as rodadas. As questões mais fáceis como, por exemplo, se eu fosse uma cor ou comida vêm na frente. Mas as que me causam expectativas são as mais sensíveis ou profundas como, por exemplo, se eu fosse um medo, sonho e uma saudade.

⁴ Projeto de intervenção executado através de uma sequência de aulas.

Alguns não desejam compartilhar suas respostas para essas perguntas, outros baixam as cabeças, ainda, alguns até choram mesmo que discretamente. O clima da sala de aula muda de leve e humorado para outro mais reflexivo e às vezes até triste. Para o “se eu fosse uma saudade” compartilho como resposta a saudade da minha falecida mãe e converso um pouco mais sobre isso. Muitos dos meus alunos nesse momento também relatam que suas maiores saudades se relacionam a perda de entes queridos.

Lembranças de lugares, infância e suas brincadeiras também aparecem em menor intensidade como respostas. Nos conectamos em sentimentos e emoções através desse saber um do outro.

No próximo encontro, vamos para o pátio deixar registradas algumas de nossas respostas através de uma intervenção visual no muro da escola.

Figura 15 — Se eu fosse



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador.

Figura 16 — Se eu fosse



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador

Mostra de artes na escola. É nesse contexto que quero compartilhar com a comunidade escolar alguns dos trabalhos desenvolvidos na disciplina durante o ano. É uma forma que encontro de dar mais visibilidade à arte na escola através das criações artísticas dos alunos. Também é um momento oportuno para artistas profissionais se apresentarem, assim como professores e alunos. Apresentações, exposições, intervenções, a escola para e se torna um espaço artístico e cultural por causa desse evento, nem que seja por apenas um dia e algumas horas.

Presenciar os alunos ocupando o pátio de modo a interagirem com as obras expostas a partir da ordem e percurso que eles próprios escolhem, e nisso rememorarem o que foi o ano letivo da disciplina por meio da fruição artística, me toca bastante.

Mas é a fotografia exposta de um fim de tarde retratando a visão de um aluno sobre sua comunidade que está entre os trabalhos que mais me emociona. Ela me leva a um olhar outro, poético, cheio de vida em relação aquele lugar e sua juventude, que tantas vezes é exposto pelo contrário disso.

A mostra de artes é um dos momentos mais marcantes na minha trajetória docente, tanto do ponto de vista estético, como poético e político. Ela me faz sentir o quão grande pode ser a potência do que realizo enquanto artista e professor.

Figura 17 — 2ª Mostra de Artes da Escola Moura Brasil



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador.

Figura 18 — 2ª Mostra de Artes da Escola Moura Brasil



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador.

Figura 19 — Fim de tarde



Fonte: Estudante CK, 7º.

Horário do recreio. Diferente de tantos outros esse é surpreendente e animado por causa de mais uma intervenção⁵ artística. Bonecos utilizados em teatro de animação podem ser apreciados ou ganham vidas através da manipulação deles por parte dos alunos, que experienciam em seus corpos a sensação de se tornarem bonequeiros ou marionetistas.

Criar personagens, conhecer mecanismos de articulação e funcionamento dos bonecos, atuar e ser espectador, desenvolver vozes e narrativas, testemunho mais uma vez como o contato com a arte pode despertar curiosidade, criatividade, imaginação e engajamento espontâneo através do lúdico.

⁵ Por meio de alunos residentes do curso de licenciatura em teatro da UFC, intervenções artísticas foram propostas e executadas como forma de oportunizar aos alunos outras formas de se relacionarem com o recreio e a arte na escola.

Figura 20 — Teatro de bonecos



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador.

Figura 21 — Teatro de bonecos



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador.

Fila enorme na hora do recreio. Ela vai durar até depois que ele acabar. E dessa vez não é por causa da merenda. Uma caixinha de papelão e um fone de ouvido

convidam transeuntes estudantes para uma experiência visual e sonora através do teatro de lambe-lambe. Apenas um espectador em cada apresentação. O que será que acontece ao se olhar para dentro daquela caixa e se ouvir a última música?

Uma das coisas que mais me toca nessa vivência são as expressões faciais dos alunos/espectadores ao saírem dessa pequena apresentação teatral. Muitas deles expressam um brilho no olhar e um leve sorriso, como de quem acabou por vivenciar uma experiência inesquecível. Até a diretora participa. E eu também.

Figura 22 — Teatro de lambe-lambe



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador.

Plásticos, elásticos, balões de encher, o que é para fazer ali dentro? Sem instruções, alguns alunos se dirigem ao espaço de mais uma intervenção, livremente o ocupam e estabelecem de que maneira devem interagir. Se relacionam com a obra sozinhos, uns com os outros, se desafiam e surpreendem quanto ao esperado do que possa acontecer.

A arte mais uma vez extrapola limites. O que para muitos deles pode parecer apenas uma brincadeira para mim se trata de uma deformação e subversão do espaço da escola e dos corpos que nele ocupam. Inclusive o meu.

A escola como um todo poderia ser mais como a hora do recreio. Talvez esse momento seja o mais vívido quanto à possibilidades de experiência estética no cotidiano escolar.

Figura 23 — Intervenção elástica



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador.

Palhaços cospem fogo no pátio da escola. O calor das labaredas alcança nossos corpos e visualmente essas imagens impressionam e arrebatam os presentes. Instantaneamente, o silêncio do público se rompe e um grande suspiro de estupefação é ouvido em uníssono. Me emociona o que está acontecendo. Esse é um dos dias de mais alegria na minha vida docente.

Apresentações circenses, de dança de salão, rap, exposições fotográficas..., das vezes em que artistas estão na escola ela para por causa disso. Para além de encontrá-los nos livros de arte e equipamentos culturais, eles ocupam um lugar de prioridade na minha atuação docente. Inclusive, muitos de meus alunos relatam ter tido um primeiro contato *in loco* com artistas e apresentações realizadas por profissionais nessas intervenções artísticas.

Figura 24 — Apresentação circense, Grupo Desequilibradoz



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador.

Figura 25 — Exposição Fotossíntese, Galba Nogueira



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador.

Tenho a impressão de que meus melhores momentos como professor de arte não acontecem dentro da sala de aula física. Já fora dela, em um contexto de mais liberdade

para os corpos, criatividade e relações suscitadas por ações artísticas como as citadas anteriormente, me parece mais possível inventar, experimentar e estabelecer novos territórios para o entendimento do que pode ser arte também como matéria escolar e lugar de experiência estética.

Ainda, esses momentos me fazem refletir sobre a importância dela dentro da escola para além do seu funcionamento como disciplina com apenas um encontro semanal durante 50 minutos. E que a curiosidade inerente a errância é um fator de extrema importância para o ensino e aprendizagem, assim como para o se abrir a uma experiência artística, poética e sensível. Nesse aspecto, Paulo Freire (1996, p. 85) considera o seguinte:

Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não *aprendo* nem *ensino*. Exercer a minha curiosidade de forma correta é um direito que tenho como gente e a que corresponde o dever de lutar por ele, o direito à curiosidade.

Praticar o espaço, da sala de aula inclusive, a fim de que ele se torne um lugar repleto de sentidos tem a ver, sobretudo, com as relações nele e com ele estabelecidas. Elas também imprimem a existência e profundidade de uma experiência estética. Para isso acontecer, disponibilidade é uma competência indispensável ao docente. Paulo Freire (1996, p. 85) nos propõe pensar sobre essa questão da seguinte maneira:

Estar disponível é estar sensível aos chamamentos que nos chegam, aos sinais mais diversos que nos apeiam, ao canto do pássaro, à chuva que cai ou que se anuncia na nuvem escura, ao riso manso da inocência, à cara carrancuda da desaprovação, aos braços que se abrem para acolher ou ao corpo que se fecha na recusa.

Por fim, para além da disponibilidade também se estar disposto para fazer da experiência estética o verdadeiro destino da viagem através de um corpo que vibra, sente e pulsa tão grande é seu estado de presença e sensibilidade. Dito isso, Onfray estabelece:

Assim disposto, esse viajante tocado pela graça põe seu corpo à disposição do inefável e do indivisível que, metamorfoseados em impulsos e emoções, se transformam em sentido e resultam em palavras, imagens, ícones, desenhos,

cores, traços – em rastros que transfigura a efervescência de uma experiência em incandescência expressiva (ONFRAY, 2015, p. 62).

4 VIAGEM 3 – OS SABERES COMO BAGAGEM DO VIAJANTE

Figura 26 — Depois de chegar. Cinco dias depois



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador.

Km chegada. Chego onde o mapa me prometeu. Sabendo que fora dele também me encontro em outras paragens. Contra o vento, subindo a ladeira, sob o sol escaldante, aprendi a chegar chegando, mesmo antes de ter chegado. Trago vontades. Deixo apegos. Até o próximo destino.

Viajar é um convite ao conhecimento e a uma poética de si. Ao que adverte Onfray (2015, p. 79), “ninguém viaja para se curar de si, mas para ficar mais aguerrido, fortalecido, para se sentir e se conhecer de maneira mais apurada”.

Ainda, ele também acrescenta que “o estrangeiro nunca se é um estranho para si, mas sempre o mais íntimo, o mais insistente, o mais colado em sua sombra” (ONFRAY, 2015, p. 79).

Entretanto, para isso é necessário um ponto de referência. O lugar de partida do viajante torna-se então o porto seguro para sua alma ou, ao invés disso, a terra arrasada

e inóspita que o força partir e, assim sendo, acaba que por indicar seu norte, como localiza Onfray (2015, p. 89):

O lugar deixado e depois reencontrado é o eixo em torno do qual oscila a agulha da bússola. Sem ele não há pontos cardeais, nem rosa dos ventos, nem possibilidade de deslocar-se e de organizar uma busca nos mapas do mundo. Nele, treme e vibra, frágil, o aço que indica o norte magnético da bússola, sem a qual não há direção, nem ida nem retorno possíveis. Uma cartografia sem indicações de direção não apresenta interesse, não tem sentido. Tampouco quando lhe falta uma escala. O domicílio funciona como bússola, cuja etimologia remete à forma original, uma pequena caixa - como a casa.

É pois com o regressar da viagem que se tem a dimensão do quanto ela foi ou não licença poética para extrapolar as fronteiras do eu. E o que de levado na bagagem, aqui entendida como os saberes do viajante, foi suficiente, ficou para trás ou retornou ainda maior.

Observar-se de outras ilhas é tornar possível ser tomado de espanto pelos novos espaços e lugares explorados justamente pelas relações que possuem com os deixados para trás. Sendo assim, aos saberes que acompanham o viajante a tiracolo podem ser agregados outros, de acordo com os distanciamentos ocorridos do ponto de referência já conhecido ao partir.

Ao retornar, os filtros, as perguntas e/ou respostas sobre a experiência vivenciada. Mas antes disso, descansar, se recompor dos sabores, dissabores, excitações e inquietações da travessia. Como sugere Onfray (2015, p. 90):

No entremeio do retorno triunfam a desordem, o caos, a embriaguez, a abundância. Experimentamos a confusão, a mistura das sensações, a incoerência das percepções. O gozo é acompanhado de sobressaltos em meio ao amontoado de informações recolhidas por um corpo que funcionou a todo vapor. Depois da maravilha do acontecimento, na festa do real, o retorno turva as águas e exige uma decantação. Os céus pesados, carregados são varridos pelo sopro do espírito e desaparecem em favor de um éter lavado, limpo e claro. Na fadiga do retorno preparam-se as sínteses por vir.

Voltar para casa permite retomar, olhar para trás e saber diferenciar o que, de onde e como se viu.

“O que vemos está sempre “lá fora”. As coisas muito próximas a nós podem ser manejadas, cheiradas e provadas, mas não podem ser vistas – pelo menos não

claramente. Nos momentos íntimos, as pessoas cerram os olhos. Pensar cria distância” (TUAN, 1983, p. 162). É quando o nativo transforma-se em viajante e se distancia um do outro que a reflexão surge como território diante do horizonte.

Esse capítulo expressa o que aprendi de mim enquanto saberes que formam minha bagagem como professor de arte na educação básica, também o quanto isso revela uma poética pedagógica de mim como docente e que se materializa em metodologias contemporâneas de ensino.

Sobretudo os experienciais, que se evidenciam por serem: práticos, interativos, sincréticos e, portanto, plurais, heterogêneos, complexos, não analíticos, abertos, porosos, permeáveis, personalizados, existenciais, pouco formalizados por serem experienciados, temporais, evolutivos, dinâmicos e sociais (TARDIF, 2002).

4.1 Uma poética-pedagógica

Reflito agora sobre meu saber-fazer ou saber-ser como professor: o dos saberes considerados experienciais ou práticos, que se relacionam à práxis docente e são adquiridos, principalmente, em função dos desafios impostos pelo dia a dia da profissão (TARDIF, 2002).

Para isso, me apoio a partir de um quadro proposto por Tardif (2002), a partir do qual ele considera os saberes profissionais do professor como sendo plurais e heterogêneos, os identifica e os classifica relacionando-os com suas fontes sociais de aquisição e modos de integração no trabalho docente, como podemos verificar a seguir:

Quadro 1 - Os saberes dos professores

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores.	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária.
Saberes provenientes da formação escolar anterior.	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais.

Saberes provenientes da formação profissional para o magistério.	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho.	A utilização das "ferramentas" dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das "ferramentas" de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: TARDIF, MAURICE. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002.

É a partir desse quadro que intento adaptá-lo na tentativa de sintetizar meus saberes e poética pedagógica, a luz das narrativas autobiográficas e histórias de vida que aqui foram reveladas. Sendo assim, chego a seguinte elaboração:

Quadro 2 - Os saberes do Get

Saberes do Get	Fontes sociais de aquisição	Poética pedagógica docente a partir dos saberes
Sensibilização para arte, educação, comunicação e o social.	Família e igreja.	Ensino de arte com forte engajamento social.
Desidentificação escolar: baixa socialização e pouco interesse pelos estudos, diferenças de classes e religiosas, cidade: periferia x área nobre, aprendizagem crítica, lúdica, criativa e prática.	Colégio Batista Santos Dumont (estudante do ensino fundamental 2).	Ensino crítico, lúdico, criativo, prático e relacional, privilegiando o uso de recursos audiovisuais, materiais, corporais, sonoros e em espaços alternativos.
Contrastes sociais, relações com a violência: urbana, na comunicação e do estado, lugar da arte na escola e como disciplina, autobiografias e identidades associadas	Escola Moura Brasil (professor do ensino fundamental 2).	Projetos autobiográficos e compartilhamento de histórias de vidas, intervenções: nos espaços físicos, recreio, calendário e horário escolar, outras visibilidades: disciplina de arte, escola e

aos conteúdos de arte, cidade.		comunidade, parcerias com instituições e agentes externos.
--------------------------------	--	--

Fonte: elaboração do próprio autor.

Saberes provenientes da formação profissional para o magistério e os dos programas e livros didáticos usados no trabalho não foram evidenciados nos meus relatos. Isso me faz refletir que embora também me constituam formativamente, ainda assim não se sobressaem a ponto de encontrarem relevância nas minhas memórias e, conseqüentemente, narrativas autobiográficas dessa pesquisa.

O que me leva a seguinte questão: isso acontece por causa de aspectos formais e burocráticos presentes na aquisição desses saberes, o que por sua vez tornam eles enrijecidos, mecanizados, pouco dialogáveis com o cotidiano e, sendo assim, por vezes esquecíveis na minha práxis e história docente? No que diz respeito a essa problematização, colabora Tardif (2002, p. 53):

Os professores não rejeitam os outros saberes totalmente, pelo contrário, eles os incorporam à sua prática, retraduzindo-os porém em categorias de seu próprio discurso. Nesse sentido, a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra.

Ele também destaca a impossibilidade de identificação imediata de onde esse conhecimento se origina no cotidiano escolar do docente (TARDIF, 2002). Nesse processo, ainda considera que “os gestos são fluidos e os pensamentos, pouco importam as fontes, convergem para a realização da intenção educativa do momento” (TARDIF, 2002, p. 64).

Percebo que meus saberes e práticas docentes estão impregnados principalmente por um de lá para cá, de olhares que vêm e estão no fora, ao longe: da escola, sala de aula e dos professores, livros e instrumentos normativos. E que as origens disso estão extremamente relacionadas ao meu tempo de estudante. É desde lá que o de casa para escola, da sala ao pátio, e além, se tornam meu universal singular na sala de aula, tensionando, extrapolando e expandindo seus limites.

Minha poética pedagógica se encontra com minha história também ao exalar transitoriedade e estrangeiridade, assim como são a vida, arte e educação. Ou se não, pelo menos é essa a minha tentativa até aqui. É essa ideia a que mais se sobressalta ao me denominar metaforicamente como um professor viajante, a quem o estar em trânsito e em terras estranhas são necessidades e desejos vitais.

Em Freire (1996), talvez esteja uma das contribuições conceituais que mais corroboram com meu pensamento sobre minha bagagem de saberes e poética pedagógica quando ele reflete:

Como professor crítico, sou um “aventureiro” responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se. Repito, porém, como inevitável, a *franquia* de mim mesmo, radical, diante dos outros e do mundo. Minha *franquia* ante os outros e o mundo mesmo é a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento (FREIRE, 1996, p. 50).

O estranhamento, afetações e inquietações provocados pelas pessoas e lugares, físicos e simbólicos, a saber: escola, seu bairro e geografia, comunidade escolar – gestão, professores, demais funcionários, alunos e seus responsáveis, séries, turmas –, e o que isso implica em termos de linguagens e conteúdos, reforçam mais ainda a ideia anterior. A escola é movente quando produz movência.

Inclusive, por isso minha identidade docente também está carregada das questões autobiográficas como escolhas metodológicas. Me interesse demais pelo conhecimento desse outro e por com ele compartilhar mutuamente nossas histórias de vidas e quem somos ou estamos.

Nesse caso, me refiro especificamente ao aluno, estrangeiro a mim e vice-versa, a partir das nossas idades e gerações, relações com a cidade, sociedade, educação etc. Em que nossa cultura e subjetividade se aproximam e distanciam? Nessa perspectiva, a arte e seu ensino é o que mais possibilita esse encontro e nos faz falar a mesma língua com intimidade.

É importante destacar também de que maneira o social é elemento estruturante na minha formação. Ser de origem humilde e periférica, com as inerentes dificuldades relacionadas ao que isso representa no Brasil, mas ter tido acesso a espaços

preferencialmente destinados para elites, principalmente o da educação, me faz desde cedo compreender o que são contrastes sociais relacionados à diferença de classes.

Isso me ajuda a compreender melhor de que maneira problematizar essa questão, quando do meu ensinar arte a crianças e adolescentes de origem socialmente parecida com a minha. Além disso, por essa razão consigo me apoderar mais facilmente de alguns códigos culturais do público para o qual ensino e isso favorece nossa comunicação.

Em contrapartida, não ter sido estudante de escola pública jamais me trará a dimensão do que é ser, além de pobre e periférico, aluno nesse contexto. Sendo assim, os problemas e desafios relacionados ao ensino público só tenho lugar de fala como professor e filho de professores. Por isso, nessa seara os alunos são meus mestres e muito me ensinam a esse respeito.

A igreja também é outro fator que despertou em mim, para além da sensibilização à arte e comunicação, o social. Isso tanto no quesito relacional como assistencial. Como consequência do muito tempo em que convivi com a religião cristã quando dela fazia parte, e de seus ensinamentos, meu trabalho docente é social também por causa dessa influência.

Não na perspectiva de uma atuação profissional missionária, vocacionada, exercida através de um dom, essa não é uma questão que atravessa meu fazer docente. A luta de classes tem mais a ver com isso. Contudo, é inegável a relevância da religião na minha história e formação, principalmente por ser a atuação social em razão dos mais pobres e necessitados, ao menos em teoria, uma de suas camadas.

Mas vêm dos meus pais uma parcela bastante significativa do que aprendi no sentido de vir a ser professor, artista e com acentuada inclinação para trabalhos sociais. Isso tem a ver com eles serem docentes, no contexto formal e informal, assim como artistas amadores por causa de suas atividades religiosas. Também por terem trabalhado em projetos sociais através de uma organização não governamental.

Figura 27 — Cestas básicas com meu tio



Fonte: Acervo de família.

Figura 28 — Cantando com minha mãe



Fonte: Acervo de família.

Ser testemunha dos exemplos de vidas deles performando nesses campos de atuação em meu cotidiano de infância e adolescência exerceu em mim, mesmo que inconscientemente, bastante influência quanto as minhas escolhas profissionais e

cosmovisão. Minha poética pedagógica também está repleta de conhecimentos frutos dessa herança ancestral.

Muito dos saberes docentes que carrego na minha bagagem foram externados aqui. Outros existem, mas não foram capturados como mencionado anteriormente.

O mais interessante de ter conseguido sistematizá-los se dá não somente pelo reconhecimento, nomeação e reflexão sobre eles, mas sim ao me perguntar sobre o que irei fazer diante disso. Porém, agora com mais subsídios e empoderamento sobre mim e minha profissão. É nesse sentido que propõe Delory-Momberger (2014, p. 135):

Aprender e apropriar-se dos saberes, seja qual for a sua natureza, é, em graus diversos, retocar, revisar, modificar e transformar um modo de ser no mundo, um conjunto de relações com os outros e consigo mesmo; é, de maneira mais ou menos sensível, lançar novos olhares sobre seu passado e sobre suas origens, projetar ou sonhar, de outro modo seu futuro, biografar-se de outro modo.

O que levar e vai permanecer para próxima viagem? Seja qual for a resposta, se houver, ela vai ser sempre insuficiente antes do ir. É com a jornada, mas principalmente com seu regresso, que “as lembranças substituem as expectativas; as verdades, de início informes, apagam as conjeturas do espírito antes excitado pela perspectiva do deslocamento” (ONFRAY, 2015, p. 90).

E assim vou chegando ao final dessa viagem. Como um eu-artista-docente, professor viajante, sabendo mais de mim e que, como afirma Freire (1996, p. 58), “é na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente”. Até a próxima.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Figura 28 — Até a próxima



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador.

Refletir sobre a prática do espaço andejado. Tentar reconhecer e identificar as forças de atração dos não lugares durante a viagem realizada, que levam ao afastamento e ausência de si.

Partir quando a vida estiver enraizada, fazer da busca pelo conhecimento e poética de si um constante movimento e estar em trânsito, mesmo quando for tentador permanecer.

Buscar não se repetir nos mesmos trajetos, querer praticar a errância e o nomadismo, se experimentar, se entregar a viagem a fim de que os caminhos percorridos conduzam ao lugar do encontro. Que os aprendizados de cada jornada façam parte da bagagem do viajante.

Atentar para as diversas vezes em que se faz necessária a lonjura para estar próximo de se saber quem é e da motivação intrínseca da viagem.

Sobre a experiência estética como destinação, ela pode acontecer ou não de acordo com a prática do espaço pelo viajante, que o transforma em lugar ou não, a depender das relações estabelecidas.

Quanto às memórias como meio de deslocamento, evocar seus registros e fixá-las no corpo que se move em estado de presença, atento, vigilante e sensível para escutas e capturas. Depois da viagem literal, a memória é o recurso corporal para continuar viajando sem sair fisicamente do lugar.

Já em relação aos saberes que compõe a bagagem do viajante, o que se aprendeu sobre eles em seus deslocamentos diz muito sobre seu “saber-fazer”, “saber-ser” e “saber-poder”. E o que busca a cada viagem.

A tentativa de operar narrativas autobiográficas e histórias de vida sobre minha experiência docente a partir da teoria e metáfora sobre a viagem e o viajante me mostrou o quanto essa pesquisa abre espaço para inúmeras possibilidades de formação poética e pedagógica para outros professores.

REFERÊNCIAS

AUGÉ, MARC. **Não lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade**. Tradução de Maria Lúcia Pereira. São Paulo: Papirus, 2018.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Rev. Bras. Educ., Abr 2002, no.19, p.20-28.

BOSI, ECLÉA. **O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

CARERI, FRANCESCO. **Walkscape: o caminhar como prática estética**. Tradução de Frederico Bonaldo. São Paulo: G. Gili, 2013.

DELORY-MOMBERGER, CHRISTINE. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. In: Coleção pesquisa (auto)biográfica e educação. Tradução de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto e Luis Passeggi. 2 ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014. 146p.

DELORY-MOMBERGER, CHRISTINE. **A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular**. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica, Salvador, v. 01, n. 01, p. 133-147, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2526> Acesso em 10 nov. 2020.

DEWEY, John. **Arte como Experiência**. Org. Jo Ann Boydston. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FERRAROTTI, Franco. **Sobre a autonomia do método biográfico**. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.) O método (auto)biográfico e a formação Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 17-34.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

ONFRAY, Michel. **Teoria da viagem: poética da geografia**. Tradução de Paulo Neves. Porto Alegre: L&PM, 2015.

PASSEGGI, M. da C. . **Reflexividade narrativa e poder auto(trans)formador**. Práxis Educacional, [S. l.], v. 17, n. 44, p. 93-113, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i44.8018. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8018>. Acesso em: 12 ago. 2022.

PINEAU, G. **As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação formação existencial**. Educação e Pesquisa, v. 32, n. 2, p. 329-346, maio/ago. 2006.

TARDIF, MAURICE. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002.

TUAN, YI-FU. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. Tradução de Livia de Oliveira. São Paulo: Difel, 1983.

APÊNDICE – PRODUTO PEDAGÓGICO

O Get Maps é um produto pedagógico resultante desta dissertação, que funciona através de insights textuais e imagéticos e tem por objetivo contribuir com a formação do artista-docente traçando paralelos entre os temas viagem, ensino de arte, formação de professores e autobiografia.

Ele também reflete sobre o que isso sugere de metodologias contemporâneas de ensino e aprendizagem, assim como de que maneira as narrativas autobiográficas colaboram para a elaboração de saberes docentes.



GET MAPS

MAPA-GUIA DE VIAGEM
para um professor viajante



APRESENTAÇÃO

O Get Maps é um produto de comunicação visual, poético e pedagógico, que tem por objetivo contribuir com a formação do artista-docente e para isso traça paralelos entre os temas viagem, ensino de arte, formação de professores e autobiografia.

Ele também reflete sobre o que isso sugere de metodologias contemporâneas de ensino e aprendizagem, assim como de que maneira as narrativas autobiográficas colaboram para a elaboração de saberes docentes.

Esse mapa-guia funciona através de insights textuais e imagético resultantes de relatos autobiográficos relacionadas, principalmente, a minha experiência como professor de arte do Ensino Fundamental 2 na Escola Municipal Moura Brasil, em Fortaleza, durante os anos de 2016 a 2020, meus primeiros na educação básica como docente. Também é um guia de instruções para que o leitor possa elaborar o seu. Aqui se apresentam sínteses e filtros relacionados a um fitar de olhos sobre mim, sujeito que é artista, professor e viajante, em suas inúmeras possibilidades de registrar a si. Assim como a tentativa de tradução e interpretação disso se transmuta numa visão poético-pedagógica, histórica, criativa e, principalmente, formativa.

Esse estudo também lança e amplia questões de como as histórias de vidas possibilitam o autocohecimento e vislumbre de outros e diferentes modos de atuação profissional, continuamente.

A VIAGEM PARA AS VIAGENS

Viajar é existencial, por isso é um convite ao conhecimento e a uma poética de si. Quem viaja está em busca de se sentir vivo deixando-se pelo caminho, levando-se para tantos outros. O eu nômade, errante e aventureiro peregrina para uma jornada de (re)encontros consigo e o outro através das experiências de seu ir e vir.

Sendo assim, ter olhares viajantes, voltados a uma poética, ética, estética e política pressupõe algumas características, a saber: inocência, presença, disponibilidade, ausência de verdades absolutas e padrões consolidados, graça, alteridade, porosidade, nomadismo artístico, enfim, tudo aquilo que possa servir ao viajante de arcabouço necessário para que ele se torne apto à visão da experiência (ONFRAY, 2015).

Do que se ocupa o olhar quando se viaja? Metafórica e simbolicamente, sendo o viajante um artista-docente o que ele registra e interpreta dos seus deslocamentos por lugares outros estético-experienciais? De fora para dentro, o que se ver de dentro para fora? O que projetar e fazer sobre os saberes de si e da sua prática docente?

É a partir disso que essa viagem se encontra com o ensino de arte, formação de professores e autobiografia. Para através de registros e relatos experienciais do percurso docente e reflexividade sobre eles buscar compreender fenômenos sociais, políticos, históricos, culturais e afins.

Ainda, para possibilitar também reflexões sobre uma práxis educativa a qual se situa o professor, seus conhecimentos e aprendizados, a fim de encontrar subsídios para avaliar, revisar e transformar sua prática docente. Colaborar para o reconhecimento de uma identidade e história de vida professoral a partir da interpretação e significados dados para suas ações durante sua experiência escolar é outra relação possível.



NÓS MESMOS, EIS A GRANDE QUESTÃO DA VIAGEM. NÓS MESMOS E NADA MAIS.

(ONFRAY, 2015, P. 75)



O PASSO A PASSO

Esse mapa-guia é fruto da minha dissertação de mestrado denominada **olhares viajantes na formação poética e pedagógica de um eu-artista-docente**, realizada a partir das seguintes fases: (1) aprofundamento de referencial teórico; (2) curadoria de registros textuais, imagéticos, sonoros e plásticos produzidos anteriormente e durante essa pesquisa; (3) criação de narrativas autobiográficas; (4) análise, interpretação e reflexividade a partir das etapas anteriores. Sendo assim, após esse processo uma nova etapa aconteceu: (5) elaboração de insights textuais, imagéticos e design gráfico.

A escrita autobiográfica se deu a partir, principalmente, de dois ciclos temporais que são:

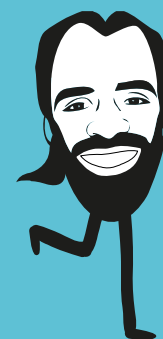
(1) época em que era estudante do ensino fundamental 2, anos de 1992 a 1994 (6ª a 8ª séries), nível da educação básica que se aproxima ao qual sou professor atualmente, no colégio Batista Santos Dumont;

**VIAJAR CONDUZ INEXORAVELMENTE
À SUBJETIVIDADE. (ONFRAY, 2015, P. 81)**

2) período que compreende meus primeiros anos como professor de arte da prefeitura municipal de Fortaleza, anos de 2016 a 2020 (6ª a 9ª séries), na escola Moura Brasil, onde trabalhei também durante essa época.

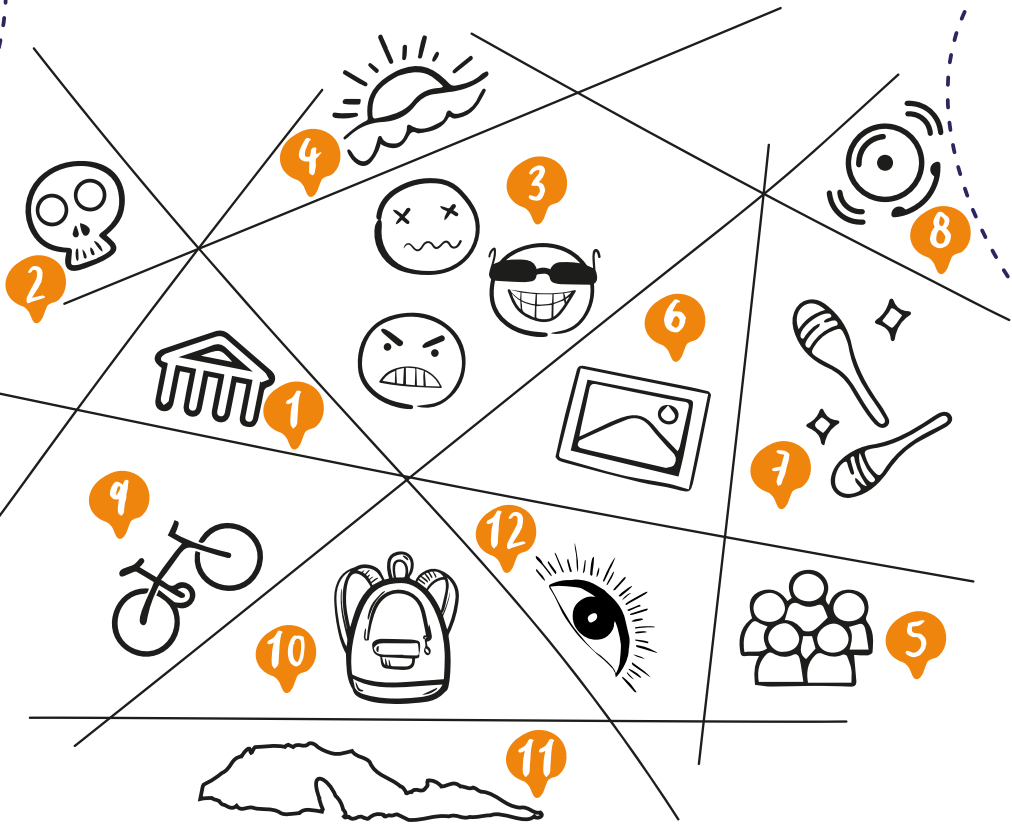
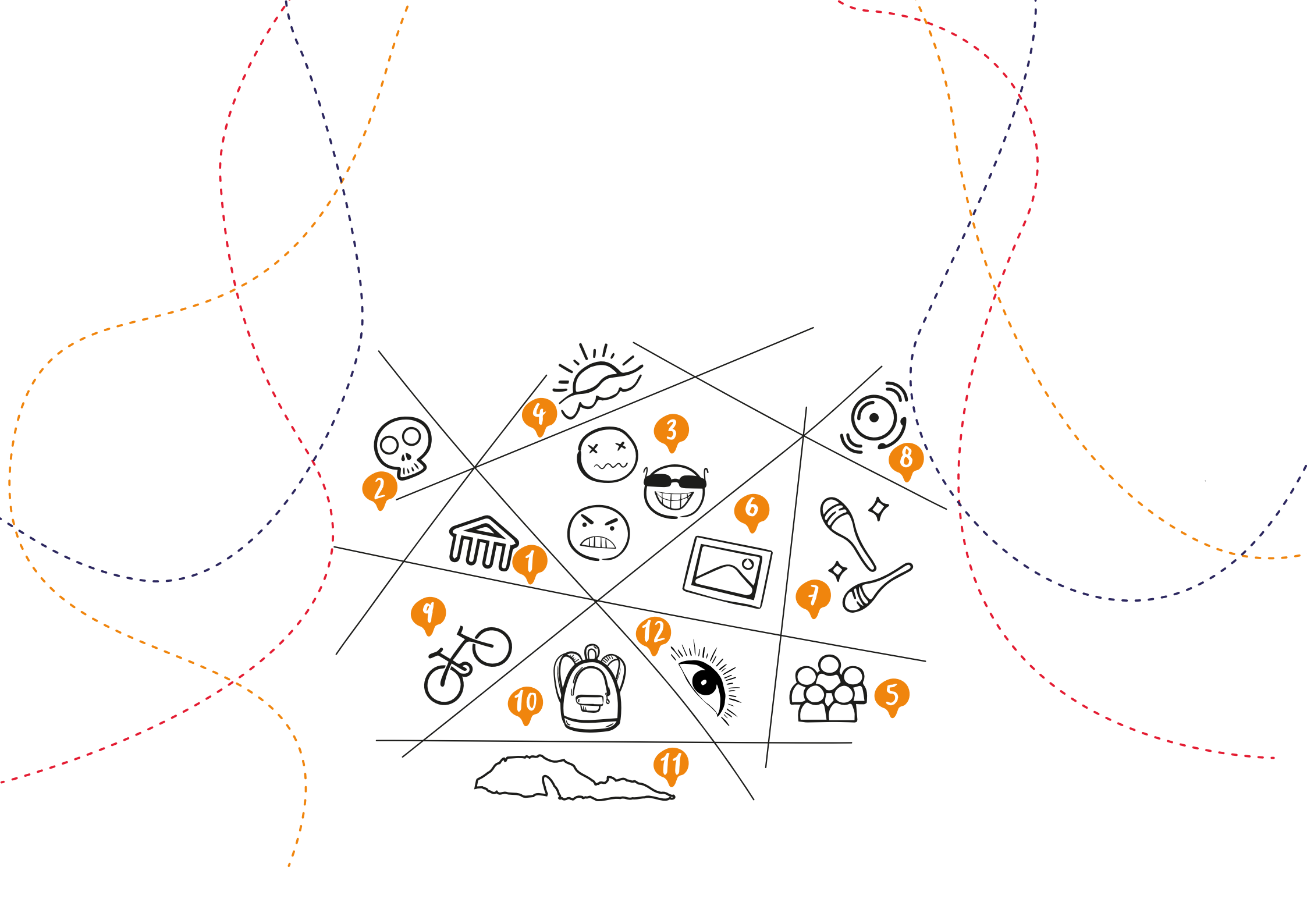
No que tange a uma forma de estabelecer critérios para se definir os pré-requisitos de uma viagem considero, para efeitos dessa pesquisa, que 3 são os elementos para que ela aconteça: (1) um meio de deslocamento; (2) uma destinação e; (3) uma bagagem.

Tal categorização é fruto de reflexões pessoais e servem aqui para definir um roteiro criativo, metafórico e de composição para as narrativas, na perspectiva da viagem e do viajante.



PARA VIAJAR

- ✓o transporte
- ✓o destino
- ✓a bagagem



A MEMÓRIA COMO MEIO DE VIAJAR



Foto: Autor

1

MINHAS MEMÓRIAS DISCENTES

- Preguiça e desinteresse
- Poucas relações
- Diferença de classes sociais
- Aulas fora de sala: culinária, eletricidade, etiqueta social, jardinagem e mecânica
- Aula de VMC - Visão sobre o Mundo Contemporâneo
- Percurso de casa para escola de ônibus: da periferia à área nobre



Foto: Autor

2

MINHAS MEMÓRIAS DOCENTES

- Contraste entre morte e vida, pobreza e riqueza: IML, cemitério, funerária, mar, Marina Park Hotel
- Violência: urbana, do estado, nas relações pela comunicação
- Aulas a partir de questões autobiográficas: fotos de “dendi casa”, se eu fosse um emoji, de casa para escola
- Percurso de casa para escola de bike: do bairro de classe média à



Foto: Autor

3

PARA VIAJAR

- Qual linha do tempo representa sua formação pessoal, artística e docente?
- Suas memórias discentes, como se cruzam com as docentes e suas práticas?
- De casa para escola, o que você vê e sente?

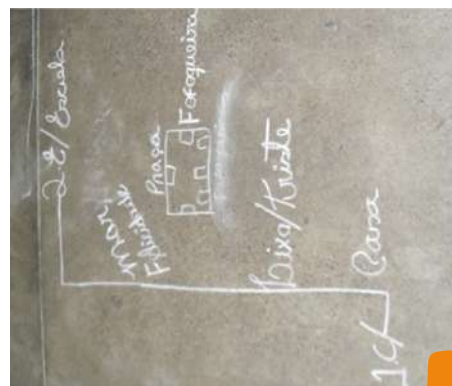


Foto: Autor

4

A MEMÓRIA APARECE COMO FORÇA SUBJETIVA AO MESMO TEMPO PROFUNDA E ATIVA, LATENTE E PENETRANTE, OCULTA E INVASORA. (BOSI, 2003, P. 36)

A memória é meio de transporte para se viajar pelo corpo e espírito. Criar condições para convoca-la, revivê-la, deixar fluí-la como a água, que se desloca livremente sobre, sob e através do tempo, nesse contexto. De frente para trás, de lá para cá, preservar, transformar, recriar os incontáveis fragmentos de si através das recordações. Lembrar-se do familiar e que pode ser facilmente acessado quando desejado, reconstituir as partes esquecidas. A partir delas compreender, refletir sobre o *modus operandi* de atuação na vida cotidiana. Ao cruzar memórias, e por vezes se confundir com elas, criar outras novas e também novos caminhos. Mundo e vida são percebidos e representados pela memória.

REMEMORAR ACONTECIMENTOS QUE DE ALGUMA FORMA CONECTEM E ESTABELEÇAM RELAÇÕES ENTRE O PROFESSOR QUE SOU A PARTIR DO ALUNO QUE FUI.

A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA COMO DESTINAÇÃO



Foto: Autor

5

A SALA DE AULA COMO NÃO LUGAR

- Aulas tradicionais e de ensino conteudista pelo esgotamento do cotidiano, cultura e burocracia escolar
- Falta de recursos e condições adequadas de trabalho
- Aulas sem: relações, práticas, ludicidade, leveza, humor, um certo caos e anarquia



Foto: Autor

6

A SALA DE AULA COMO LUGAR

- Aulas “contra todas”: quanto ao corpo, espaço, interações, práticas e compartilhamentos
- Quando vivenciais, de partilhas afetivas e identitárias
- No fora: com projetos, mostras, concursos, apresentações profissionais e intervenções de arte



Foto: Autor

7

PARA VIAJAR

- Em quais momentos do seu percurso docente você se sentiu vivo e inteiro, tomado por uma experiência estética? E por quê?
- O que descreve a sala de aula como um não lugar na sua práxis educativa?



Foto: Autor

8

**UM ESPAÇO QUE NÃO PODE SE DEFINIR NEM COMO IDENTITÁRIO, NEM COMO RELACIONAL, NEM COMO HISTÓRICO DEFINIRÁ UM NÃO LUGAR.
(AUGÉ, 2018, P. 61)**

O viajante se destina a uma experiência estética: sinestésica, orgânica, fluida, autônoma, multiforme, tão como assim é o humano. Como chegante ele próprio pode ser território de passagem, lugar de chegada ou espaço do acontecer (LARROSA, 2002). A errância, que institui no humano a aventura de viver, é a força movente para a travessia. O sedentarismo é a referência para o nomadismo, que se dá em seu contraponto. Cores, cheiros, sons, toques, gostos, mas, sobretudo, memórias, sensações e percepções do mundo a partir da relação com os lugares e os que neles habitam trazem ao nômade o espírito da errância, que por sua vez faz da experiência estética a principal destinação da viagem, o lugar.

BUSCAR EM MINHA TRAJETÓRIA DOCENTE QUANDO FUI TOMADO POR UMA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA. E QUANDO NÃO.



OS SABERES COMO BAGAGEM DO VIAJANTE



Foto: Autor

9

DOS MEUS SABERES

- Sensibilização para arte, educação e o social. Fonte: família e igreja
- Desidentificação escolar; diferenças de classes; cidade: periferia x área nobre; aprendizagem crítica e lúdica. Fonte: escola (estudante)
- Contrastes sociais; relações com a violência; lugar da arte na escola, autobiografias e conteúdos de arte; cidade: morte e vida. Fonte: escola (professor)



Foto: Autor

10

DA MINHA POÉTICA PEDAGÓGICA

- Ensino de arte com forte engajamento social
- Ensino crítico, lúdico, criativo, prático e relacional, privilegiando o uso de diversos recursos e em espaços alternativos
- Projetos autobiográficos, intervenções: espaços, recreio, horários etc., outras visibilidades: arte, escola e comunidade, parcerias com instituições e agentes externos

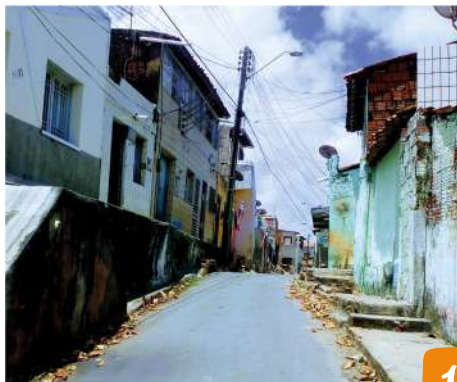


Foto: Autor

11

PARA VIAJAR

- O que agora você sabe mais de si, da sua formação e profissão?
Qual sua poética pedagógica e metodologias decorrentes disso?
- O que levar para suas próximas viagens docentes?



Foto: Estudante U, 9ºA.

12

**É NA INCONCLUSÃO
DO SER, QUE SE SABE
COMO TAL, QUE SE FUNDA
A EDUCAÇÃO COMO
PROCESSO PERMANENTE.
(FREIRE, 1996, P. 58)**

Observar-se de outras ilhas é tornar possível ser tomado de espanto pelos novos espaços e lugares explorados justamente pelas relações que possuem com os deixados para trás. O lugar de partida torna-se o porto seguro para alma ou, ao invés disso, a terra arrasada e inóspita que força o partir. Com o regressar da viagem que se tem a dimensão de até onde se pode ir. E o que de levado na bagagem foi suficiente, ficou para trás ou retornou ainda maior. Ao retornar, os filtros, as perguntas e/ou respostas sobre o vivido. Mas antes disso, descansar, se recompor dos sabores, dissabores, excitações e inquietações da travessia. Voltar para casa permite retomar. Olhar para trás e saber diferenciar o que, de onde e como se viu.

EXPRESSAR O QUE APRENDI DE MIM ENQUANTO SABERES QUE FORMAM MINHA BAGAGEM COMO PROFESSOR.