

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL**

Marcela Bautista Nuñez

**COMO FAZER VAZAR OS LIVROS DIDÁTICOS: ARTES VISUAIS COMO
EDUCAÇÃO MENOR**

Santa Maria, RS, Brasil.

2019

Marcela Bautista Nuñez

**COMO FAZER VAZAR OS LIVROS DIDÁTICOS: ARTES VISUAIS COMO
EDUCAÇÃO MENOR**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização do Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional, Área de Concentração em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Especialista em Gestão Educacional**.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Eliana da Costa Pereira de Menezes

Santa Maria, 2019

Marcela Bautista Nuñez

**COMO FAZER VAZAR OS LIVROS DIDÁTICOS: ARTES VISUAIS COMO
EDUCAÇÃO MENOR**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização do Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional, Área de Concentração em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Especialista em Gestão Educacional**.

Aprovado em 22 de Agosto de 2019



Eliana da Costa Pereira de Menezes, Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)



Simone Freitas da Silva Gallina, Dra. (UFSM)



Ana Cláudia Barin, Dra. (UFSM)

Santa Maria, RS

2019

AGRADECIMENTOS

Eliana, pelo acolhimento, confiança e por me dar liberdade na pesquisa. Ao grupo de estudos Diferença, Educação e Cultura (Leticia, Andressa, Angélica, Gabriella, Ravelle, Maitê, Lidi e Bruna). Á Gabriella e Bianka pelo nosso encontro e parceria pra vida. Á meus colegas do Grupo de Estudos e Pesquisa em Arte, Educação e Cultura - GEPAEC e Marilda. As crianças da escola que tive a alegria de conviver, os/as quais estão eternizados no diário da minha trajetória. A Lucy pela companhia silenciosa e carinhosa. Ao meu companheiro de vida, amor e aventuras Marcos por me acompanhar em cada passo tornando-os mais leves e vivíveis, obrigada.

“Amar jamais é estar juntos, é devir juntos”

(Pandemia – Rexistir, 2019).

“Deixam-nos vislumbrar ou inferir o vertiginoso mundo de Funes. Este, não o podemos esquecer, era quase incapaz de ideias gerais, platônicas. Não só lhe custava compreender que símbolo genérico ‘cachorro’ abrangesse tantos indivíduos díspares de diversos tamanhos e diversa forma; incomodava-o que o cachorro das três e quatorze minutos (visto de perfil) tivesse o mesmo nome que o cachorro das três horas e quinze minutos (visto de frente). Seu próprio rosto no espelho, suas próprias mãos, surpreendiam-no a cada vez. [...] Funes discernia continuamente os tranquilos avanços da corrupção, das cáries, do cansaço. Notava os progressos da morte, da unidade. Era o solitário e lúcido espectador de um mundo multiforme, instantâneo e quase intoleravelmente preciso”.

(BORGES, 1944, p.107).

RESUMO

COMO FAZER VAZAR OS LIVROS DIDÁTICOS: ARTES VISUAIS COMO EDUCAÇÃO MENOR

AUTORA: Marcela Bautista Nuñez
ORIENTADORA: Eliana da Costa Menezes

As linhas desta monografia se propõem a traçar caminhos desenhados durante experiências docentes na escola privada de Ensino Fundamental e anos Iniciais Pedacinho de Céu, localizada na cidade de Santa Maria, RS. Costura questões entre teorias no viés pós-estruturalista para pensar o currículo, os Livros Didáticos de Artes e a infância, de maneira a produzir noções acerca de um currículo que vaza, entendendo por vazamentos aquilo que não está planejado, não está explícito, permeado pelas noções de educação menor. Tal trajeto é produzido através do método cartográfico, que possibilita ligações entre ideias, experiências, conceitos e noções que estabelecem conexões movediças. Dos autores que estabelecem alianças para pensar as questões presentes nesta escrita estão Michael Foucault (2007, 2010, 2014, 2016), Gilles Deleuze (2005a) e Félix Guattari (1995, 1977), Silvio Gallo (2002, 2015), Walter Kohan (2002, 2007) e Tomaz Tadeu (2005b). Os discursos e noções aqui pensados se justapõem de maneira potencializadora para abrir possibilidades outras em sala de aula e em outros espaços escolares.

Palavras chave: Pós-estruturalismo. Currículo. Livro didático. Cartografia. Artes Visuais.

RESUMEN

COMO HACER FUGAS EM LIVROS DIDÁCTICOS: ARTES VISUALES COMO EDUCACIÓN MENOR

AUTORA: Marcela Bautista Nuñez
ORIENTADORA: Eliana da Costa Menezes

Las líneas de esta monografía se proponen a trazar caminos dibujados durante las experiencias de enseñanza em uma escuela privada. Cose cuestiones entre las teorías del currículum por médio de las investigaciones postestructuralistas, de modo a produzir problematizaciones em lo que envuelve a los Livros Didáticos de artes em classe e infancia. De manera a produzir nociones acerca de um currículum que escapa, entendendo por fuga aquello que no esta planeado, no esta explicito, permeado por las nociones de educación menor e infancia. Cuyo trajecto es producido mediante el método cartográfico, que permite enlaces entre ideas, experiencias, conceptos y nociones que establecen conexiones provisionales. Entre los autores que establecen uma alianza para pensar sobre los temas presentes em esta escrita están Michael Foucault, Gilles Deleuze, Silvio Gallo, Walter Kohan e Tomaz Tadeu. Discursos y nociones que se yuxtaponen de manera potencial para pensar sobre otras posibilidades em aula.

Palabras clave: Postestructuralismo. Currículum. Libro didático. Cartografía. Artes Visuales.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Imagem produzida durante atividade com os/as estudantes	13
Figura 2 - Atividade realizada com os estudantes	16
Figura 3 - Fenda produzida pelo tempo em escultura	24
Figura 4 - Calçada frente à escola.....	31
Figura 5 - Lambe – lambe produzido com turma do 1° ano.....	33
Figura 6 - Atividade “Meu trajeto pela escola”, 4° ano.....	36

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Pontos cartografados nos conteúdos dos Livros Didáticos.....	23
--	----

SUMÁRIO

1. O que me move a pesquisar?	11
2. ANDEJARES CARTOGRAFADOS: Minhas capturas/momentos em que fui capturada.....	17
3. Sobre o Currículo e o conceito de menor: produzindo arranjos	25
4. Artes Visuais e educação infantil: que infância é essa?	33
5. Vazamentos nas paredes da escola... considerações provisórias	37
6. Referências	39

1. O que me move a pesquisar?

As seguintes linhas de escrita são compostas por memórias de trajetos, os quais, vivenciei durante minha formação docente e gestora educacional. Caminhos onde me produzi e produzo de diversas maneiras, territórios que ocupei e ocupo transitoriamente. Lugares onde me perdi e me encontrei para me perder outra vez. Lugares que me possibilitaram intentos de pensar na diferença.

Durante este exercício de escrita esboço e materializo questionamentos, ansiedades e respostas provisórias que foram pouco a pouco desenhadas durante a produção de um 'estar' docente e 'estar' gestora.

Para começar, rememoro os tempos de graduação no curso de Licenciatura em Artes Visuais na Universidade Federal de Santa Maria, tempo de descobertas, formação, [de] formação, rebeldia e vida.

Vinda de uma formação docente em Artes Visuais, muitas questões referentes ao campo político e administrativo da educação, ficaram no ocaso. Tal inquietação me potencializou a pensar as questões políticas, curriculares e de gestão no que tange a educação no campo das Artes, focalizando nas aulas de Artes Visuais e na gestão dos conteúdos destas aulas.

Ao dar início ao curso de Especialização em Gestão Educacional, deparei-me com diversos/as autores/as de diferentes óticas teóricas, as quais, tratam das políticas educacionais e seus contextos, acontecimentos que contribuíram produtivamente no desenvolvimento desta escrita/pesquisa, pois me foi apresentado no curso um outro modo de se pensar e fazer pesquisa em educação ampliando, assim, meu conhecimento e questionamento sobre a área.

Ao referir as diferentes óticas teóricas, ressalto que esta pesquisa se desenvolve por linhas esboçadas e permeadas pelas chamadas filosofias da diferença, que são pensadas pelo viés pós-crítico. Debrucei-me nestas leituras a fim de pensar o pós-estruturalismo junto as filosofias da diferença.

Primeiramente o viés teórico/filosófico pós-estruturalista não é caracterizado como uma perspectiva que se contrapõe a noções e conceitos ditos 'estruturalistas', e/ou que surge logo a esta como contraponto binário. Diferente da teoria crítica, a pós-crítica não acolhe noções voltadas a binarismos, verdades absolutas, dualismos e/ou contrastes. De modo, a que estas lentes teóricas não se caracterizam como

aversão à teoria/filosofia crítica, isso acontece no pensamento pós-crítico por este ser voltado às multiplicidades.

As filosofias pós-críticas operam um questionamento radical as estruturas fixas da sociedade advindas de um pensamento filosófico crítico, que fixam valores de moral, verdades universais e noções identitárias, fundamentadas nos sujeitos, no 'eu', o qual torna-se centro de toda uma estrutura que teima em se manter imóvel e em estado de reprodução, ignorando assim todo movimento e possibilidades de vidas outras oriundas de nossas existências.

Segundo o autor James Williams (2013) o pós-estruturalismo opera de maneira a que

[...] rastreia os efeitos de um limite definido como diferença. Aqui, "diferença" não é entendida no sentido estruturalista de diferença entre coisas identificáveis, mas no sentido de variações abertas (que são chamados as vezes de processos de diferenciações, e, muitas vezes, diferenças puras). Esses efeitos são transformações, mudanças, reavaliações. O trabalho do limite é abrir o limite e mudar nosso senso de seu papel como verdade e valor estáveis (WILLIAMS, 2013, p. 15, p. 16).

Dessa maneira, os efeitos e brechas da diferença me capturaram a atenção para esse viés teórico. Minhas primeiras aproximações aconteceram durante a graduação em licenciatura em Artes Visuais, quando tive a oportunidade de ingressar em grupos de estudos tais como o Grupo de Estudos e Pesquisa em Arte, Educação e Cultura (GEPaec) e os encontros de estudos no grupo Sábados com Deleuze, ambos coordenados pela professora Marilda Oliveira de Oliveira. Ao ingressar na Pós-Graduação Especialização em Gestão Educacional, meus anseios e vontades referentes a leituras e escritas pós-estruturalistas se atualizaram, potencializadas pelas disciplinas as quais foram permeadas por esses estudos no âmbito curricular e da Gestão Educacional.

As pautas que me inquietaram e impulsionaram a pensar esta pesquisa, surgiram durante o período dos anos de 2018 a 2019. Neste intervalo de tempo, atuei como professora regente da disciplina de Artes Visuais em uma escola privada de Ensino Fundamental, com turmas do 1º ao 4º anos. Neste espaço escolar, deparei-me com o Livro Didático de Artes, no qual conhecimentos específicos da área são postos, escolhidos e organizados com propósitos demarcados, como um filtro, uma iniciação para quem os utiliza. No decorrer dos dias, em companhia do Livro Didático, acabei por esboçar alguns desafios.

Os Livros Didáticos, do 1º até o 4º ano, provocavam-me estranhamentos perante suas páginas. Após realizar leituras iniciais para planejar as aulas e os conteúdos para os/as estudantes, comecei a rascunhar desconfianças e desconfortos ao ter que seguir os exercícios propostos e acatar certos discursos e atividades as quais requeriam apenas a reprodução de obras de arte famosas, em maioria pintura e desenho, reforçando assim o “modo certo” de desenhar e/ou fazer/experienciar a arte. Segundo a professora e filósofa Sandra Corazza (2002, p. 109) “toda e qualquer pesquisa nasce precisamente da insatisfação com o já sabido. Pode parecer pouca coisa, uma banalidade, algo de menos-valia, atribuir a um sentimento o mote para que se investigue, mas não é”. São nos momentos de insatisfação que podem surgir os intentos e esboços que compõem outras possibilidades, outros caminhos de pesquisa, outras formas de pensamento.

Os Livros Didáticos utilizados na escola são produzidos por uma grande editora do país, sendo estes comprados e revendidos para as escolas privadas. Conseqüentemente, cada estudante matriculado na escola deve possuir o material, de modo que são ofertados aos pais, mães e responsáveis. Por serem adquiridos pelos responsáveis dos/das estudantes, a responsabilidade de utilizá-los em sala de aula recai sobre os/as professores/as, que são orientados a realizar com os/as estudantes as atividades e exercícios presentes no livro, independente destas serem da ordem da reprodução e/ou da cópia.

Nessas condições de cumprimento de ordens, controle do conteúdo e reprodução, fui me percebendo descontente, desmotivada. Afetada por um sentimento de aflição ao ter de estar planejando aulas e pensando que os pais deveriam receber os livros com as atividades realizadas, me preocupei com a maneira que poderia fazer vazar possibilidades de potência em meio a reproduções de imagens? Assim, desenvolvi algumas atividades com os estudantes (Figura 1).

Balançada por ter de seguir à risca os exercícios dos Livros Didáticos, fui me aproximando do problema de pesquisa, movida por certa inconformidade, como expõem Corazza, “somente nesta condição de insatisfação com as significações e verdades vigentes é que ousamos tomá-las pelo avesso, e nelas investigar e destacar outras redes de significações” (CORAZZA, 2002, p. 111).

Figura 1: Imagem produzida durante atividade com os/as estudantes



Fonte: NUÑEZ, Marcela Bautista, 2018.

Ao me ver imersa nesta condição de desconforto, surgiram diferentes questões a serem problematizadas: de que modo é possível subverter a lógica de ensino de uma arte maior? Quando me refiro à arte maior, neste contexto, trata-se de toda arte e concepção de arte que tem como discurso um meio de elevação intelectual. Normalmente trata-se da arte de grandes museus, produzidas majoritariamente por artistas homens, europeus e/ou estadunidenses, apresentadas em maioria nos Livros Didáticos. Desse modo, se opera, se controla e se engessa o que entendemos por arte, tornando-a somente conteudista e não arte como experimentação, voltada para a criação/invenção.

Como o ensino das Artes Visuais pode ser uma potente possibilidade para se pensar uma educação menor? Como um currículo proposto, a partir de, um olhar

pós-crítico pode ser pensado como potência para esboçar possíveis em sala de aula?

Partindo dessas questões e desdobramentos, cartografei caminhos que me levaram a problematizar o ensino e gestão das Artes visuais de um modo aberto e movediço como possibilidade para pensar minha atuação estando professora de Artes Visuais no Ensino Fundamental. Desse modo, me propus a pesquisar a participação no que se entende por gestão, tanto dos conteúdos como os das relações com outros/as professores/as de diferentes campos de ensino, para entender também quais são suas inquietações e anseios perante o currículo e os conteúdos já programados. Assim, exponho algumas das experiências que vivi em aula de modo a relatar práticas que possibilitaram expressar brechas para pensar uma educação menor em sala de aula e fora dela.

Não é do meu interesse relatar experiências e pensamentos como matriz para criar uma verdade absoluta e/ou modelo, e sim explanar o vivenciado com os sentidos atribuídos à situações em sala de aula. No exercício de escrita materializo ideias, pensamentos e questões que foram esboçadas no decorrer do curso de Especialização em Gestão Educacional concomitante a minha atuação docente, produzindo relações e problematizações com conceitos e noções no que refere à gestão.

Sobre os conceitos trabalhados/operados durante as aulas do curso de especialização, me ocupo nesta monografia das teorias pós-estruturalistas, em especial as filosofias da diferença, que

Numa vida de singularidades e acontecimentos, importa pensar a diferença em si mesma, e resistir ao que se impõe como imagem de um pensamento dual, sem vida. Pensar a diferença em si mesma significa não conceber a diferença como diferença 'com respeito a' qualquer coisa ou a diferença 'em' qualquer coisa, mas a diferença enquanto diferença, enquanto intensidade, vitalidade, potência (KOHAN, 2002, p. 126).

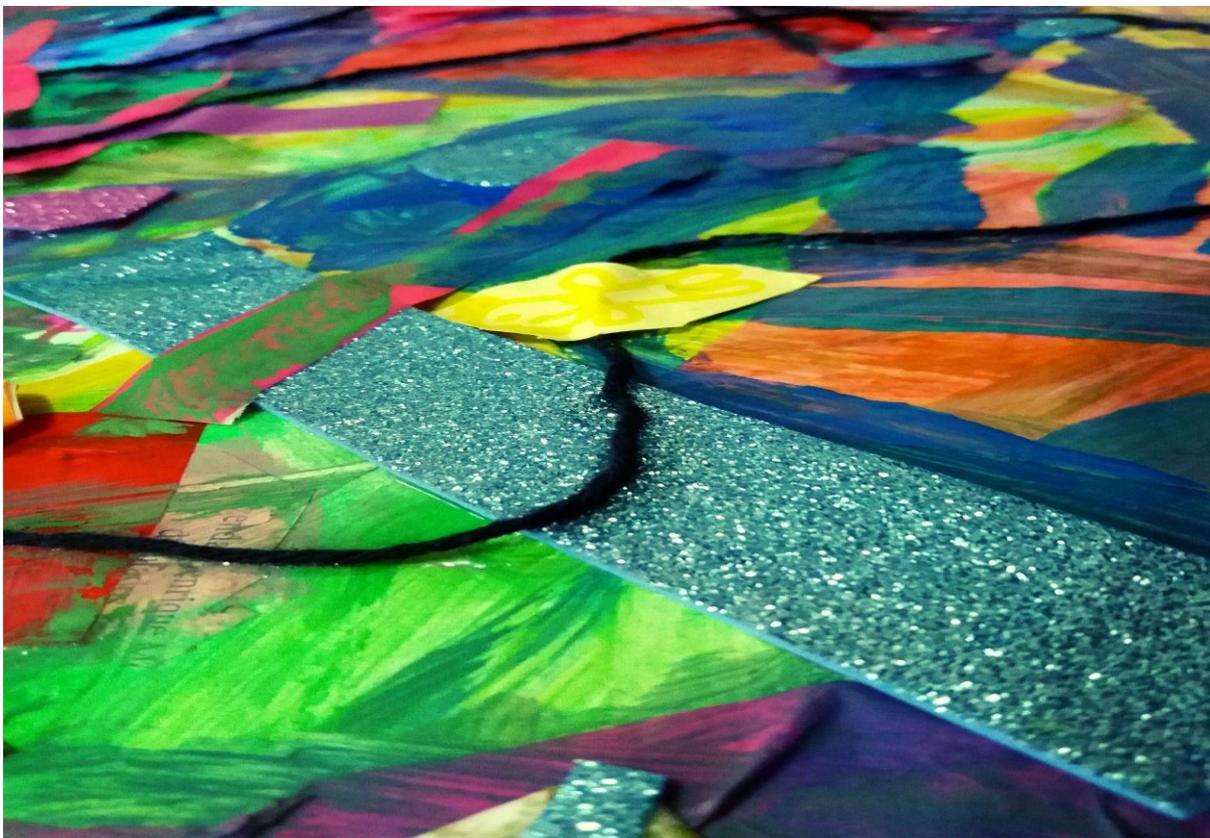
Entendo a diferença como potência, pois é na diferença que operamos nossa singularidade e conseqüentemente ativamos positivamente nossos anseios, sem medos de comparação e/ou na busca de arquétipos. Reitero assim meu interesse ao âmbito da singularidade como potência para um pensamento/escrita/gestão/docência que transborde as concepções de totalidade.

Dos autores associados às filosofias da diferença que me ajudam a pensar as questões de Gestão Educacional, Currículo, Artes Visuais e docência, estão Michael

Foucault (2007, 2010, 2014, 2016), Gilles Deleuze (2005a) e Félix Guattari (1995, 1977), Silvio Gallo (2002, 2015), Walter Kohan (2002, 2007) e Tomaz Tadeu (2005b). Estes, me são caros na construção desta escrita, que no produzir relações entre os conceitos escolhidos, movimentou-me na pesquisa. Autores/as, inquietações, experiências docentes e imagens que me ajudaram a pensar possíveis, que de algum modo subverteram as ordens majoritárias oriundas da instituição escola.

Referente às imagens das quais o/a leitora desta monografia irá deparar-se no decorrer da leitura, ressalto que são parte da materialidade deste trabalho, porém, não de maneira representativa e/ou ilustrativa. As imagens foram produzidas durante o andamento da pesquisa, me ajudaram a pensar meu trajeto e fizeram parte da materialidade cartografada. Lugares por onde passei, e, que de algum modo me capturaram, tornando-se assim fracções da composição para/com a escrita, com o intuito de mobilizar o pensamento e desenhar possíveis vínculos dentro do plano movente desta pesquisa (Figura 2).

Figura 2: Atividade realizada com os estudantes



Fonte: NUÑEZ, Marcela Bautista, 2018.

2. ANDEJARES CARTOGRAFADOS: Minhas capturas/momentos em que fui capturada

Muito pensei sobre a metodologia para esta pesquisa, e entre idas e vindas me deparei com o método Cartográfico, o qual me possibilitou ligações entre ideias, experiências, conceitos e noções, para estabelecer conexões movediças. Refiro-me à movediças, pois neste território o qual ocupei como professora é um território não fixo, que se encontra em contínuo movimento, sempre vazando e rachando as ordens majoritárias da instituição escola.

Com esse intuito, fui costurando conceitos que acolhi durante a produção desta escrita-pesquisa, de modo a poder capturar e produzir dados para esta. A medida em que esboço caminhos para o pesquisar, fico atenta ao que me acontece, ao que provoço em sala de aula e fora dela, já que as questões sobre gestão capturam diversas linhas e intensidades das relações existentes na instituição escola.

A noção de gestão operada nesta escrita, não se detém em diretrizes representativas a serem seguidas e modos prontos de operar o que se entende como gestão. Aqui trato a noção de gestão como uma parte de toda uma maquinaria, organismo pulsante articulado e constituído por diferentes lugares de intensidades, atravessados por linhas que a todo momento operam em comunicação e vizinhança, dependendo umas das outras para o funcionamento, o qual se dá pela mobilização, mediante múltiplas conexões de diferentes instancias.

Posso dizer que essa noção de gestão não depende nem pertence diretamente de um gestor/a, e sim é produzida e esta presente em todo lugar em que ressoa, atravessa, compõe e afeta as pessoas no campo da educação. Gestão como território movediço de conexão entre o/a docente e as atividades pedagógicas, justapostos numa relação regida por intensidades. Desmistificando a ideia de uma gestão representada pelo sujeito diretor/a e/ou coordenação.

Desse modo, capturar dados desse território movediço, se torna algo um tanto frágil, pois trata-se de um organismo movente, um plano errante em continua pulsação, portanto, para poder capturar seus movimentos o método elencado consiste na cartografia, a qual,

[...] se ocupa dos caminhos errantes, estando suscetível a contaminações e variações produzidas durante o próprio processo de pesquisa. A cartografia

exige do pesquisador/a posturas singulares. Não coleta dados; ele/ela os produz. Não julga; ele/ela coloca em questão as forças que pedem julgamento. A cartografia ocupa-se de planos moventes, de campos que estão em contínuo movimento na medida em que o pesquisador/a se movimenta. Cartografar exige como condição primordial estar implicado no próprio movimento de pesquisa (COSTA, 2014, p. 6).

Dessa maneira a Cartografia me ajuda a compor e produzir os dados desta pesquisa, colocando-me a andejar pelos diferentes territórios movediços que fui ocupando, onde meu interesse se esboçou de modos a subverter certas ordens que privam tanto aos/as estudantes quanto a mim, professora, de criar. Ao cartografar meu trajeto e as linhas as quais o atravessavam, consegui criar e capturar traços do meu interesse, que me mobilizaram durante a pesquisa, onde por vezes me encontrei estando docente, gestora em formação e por vezes estudante/aprendiz. Essas noções se justapõem durante a escrita e ajudaram-me a produzir as cartografias desse processo.

Ao experienciar cartografias, arranjos e problematizações acerca dos Livros Didáticos que utilizei durante as aulas, produzi as considerações desta pesquisa, mesmo que provisórias, sobre as brechas e vazamentos que foram construídos durante as aulas em companhia do Livro Didático de Artes que tanto me inquietou, permeando meus pensamentos, provocando-me a rememorar e problematizar minha formação docente-gestora, afetada, potencializada durante os estudos e leituras das aulas do curso de especialização.

Assim, as coisas e situações que me mobilizaram para a realização desta escrita são permeadas pela questão do currículo, de modo a que entendo o livro didático como materialização de um currículo, formado por uma rede de múltiplos enunciados, os quais reproduzem o discurso curricular majoritário da instituição escola, seja ela pública e/ou privada. Percebo essa materialidade como um emaranhado de ligações com diversos discursos presentes nas instituições macropolíticas majoritariamente regentes. Destarte, pode dizer-se que

[...] as margens de um livro jamais são nítidas nem rigorosamente determinadas: além do título, das primeiras linhas e do ponto final, além de sua configuração interna e da forma que lhe dá autonomia, ele está preso num sistema de remissões a outros livros, outros textos, outras frases: nó em uma rede. [...] Por mais que o livro se apresente como um objeto que se têm na mão; por mais que ele se reduza ao pequeno paralelepípedo que o encerra: sua unidade é variável e relativa (FOUCAULT, 2016, p.28).

Nessas margens, que nunca irão se encontrar determinadas, é onde encontrei os respiros possíveis, como também o surgimento de diversas questões, de maneira a esboçar intentos de subversão em sala de aula, percebendo assim brechas nos Livros Didáticos de Artes, que em parte utilizei durante meu tempo de atividade na escola. Livros estes onde problematizei os conhecimentos ofertados neles, tais como o engessamento das técnicas e linguagens artísticas, o protagonismo masculino apresentado com naturalidade, exercícios que exigem dos/das estudantes uma cópia fiel de obras de arte, fator este que provoca uma baixa auto-estima nos/nas estudantes e muitas vezes desistência perante exercícios de criação, tanto na linguagem da pintura, escultura, desenho, colagem, entre outras. Conhecimentos dados de maneira a que se limitam à exercícios e atividades de repetição e reprodução, conteúdos que durante a minha formação docente eram duramente criticados.

Outra questão cartografada neste processo que me gerou desconforto perante os Livros Didáticos foi a do caráter polivalente apresentado nos livros. Esta é uma característica que recorrentemente é criticada-problematizada pelos/as professores/as de Música, Artes Visuais, Dança e Teatro, pois sendo o livro didático dividido nestas áreas, seguindo assim as estruturas curriculares da legislação educacional brasileira, acabam por contemplar brevemente cada área, cogitando assim a polivalência na disciplina de Artes, a qual na maioria dos casos tanto em escolas privadas, e majoritariamente em escolas públicas é ministrada por um único professor/a, o/a qual geralmente é licenciado/a em apenas uma das linguagens.

Nessa lógica, acaba-se por produzir um mal estar no que se refere a gestão da disciplina, pois o/a professor/a acaba por ministrar conteúdos dos quais possui um conhecimento limitado e/ou nulo, dependendo da sua formação. Contudo, os resultados dessa situação acabam por ser a fragilização e precariedade dos conteúdos ministrados em sala de aula, tendo em conta também a frustração dos professores/as da disciplina específica. Nessas circunstâncias o/a professor/a encontra-se na obrigação de gerenciar seu tempo para poder produzir planos de aula que conversem com os conteúdos exigidos, esse movimento também o considero 'uma' gestão.

Do que se refere ao componente curricular de Arte na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/96 o Art. 26:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Documento dado pela Lei nº 12.796, ano 2013).

Porém, tal componente foi duramente modificado com a reforma do Ensino Médio de 2017, tirando a obrigatoriedade da disciplina no ensino médio, contudo o componente §2º do Art.26 fica da seguinte forma: “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica” (LEI N. 13.415, de 2017).

Reforçando a questão da polivalência já existente na disciplina de Artes e derrubando o componente que dava a obrigatoriedade a disciplina de Música (Lei nº 11.769, 2008), o componente atualizado § 6º reitera que: “As artes visuais, a dança, a música e o teatro são linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o §2º deste artigo” (BRASIL, Lei nº 13.278, de 2016).

Contudo, em um cenário educacional que mostra estar sendo cada vez mais levado ao lado utilitarista da educação e dos conhecimentos, não pode se negar que ainda em parte o campo da arte resiste para se manter presente no currículo. Porém nos últimos anos é perceptível a perda gradual nesse espaço.

Do que se refere ao componente curricular de Arte na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, Dez/2018), o trecho voltado à apresentação do componente Arte ficou da seguinte forma:

No Ensino Fundamental, o componente curricular Arte está centrado nas seguintes linguagens: as Artes visuais, a Dança, a Música e o Teatro. Essas linguagens articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas. A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte (BNCC, 2018, p.193).

Tal componente, no meu entendimento, acaba por unificar os distintos campos de conhecimento da Arte, filtrando-os e reduzindo-os a um conhecimento utilitarista. Contudo, mesmo tratando-se de documentos recentes, como a BNCC de 2018, muitas editoras particulares já trazem em seus materiais a serem comercializados notificações que explicitam seu alinhamento com a Base Nacional Comum Curricular.

Retomando as inquietações com os Livros Didáticos em questão, rememoro os exercícios de reprodução de obras de arte, as limitações postas em suas páginas, e os conteúdos simplificados e estagnados no tempo, os quais não condizem com o contexto de produções e estudos acadêmicos referentes ao campo das Artes em suas diferentes instancias.

Em determinadas aulas apresentei aos/as estudantes, artistas que trabalhavam com técnicas específicas (por exemplo, escultura), focando em um conteúdo, além, dos já encontrados nos livros, com esses exercícios de apresentação algumas questões cartografadas advindas dos/das estudantes foram pertinentes para mim e para esta pesquisa. Surgiram perguntas como – “esse artista já morreu?”, - “esse/a artista é do Brasil?” – “tem artista mulher?”. Tais perguntas me aproximavam mais das inquietações dos/das estudantes, e a cada pergunta me percebi inquieta ao tentar explicar determinados questionamentos.

A pergunta “esse artista já morreu?” se tornou recorrente com um aluno, tal qual como um gotejo que racha a concretude de uma parede. A cada obra do livro didático ele questionava novamente se o artista era falecido ou não, isso me fez perceber que todos os artistas apresentados no livro didático já tinham falecido, pois tratavam-se dos/das artistas recorrentes dos livros de história da arte, assim como Leonardo da Vinci, Claude Monet, George Seurat, Giuseppe Arcimboldo, René Magritte, Pierre-Auguste Renoir, Vicent Van Gogh, Pablo Picasso, Tarsila do Amaral e Cândido Portinari. Quando lhe respondia que sim, que determinado/a artista já tinham falecido, o estudante me respondia chateado, falando que no livro somente tinham artistas plásticos que morreram e que não tinha nada de “novo”.

Contudo, isso me levou a questionar o porquê do livro didático de Artes da Educação Infantil não possui, também, conteúdos de Arte Contemporânea¹? Essa questão me mobilizou a fazer um levantamento sobre o conteúdo dos Livros Didáticos, tendo por interesse centrais cartografias de dados como: 1- o número de artistas mulheres, -2 número de artistas homens, 3 – Artistas brasileiros e/ou latino-americanos, 4- as técnicas apresentadas nos livros.

¹ A arte Contemporânea de certo modo representa uma grande ruptura com a Arte Moderna, logo após a Segunda Guerra Mundial. O conceito de Arte muda radicalmente perante a criação artística e atitudes artísticas voltadas as mais diversas formas de questionamento da sociedade. Tais como a problematização do lugar da arte, os museus, o fazer artístico, o corpo e as representações na arte. Os compromissos com técnicas e modelos de se fazer e experienciar a arte são questionados, o mercado da arte é posto em pauta. Podemos considerar que tudo o que é produzido posteriormente a Arte Moderna é Arte Contemporânea.

O interesse em explicitar o número de artistas mulheres presentes nos Livros Didáticos justifica-se pela vontade de questionar o conteúdo que é apresentado aos/as estudantes, assim como também questionar a atualização desse conteúdo, pois a muito tempo são realizadas pesquisas acadêmicas no campo das Artes que retratam e reivindicam a presença das minorias, como as mulheres, artistas negros/as e latino-americanos/as nos livros de História da Arte.

Ao apresentar o número de artistas homens no conteúdo dos livros, tenho por interesse explicitar a reprodução de um conteúdo o qual pode-se considerar desatualizado perante os resultados de pesquisas acadêmicas que explicitam a diversidade oriunda do campo das Artes Visuais. Faço essa afirmação baseada na pesquisa do professor e artista visual Bruno Seravali Moreschi (Universidade de São Paulo - USP) o qual desenvolveu a pesquisa “A história da _rte”, uma investigação quantitativa sobre 11 livros de História da Arte utilizados nos cursos de Artes Visuais (licenciatura e bacharelado) em todo o Brasil. Nas palavras de Moreschi (2017) “a intenção é mensurar o cenário excludente da História da Arte oficial estudada no país a partir do levantamento e do cruzamento de informações básicas das/dos artistas encontradas/encontrados”. Contudo, a pesquisa explicitou os seguintes dados

[...] observou-se que de um total de 2.443 artistas, apenas 215 (8,8%) são mulheres, 22 (0,9%) são negras/negros e 645 (26,3%) são não europeus. Dos 645 não europeus, apenas 246 são não estadunidenses. Em relação às técnicas utilizadas, 1.566 são pintores (MORESCHI, 2017, p. 02).

Essa informação resultante da pesquisa de Moreschi denuncia a seleção dos conhecimentos ditos aptos para serem estudados, conhecimentos os quais estão envoltos numa diferença excludente que descarta toda uma multiplicidade oriunda do campo das Artes Visuais e sua produção. Lembrando que tal exclusão é expandida para outras áreas as quais relacionam-se com os conteúdos das Artes Visuais, assim como a Educação, dentre os 11 livros pesquisados na investigação “A história da _rte”, três destes são muito comuns de serem utilizados na produção dos livros didáticos.

Contudo, apresento aqui a tabela 1 com alguns pontos cartografados nos conteúdos dos Livros Didáticos utilizados as quais me inquietaram, ressalto que tal incomodo não só afetou a mim, mas também se fez presente nas falas dos/das estudantes. Nela pontuo o número de obras de artistas mulheres, o número de

artistas brasileiros e/ou Latino-americanos e as técnicas utilizadas nas Artes Visuais presentes nos Livros Didáticos. Cada livro analisado possui 63 páginas que estão divididas entre Artes Visuais, Música e Teatro. Do que se refere ao ensino das Artes Visuais, estão presentes 10 imagens de obras de arte em conjunto com atividades e exercícios.

Tabela 1 Pontos cartografados nos conteúdos dos Livros Didáticos

Livro/Turma/Ano	Artistas mulheres	Artistas homens	Artistas Brasileiros/as e/ou Latino-americanos	Técnicas
1º ano	1	8	3	Pintura
2º ano	2	8	2	Pintura
3º ano	1	11	2	Desenho e Pintura
4º ano	2	12	2	Fotografia, Pintura e Desenho

Fonte: NUÑEZ, Marcela Bautista, 2018.

Das artistas mulheres presentes nos Livros Didáticos estão, Frida Kahlo (presente apenas no livro do 4º ano) e Tarsila do Amaral, a qual está presente em todos os livros aqui pesquisados. Dos/das artistas brasileiros e latino-americanos encontrei Tarsila do Amaral, Hélio Oiticica, Juca de Lima (presente no livro do 2º ano) e Ricardo Liniers Siri (Argentino). Ao constatar estes dados, percebi o quanto é reproduzido certo padrão de conhecimento que acaba por colocar em um pedestal artistas homens e, em sua maioria brancos, europeus e/ou estadunidenses, apresentando em um segundo plano os/as artistas brasileiros/latino-americanos, reflexo direto das relações de poder dos conhecimentos e as escolhas desses.

A partir dos estudos foucaultinos compreendo a relação entre o currículo e o conhecimento como uma relação de poder, pois os saberes manifestam-se pelos enunciados, formando redes tanto materiais quanto imateriais que culminam em discursos. Lembrando que

Os enunciados não são palavras, frases ou proposições, mas formações que apenas se destacam em seus *corpus* quando os sujeitos da frase, os objetos da proposição, os significados das palavras *mudam de natureza*, tomando lugar no 'diz-se', distribuindo-se, dispersando-se na espessura da linguagem. Segundo um paradoxo constante em Foucault, a linguagem só se agrega a um *corpus* para ser um meio de distribuição ou dispersão de enunciados, a regra de uma 'família' naturalmente dispersada (DELEUZE, 2005a, p.29).

Contudo os enunciados e discursos compelem o currículo, produzindo e determinando seus saberes e competências, estes são materializados em documentos, livros e sujeitos, delegando assim meios institucionalizados, os quais possibilitam a enunciação. Desse modo, podemos compreender como acontece a seleção e/ou repetição dos conteúdos ditos como “verdades”, supostamente inquestionáveis, porém, nesse movimento entre poder e resistência é onde há a possibilidade de questionar o estabelecido, produzindo, assim, brechas as quais podem contribuir na produção de outros modos de se perceber parte das realidades. Criar rupturas, fazer o currículo vazar, desde suas próprias fragilidades.

Na tentativa de operar junto a outras materialidades que foram surgindo no trajeto desta pesquisa, produzi sentidos e fiz alianças que me potencializaram no processo, de modos a poder pensar a pesquisa junto a escrita, escrever para pensar, criar outras materialidades para pensar (Figura 3).

Figura 3: Fenda produzida pelo tempo em escultura



Fonte: NUÑEZ, Marcela Bautista, 2019.

3. Sobre o Currículo e o conceito de menor: produzindo arranjos

Para dar continuidade e traçar este caminho investigativo, início este segmento com algumas noções para considerar currículo pós-estruturalista, não de modo a defini-lo, e sim elucidar sua potência. Sobre as teorias do currículo, em primeira instancia, num viés pós-crítico, o que se problematiza é a questão da “teoria”. Problematizar tal questão elucida a perspectiva aqui trabalhada, assim como assinala Silva (2005b, p. 11) “A teoria é uma representação, uma imagem um reflexo, um signo de uma realidade que – cronologicamente, ontologicamente – a precede”. Desse modo, o autor descreve uma teoria do currículo como algo que estaria fora de uma dita realidade, algo à parte, que necessitaria ser descoberto, trazido a luz.

Num viés pós-crítico essa concepção de que existe uma teoria e separadamente uma prática, um currículo, acaba por ser pensada de um outro modo, dito que:

De acordo com esta visão, é impossível separar descrição simbólica, linguística da realidade – isto é, a teoria -- de seus “efeitos de realidade”. A “teoria” não se limitaria, pois, a descobrir, a descrever, a explicar a realidade: a teoria estaria irremediavelmente implicada na sua produção. Ao descrever um “objeto” a teoria, de certo modo inventa-o. O objeto que a teoria supostamente descreve é, efetivamente, um produto de sua criação (SILVA, 2005b, p.11).

Contudo, a questão da teoria passa a tomar outro sentido se pensada como formas de discursos, pois desse modo pode-se pensar, como citado anteriormente, que o discurso produz o seu objeto, e ao produzi-lo não necessariamente o fecha em uma concepção e sim o produz em aberto, visitável, móvel, pois trata-se de esboços linguísticos que o descrevem.

Quando o currículo é pensado num viés crítico, como teoria, é considerado como uma verdade, da qual supostamente representa fielmente a realidade. Considero que a instituição escola se estrutura a partir de um viés crítico, onde estruturas macro devem ser seguidas, onde existe um modelo de estudante, uma fórmula de trabalho docente, uma matriz curricular a ser seguida, um tipo específico de sujeito que deve ser produzido. Sujeito este, que independentemente de teoria e discurso do currículo, o fator primordial faz referência a que saberes devem ser

ensinados, que conhecimentos devem estar presentes no currículo. Dessa maneira, seguindo um currículo, vamos nos produzindo, independente de estarmos na escola ou na universidade, somos fruto de um currículo, o qual se constitui de determinados conhecimentos.

O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimento e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados. Nas teorias do currículo, entretanto, a pergunta “o que?” nunca está separada de uma outra importante pergunta: “o que eles ou elas devem ser?” ou, melhor “o que eles ou elas devem se tornar?”. Afinal, um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão “seguir” aquele currículo (SILVA, 2005, p.15).

O currículo está intimamente ligado as concepções indenitárias dos sujeitos, questões de poder, resistência, que concomitantemente circulam no ambiente escolar. Neste, as relações de poder são anunciadas, de diferentes formas tais como nos conteúdos, no comportamento, nos interesses. Jogos de inclusão e exclusão que expressam muito mais do que afirmações a serem seguidas. Desse modo me questiono sobre como as Artes Visuais podem ser dentro da escola um lugar de acolhimento das diferenças, lugar de possibilidades de se pensar o menor, voltar o olhar para o sensível, dar sentido ao que nos acontece, e diferir do que nos é instituído e dado.

A concepção de menor/menoridade – maior/maioridade é desenvolvida por Gilles Deleuze e Félix Guattari no livro Mil Platôs v. II (1995). Os autores não tomam essas concepções por seus valores quantitativos, nem por juízo de valor. A menoridade é compreendida como algo que se apresenta no seu âmbito singular onde a sua existência se faz de forma paradoxal com a maioria, de forma que,

A noção de minoria, com suas remissões musicais, literárias, linguísticas, mas também jurídicas, políticas, é bastante complexa. Minoridade e maioria não se opõem apenas de uma maneira quantitativa. Maioria implica uma constante, de expressão ou de conteúdo, como um metro padrão em relação ao qual ela é avaliada. Suponhamos que a constante ou metro seja homem-branco-masculino-adulto-habitante das cidades-falante de uma língua padrão-europeu-heterossexual qualquer (o Ulisses de Joyce ou de Ezra Pound). É evidente que ‘o homem’ tem a maioria, mesmo se é menos numeroso que os mosquitos, as crianças, as mulheres, os negros, os camponeses, os homossexuais... etc. É porque ele aparece duas vezes, uma vez na constante, uma vez na variável de onde se extrai a constante. A maioria supõe um estado de poder e de dominação, e não o contrário.

Supõe o metro padrão e não o contrário (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 55).

Independentemente de uma questão quantitativa, as questões de maior e menor estão imbricadas em questões referentes a expressão e conteúdo, onde o maior se faz constante de maneira a se colocar como padrão, repetindo-o constantemente, fazendo de sua língua uma verdade constante.

Deleuze e Guattari propõem pensar em uma literatura menor em seu livro “Kafka: por uma literatura menor” (2017). Pensar o menor na literatura como campo de resistência existencial por meio da escrita, o menor como algo contrassenso, que transborda as normas e senso comum e de uma linguagem macro, maior. Não uma língua diferente e sim modos de fazer existir outras línguas, subversivas, menores, resistências.

Ao fazê-lo, refere-se à literatura de Franz Kafka, escritor austro-húngaro que morou em Praga, capital da República Tcheca. Era bilíngue, falando tcheco e alemão, algo que na época e em seu contexto era algo “mal visto”, tanto entre os que falavam tcheco e os que falavam alemão. Kafka escreveu sua celebre obra ‘A Metamorfose’ em 1912, temerosos 2 anos antes do início da Primeira Guerra Mundial, um contexto demasiadamente complicado, o qual acabou por ser de certa forma refletido nas obras do autor, movendo-as com inquietações existenciais, pessimismo e sentimentos de solidão. Além disso as obras se diferenciam pela linguagem utilizada pelo autor, uma linguagem considerada menor, repleta de gírias tanto do idioma tcheco quanto do alemão, uma linguagem das ruas, marginalizada. Essas características tão singulares do autor quanto a singularidade de suas obras é problematizada na obra de Deleuze e Guattari (2017), de maneira a que assim descrevem características dessa noção de menor

As três características da literatura menor são a desterritorialização da língua, a ligação do indivíduo no imediato político, o agenciamento coletivo de enunciação. É o mesmo que dizer que “menor” não qualifica mais certas literaturas, mas as condições revolucionárias de toda literatura no seio daquela que se chama grande (ou estabelecida) (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 28).

A desterritorialização da língua traz consigo a subversão de uma língua maior, homogênea e que representa apenas uma realidade. Ao desterritorializar a língua macro, outras linguagens surgem, outras significações e sentidos que radicalmente arrebata com a macro realidade homogênea estabelecida. Esse existir de uma

literatura menor é um ato político, que não necessariamente deve de fato falar de política. Tal característica está intimamente imbricada na terceira peculiaridade das literaturas menores, que é a questão do coletivo, pois, uma literatura menor não fala por quem a escreve e cria, não se detém na individualidade e sim no coletivo. Assim como afirma Gallo

Os agenciamentos são coletivos. Mesmo um agenciamento singular, fruto de um escritor, não pode ser visto como individual, pois o um que aí se expressa faz parte do muitos, e só pode ser visto como um se for identificado também como parte do todo coletivo. Não há sujeitos individuais, apenas agenciamentos coletivos (GALLO, 2002, p.173).

Agenciamentos coletivos que corroboram na criação de outras linguagens, discursos e maneiras outras de se relacionar com os saberes é como podemos pensar uma educação menor. Diferente de uma “transmissão” de conhecimento, provocar intentos de criação, do criar como experiências do aprender.

Das experiências que fui cartografando, elenco nesta escrita o momento em que fui afetada ao questionar-me para onde estava indo o ‘criar’ em sala de aula, me percebi paralisada ao ter que seguir o conteúdo dos Livros Didáticos no curto tempo de 45 minutos, e frustrada com intentos de homogeneizar as múltiplas línguas e linguagens dos/das estudantes em sala de aula. Por vezes tornou-se algo despotencializador, porém ‘enganar’ o tempo fazendo escolhas que burlavam algumas regras foi-se mostrando como algo necessário. Tal como não ser o centro do conhecimento da disciplina, a “dona do saber”, a que falava a linguagem maior, desmistificar a figura do professor/a. Por muitas vezes pedi auxílio aos/as estudantes, no intento de coloca-los/las a parte de diferentes problematizações, fazendo-os/as pensar em soluções provisórias, com o intuito de potencializar invenções e questionamentos.

Problemas coletivos, resolvidos no coletivo, experimentações onde encontramos possibilidades, mesmo que provisórias. Sobre experimentações que produzem faíscas e rupturas vindas de intentos de criar Deleuze e Guattari escrevem que

Há uma figura universal da consciência minoritária, como devir de todo o mundo, e é esse devir que é criação. Não é adquirindo a maioria que se o alcança. Essa figura é precisamente a variação contínua, como uma amplitude que não cessa de transpor, por excesso e por falta, o limiar representativo do padrão majoritário. Erigindo a figura de uma consciência universal minoritária, dirigimo-nos a potências de devir que pertencem a um

outro domínio, que não o do Poder e o da Dominação. É a variação contínua que constitui o devir minoritário de todo o mundo, por oposição ao Fato majoritário de Ninguém (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.56 - p. 57).

Nos intentos de criação, problemas e possíveis soluções, tentei desapropriar-me da concepção rígida de professora regente da disciplina de Artes Visuais, de modo a que todos/as presentes em aula trabalhassem juntos, de maneira coletiva. Penso que nesse movimento foi possível, em certo âmbito, romper em parte com a totalidade da figura de poder, por pouco tempo, quiçá apenas pela aposta desse movimento, no fazer existir. Em vista disso, em nenhum momento estive de modo a abster-me da responsabilidade para/com os/as estudantes, e sim foram intentos planejados de movimentar e dar vazões as ideias e pensamentos deles/las. Em muitos momentos percebi em vários/as estudantes a vontade de conversar e contar as suas ideias, uns de maneira mais tímida, outros/as de forma mais expansiva, porém cada um com suas indagações peculiares.

Contudo, aos poucos fui percebendo como esses relatos e vontades existiam nas aulas de Artes Visuais, como se ali fosse o local do 'permitido', da 'brincadeira', lugar onde alguns me falavam, - *“profi essa aula é muito curta, passa muito rápido!”*. Discursos como estes me fizeram pensar, ainda mais sobre as aulas, tanto as de Artes Visuais como as de Música, Educação Física, Matemática, sempre haverá algo que foge da aula, algo que não está fixo, vazamentos do currículo, vazamento como aquilo que não está planejado e que não acontece a todo momento...

Para desenvolver essa noção de vazamento do currículo, um autor que me foi importante para pensar a educação foi Silvio Gallo, o qual, em suas palavras, “rouba” o conceito de menor de Deleuze e Guattari e o articula ao âmbito educacional, desenvolvendo assim o discurso/conceito de educação menor. Esta manifesta-se em brechas e vazamentos de uma educação maior, a qual, segundo o autor

[...] é aquela dos planos decenais e das políticas públicas de educação, dos parâmetros e das diretrizes, aquela da constituição e da LDB, pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder. A educação maior é aquela instituída e que quer instituir-se, fazer-se presente, fazer-se acontecer. A educação maior é aquela dos grandes mapas e projetos (GALLO, 2002, p. 173).

A educação maior é aquela do currículo, do ordenamento, do modelo a ser seguido, das instituições e seus dispositivos. Porém, ressalto que reconheço sim

que vivemos e somos capturados durante nossa vida nesses moldes macro, e que é a inconformidade com este que nos move a pensarmos em outras possibilidades de existências.

E imersos/as nessa condição de vida aos moldes macropolíticos, muitos educadores/as, gestores/as, procuram estar sempre em movimento, num contínuo aprender, talvez, a partir desses intentos seja possível o vazamento das estruturas. Vazamento este que pode ser de diferentes coisas, porém aqui trato como um vazamento do currículo encarnado em nós, normativas, moral, modos de ser professor/a, gestor/a, modos de perceber os/as estudantes/crianças, estar estudante, gestor/a, rupturas nos modos de vida prontos que a toda hora nos capturam, traçando-nos fases e caminhos retos supostamente inabaláveis.

Neste vazamento é onde há potências para se pensar em possibilidades outras, pois de certos modos já conhecemos o que nos inundou e preencheu, assim podemos esboçar nossos singulares caminhos a serem trilhados, e é essa abertura a qual considero como resistência.

Retomando a questão do livro didático, sua linguagem macro, suas margens e enunciados, as relaciono com as argumentações de Michel Foucault (2007), nas quais ele descreve as relações entre o currículo e os saberes como práticas discursivas de poder. Segundo o autor,

[...] o discurso se manifesta na linguagem que transforma a sequência das percepções em quadro e em retorno, recorta o contínuo dos seres e caracteres. Onde há discurso, as representações se expõem e se justapõem, as coisas se reúnem e se articulam (FOUCAULT, 2007, p. 428).

Ao manifestar-se na linguagem, o discurso ganha diversas roupagens, diversificando as práticas discursivas e determinando-as. No currículo escolar, tal como nos Livros Didáticos, podemos perceber as roupagens dos discursos como verdades validadas cientificamente, tanto na sua produção e seleção de conteúdos, como nos processos de aplicação prática.

Destarte, a operacionalização do currículo é inteiramente uma relação de poder, para Foucault (2010) a questão do poder diz-se das relações entre múltiplos setores e instituições da sociedade, onde o Estado como macropolítica mantém sua maquinaria em funcionamento perante sua organicidade, regras e territórios. Para que tal, maquinaria encontre-se em movimento, manutenção e reprodução é

imprescindível o funcionamento dos platôs que a compõem, tornando o poder do Estado granulado em diferentes instâncias.

No que se refere ao currículo escolar, pode-se dizer que é parte do poder macro e se faz presente por meio do conhecimento estipulado como verdadeiro, e a dominação deste sobre outros conhecimentos e saberes, além dos ritos disciplinares e linguagens. As relações de poder se estendem desde as instituições até as relações interpessoais, nas palavras de Foucault (2010), em níveis macro e microrelações. Contudo, o currículo é uma representação do poder macro que se alastra nas relações do cotidiano, tornando a escola um espaço da reprodução e sustentação de determinados saberes (Figura 4).

Figura 4: Calçada frente à escola



Fonte: NUÑEZ, Marcela Bautista, 2019.

Que formas orgânicas são possíveis em meio as formas geométricas do currículo? Foucault (2010) garante que onde há relações de poder há relações de resistência, esta diz-se de uma maneira de encarar o poder em suas mais diversas formas, em outras palavras, pode se dizer de uma subversão à este.

Nas aulas de Artes Visuais, na maneira em como geri os conteúdos e atividades para/com os/as estudantes, foram produzidas relações de microresistência. Esteve presente e sendo operada na minha fala, no meu corpo, nas relações e granulações do discurso macro, onde por vezes tive que incorporá-lo, denominando o que poderia ou não ser feito pelos/as estudantes, assim como o modo específico que deveria ser feito, entre outras atitudes.

Contudo, durante minha experiência na escola, percebi corporalmente as relações de poder, compreendendo assim o lugar no qual estava como professora de Artes Visuais, tendo que a todo momento afirmar-me na importância do conteúdo que ministrava e nos modos como os apresentei. Resisti. Percebi-as de diversas formas, tais como o monitoramento contínuo das aulas por meio de câmeras de segurança, as quais se estivessem filmando qualquer coisa que se considerasse bagunça, prontamente duas coordenadoras batiam na porta da sala e me orientavam a que as atividades fossem realizadas apenas na classe.

Discursos de corredor os quais atribuíam as aulas de Artes Visuais como desnecessárias. Orientações referentes à temática dos desenhos dos/das estudantes, por exemplo, a proibição de desenhos que representassem temas como *Halloween* e/ou monstros, entre outras questões as quais me despotencializavam, porém a todo momento justifiquei cada atividade e/ou momento chamado de 'bagunça', que ao meu ver foram os momentos onde o currículo vazou, onde fazer arte teve o gosto de uma brincadeira inventada.

Momentos onde foi necessário olhar as coisas de um outro modo, olhar as imagens das obras de arte além do livro, desconfiando delas e desconfiando de nós mesmos/as. Exercícios de desnaturalização do olhar, um olhar muitas vezes viciado em determinados padrões visuais culturais, fugir do óbvio era necessário, levar os desenhos para um 'fora' da folha era necessário, respiros que possibilitavam compor outras visualidades em justaposição com realidades singulares, olhares singulares

Figura 5: Lambe – lambe produzido com turma do 1º ano.



Fonte: NUÑEZ, Marcela Bautista, 2018.

4. Artes Visuais e educação infantil: que infância é essa?

Durante a minha formação como docente em Artes Visuais, tive entendimento sobre minha área de atuação, como também os anos escolares específicos de atuação, sendo estes Anos finais do Ensino Fundamental do 5º a 8º anos e Ensino Médio. Meus primeiros estudos sobre infância se deram na disciplina curricular Arte

na Infância e na Adolescência, na época ministrada pela professora Ana Cândia Barin. Contudo, eu ainda não tinha atuado em aulas para crianças pequenas, e foi nessa disciplina onde tive a oportunidade de realizar leituras sobre a noção de infância, de modo a que me ajudou a desconstruir certas verdades acerca do tema.

Passado algum tempo tive disciplinas práticas onde realizei meus primeiros contatos como professora em formação com crianças de idades variadas, de 4 anos a no máximo 12 anos. Esse contato se deu durante as disciplinas curriculares denominadas Prática Educacional V e Prática Educacional VI. Estas, segundo o regimento do curso de Licenciatura em Artes Visuais. Têm por objetivo:

Prática Educacional V - Averiguar a ocorrência da arte escolar no período da infância e da adolescência e fazer mediações. Aprofundar as perspectivas atuais da formação inicial do professor. Buscar alternativas metodológicas contemporâneas para o ensino da arte (PPP, 2004, ART 1018).

E a Prática Educacional VI têm por objetivo,

Construir planejamentos didáticos para efetivação em sala de aula. Experienciar situações de ensino não formal com alunos em faixa etária compreendida entre 7 e 12 anos. Relacionar campos de conhecimento, não dissociando saber específico e saber pedagógico (PPP, 2004, ART 1019).

Ambas as disciplinas contavam com carga horária de 60 horas e eram realizadas no Laboratório de Iniciação à Criatividade e as Artes do Centro de Artes e Letras (LICA/UFSM). Nos primeiros planejamentos percebi o grande desafio que é trabalhar com crianças, ainda mais estando em uma turma mista, onde as idades eram muito variadas. Continuamente era um desafio, desafio em me comunicar e em me aproximar das linguagens das crianças.

Não foi diferente, depois da graduação, pois esse “povo” criança tem suas próprias regras, sua própria linguagem, seus modos de aprender e de se comunicar. É preciso primeiramente desvincular-se da ideia macro de infância, como conceito fechado voltado a fases da vida, no caso a primeira fase, como vida pensada em sucessão e focada num final.

O filósofo Walther Kohan (2007) ajudou-me a pensar a infância como aquilo que foge da nossa concepção de normalidade, isso acontece pois assim como a noção do estrangeiro (diferente do senso comum), que não fala nossa língua, pode-se pensar a infância com esse mesmo princípio, como estrangeira. Alguém e alguéms (outros) que pensam em uma outra língua, utilizam outras vestes, se

comunicam de outros modos, são de outro lugar, do fora. E por estarem nesse fora, que lhes é atribuída a falta. Ao estrangeiro lhe falta saber a história do local, os costumes, as regras, os documentos.

[...] la forma principal se construye como em el caso de la infancia, desde la ausencia, la negación, la impotencia, o la imposibilidad: el extranjero no habla nuestra lengua, no puede comunicarse, es incapaz de entender nuestras costumbres, no conoce nuestra historia. También lo que define a la infancia – desde su etimología latina, *infans* – es la falta, la palabra esta compuesta por el prefijo privativo *in* y el verbo *fari*, 'hablar' de modo a que, literalmente, *infantia* significa 'ausencia de habla' (KOHAN, 2007, p.10).

Em sua análise da infância em relação ao estrangeiro, Kohan descreve que ambos se conectam por sua não linguagem, por não falar a mesma língua do lugar onde estão, tal como um estrangeiro imigrante em um país diferente, a língua por vezes é seu desafio, sempre estará atravessada por sua língua materna. Assim como esteve Kafka, atravessado por linhas de linguagens outras, as quais não eram as da normativa.

Entendo a infância numa fronteira, uma fronteira movediça que é invisível quando as crianças estão entre si, todas elas independente de nacionalidade, raça, e/ou gênero, classe social, falam a mesma língua. Encontram-se em diversos detalhes, vivem seu mundo, constroem seus mundos, o fabulam, mundos que por vezes duram alguns minutos. Vivem no agora.

Essa infância é diferente da infância curricular, que a trata como fase da vida a ser superada, de modo a que,

Conocemos la imagen de la infancia que han construido los discursos filosóficos sobre la educación. La infancia es siempre asociada a la primera edad y a la vida como um desarrollo, que sigue etapas y fases. Esta travessia suele estar acompañada por el signo del progreso. La infancia sería el primer escalón, una posibilidad de ser algo más en el futuro. Lo que interesa es todo lo que la infancia vá a ser, en qué se convertirá, qué tipo de adulto, o de ciudadano seremos capaces de formar (KOHAN, 2007, p.101).

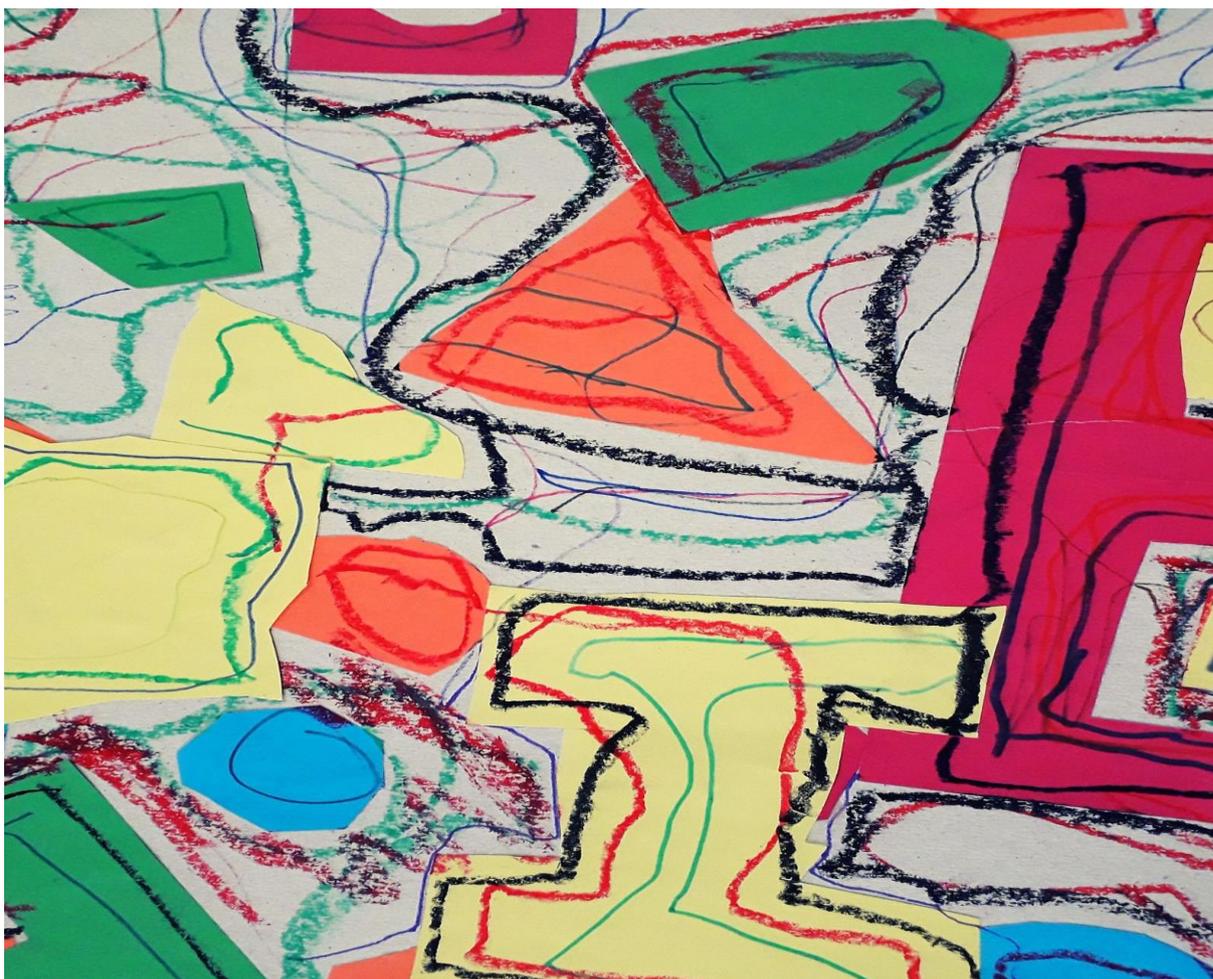
Essa concepção está em diversos lugares, no currículo, na escola, nas creches. Tratando sempre as crianças como aquelas do lugar da falta, abstando-as das suas próprias potencialidades criativas, capturando-as em um conceito fechado de falta, falta de algo que os adultos lhes atribuíram.

Porém, não se trata apenas dessa concepção de infância, existem várias outras. A que mais me é cara, é a noção de que a infância é potência, intensidade

de estar no mundo, “es un otro modo de dar atención a los desechos, a las sobras, a un resto; en definitiva la infancia es la oportunidad de pensar otro pensamiento” (KOHAN, 2007, p.103). Perceber a infância como aquilo que vaza do estabelecido, aquilo que esta fora das ordens, aquilo que tem sua própria ordem e organização, sua própria linguagem. Que na sua existência já se faz resistência.

Penso que, a arte possibilita esse lugar de criação de mundos outros, linguagens outras. Talvez, por isso, que os/as estudantes me falavam que “passava rápido”, pois nas aulas de Artes Visuais eles estavam em seu habitat, e, podendo falar as mais variadas linguagens, forçando assim os vazamentos do currículo, vivendo e criando num plano do agora. Movimentando, assim, um aprender por meio de disparadores do pensamento, tais como imagens, vídeos, conversas entre colegas e professor/a, atitudes e linguagem (Figura 6).

Figura 6: Atividade “Meu trajeto pela escola”, 4º ano.



Fonte: NUÑEZ, Marcela Bautista, 2019.

5. Vazamentos nas paredes da escola... considerações provisórias

O subversivo no campo do conhecimento das Artes Visuais, os temas de interesses dos/das estudantes, as perguntas, o que foge da norma, o que foge do livro didático, o fora da norma que nos convoca para a criação. Penso que esses exercícios estão intimamente ligados ao ato de aprender, aprender verbo, aprender pela criação, pelo estranhamento, pelo encontro com signos, assim como assinala Deleuze,

Aprender diz respeito essencialmente aos signos. Os signos são objeto de um aprendizado temporal, não de um saber abstrato. Aprender é, de início, considerar uma matéria, um objeto, um ser, como se emitissem signos a serem decifrados, interpretados. [...] A vocação é sempre uma predestinação com relação a signos (DELEUZE, 2003, p. 4).

Tenho entendimento que não saberei se os/as estudantes aprenderam, tanto pelas nossas aulas quanto pelos exercícios dos Livros Didáticos, tendo em conta que “nunca se sabe como uma pessoa aprende, mas, de qualquer forma que aprenda, é sempre por intermédio de signos” (DELEUZE, 2003, p.22). É, nesse movimento pelo qual me associo e penso o quando esse território movediço da infância e do aprender foge, quebra e transborda qualquer vontade de controle, organicidade e divisão. É em meio a essa infância estrangeira, de linguagem onde se explicitam os vazamentos do currículo. Propor aulas que incitem esse vazamento pode não ser tarefa fácil, porém as tomo como desafio e coloco-me a pensar em maneiras outras que possibilitem (talvez) esses vazamentos. Percebendo os outros/as não como conceitos fechados, e sim como fronteiras movediças que a cada momento estão mudando sua forma.

Atividades onde foram lançados olhares curiosos para as coisas, para as imagens do livro didático, para o pátio, para os pássaros nas árvores, ouvir o silêncio, perceber as emoções, olhar com curiosidade para os/as colegas e para suas produções, de modo a perceber e aprender com o outro... Abrir os olhos para as experiências visuais, muito além das estabelecidas, aprender a abrir-se para as experiências, tais como as de transformar uma roupa em Arte, um jogo, uma linguagem, uma brincadeira interpretada das mais variadas formas, conectando-a com as mais variadas instâncias, fazer de uma aula exercícios de conexões diversas, experienciando os sentidos que atribuímos as coisas sem esperar e/ou

buscar sentidos a serem descobertos, mas sim produzir esses sentidos, materialidades, para pensar junto.

Considero também como vazamento, quando o professor/a atuante se coloca a questionar o território da escola, assim como sua estrutura, pois problematizar este espaço é também um vazamento do currículo. Sei que não é um trabalho fácil e que muitas vezes somos criticados/as negativamente por esse ato, porém o considero imprescindível.

Assim como escreve Deleuze (2010), um pouco de possíveis para não sufocarmos...

6. Referências

BORGES, Jorge Luiz. **Ficções**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 2017. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf>. Acesso em: 15 Mai. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 Mai. 2019.

CORAZZA, S. M. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2. ed. v. 1, p. 105-131. Rio de Janeiro: DPA, 2002.

COSTA, Luciano Bedin da. Cartografia: uma outra forma de pesquisar. In: **Revista Digital do LAV**. Santa Maria, RS. 2014.

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. **Mil platôs-vol. 2**. São Paulo: 34 ed., 1995.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka: Por uma literatura menor**. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os Signos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2005a.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2016.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Nascimento da Prisão. Editora Vozes. Petrópolis, 2014.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**. Uma Arqueologia das Ciências Humanas. Editora Martins Fontes. São Paulo. 2007.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. São Paulo: Graal, 2010.

GALLO, Silvio. Em torno de uma Educação Menor. **Educação & Realidade**. Pág.169-178 Jul./Dez, 2002.

GALLO, Silvio. René Schérer e a filosofia da Educação: Aproximações. **37ª Reunião Nacional da ANPEd** – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. 2015.

KOHAN, Walter Omar. Entre Deleuze e a educação: notas para uma política do pensamento. **Educação e Realidade**, 2002.

MORESCHI, Bruno. A História da _rte. Site: Bruno Moreschi, 2017. Disponível em: <https://brunomoreschi.com/historyof_rt>. Acesso em: 28 Mai. 2019.

NUNEZ, Marcela Bautista. Movimentos entre Gênero, Arte Contemporânea e Educação. **Educação, Artes & Inclusão**. 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade**. Uma introdução as teorias do currículo. Ed. Autêntica, 2005b.

WILLIAMS, James. **Pós-estruturalismo** Tradução Caio Liudvik. 2. ed. Editora Vozes. Petrópolis, 2013.