

Fragmentos de Memória IV – A ruptura: nunca me senti tão livre!

Fragmentos de la Memoria IV – La ruptura: ¿nunca
me había sentido tan libre!

Fragments of Memory IV – The rupture: I have
never felt so free!

KELLY CHRISTINA MENDES ARANTES ¹

Universidade Federal de Goiás

Resumo

Este artigo é parte da pesquisa intitulada *Fragmentos de memória: construindo subjetividades docentes e discentes no trânsito entre o passado e o presente*, cuja proposta é analisar e interpretar dois cursos de extensão de desenho ofertados no ano de 2023 que fizeram parte de minha trajetória docente e se concretizaram nos contextos do Ensino Básico e da Licenciatura em Artes Visuais. Faço uso de registros fotográficos, textuais e fragmentos de memórias com o intuito de escrever relatos que proporcionarão novas narrativas tanto para os campos de ensino e estudo das Artes Visuais como da Cultura Visual. Para tal, utilizo alguns conceitos com diferentes terminologias, mas que compartilham semelhanças significativas, os quais têm me levado, por algum tempo, a estar atenta às situações inesperadas que perturbam a continuidade das relações que nem sempre são reconhecidas ou consideradas nos processos educacionais de “ensino-aprendizagem-ensino”.

Palavras-chave: evento de aprendizagem; pedagogia crítica; lugar cultural; rizoma.

¹ Doutora em Educación Artística y Aprendizaje de las Artes Visuales pela Universidade de Barcelona (2010). Professora Associada do curso de Licenciatura em Artes Visuais, na modalidade presencial da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-0853-6477>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2332993953854915>. E-mail: kellymendes@ufg.br.

Resumen

Este artículo forma parte de la investigación *Fragments de la memoria: construyendo subjetividades docentes y estudiantiles en el tránsito entre el pasado y el presente*, cuya propuesta es analizar e interpretar dos cursos de extensión de dibujo ofrecidos en el año 2023, que formaron parte de mi carrera docente y se concretó en los contextos de Educación Básica y Licenciatura en Artes Visuales. Hago uso de registros fotográficos, textuales y fragmentos de memorias, con el objetivo de escribir informes que aporten nuevas narrativas, tanto para los campos de la enseñanza y el estudio de las Artes Visuales como de la cultura visual. Utilizo algunos conceptos con terminologías diferentes, pero que comparten importantes similitudes, que me llevan, desde hace algún tiempo, a estar atento a situaciones inesperadas que perturban la continuidad de las relaciones, que no siempre son reconocidas o consideradas en los procesos educativos de “enseñanza-aprendizaje-enseñanza”.

Palabras clave: evento de aprendizaje; pedagogía crítica; lugar cultural; rizome.

Abstract

This article is part of the research: *Fragments of memory: building teaching and student subjectivities in the transit between the past and the present*, whose proposal is to analyze and interpret two drawing extension courses offered in 2023, which were part of my teaching career and came to fruition in the contexts of Basic Education and Degree in Visual Arts. I make use of photographic, textual records and fragments of memories, with the aim of writing reports that will provide new narratives, both for the fields of teaching and study of Visual Arts and Visual Culture. I use some concepts with different terminologies, but which share significant similarities, which have led me, for some time, to be attentive to unexpected situations that disturb the continuity of relationships which are not always recognized or considered in the educational processes of “teaching-learning-teaching”.

Keywords: learning event; critical pedagogy; cultural place; rizome.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo é parte da pesquisa intitulada *Fragmentos de memória: construindo subjetividades docentes e discentes no trânsito entre o passado e o presente*, cuja proposta é analisar e interpretar ações pedagógicas significativas que fizeram parte de minha trajetória docente e se concretizaram nos contextos do Ensino Básico e da Licenciatura em Artes Visuais. Faço uso de registros fotográficos, textuais e fragmentos de memórias com o intuito de escrever relatos que proporcionarão novas narrativas tanto para os campos de ensino e estudo das Artes Visuais quanto para a Cultura Visual. Para isso, faço uso da seguinte pergunta norteadora:

Analisar fragmentos de memórias de ações pedagógicas, no contexto das visualidades, e questionar identidades determinadas pelas relações de poder presentes nos discursos implícitos e explícitos das dinâmicas pedagógicas, não seriam uma forma de construirmos nossa subjetividade docente e discente com mais autonomia? (Arantes, 2021, p. 42).

Assim, neste artigo, parto de ações pedagógicas realizadas no contexto do ensino do desenho que atravessaram a disciplina de desenho do primeiro período do curso de Licenciatura em Artes Visuais (LAV), além dos cursos de extensão de desenho ofertados em 2023 para estudantes do Ensino Médio de um Centro de Ensino em Período Integral (Cepi), tendo como parceiros os estudantes do 1º período da LAV e professores do Cepi.

Apoiando-me nos pressupostos filosóficos pós-estruturalistas, com destaque para o pensamento de Michel Foucault, que considera *o discurso inseparável do poder* (Storey, 2002), busco refletir sobre essas ações pedagógicas utilizando de alguns conceitos que possuem nomenclaturas diferentes, mas que muito se assemelham e têm me levado, há algum tempo, a estar atenta às *situações surpresas* que rompem com o fluxo das relações naturalizadas nos processos pedagógicos de ensino-aprendizagem-ensino, considerando este como um processo cíclico e dinâmico.

Intuo que essas *situações surpresas* representem momentos reveladores e libertadores. Essas situações podem representar um momento “potente” e revelar vários outros desdobramentos, como proposto pelos *projetos de trabalho* (Hernández, 1998, 2000, 2007), sendo também um “núcleo” em uma rede rizomática de possibilidades (Duncum, 2011) ou o *estímulo gerador* (Costa; Campos, 2003) de estudos mais aprofundados – ou, ainda, representar um *evento de aprendizagem* (Atkinson, 2012), que é quando a “verdade” se instaura não como algo fixo e sedimentado, mas como algo que revela novas perspectivas,

movimenta e, conseqüentemente, nos transforma. A surpresa, nesse contexto, tem a ver com o rompimento de uma lógica e amplia e ilumina novas formas de ver e de ser visto; é o ato da incorporação do conhecimento – ou mesmo o próprio conhecimento. Sobre isso, Kincheloe (1997, p. 206) nos indaga: “o que nós chamamos de conhecimento?”. Assim como para esse autor, acredito que o conhecimento está nesse momento ímpar, nesse hiato que significa a interrupção e a continuação de algo no tempo ou no espaço; é uma situação multidimensional, não linear, não tridimensional. Representa algo que, ao se colidir com as nossas experiências, também nos conecta de outra forma e profundamente a elas. Assim, Kincheloe (1997) me inspira a compreender um pouco mais sobre a importância de estarmos sensíveis para percebermos esses hiatos, essas imparidades como sendo a situação surpresa: o deparar cara a cara com o conhecimento.

Os professores críticos pós-modernos entendem que o conhecimento não é simplesmente criado no gabinete do pesquisador ou no escritório do professor, mas na consciência produzida no pensamento, discussão, escrita, argumento ou conversação. Ele é criado quando professores e alunos enfrentam uma contradição, quando os alunos encontram uma memória perigosa, quando a informação apresentada pelo professor colide com a experiência do aluno, ou quando a informação apresentada pelo aluno colide com a experiência do professor (Kincheloe, 1997, p. 209).

“Nunca me senti tão livre!” foi a frase que rompeu com o fluxo das relações naturalizadas que frequentemente se estabelecem nos processos pedagógicos de ensino-aprendizagem-ensino. Essa foi a primeira manifestação proferida por um estudante, ainda que reservadamente, após quatro meses de curso e nos últimos minutos da culminância de um processo pedagógico e dialético mediado pelo ensino do desenho entre a universidade e o Cepi.

Foi nos corredores da Faculdade de Artes Visuais (FAV) e a caminho do ônibus que o levaria junto com seus colegas de volta ao Cepi e que ouvi a sua percepção-síntese de toda a experiência daquele semestre. Tínhamos acabado de sair do Ateliê de Desenho, onde boa parte dos participantes do Curso de Extensão de Desenho havia feito suas avaliações sobre suas experiências e aprendizados nesses quatro meses de um curso que estava em vias de finalização.

Como nos explica Atkinson (2012), o *evento de aprendizagem* pode e geralmente está conectado ao elemento surpresa. Nesse caso, a frase proferida foi reveladora de muitas outras conexões, pois veio de quem menos se esperava, uma vez que o seu autor iniciou a sua participação nesse processo muito encolhido

e escondido sob o capuz de seu moletom, com dificuldades para se expor e se comunicar verbalmente diante da turma. Para mim, essa manifestação soou com um ato de coragem, abrindo espaço para esse mesmo corpo atuar e se comunicar de forma segura no segundo Curso de Extensão de Desenho, que ofertamos no semestre seguinte.

Figura 1 – Conversa sobre desenho: sala de aula do Cepi²



Fonte: A autora (2023).

Riuk, o autor da frase, estava na 2ª série do Ensino Médio. Ainda que fosse um jovem tímido, sua presença foi constante nos dois cursos de extensão de desenho realizados com participação efetiva dos estudantes monitores da LAV³. Sua participação mudou consideravelmente do primeiro curso para o segundo. No último, Riuk tinha quase sempre uma observação a fazer e um desenho para mostrar e discutir. Acredito que as experiências trocadas e vividas com os estudantes universitários da LAV e com o próprio território universitário promovidas pelo projeto de extensão *Ensino-aprendizagem em Artes Visuais: abrindo diálogos entre a universidade e escola* ampliou o leque de possibilidades para Riuk começar a se autocompreender e se encontrar em diálogo com outros territórios.

² Fotografia de Kelly Mendes, arquivo pessoal, Riuk e o monitor da LAV Augusto, 2023/2.

³ Sem os quais não seria possível realizarmos os cursos de extensão de desenho que exigia, além de suas participações e contribuições, o comprometimento, a frequência e a responsabilidade.

Os cursos de extensão propunham a prática do desenho partindo de técnicas e teorias conhecidas. Não propúnhamos a “invenção da roda”. A prática do desenho era vista como mediadora de outras experiências em torno do desenho sem perder de vista que, em uma sala de aula, muito se aprende além do conteúdo norteador e que várias são as trocas e mediações que ocorrem nesse espaço, que, por sua vez, corroboram para construção do conhecimento. Desenhar abre possibilidades de comunicação com os outros e consigo mesmo, podendo levar a descobertas e inovações. Desenhar tem a ver com fazer relações, interpretações, criar sentidos, ressignificar significados preestabelecidos e sedimentados. Desenhar tem a ver com observar, compreender e transformar. O desenho objetiva e subjetiva identidades e nos traz à consciência a relação holística entre as coisas do mundo.

O termo “holístico” tem origem na palavra grega *holos*, significando “todo” ou “inteiro”. Na perspectiva da arte-educação, desenvolver uma visão holística de si e do mundo é compreender que somos uma totalidade formada pelas nossas condições psicológicas, social, emocional e intelectual, e não somente intelectual. Kincheloe (1997, p. 219) denomina essas interações de *sinergia cognitiva* que “[...] desvela as forças tácitas que constroem a consciência no nível da vida cotidiana”. O conhecimento resulta dessa interação do individual, particular, com o social e cultural, geral.

2 SEMPRE ACREDITEI NA POTÊNCIA DOS TERRITÓRIOS E NA IMPORTÂNCIA DE SE TRANSITAR NAQUELES MAIS DISTINTOS E CONTROVERSOS

Como professora formadora de professores de Arte, desde que cheguei à universidade, vinda de uma longa experiência no Ensino Fundamental, nunca perdi o contato com as instituições públicas do Ensino Básico, as quais considero como campo de atuação e meu lugar de pertencimento, onde a experimentação e as possibilidades de criação têm sido libertadoras e favoráveis no contexto da extensão universitária.

Nesse sentido, a manifestação de Riuk – “nunca me senti tão livre!” – colidiu com as minhas experiências de professora universitária, que, naquele momento, percebia acentuar as tensões acadêmicas reforçadas pela recente pandemia de Covid-19 e crise política vividas nos dois últimos anos. A declaração de Riuk soou, para mim, como um choque de realidade: se, por um lado, afirmou a relevância das atividades extensionistas para as comunidades externas à universidade, por outro, trouxe à tona, contraditoriamente, os desafetos e tensões

das relações do contexto universitário, acentuados por aquele momento histórico que, certamente, não era nada favorável ao sentimento de liberdade.

3 NÃO SOMOS OS DETENTORES DO CONHECIMENTO, MAS PODEMOS MEDIAR E FACILITAR NOVAS EXPERIÊNCIAS

Essas experiências podem ou não nos afetar e afetar o outro, como, também, “desafetar”. Ainda que não seja do “desafeto” que trataremos aqui, o considero importante como ponto de partida para reflexões necessárias na perspectiva pedagógica crítica.

Figura 2 – Território Universitário, 2023/1⁴



Fonte: A autora (2023).

⁴ Fotografia de Kelly Mendes, arquivo pessoal, Estudantes do Cepi e da LAV no Campus da Universidade Federal de Goiás (UFG). Todas e todos os estudantes do centro de ensino em período integral assinaram, junto a seus responsáveis legais, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), autorizando o uso de suas imagens e áudios para fins de pesquisa e divulgação de pesquisas em contextos acadêmicos.

De acordo com os pós-estruturalistas, nossos discursos não são neutros. Como professores e estudantes, afetamos, assim como “desafetamos” e somos “desafetados”; Intoxicamo-nos. Adoecemos com as relações tóxicas, mas também aprendemos com isso. Aprendemos que o mundo e a universidade, embora construam narrativas “potentes” no tocante à tolerância, diversidade, diferença, inclusão e à importância do dissenso nas relações democráticas e pedagógicas, na prática, a liberdade de cátedra é ameaçada pela incompreensão das perspectivas críticas pós-estruturalistas dentro das próprias instituições.

O dissenso não tem espaço em estruturas tradicionalmente coronelistas, com suas relações fundamentadas no personalismo. Há 88 anos, escrevia Sérgio Buarque de Holanda (2004, p. 183), em *Raízes do Brasil*: “[...] as constituições feitas para não serem cumpridas, as leis existentes para serem violadas, tudo em proveito de indivíduos e oligarquias, são fenômenos correntes em toda a história da América do Sul”. Atravessando essas construções históricas estruturais e se imbricando nelas, a “sociedade da informação” com seu “regime de informação” tem complicado ainda mais essa realidade, como discute Han (2022, p. 19) ao destacar que “[...] ser livre não significa agir, mas clicar, curtir e postar. Não surge, assim, nenhuma resistência. Não é preciso temer nenhuma revolução”. Para Han (2022), na sociedade da informação, a *racionalidade discursiva* vem perdendo espaço para a *comunicação afetiva*.

A gente se deixa afetar demais por informações que se seguem apressadas umas às outras. Afetos são mais rápidos do que a racionalidade. Em uma comunicação afetiva, não prevalecem os melhores argumentos, mas as informações com maior potencial de estimular. Desse modo, *fake news*, notícias falsas, geram mais atenção do que fatos. Um único *tuíte* que contenha *fake news* ou fragmentos de informação descontextualizadas é possivelmente mais efetivo do que um argumento fundamentado (Han, 2022, p. 37).

Sendo as instituições de ensino reflexos das relações sociais mais amplas, o descompasso comunicativo entre a comunidade universitária é latente. Para Han (2022, p. 55, grifos nossos), ficamos sem um “pano de fundo holístico” da ação comunicativa:

A atomização e a narcisização crescente da sociedade nos ensurdecem perante a *voz do outro*. Levam igualmente à *perda da empatia*. Hoje, cada um presta homenagem ao culto de si mesmo. Cada um performa e se produz. Não é a personalização algorítmica da rede, mas o *desaparecimento* do outro, a *incapacidade de ouvir atentamente*, que é responsável pela crise da democracia (Han, 2022, p. 55, grifos nossos).

Nas relações dentro da comunidade universitária, têm aparecido reações desmedidas em que a máxima “pôr fogo no parquinho” vem desestabilizando cada vez mais as relações entre a comunidade acadêmica. As tensões da comunicação afetiva aparecem e proliferam rápido, dão mais likes nas redes sociais e criam fissuras, trincas e rachaduras nas relações que deveriam sustentar as institucionais públicas para fortalecer o respeito e o cuidado com o bem comum, colocando, dessa forma, a educação pública na lógica do mercado neoliberal.

Na contramão de toda essa lógica e após a manifestação de Riuk – “nunca me senti tão livre!” – colidir com as minhas experiências, me asseguro que o território das ações extensionistas universitárias tem se apresentado como um local de respiro, de espontaneidade, livre das amarras de modelos pedagógicos impostos por grupos endógenos e hegemônicos. A extensão é o lugar onde ainda podemos ser criativos, sem medo de lidar com as surpresas e as incertezas. De acordo com a perspectiva pedagógica crítica, acreditamos que:

Ensinar é uma incerta e complexa empresa. Se o ato de ensinar fosse conhecido e constante, os professores poderiam simplesmente seguir os ditados das generalizações empíricas, e os educadores do professor poderiam conhecer exatamente o que os professores necessitam para agir com sucesso. Diferentemente dos empregados do McDonald's que são ensinados para seguir precisamente os dez passos do processo para fazer um Big-Mac, os professores agora dão-se conta que sua prática é uma situação específica (Kincheloe, 1997, p. 217).

A vontade de comunicação que finalmente chegou ao ponto de não mais se conter e ser expressa na frase “nunca me senti tão livre!” mostrou-me como todo dissenso tem o seu território, o seu lugar, o seu momento importante que movimenta as lógicas naturalizadas e mostra como deslocamentos contribuem para o conhecimento. Esses deslocamentos não têm nada que ver com se adaptar a algo, “ser flexível” como manda o mantra neoliberal, e muito menos com o movimento ao “sabor dos ventos”. Essa vontade, esse desejo, ao mesmo tempo em que é consciência, é libertador! A universidade carece de diálogos com outros lugares e territórios além de seus limites acadêmicos para a sua própria sobrevivência; a endogenia universitária asfixia, adoece e mata ao recusar o dissenso, a surpresa nas concretizações de suas práticas. Teoricamente, as narrativas são pós-estruturalistas, mas não na prática. Distantes da vida, do “mundo da escola”, nós, professores universitários, não cessamos de reforçar velhos estereótipos e criar outros.

Quando nós nos voltamos para a vida, nós nos encontramos com nossa preocupação com o crescimento da conexão humana. Neste contexto, a consciência conectada que temos discutido

inicia uma chamada por comunidade, uma tentativa para melhor entender e sintonizar com aqueles que nos rodeiam (Kincheloe, 1997, p. 218).

Kincheloe e Pinar (1991) ampliam a preocupação com a vida em suas discussões de lugar, relacionando, assim, o *lugar onde nossa consciência é formada* com a *vida*.

Conhecer o lugar de onde começamos nos permite dar-nos conta dentro de que lugar nós vivemos. Lugar é o local onde nossos sentimentos tomaram forma, o local onde nossas consciências transformaram-se em referências metafóricas na nossa tentativa de entender o mundo da mudança para acomodar o inesperado (Kincheloe, 1997, p. 219).

A minha experiência no ensino fundamental, ou seja, nesse *lugar* significando *localização cultural* (Kincheloe, 1997), formou as bases da minha consciência profissional. Saí da prática para a teoria e esse sentido nem sempre vai de encontro aos preceitos acadêmicos. Estar apaixonado pelo que se faz é ameaçador para o contexto acadêmico, que, embora proponha a inovação, contraditoriamente, na prática, desarticula o que não corresponde às estruturas positivistas e os preceitos neoliberais da competição e produção exacerbada que, raramente, se conectam com a realidade ou parte da prática em si. Carecemos do que Han (2022), citando Habermas e Arendt, denomina de *pano de fundo holístico* para acolher os discursos e as discussões. Han (2022, p. 51, grifo nosso) destaca que, “[...] sem a *presença do outro*, minha opinião não é discursiva, muito menos representativa, mas autista, doutrinária e dogmática”. Na “comunicação digital” são propagadas informações sem que passem pelo espaço público e como isso devasta com a democracia, uma vez que ações comunicativas necessitam de esferas públicas estáveis e amplas. Com o excesso de informação fragmentada e descontextualizada, não sobra tempo para a construção discursiva. Para a geração que acidentalmente tem escolhido a LAV, problematizar se torna um martírio porque exige a elaboração de um discurso.

4 PARA ALÉM DAS INFLUÊNCIAS HISTÓRICAS DO ENSINO DO DESENHO, DAS TEORIAS PEDAGÓGICAS E DAS TEORIAS SOBRE O DESENHO

De acordo com os planos de ensino propostos, os cursos de extensão de

desenho tinham diretrizes claras, tendo como ponto de partida os pressupostos técnicos para a prática do desenho de observação. Essas técnicas estavam sendo aprendidas tanto monitores da LAV como pelos estudantes do Cepi. A proposta era introduzir as técnicas do desenho de observação aos moldes tradicionais, implementando os elementos básicos – linhas, hachuras, volume, luz e sombra – sem ignorar os espaços de diálogos que se criam nos espaços de práticas artísticas, semelhantes aos ateliês, que poderiam contribuir para a formação cidadã e para interesses do bem comum. O pano de fundo era a prática do desenho; ela que nos conectava. A observação, nesse sentido, não se resumia à simples reprodução de um objeto, mas proporcionava, também, conversas sobre a expressividade gráfica de cada desenho, considerando os tipos de linhas de cada um, assim como trocas de experiências de maneira ampla.

Em boa parte dos estudantes do Ensino Médio e da LAV, a experiência com o desenho era centrada nos HQs de super heróis e mangás. O foco estava nesse tipo de produção. As discussões que o campo das Artes Visuais e da Cultura Visual abarcam, considerando as relações de poder, as incongruências, controvérsias, imparidades e os absurdos, escapavam às discussões até mesmo dentro desse universo dos quadrinhos. Desenhar, muitas vezes, se resume à destreza técnica e à capacidade de aproximar ao máximo da referência a ser representada. Professores e professoras com formação em Artes Visuais continuam praticamente inexistentes nas escolas públicas de Ensino Básico de nosso país e, conseqüentemente, sem nenhum valor para esses estudantes.

De fato, adotar uma perspectiva pedagógica crítica de ensino da Arte, na atualidade, ainda é um imenso desafio na formação básica de jovens e de futuros professores e professoras de Arte, uma vez que, entre objetos e sujeitos, tudo – ou quase tudo – tem se transformado em mercadoria na sociedade da informação. De acordo com Han (2022, p. 22, grifo nosso), “[...] o regime de informação se apodera dos indivíduos, à medida que lhes elabora seus *perfis de comportamento*”. A padronização dos desenhos reflete a hegemonia das referências consumidas por esses jovens. Discutir sobre a própria produção e seus processos criativos, para alguns estudantes, pode ser interpretado como um jogo sem sentido, e, para outros, como algo agressivo, uma vez que os espaços da “ação comunicativa”, deteriorados pela “comunicação digital”, mostram a fragilidade e insegurança dos estudantes para as suas construções discursivas, que, por sua vez, dependem da discussão e reflexão, ou seja, da *presença do outro* (Han, 2022).

Acredito que a ausência de professores de Artes Visuais em suas trajetórias discentes muito contribuiu para que a capacidade de desenhar esteja, todavia, muito enraizada na ideia de que desenhar tem a ver com a habilidade nata de cada um e que pode ser aprendida através dos excelentes tutoriais disponíveis na internet para qualquer tema pensável. Dessa forma, o processo criativo não

é visto como algo que se constrói e se transforma dialeticamente com outras experiências; continua sendo visto de acordo com as nossas estruturas históricas.

Nesse sentido, o “ensino artístico” no Brasil continua sendo “[...] como um acessório, um instrumento para modernização de outros setores e não como uma atividade com importância em si mesma” (Barbosa, 2010, p. 21). O decreto de 1816, por meio do qual D. João VI criou o ensino artístico no Brasil, dava ênfase à importância da formação de profissionais com capacidades estéticas para o progresso de áreas como a Agricultura, Mineralogia, Indústria e Comércio para o tão sonhado salto do Brasil para o futuro, ou, naquele momento, para “o mais rico e opulento dos reinos conhecidos”. Sabemos que essa expectativa não se cumpriu e que, tampouco, com a chegada da Família Real ao Brasil, um sistema de ensino bem-estruturado não foi capaz de substituir a rede de ensino criada pelos então expulsos jesuítas.

O grau da valorização das diferentes categorias profissionais dependia dos padrões estabelecidos pela classe dominante que, refletindo a influência da educação jesuítica, a qual moldou o espírito nacional, colocava no ápice de sua escala de valores as atividades de ordem literária, demonstrando acentuado preconceito contra as atividades manuais, com as quais as Artes Plásticas se identificavam pela natureza de seus instrumentos (Barbosa, 2010, p. 21).

Como sabemos, a não absorção dos professores formados no Ensino Básico e a ausência de diálogos efetivos entre as políticas para o Ensino Superior e as políticas públicas para o Ensino Básico é histórico e estrutural. Fato é que a Educação Superior em nosso país sempre foi vista como o alicerce do Ensino Básico.

Na realidade, entretanto, a importância prioritária dada ao ensino superior teve como causas principais, durante o reinado e o império, a necessidade de formar uma elite que defendesse a colônia dos invasores e que movimentasse culturalmente a Corte, enquanto que durante os primeiros anos da República, foi a necessidade de uma elite que governasse o país o que norteou o pensamento educacional brasileiro (Barbosa, 2010, p. 16).

Desde então, o ensino do desenho para a grande maioria da nossa sociedade não passou de um esboço muito mal feito dos ideais positivistas e liberais, ora enfatizando a formação estética, ora a formação técnica, ambas voltadas para um mercado existente só no imaginário dos governantes. Barbosa (2010), ao traçar a história da arte-educação no Brasil, me leva a pensar que os anos de escolaridade que precedem o Ensino Superior pouco têm a ver com a formação integral dos estudantes para a vida ou para uma profissão efetiva, se tornando, na maioria dos

casos, uma simples preparação para a etapa seguinte. Com o total descaso das políticas públicas para a abertura de mercado de trabalho digno para professores de Artes Visuais, não estaríamos, com isso, reproduzindo essa mesma lógica dentro das universidades? Não estaríamos fazendo da carreira acadêmica a única maneira de atuação do professor ou professora, dando pouca atenção ao que está acontecendo para além dos muros da universidade?

O Sistema de Seleção Unificada (Sisu), ao divulgar os cursos de Artes Visuais, não diferencia ou discrimina o bacharelado da licenciatura, o que leva a acentuar a escolha acidental pela Licenciatura em Artes Visuais. Isaia, Maciel e Bolzan (2011) analisam as trajetórias docentes na formação do professor do Ensino Superior e enfatizam o caráter “acidental” dessa escolha. Elas demonstram que, na busca de iniciar uma atividade laboral após a pós-graduação, muitos estudantes se “engancham” ao Magistério Superior por possuírem a formação exigida e por ser, ainda, uma das poucas opções disponíveis de atuação que o mercado oferece (Isaia; Maciel; Bolzan, 2011).

Estudantes do primeiro período de LAV chegam ao curso sem saber a diferença entre o bacharelado e a licenciatura. Quando existe identificação dos estudantes com as Artes Visuais, ela se dá através da afinidade com o desenho, sobretudo para os estudantes que estão ingressando na primeira graduação, recém-saídos do Ensino Médio. Não é de se estranhar, de forma alguma, que as entradas na LAV sejam também acidentais para um número de estudantes, que tem relação mais com a nota de corte do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) do que com o desejo de se tornar professor.

Entendendo que, historicamente, se construiu o ensino da Arte como sendo o ensino do desenho (Barbosa, 2010), é possível perceber o desprezo das políticas públicas educacionais para com o Ensino Básico desse país. Ainda que as universidades estejam mais inclusivas, fruto de importantes políticas públicas federais, essas políticas não são capazes de influenciar ou abrir um diálogo efetivo com as políticas educacionais dos estados e municípios. O mercado de trabalho para o professor e professora de Arte tem se resumido à carreira do Magistério Superior e não tem contribuído para impactar as políticas públicas educacionais para o Ensino Básico do Brasil, rompendo com as estruturas positivistas. Além disso, corrobora para a manutenção da endogenia universitária, fruto das relações estruturadas nos *fundamentos personalistas* que, ainda hoje, 88 anos após a primeira edição de *Raízes do Brasil*, estamos longe de extirpar (Holanda, 2004).

Figura 3 – Ateliê de Desenho da FAV: O desenho no campo expandido⁵



Fonte: A autora (2023).

Acredito que a expressão “nunca me senti tão livre!” representa o que muitos de nós, docentes e discentes, gostaríamos de sentir, ao mesmo tempo que aponta para possíveis práticas que de fato possam considerar as necessidades dos discentes e dos docentes. Acessar outros mundos, outros territórios não acessíveis em nossas vidas, nos liberta dos confinamentos castradores e limitadores da hegemonia positivista e da endogenia presentes nas universidades e “redes sociais”. Acessar outros territórios e ampliar esferas públicas estáveis, favoráveis para a “ação comunicativa”, contribui também para não perdermos de vista que nossas histórias, nossos “lugares” enquanto “localização cultural”, contribuem para realizar sonhos e práticas prazerosas, e, sobretudo, para a manutenção da democracia.

Podemos ponderar que vivemos em tempos de crises e adotar a pedagogia crítica significa resistir às investidas antidemocráticas. Assim sendo, penso que a

⁵ Fotografia de Kelly Mendes, arquivo pessoal, Estudantes do Cepi e LAV no Ateliê de Desenho da FAV, 2023/1.

formação docente, nessa perspectiva, deveria favorecer uma educação centrada:

[...] em permitir que os jovens desenvolvessem os valores, as competências e os conhecimentos necessários para ingressarem na vida adulta como cidadãos críticos, capazes de questionar o “senso comum”, o conhecimento oficial, a opinião pública e os meios de comunicação dominantes (Giroux, 2015, p. 1).

Isso não significa, de forma alguma, adotar atitudes condescendentes para com os estudantes em relação a suas produções; pelo contrário, a perspectiva da pedagogia crítica questiona o “senso comum”, provocando deslocamentos e movimentos reflexivos não somente a respeito do objeto de estudo, mas sobre nós mesmos como sujeitos de história e fazedores de história.

Giroux (2015) desafia os ataques praticados contra professores, estudantes e instituições de ensino público e nos ajuda a perceber o que vimos e vivemos nesses últimos anos no campo das políticas públicas para educação. Ainda em vias de superarmos antigos medos e ultrapassarmos estratégias pedagógicas estruturalistas, nos vimos diante de dinâmicas de relações hegemônicas de poder que desdenham do “[...] trabalho criativo dos professores, ao mesmo tempo em que relega os professores ao estatuto de escrivães” (Giroux, 2015, p. 3).

Se, por um lado, nós, como intelectuais engajados e preocupados com o bem-estar comum, estávamos a caminho de compreender as circunstâncias que cercavam as ações dos estudantes, por outro, a política do medo e do ódio contribuiu muito para a desvalorização da carreira docente e o aumento das agressões e ódios desproporcionais nos ambientes da sala de aula, sejam no ambiente universitário, sejam no contexto do Ensino Básico. De acordo com Giroux (2015, p. 3-4), “[...] a ignorância, o medo e o aprendizado de como fazer testes padronizados são o que agora dá às escolas um senso de missão e comunidade”.

De fato, estamos cada vez mais mergulhados nas práticas impostas pela informatização dos sistemas administrativos educacionais. Passamos boa parte de nosso tempo sistematizando e registrando em planilhas as nossas práticas, diminuindo cada vez mais as nossas possibilidades de contato com a vida e com os sujeitos de fora dos muros da academia. Sentir-se livre dentro dessas estruturas, que nos transformam em reféns, é quase impossível e inviável, uma vez que essas mesmas estruturas têm nos respaldado contra possíveis ataques *fakes* e preconceituosos. Tudo, mas tudo mesmo, deve ser registrado e documentado numa total autovigilância contra possíveis julgamentos e castigos. Na realidade, não somos nós que somos livres; são as informações que produzimos. Nesse contexto em que ser “livre” é ser totalmente transparente, caímos na armadilha da sociedade da informação, que, ao contrário da sociedade disciplinar e sem o uso da coação imposta pelo regime disciplinar, nos leva a nos desnudar sem qualquer coação externa.

A técnica da informação faz com que a comunicação vire vigilância. Quanto mais geramos dados, quanto mais intensivamente nos comunicamos, mais a vigilância fica eficiente. O telefone móvel como aparato de vigilância e submissão explora a liberdade e a comunicação. Nos regimes de informação, as pessoas não se sentem, além disso, vigiadas, mas livres. Paradoxalmente, é o sentido de liberdade que assegura a dominação. Nisso se distingue fundamentalmente o regime da informação do regime disciplinar. *A dominação se faz no momento em que liberdade e vigilância coincidem* (Han, 2022, p. 13, grifos nossos).

Doenças mentais atingem docentes e estudantes: síndrome do pânico, síndrome de burnout e paranóias povoam os corredores de nossas instituições. Nesse sentido, ouvir de um estudante do Ensino Médio a manifestação de que *nunca se sentiu tão livre* foi uma surpresa impactante porque, ao mesmo tempo em que sintetizou um conhecimento construído e vivido por ele, me levou a reafirmar o quanto são importantes as metodologias de ensino, que promovem os deslocamentos dos corpos em distintos territórios. A potência desses deslocamentos para a construção emancipadora dos indivíduos sacodem as bases sedimentadas do senso comum porque promovem diferentes pontos de vistas sobre o objeto de estudo e sobre nós mesmos nessa relação dialética.

Esse movimento contínuo de “ensino-aprendizagem-ensino” é que nos tira da estagnação, que representa o conhecimento e catalisa outros diálogos. Representa o momento em que tudo passa a fazer sentido, traz esperança em um mundo estruturado sob rígidas relações de poder desiguais e de poucas perspectivas de futuro, sobretudo para a carreira docente em Artes Visuais.

É desta forma que, buscando-me sentir livre, tenho me adentrado cada vez mais no campo da extensão e criado vínculos com quem ainda não perdeu seus desejos.

5 JÁ QUE A UNIVERSIDADE NÃO VAI À ESCOLA, TRAZEMOS A ESCOLA PARA A UNIVERSIDADE

Como professora universitária e coordenadora das ações de extensão aqui descritas, trago internalizado muito da história que representa o ensino da Arte e do desenho no Brasil. A consciência da noção de “lugar” significando “localização cultural” e a importância que encontro nas possibilidades ofertadas no cruze de fronteiras, como nos trânsitos territoriais, é uma marca das minhas experiências e refletem na minha forma de atuar como docente universitária na LAV (Arantes, 2012a, 2012b, 2013, 2021; Arantes; Martins, 2016).

Dessa forma, as experiências obtidas pelo projeto de extensão intitulado *Ensino-aprendizagem em Artes Visuais: abrindo diálogos entre a universidade e escola* foram de extrema importância para propormos os dois cursos de extensão de desenho, a saber: *Desenho: práticas, artistas, possibilidades técnicas, história e contemporaneidade* (2023/1); e *Introdução ao desenho: formas, luz e sombra, perspectiva e observação* (2023/2). Em cada um dos cursos, ambos realizados no Cepi, tivemos aproximadamente 15 horas, que corresponderam o tempo de 1 hora e 35 minutos por semana.

A proposta era levar informações relacionadas aos contextos das Artes Visuais e da Cultura Visual não acessadas normalmente pelos estudantes e fora do universo que eles já conheciam. Em conformidade com a pedagogia crítica, é importante que os estudantes experimentem alternativas e visões do que podem ser e fazer. De acordo com Kincheloe (1997, p. 231), “[...] sem tais visões nós (professores e professoras) estaremos condenados à perpetuação das desigualdades estruturais e à passividade cognitiva do *status quo*”.

O ensino do desenho abrange um vasto campo e reconhecemos a sua importância tanto para as Ciências Exatas como para o cenário das Humanidades (Massironi, 2010). Porém, não pensamos o ensino do desenho como uma atividade acessória para o desenvolvimento de outros setores. As metodologias que foram se configurando, mediadas pelo ensino do desenho, mostram a importância de a presença dos nossos corpos transitarem em outros territórios e como esses trânsitos são catalizadores do conhecimento para o mundo da vida.

Figura 4 – Imagem do documentário intitulado *Kusama infinity: a vida e a arte de Yayoi Kusama*



Fonte: Arriva [...] (2019).

No primeiro curso, tivemos 24 estudantes do Cepi e uma monitora da LAV. No segundo curso, tivemos 26 estudantes do Cepi e três monitores da LAV. Propomos discutir como o desenho representa a “localização cultural” de quem o cria e como pode se expandir para outros âmbitos além do “senso comum”.

Quando copiamos, partindo de outros desenhos, podemos aprimorar nossa técnica, mas isso pouco diz sobre a nossa “localização cultural” e sobre os desejos que nos levam a criar outras conexões, partindo do individual para o social. Anteriormente, mostramos imagens das obras Yayoi Kusama e a “verdade” de seu trabalho, profundamente conectada às experiências da artista e como o seu trabalho se conecta com outros espaços e campos do conhecimento.

Figura 5 – Floresta da Serpente, 2023, Daiara Tukano



Fonte: Tukano (2023).

Mostramos, também, imagens dos desenhos de Daiara Tukano e como eles também representavam o seu *lugar cultural* (Kincheloe; Pinar, 1991), recordando que, ao nos referirmos a esse conceito, não estávamos defendendo um lugar essencialista para a artista, mas justamente o contrário; “lugar cultural” se refere a nossa identidade e subjetividade construídas dialeticamente nas nossas relações sociais e como o indivíduo se conecta com o social, criando outras possibilidades de construção de conhecimento em um arranjo “rizomático” (Duncum, 2011), não linear ou unilateral.

O conceito de *rizoma* utilizado por Duncum (2011) considera a construção do conhecimento como uma rede, partindo de um núcleo em uma rede de possibilidades. Nesse sentido, se difere radicalmente da noção de *rizoma* de Han (2021), uma vez que cada um se localiza em contextos diferentes. A noção de *rizoma* de Han (2021) se refere à estrutura rizomática das mídias digitais que não possuem centro. Com isso, de acordo com o autor, a “[...] nossa atenção não é mais dirigida a temas relevantes para a sociedade como um todo” (Han, 2021, p. 55). Nas relações do regime de informação, o pano de fundo desaparece. No caso da noção de *rizoma* de Duncum (2011), a ênfase em um núcleo dentro de uma rede de possibilidades se assemelha à noção de *pano de fundo holístico* que Han (2022) defende como uma maneira de evitarmos a dispersão e fragmentação da “ação comunicativa”, que, por sua vez, necessita de um terreno estável e amplo

para se efetivar.

A prática do desenho foi o nosso *pano de fundo holístico* (Han, 2022) e o nosso *núcleo* (Duncum, 2011) não enraizado, que possibilitou discussões e reflexões, na “ação comunicativa”, menos fragmentadas e dispersas, abrindo perspectivas para novas conexões em que a experiência significativa nos distanciou do senso comum. Isso, claro, ao contrário de Han (2021), que, de maneira pertinente, localiza a noção de rizoma no contexto da comunicação digital e da hipercultura como superficial e sem memória.

Os cursos de extensão de desenho geraram vários diálogos e intervenções no próprio espaço do Cepi, na Galeria de Arte da Faculdade de Artes Visuais e nos ateliês de desenho e de costura da FAV. No Cepi, partimos dos desenhos realizados durante o curso, e, em grupos afins, cada qual escolheu um espaço para projetar e realizar sua proposta nas paredes do Cepi.

Na Galeria de Arte da FAV, os estudantes tiveram contato com alguns artistas do coletivo *Ser tão negro*, que, naquela ocasião, estavam promovendo a exposição intitulada *Sementes sertanejas*. Fomos recebidos por duas artistas integrantes do coletivo, que nos contaram sobre a proposta da exposição.

Para possibilitar “ações comunicativas”, construímos no processo um “pano de fundo holístico”: a prática do desenho. Ainda assim, o processo foi desafiador, considerando que estávamos envolvidos com a geração do “regime da informação” em que tudo podia se transformar em conflitos narcisistas ou se fragmentar.

As conexões criadas a partir dessa experiência corresponderam à rede de possibilidades de desdobramentos. Partindo dos estímulos e técnicas em torno da prática do desenho, primeiramente criamos vínculos com os estudantes e conhecemos um pouco sobre suas “localizações culturais” para, posteriormente, adentrarmos literalmente em outros territórios. Nesse sentido, a dinâmica partiu do individual para o social.

Figura 6 – Exposição *Sementes sertanejas*, Coletivo Sertão Negro⁶

Fonte: A autora (2023).

A proposta dos cursos de extensão de desenho era mais do que uma troca de experiências entre estudantes de diferentes níveis do ensino formal. Atravessados pelo ensino do desenho, buscávamos, também, a desconstrução tanto de estereótipos sedimentados quanto de estereótipos em construção, uma vez que a velocidade da comunicação, através das redes sociais, cria e afirma diariamente uma infinidade deles. Adentrar no território universitário e receber as escolas de Ensino Básico nesse universo correspondeu a questionar, na prática, paradigmas que beneficiam alguns grupos elegidos. Essa experiência contribuiu,

⁶ Fotografia de Kelly Mendes, arquivo pessoal, estudantes e professora do Cepi na Galeria da FAV, 2023/1.

por exemplo, para amenizar o medo que muitos estudantes da LAV têm de enfrentar o universo das escolas públicas de Ensino Básico. Da mesma forma, para os estudantes do Cepi, a presença no cotidiano da universidade significou diminuir, consideravelmente, a distância entre as universidades públicas e as instituições públicas de Ensino Básico, reforçada pelos discursos da cultura hegemônica e da falta de diálogo entre as políticas públicas de educação federais, estaduais e municipais.

Figura 7 – Atividade em dupla LAV e Cepi⁷



Fonte: A autora (2023).

⁷ Fotografia de Kelly Mendes, arquivo pessoal, estudantes do Cepi no Ateliê de Desenho FAV, 2023/1.

6 QUAL SERIA, ENTÃO, A MISSÃO DOS ESPÍRITOS LIVRES?

Partindo de exercícios individuais e em duplas, concluímos os cursos de extensão de desenho com atividades coletivas, as quais integraram os fragmentos produzidos em uma obra única. Saímos de nossos limites espaciais e dialogamos com os fragmentos dos outros; acolhemos todos os fragmentos, e, com eles, dialeticamente, construímos outros sentidos em nossos lugares.

Figura 8 – Transformando os vários desenhos em um único desenho⁸



Fonte: A autora (2023).

A frase “nunca me senti tão livre!” representou, para mim, toda a síntese da trajetória de Riuk no primeiro Curso de Extensão de Desenho. Além disso, poderíamos supor que também representou o seu momento de apropriação de sua própria voz, significando coragem ao romper com o silêncio e me afetando profundamente, abrindo perspectivas para pensarmos não somente as estratégias pedagógicas utilizadas e criadas, mas, sobretudo, para pensar até onde elas podem nos levar. A manifestação de Riuk colidiu com os meus sentimentos naquele momento; porém, agora reafirma as minhas intuições sobre a importância da

⁸ Fotografia de Kelly Mendes, arquivo pessoal, estudantes do Cepi no Ateliê de Desenho FAV, 2023/1.

pedagogia crítica para a formação sensível e crítica das pessoas. Riuk, ao dar a resposta a si mesmo, se conecta a mim, que, aprendendo com ele, rompo a hierarquia entre professora e estudante seguindo o movimento de “ensino-aprendizagem-ensino”.

Para concluir, recorro a Nietzsche (2022), que, ao examinar sobre o que seria um *espírito livre*, me remete para bem próximo do momento em que a manifestação de Riuk colidiu com as minhas experiências.

Tal é a resposta que o espírito livre dá a si mesmo no tocante ao enigma de sua liberação, e, ao generalizar seu caso, emite afinal um juízo sobre a sua vivência. ‘Tal como sucedeu a mim’, diz ele para si, ‘deve suceder a todo aquele no qual uma *tarefa* quer tomar corpo e ‘vir ao mundo’. A secreta força e necessidade dessa tarefa estarão agindo, como uma gravidez inconsciente, por trás e em cada uma das suas vicissitudes – muito antes de ele ter em vista e saber pelo nome essa tarefa. Nosso destino dispõe de nós, mesmo quando ainda não o conhecemos; é o futuro que dita as regras do hoje. Supondo que nos seja permitido, a nós, espíritos livres, ver no problema da hierarquia o *nosso* problema: somente agora, no meio-dia de nossas vidas, entendemos de que preparativos, provas, desvios disfarces e tentações o problema necessitava, antes que *pudesse* surgir diante de nós, e como tínhamos primeiro que experimentar os mais diversos e contraditórios estados de indignação e felicidade na alma e no corpo, como aventureiros e circunavegadores desse mundo interior que se chama ‘ser humano’, como mensuradores de todo grau, de cada ‘mais elevado’ e ‘um-acima-do-outro’ que também se chama ‘ser humano’ – em toda parte penetrando, quase sem temor, nada desprezando, nada perdendo, tudo saboreando, tudo limpando e como que peneirando do que seja acaso –, até que enfim pudemos dizer, nós, espíritos livres: ‘Eis aqui – um novo problema! Eis uma longa escada, em cujos degraus nós mesmos sentamos e subimos – que nós mesmos *fomos* um dia! Eis aqui um mais elevado, um mais profundo, um abaixo-de-nós, uma longa e imensa ordenação, uma hierarquia que *enxergamos*: eis aqui o nosso problema!’ (Nietzsche, 2022, p. 13-14, grifos nossos).

Assim, reafirmo que o contexto da educação não é previsível. Tudo pode acontecer. Sermos sensíveis às novas e contraditórias ações e reações, por exemplo, nos leva a não as excluir ou marginalizá-las, mas a aprender com elas dialeticamente, e, a partir delas, abrir possibilidades de incorporar novos aprendizados e transformações. Diante de práticas pouco empáticas tanto do ponto de vista do professor para o estudante como do estudante para o professor, assim como entre os pares, tendemos a endurecer os currículos e a controlá-los sob pontos de vistas cada vez mais estreitos, nos distanciando cada vez mais, desta forma, da tão sonhada democracia.

Referências

ARANTES, K. C. M. Fragmentos de Memória I – Galeria de Arte, ex-alunos e comunidade escolar: reinterpretando e ressignificando práticas pedagógicas do ensino de arte e cultura visual. *In: CONGRESSO DA FEDERAÇÃO DE ARTE EDUCADORES DO BRASIL, 21., 2012a, Rio de Janeiro. Anais [...].* Rio de Janeiro: Instituto de Arte da Unesp, 2012. CD-ROM.

ARANTES, K. C. M. Fragmentos de Memória II – Adotando a perspectiva das rãs: narrativas visuais mediadas por espaços de diálogos. *In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM ARTE E CULTURA VISUAL, 5., 2012b, Goiânia. Anais [...].* Goiânia: UFG, 2012. p. 1025-1036. Disponível em: http://projetos.extras.ufg.br/seminariodeculturavisual/images/anais_2012/104_fragmentos_de_memoria_ii.pdf. Acesso em: 8 maio 2024.

ARANTES, K. C. M. Fragmentos de Memória III – Estudos culturais e cultura visual: analisando outros sujeitos e outras pedagogias. *In: SEMINÁRIO BRASILEIRO DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO, 3., 2013, Canoas. Anais [...].* Canoas: UFRGS, 2013. p. 146-147.

ARANTES, K. C. M. Fragmentos de Memória: construindo subjetividades docentes e discentes no trânsito entre o passado e o presente. *In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE HUMANIDADES, CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DAS SOCIEDADES IBERO-AMERICANAS, 4., 2021, Criciúma. Anais [...].* Criciúma: Unesc, 2021. p. 42-53.

ARANTES, K. C. M.; MARTINS, R. Nas redes sociais... caiu é peixe! *In: SENNA, N. da C. et al. (org.). Visualidade e cotidiano no ensino da arte. 1. ed. Goiânia: UFG, 2016. p. 17-26.*

ARRIVA al cinema “Kusama – Infinity”, la vita e l’arte di Yayoi Kusama. RB Casting, [S. l.], 28 fev. 2019. Disponível em: <https://www.rbcasting.com/speciali/2019/02/28/arriva-al-cinema-kusama-infinity-la-vita-e-larte-di-yayoi-kusama/>. Acesso em: 8 maio 2024.

ATKINSON, D. O evento da aprendizagem: políticas e a verdade na Arte e Educação em Arte. *In: CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE-EDUCADORES DO BRASIL, 22., 2012, São Paulo. Anais [...].* São Paulo: Instituto de Artes da Unesp, 2012. CD-ROM.

BARBOSA, A. M. *Arte-educação no Brasil*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2010.

COSTA, F. C. B.; CAMPOS, N. P. de. *Artes Visuais e escola: para aprender e ensinar com imagens*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2003.

DUNCUM, P. Por que a arte-educação precisa mudar e o que podemos fazer. *In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (org.). Educação da cultura visual: conceitos e contextos*. Santa Maria: Editora UFSM, 2011. p. 15-30.

GIROUX, H. A. *Education and the Crisis of Public Values: Challenging the Assault on Teachers, Students, and Public Education*. New York: Peter Lang, 2015.

HAN, B. *Hiperculturalidade: cultura e globalização*. Petrópolis: Editora Vozes, 2021.

HAN, B. *Infocracia: digitalização e a crise da democracia*. Petrópolis: Editora Vozes, 2022.

HERNÁNDEZ, F. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

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

HERNÁNDEZ, F. *Catadores de cultura visual: proposta para uma nova narrativa educacional*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007.

HOLANDA, S. B. de. *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

ISAIA, S. M. de A.; MACIEL, A. M. da R.; BOLZAN, D. P. V. Pedagogia universitária: desafio da entrada na carreira docente. *Educação*, Santa Maria, v. 36, n. 3, p. 425-440, 2011. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1984-64442011000300007&script=sci_abstract&tlng=en. Acesso em: 8 maio 2024.

KINCHELOE, J. L.; PINAR, W. F. Introduction. *In: KINCHELOE, J. L.; PINAR, W. F. (ed.). Curriculum as Social Psychoanalysis: Essays on the Significance of Pleace*. New York: State University of New York Press, 1991. p. 9-26.

KINCHELOE, J. L. *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre: ArtMed, 1997.

MASSIRONI, M. *Ver pelo desenho: aspectos técnicos, cognitivos, comunicativos*. Tradução de Cidália de Brito. Lisboa: Edições 70, 2010.

NIETZSCHE, F. W. *Humano, demasiado humano: um livro para espíritos livres*. Tradução de Paulo César de Souza. 1. ed. São Paulo: Editora Schwarcz, 2022.

STOREY, J. *Teoría cultural y cultura popular*. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2002.

TUKANO, D. Piro niki. Forest of the Serpent, 2023. *Richard Saltoun*, [S. l.], 2023. Disponível em: <https://www.richardsaltoun.com/artists/419-daiara-tukano/works/30369-daiara-tukano-piro-niki.-forest-of-the-serpent-2023/>. Acesso em: 8 maio 2024.

Submissão: 25/02/2024

Aprovação: 01/05/2024