

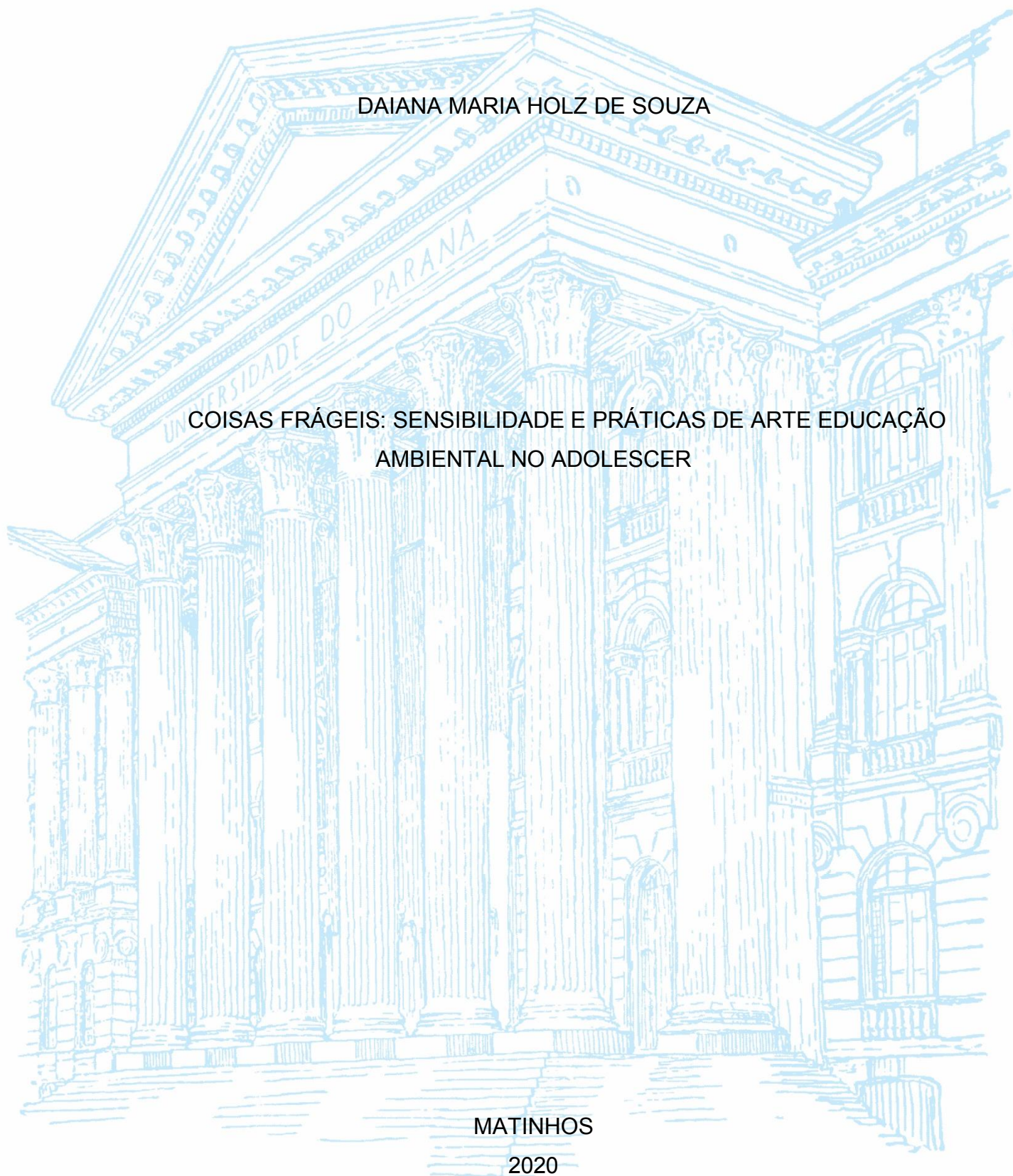
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

DAIANA MARIA HOLZ DE SOUZA

COISAS FRÁGEIS: SENSIBILIDADE E PRÁTICAS DE ARTE EDUCAÇÃO  
AMBIENTAL NO ADOLESCER

MATINHOS

2020



DAIANA MARIA HOLZ DE SOUZA

COISAS FRÁGEIS: SENSIBILIDADE E PRÁTICAS DE ARTE EDUCAÇÃO  
AMBIENTAL NO ADOLESCER

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional  
em Rede Nacional para o Ensino das Ciências  
Ambientais, Universidade Federal do Paraná, Setor  
Litoral, como requisito parcial à obtenção do título  
de Mestre em Ciências Ambientais

Orientador(a): Profa. Dra. Ana Elisa de Castro  
Freitas

MATINHOS  
2020

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte  
Biblioteca da Universidade Federal do Paraná - Setor Litoral

H762 Holz, Daiana Maria  
Coisas frágeis: sensibilidade e práticas de arte educação ambiental no adolescer / Daiana Maria Holz ; orientadora Ana Elisa de Castro Freitas – 2021.  
166 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná - Setor Litoral, Matinhos/PR, 2021.

1. Práticas educativas. 2. Poéticas Visuais. 3. Arte (Educação Ambiental). I. Dissertação (Mestrado) – Mestrado Profissional em Rede Nacional para o Ensino das Ciências Ambientais. II. Título.

CDD – 372.357

## TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em REDE NACIONAL PARA ENSINO DAS CIÊNCIAS AMBIENTAIS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **DAIANA MARIA HOLZ DE SOUZA** intitulada: **COISAS FRÁGEIS: SENSIBILIDADE E PRÁTICAS DE ARTE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ADOLESCER**, sob orientação da Profa. Dra. ANA ELISA DE CASTRO FREITAS, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

MATINHOS, 18 de Novembro de 2020.

Assinatura Eletrônica

19/11/2020 12:27:12.0

ANA ELISA DE CASTRO FREITAS

Presidente da Banca Examinadora (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

19/11/2020 13:21:36.0

ROBSON ROSSETO

Avaliador Externo (UNESPAR)

Assinatura Eletrônica

19/11/2020 10:25:14.0

CLAUDEMIRA VIEIRA GUSMÃO LOPES

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Rua Jaguariaíva, 512 - MATINHOS - Paraná - Brasil

CEP 83260-000 - Tel: (41) 3511-8300 - E-mail: PROFSCIAMB@UFPR.BR

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015. Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 62794

Para autenticar este documento/assinatura, acesse

<https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp> e insira o código 62794

Dedico este trabalho a todo artista – alunos e educadores pesquisadores e artistas – que provocaram em mim a sensibilidade, a vontade pela arte e pelo fenômeno educativo no fundamento humano. Aos que puderam compartilhar comigo suas sensibilidades e fragilidades, para que juntos pudéssemos trilhar este caminho de enxergar a beleza em pequenas partes.

## AGRADECIMENTOS

A gente começa sem saber nem por onde começar e se embrenha achando que vai escrever A Divina Comédia ou O Senhor dos Anéis, uma verdadeira saga. Mas na verdade, nessa ideia de vender peixe, nunca fui muito boa. Mas sou boa com verborragias. E com poesia. Então, meço minhas doses de ousadia e humildade pra descrever meus passos e agradecer aqueles que fizeram parte.

Agradeço ao Grande Arquiteto do Universo que em suas mal traçadas linhas escreveu certo (como sempre) e me deu essa dose extra de sensibilidade permitindo a escrita deste trabalho.

À minha mãe, Nelsi Maria Holz, artesã artista, me ensinou a beleza da vida. Dela herdei a arte e o olhar. Ao meu pai, Pedro Reis Holz, meu primeiro professor que dizia “a herança mais importante que quero dar aos meus filhos é o 'conhecimento', porque esse ninguém pode tirar de vocês”. Frase semelhante aparece no filme O conde de Monte Cristo, sinal de que a ideia está certa.

Aos meus filhos, Otto e Amanda, eles são a minha melhor parte, que compreenderam minhas ausências e minha cabeça “avoada” enquanto tanto estudava e lia e escrevia. Ao companheiro de longos anos, Maurício, que me incentivou a entrar nesse mestrado e com suas duras críticas à minha escrita fez com que eu fizesse ainda melhor.

À Profa. Ana Elisa de Castro Freitas, minha orientadora, que me deu ricas lições sobre como erguer a minha voz nos momentos certos e que confiou em mim, acima de tudo, mesmo quando eu não confiava em mim mesma.

Às colegas do Grupo de Pesquisa Laboratório de Interculturalidade e Diversidade/LaID, onde compartilhamos metodologias e aprofundamos estudos.

Aos colegas de trabalho e estudo, que me acolheram no grupo e em suas vidas, que me fizeram rir e me sentir pertencente a este lugar no mundo. Com vocês me autorizei e me senti pesquisadora de verdade.

Aos alunos, principalmente aqueles mais ativos e inspirados, que me instigavam e topavam minhas ideias no fazer docente de tal arte educação.

Este trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Agência Nacional de Águas (ANA).

Agradeço a todos que de alguma forma contribuíram para a realização deste estudo.

“Final, existem tantas coisas frágeis. Pessoas se despedam tão facilmente, sonhos e corações também.”

Neil Gaiman

## RESUMO

Esta dissertação resulta da reflexão sobre registros de práticas de uma Arte Educadora Ambiental, vivenciadas no período compreendido entre os anos de 2018 a 2020 no contexto da educação básica. Diários de classe, cadernos de artista, notas de experiências, materiais produzidos por educandos e educandas são revisitados em diálogo com aportes metodológicos que derivam dos campos de conhecimento da Arte, da Educação e das Ciências Ambientais. A arte é compreendida como manifestação de existência humana e um constante aprender a re-aprender através da sensibilidade e do sensível. A Educação Ambiental, aqui entendida como aquela que se dá na vida, a partir de nossos modos de viver, de nossas escolhas éticas sobre a forma como entendemos e nos relacionamos com o mundo. Neste emaranhado de teias que se interconectam, inserida no campo de estudo que articula Ambiente e Sociedade, me somo às educadoras e educadores motivados pela possibilidade de uma arte educação ambiental. A investigação recai sobre os processos de criação vivenciados com adolescentes de escola pública sobre a temática “Coisas Frágeis”, durante as aulas semanais de arte, pautada na abordagem qualitativa entretecida com metodologia experimental e exploratória. Deste processo resultam poéticas visuais no gênero de fotopoemas, organizados em livro digital. Entendidos como evocações do despertar poético e do sentido estético, os fotopoemas revelam os deslocamentos dos sujeitos envolvidos no processo arte educativo em sua relação com o mundo e seus ambientes de existência, expressando um engajamento ativo na produção subjetiva da arte. As interconexões entre o todo e as partes neste emaranhado de experiências compartilhadas, convidam à investigação, análise e ressignificação das práticas docentes, as quais participam nesta malha de movimento vivo e potente de pesquisa em arte educação ambiental, buscando uma contribuição sensível, crítica e reflexiva sobre as relações que entretecem sujeitos e materiais em seus ambientes de vida.

Palavras-chave: Práticas Educativas, Poéticas Visuais, Arte Educação Ambiental

## **ABSTRACT**

This dissertation results from the reflection on the practice records of an Environmental Educating Art, experienced between the years 2018 to 2020 in the context of basic education. Class diaries, artist notebooks, notes of experiences, materials produced by students and students are revisited and put into dialogue with methodological contributions that derive from the fields of knowledge of: Art, Education and Environmental Sciences. Art is understood as a manifestation of human existence and a constant re-learning to learn through sensitivity and sensitivity. Environmental Education, like that which occurs in life, from our ways of living, from our ethical choices about the way we understand and relate to the world. And in this tangle of webs that interconnect, inserted in the field of study that articulates Environment and Society, I add myself to the educators motivated by the possibility of an Environmental Education Art. The investigation relates to the creation processes experienced with adolescents from public schools on the theme "Fragile Things", during the weekly art classes. Together - educating art and students - we launch ourselves into the experience of recognizing our weaknesses in a world that also presents us as fragile so that together we and the world can strengthen each other. From this rich process, visual poetics result, in the genre of photopoemas, organized in a digital book. Understood as evocations of poetic awakening and of the aesthetic sense, the photopoemas reveal the displacements of the subjects involved in the educational art process in their relationship with the world and their environments of existence, expressing an active engagement in the subjective production of art. The interconnections between the whole and the parts in this tangle of shared experiences invite research, analysis and reframing of teaching practices, which participate in this network of lively and powerful research in Art Environmental Education, seeking a sensitive, critical and reflective contribution on relationships that interweave subjects and materials in their living environments.

Keywords: Educational Practices, Visual Poetics, Art Environmental Education

## LISTA DE FIGURAS

Fotografia 1 - .....	64
Fotografia 2 - .....	65
Fotografia 3 - .....	70
Fotografia 4 - .....	71
Fotografia 5 - .....	72
Fotografia 6 - .....	73
Fotografia 7 - .....	74

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>9</b>
<b>2 A CRISE DOS SENTIDOS.....</b>	<b>11</b>
2.1 ONDE A FRAGILIDADE COMEÇA.....	14
2.2 A FRAGILIDADE DA ARTE EDUCAÇÃO.....	19
2.3 A FRAGILIDADE DE UMA ARTE EDUCADORA EM BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	24
<b>3 PARA ONDE VAMOS, ENTÃO?.....</b>	<b>30</b>
3.1 DO ESTADO DA ARTE EM ARTE EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	33
3.2 DA FONTE PARA A PESQUISA EM ARTE EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	37
<b>4 RESSIGNIFICAR: ADOLESCÊNCIA, ESCOLA E VIDA.....</b>	<b>41</b>
4.1 O ADOLESCER.....	46
4.2 A ESCOLA.....	49
4.3 A VIDA.....	53
<b>5 SOBRE A CAMINHADA E O FLORESCER NA ESTRADA.....</b>	<b>55</b>
<b>6 ADOLESCER: COMO SER FRÁGIL SEM QUEBRAR.....</b>	<b>69</b>
<b>7 CONCLUSÕES: A VIDA É CHEIA DE SOM E FÚRIA.....</b>	<b>76</b>
<b>8 ANEXOS: POÉTICAS VISUAIS.....</b>	<b>82</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>161</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Um dia, um professor me disse que todo livro, toda peça, todo filme, deve começar com uma boa frase que vai guiar todo o enredo e conquistar o espectador. Passei alguns dias pensando em uma frase com essa potência. Numa ocasião diferente outro professor disse que nunca se começa a escrever uma pesquisa pensando na introdução, posto ser ela um apanhado de tudo que foi produzido ao longo de um processo e que serve, justamente, para conquistar a atenção do leitor, levando o mesmo a se interessar pelas páginas que seguirão. Eu deixei meus pensamentos sobre uma boa frase de lado durante o tempo em que construí o que agora pretendo apresentar. Entretanto, chegou a hora e preciso desta frase para começar a história sobre esta pesquisa.

Pensei então sobre onde as histórias acontecem, em quem vai querer ouvi-las e porque alguém vai querer escutá-las. Em que perspectiva eu poderia contar o que vivi durante as ações práticas que construo como pesquisa? Imagino que aqueles que conduzem e publicam as pesquisas acadêmicas fazem-no, no sentido mais amplo, enquanto sujeitos de investigação desafiados por processos e produtos que despertam alguma curiosidade. A opção pela narrativa em primeira pessoa neste trabalho não é gratuita. Tudo o que vou descrever aqui como construção de conhecimento novo, desde a descoberta da curiosidade epistemológica, passando pelo percurso metodológico para reencontrar notas de classe, desenhos e poemas elaborados por meus alunos é, na verdade, um relato reflexivo sobre minhas próprias fragilidades. Ao que parece, tais fragilidades comungam entre todos aqueles que, enquanto sujeitos, tem suas relações mediadas pelo mundo.

Lukács (1967) nos ensina que há estreita relação entre o todo e as partes, e que um não pode ser realmente conhecido sem a compreensão do outro. Não conhecemos o todo sem conhecer as partes. Não conhecemos as partes sem conhecer o todo.

Tim Ingold (2012) nos fala do mundo como um ambiente sem objetos, um emaranhado de materiais e forças que interagem criativamente numa malha. Neste emaranhado me situo, tentando conectar o todo e as partes. Em minha realidade, esta pesquisa trata de um processo reflexivo de investigação, dedicado à análise de registros, notas e diários de práticas de uma arte educadora que deseja trilhar um percurso de arte educação ambiental em seus processos de ensino e aprendizagem

na disciplina de Arte. O espaço de trabalho é revisitado como espaço de pesquisa - o Colégio Estadual Mustafá Salomão -, que está localizado na região litorânea do Estado do Paraná, e que se transforma aqui em cena e palco para onde voltarei meu olhar.

Inserida no intercampo dos estudos de Ambiente e Sociedade, esta pesquisa se assume como interdisciplinar e busca ressignificar práticas e processos de arte educação na busca de uma educação do ser sensível. O material analisado é resultante das minhas práticas enquanto arte educadora de adolescentes na escola pública. Abarca produções dos estudantes e registros de classe, reunidos entre os anos de 2018 a 2020. Mais do que os produtos das práticas, interessam os processos de produção de poéticas visuais, materializados numa coleção de fotopoemas.

A prática da pesquisa em artes e a metodologia de pesquisa em poéticas visuais, bem como o processo de investigação do artista/pesquisador pode-se expressar no desenvolvimento de poéticas como metodologia de pesquisa, em suas dimensões teóricas e experimentais sobre processos artísticos, desenvolvendo a investigação e a reflexão da forma de produção a partir de relações de procedimentos e linguagens, buscando contribuir efetivamente para a prática, análise e construção do conhecimento do fazer artístico e de suas manifestações contemporâneas. Nesse contexto, a metodologia para a realização dessa pesquisa foi pautada na abordagem qualitativa entretecida com metodologia experimental e exploratória.

Compreendidos como evocações e manifestações do despertar do sentido estético e não apenas como mera reprodução, os fotopoemas revelam o engajamento dos sujeitos do processo educativo na produção subjetiva da arte e, através dela, no mundo em que co-habitam.

Neste experienciar, permeado de vivências sensoriais, os participantes - arte educadora e arte educandos - se deparam com “coisas frágeis” e juntos partilham suas fragilidades. Nesta partilha, da qual a docência e a pesquisa co-participam, situando-me junto com estes adolescentes, sinto-me confortável para anunciar que encontrei a frase que procurava no início desta introdução: É preciso conhecer as relações entre o adolescer e seu contato com a arte através da escola pública, para compreender as fragilidades apresentadas por eles, e possibilitar uma arte educação ambiental que busque um ser sensível para consigo, para com o outro e para com o ambiente-mundo. E junto com minha frase, encontrei também o caminho que trilhei para seguir na investigação que agora apresento através deste texto.

## 2 A CRISE DOS SENTIDOS

Pensando sobre toda a crise dos nossos sentidos, João Francisco Duarte Júnior (2001) discorre que aprendemos a partir do mundo vivido e de nossa sensibilidade. Segundo o autor, a arte pode se constituir um precioso processo de educação do sensível, ampliando as formas de perceber e de sentir o mundo, acurando nossas vivências acerca da realidade.

Ainda com Duarte Júnior (2001) pensamos ser através da arte que o ser humano vivencia e simboliza seu encontro com o mundo, numa manifestação de existência humana. São nossas experiências em comum que nos unem num real compartilhado. Para sermos humanos, nos sentirmos humanos, a alternativa é experimentar o mundo, se fazer viver, ser atravessado e transformado por ele. Muito mais do que pensar para existir, o existir é abstrair do sensorial. O ser humano toma consciência de si através do existir, que perpassa o sentir. Seria então deixar o 'penso, logo existo' e entender como 'sinto, logo sou'. O ser experimenta sua existência numa sequência de sons, sabores, dores, contatos que ativam uma consciência de si a partir de sua posição no mundo, que abarca a consciência de sua condição social, cultural, histórica pessoal, ambiental e possibilita seu engajamento ativo para transformá-la.

Este sentir nos integra de uma maneira coletiva ao nos colocar em relação uns com os outros e todos com o real compartilhado. A dor, por exemplo, é assim. O nosso ponto fraco. Um ponto em comum no qual sentimos individualmente algo que é também compartilhado. Quando a dor vem, nos sufoca, nos deixa sem ar. Quando passa e relatamos em coletivo nossas vivências, depois de todo o sofrimento e de todo o vazio compartilhados, fica tudo em paz. Nem lembramos mais do quanto ela foi intensa. E isso acontece com uma dor nas costas, com a dor de um câncer ou com a dor de um namoro findado. Depois de compartilhamos nossas vivências, superamos (ou não) e seguimos em frente. Seguindo em frente, encontramos novos sonhos e sorrimos. E o sorriso nos faz continuar vivendo.

E seguir vivendo nos reposiciona frente à vida e frente à possibilidade de construirmos nosso próprio processo de conhecer. Retomando Duarte Júnior:

Deste modo, o que nos interessa é a vida, com suas múltiplas sensibilidades e formas de expressão. A vida cotidiana, com todo o saber nela encerrado e que a movimentamos por entre as belezas e percalços do dia. A sensibilidade que funda a nossa vida consiste num complexo tecido

de percepções e jamais deve ser desprezada em nome de um suposto conhecimento “verdadeiro” (DUARTE JR, 2001, p.22)

Nesta mesma direção, Merleau-Ponty (1999) nos sugere que a experiência perceptiva é uma experiência corporal. De acordo com este autor, o movimento e o sentir são os elementos chaves da percepção e na produção de conhecimento:

A percepção sinestésica é a regra, e, se não percebemos isso, é porque o saber científico desloca a experiência e porque desaprendemos a ver, a ouvir e, em geral, a sentir, para deduzir de nossa organização corporal e do mundo tal como concebe o físico aquilo que devemos ver, ouvir e sentir (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 308).

Em nossa crise contemporânea, uma crise dos sentidos, desaprendemos a aprender com o corpo, com a experiência dos sentidos, pois privilegiamos uma razão sem corpo. Capra (1996) em *A Teia da Vida* fala que os problemas ambientais não podem ser entendidos isoladamente porque são problemas sistêmicos. Segundo o autor: “Em última análise, esses problemas precisam ser vistos, exatamente, como diferentes facetas de uma única crise, que é, em grande medida, uma crise de percepção.” (CAPRA, 1996, p.24). E a tecnologia tem extrema influência nesse processo. No entanto, o sentido compreendido como um acontecimento da existência pode resgatar os caminhos para reencontrar as trilhas de um saber corpóreo. Nas concepções de Bem Viver acionadas pelos povos indígenas ao longo de toda a América Latina (ACOSTA, 2016), circulam abordagens que questionam a noção de desenvolvimento frente a experiências ancoradas na larga existência dos povos originários em seus territórios, e nas profundas conexões que neles se estabelecem com plantas, animais e materiais, oportunizando não só uma crítica à degradação ambiental e ao consumo inconsequente enquanto sinônimo de felicidade, mas apontando caminhos para reencontrarmos na simplicidade e no viver compartilhado o equilíbrio de onde emana o bem-estar e a sustentabilidade.

Nesta perspectiva, propomos que uma educação voltada para o sensível pode contribuir para despertar e aprofundar uma relação acolhedora, respeitosa e dadivosa com o mundo em que vivemos, com os materiais que estão a nossa volta nesse mundo, e para o desenvolvimento do Bem Viver almejado pelos povos originários, pleno de sentido e razão de ser. Um ser que se estabelece em relação, tecendo outras ecologias, diferente das construções que objetificaram o mundo.

Novamente evocamos Duarte Júnior (2001) para repensar uma ecologia na qual se reconciliam partes que foram artificialmente separadas, e que cuja reconciliação contribui a arte de despertar o sensível, expressa na pintura, na poesia,

e em outras manifestações estéticas imanentes de processos vivos, os quais se mostram potentes para atravessar a crise dos sentidos em que vivemos:

Assim, a ecologia, a sensibilidade e a educação revelam o quão interligadas podem estar se não forem tomadas como partes independentes de um conhecimento fragmentário e desvinculado da vida de cada um. (DUARTE JR, 2001, p.31)

O conceito da crise dos sentidos também aparece em Boaventura de Souza Santos (2001), quando argumenta que no percurso de legitimação do conhecimento foi sendo desprezado o que não passava pela racionalidade, afastado o que era subjetivo, ignoradas as sensações, as impressões, desejos e afetos. Disso predomina uma sociedade em que foram suprimidas a sensibilidade e a espiritualidade, prevalecendo o ter sobre o ser. A mudança, conforme Sousa Santos (2001), acontece na transição do paradigma dominante para o paradigma emergente, o qual “não pode ser apenas um paradigma científico (o paradigma de um conhecimento prudente), tem de ser também um paradigma social (o paradigma de uma vida decente)” (SOUZA SANTOS, 2001, p. 37). A busca por um sentido parece bem mais satisfatória do que a busca pela satisfação pessoal, que só poderá ser efetivamente encontrada na condição do sentido.

Encontrar sentido na vida, ressignificar o mundo e nossas relações, reavivar os afetos, desejos, impressões, valorizar a experiência, são sintomas de que estamos vivos. E estar vivo é, na perspectiva da antropologia ecológica de Tim Ingold (2012), um processo de permanente criação e recriação. Em seu artigo “Trazendo as coisas de volta à vida: emaranhados criativos num mundo de materiais”, Ingold (2012, p.26) cita Paul Klee para evocar a arte para além da busca de formas fixas e acabadas, mas como processo que possibilita nos unirmos às forças que trazem as formas à tona. Para Paul Klee, citado por Tim Ingold (2012, p.26) “forma é morte” e “dar forma é vida”.

Essa mesma perspectiva pode ser estendida aos processos de conhecimento do corpo, reavivando a centralidade dos sentidos na aprendizagem. Assim, o que chamamos comumente de ‘fragilidade’ pode ser ressignificado no âmbito do nosso sentir, experienciar, viver. Nossa existência é sensível. E essa é a força motriz da nossa pesquisa: encontrar o sentido dos sentidos nas práticas em arte.

Jorge Larrosa Bondía (2002) explica que a experiência dotada de sentido refere-se aquilo que *nos passa* e não aquilo que *se passa*. Nas palavras do autor:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça (BONDÍA, 2002, p.2).

Ainda sobre o sentir, evocamos Humberto Maturana (1987,2001), para quem o processo de aprendizagem ocorre sempre que a atuação de qualquer organismo passa por variações perceptíveis por ele e/ou pelos envolvidos no processo ecológico relacional, que se constitui a partir do entrelaçamento entre o racional e o emocional. Para este autor, nossas ações estão fundamentadas no *emocionar* como condição de possibilidade da aprendizagem humana. Para o autor, “Todo sistema racional tem um fundamento emocional” (MATURANA, 1998, p.15). A educação através da arte e do sensível é a educação de nossos sentidos, num resgate de nossos fundamentos humanos esquecidos. E se ao despertarmos a sensibilidade nos reconectamos com o mundo, a educação artística para o despertar do sensível é também uma educação ambiental potencializada na sua dimensão estética.

A arte educação, por si só, é um movimento educativo e cultural que busca a constituição de um ser humano pleno, valorizando os aspectos intelectuais, morais e estéticos, procurando despertar sua consciência individual, harmonizada ao grupo social ao qual pertence, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 (BRASIL,1996). O desafio é potencializar, nesse percurso, outras ecologias, outras relações mais dadas, respeitadas, recíprocas e possíveis na relação com o mundo, seres, materiais e os ambientes em que vivemos.

Ainda com Maturana (2002):

A tarefa da educação escolar é permitir e facilitar o crescimento das crianças como seres humanos que respeitam a si próprios e os outros com consciência social e ecológica, de modo que possam atuar com responsabilidade e liberdade na comunidade a que pertencem (MATURANA; REZEPEKA, 2002, p.13).

Com estas linhas ainda iniciais, pretendo propor que a busca por uma educação do ser sensível não visa somente ao desenvolvimento de pessoas mais plenas e inteiras em seu contato com o mundo, mas também a criação de bases humanas com novos parâmetros de conhecimento e relações possíveis com este mundo.

## 2.1 ONDE A FRAGILIDADE COMEÇA

Até aqui, já podemos assumir que a vida se funde à pesquisa, que o conhecimento válido é o conhecimento que produzimos e ressignificamos na experiência das relações vivas que tecemos no e com o mundo. E nessa perspectiva eu posso assumir, como pesquisadora, educadora, mulher, mãe e todas as mais que me habitam, que a fragilidade começa em mim.

Ao me instalar no litoral do Paraná, no final de 2010, local onde trabalho há dez anos, no município de Matinhos, os temas ambientais são – talvez mais que em outros locais -, rotineiros. Num ano os alunos comentam sobre a ressaca, no outro sobre os deslizamentos dos morros por conta das chuvas, ou ainda sobre os alagamentos constantes que ocorrem na cidade durante o período mais chuvoso. Ainda que de maneira ingênua, várias são as percepções sobre estes problemas que chegam aos educadores em sala de aula, na forma de uma problematização das questões do meio ambiente.

Da mesma maneira, ao se tratar da estrutura da cidade ou da vida cotidiana nos espaços urbanos, identifica-se pouca ou nenhuma percepção dos alunos de que estas questões também podem ser pensadas como questões ambientais. Vivenciamos um precário acesso aos serviços de saúde, péssimos serviços de coleta e reciclagem de lixo, um sistema de transporte público caótico e insuficiente para a demanda, poucos equipamentos de esporte, cultura e lazer. Por outro lado, há muita vida no litoral do Paraná. Vive-se uma significativa cultura do movimento na vida cotidiana, caminha-se e pedala-se. A mobilidade no dia a dia da cidade se dá a pé, de bicicleta, no skate. Vive-se a praia.

Os jovens falam sobre preservação ambiental e trabalham em seu cotidiano com o meio ambiente, mas sem relacionar suas vivências com os conceitos de educação ambiental. Pouco sabem sobre si mesmos e vivem “o que se passa” (BONDÍA, 2002, p.2), mas quase nunca levando em conta a percepção do sentido subjetivo de suas experiências.

Na agenda de uma educação emancipatória, torna-se necessário inserir a pauta de aprofundar as interações entre o “si” mesmo, a natureza, a ciência e as sociedades, a fim de tentarmos colaborar na construção de outros modos de viver, melhores para a vida em comum, de humanos e não humanos, no sentido do Bem Viver. E nesse caminho, o experienciar da arte poderá se mostrar potente para uma educação que assuma o desafio de atuar no despertar dos sentidos, onde nossa vivência poderá, talvez, transcender os limites da visão cartesiana com seu

pensamento linear para compreender, explicar e agir frente às imprevisibilidades da sociedade, do mundo e da vida, fazendo da imprevisibilidade um possível caminho de surpresa e improvisação (INGOLD, 2012).

Durante o tempo em que trabalho no Colégio Estadual Mustafá Salomão, a cada reunião, a cada conversa com pais e alunos, foi possível reconhecer a escola como um lugar ambíguo e por isso também potente. Ao mesmo tempo em que a escola constitui um espaço de aproximação e conexão da realidade de diferentes sujeitos, ela também é um ambiente redutor das possibilidades de resolução de problemas e conflitos. Percebia como as questões psicossociais dos estudantes e familiares eram e ainda são tratadas com desmazelo no âmbito institucional, assim como é em qualquer escola pública de região periférica do país.

Não há apoio psicológico nas escolas públicas. Casos mais graves requerem encaminhamentos à rede CRAS (Centro de Referência de Assistência Social) e seu encaminhamento pode demorar meses. A morosidade no acompanhamento também é agravada pela demora no diálogo entre pais, escolas e profissionais do CRAS. Realidade essa ainda mais extenuada pela precariedade de acesso na região onde se encontra a escola, que é distante do centro de atendimento.

Falando sobre meus alunos, assim como tantas outras crianças e adolescentes, é nesta fase da vida em que surgem os conflitos do adollescer. Os jovens perpassam essa fase de transição para uma nova etapa da vida, em que não se sentem mais crianças, mas ainda não se compreendem adultos. É justamente neste ponto em que a fragilidade se torna terreno fecundo para inquietações, o que nos leva à necessidade (e abre espaço) de conversar, discutir, refletir, criar e fruir com e sobre estes adolescentes. Para formá-los e ajudar a se formarem, precisamos entender sobre suas dores e angústias, e os problemas que tais sentimentos acarretam. Diante desse cenário, cabe perguntar de que forma a arte se insere neste contexto de maneira a ampliar a leitura de mundo destes estudantes, e quais são suas percepções em relação aos ambientes e à sociedade em que estão inseridos.

O ingresso no Mestrado Profissional em Rede Nacional para o Ensino das Ciências Ambientais, no Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná, representou um ponto de inflexão na minha trajetória e experiência no contexto desta realidade. Inicialmente, tive a oportunidade de reconhecer minhas práticas em diálogo com a experiência de outras educadoras e educadores, que atuam em diversas disciplinas,

majoritariamente das áreas das ciências ambientais e amadurecer a interpretação dessas experiências no diálogo com os professores e pesquisadores do curso.

No grupo de pesquisa do Laboratório de Interculturalidade e Diversidade/LaID, um estudo mais dirigido aprofundou meu reposicionamento diante de minha própria trajetória, na medida em que fui me situando no lugar de pesquisadora. Deste lugar, criou-se um espaço de ressignificação das práticas que então eram desenvolvidas em sala de aula, como arte educadora.

Como pesquisadora educadora, com lentes ampliadas para as questões ambientais, me vi frente a possibilidade de servir como facilitadora ao despertar do protagonismo, à emancipação e a autonomia, com possibilidades renovadas de serem construídos, como uma alternativa de educação transformadora em relação ao que temos hoje.

Nesta tessitura de ressignificação da educação ambiental, passei por um movimento de diálogo com meu próprio ambiente. Minhas percepções se aproximaram das proposições teóricas de Félix Guattari (1990, p.8) que apontam criticamente sobre os riscos de abordar as questões ambientais cruciais de nossa vida à luz de uma perspectiva tecnocrática calcada unicamente em danos ambientais resultantes da industrialização, urbanização ou desenvolvimento. O autor propõe que apenas uma articulação ético-política entre os três registros ecológicos - do meio ambiente, das relações sociais e da subjetividade humana - poderia colaborar para atingir o que o autor chama de *ecosofia*. Essa abordagem envolve nossas decisões práticas, atitudes, no âmbito da micropolítica, onde nos posicionamos eticamente a cada momento frente à decisão do que é fazer a coisa certa. Ela deve ser pensada e articulada ao nosso cotidiano, seja na escola, em casa, no bairro, cidade, na vida.

Nessa perspectiva, a educação ambiental é aquela que se dá nos modos de viver, de nossas escolhas éticas sobre a forma que entendemos e agimos no mundo. A perspectiva ecosófica, traz em si a proposta de repensarmos nossa sociedade e, mais que isso, de agirmos na direção das transformações que ocorrem positivamente pela vida em nosso planeta.

Em uma sociedade cheia de dilemas, em que tudo muda velozmente, tornando, de certa forma, a vida efêmera, a degradação ambiental e a produção de subjetivação numa sociedade capitalista neoliberal, na maioria das vezes, causam medo, solidão e insegurança (GUATTARI, 1990). Tal velocidade nas mudanças, correlacionada a um

excesso de informações que não conseguimos processar, compreender, elaborar, faz parte das dificuldades que se expressam nas relações humanas.

Podemos assim retornar ao Colégio Estadual Mustafá Salomão e ressignificar os casos de depressão, ansiedade, automutilação e violência entre jovens, cada vez mais comuns. Reconhecer que essas fragilidades não são fraquezas, mas sim o resultado da relação entre os sentimentos e o ambiente do sujeito que sente. E assim, recepciono minhas próprias fragilidades, como mulher que vivo estes tempos e também compartilho os mesmos dilemas.

No encontro de três estradas que se uniram - arte, educação e ciências ambientais - durante o desenvolvimento desta pesquisa convivi com um processo pessoal de Depressão, Síndrome do Pânico e Transtorno de Ansiedade Generalizada, que culminou no diagnóstico tardio de um Transtorno de Personalidade Borderline, aos 33 anos.

Com a vivência deste período e meu diagnóstico embaixo do braço, a lente pela qual passei a ver e perceber o mundo mudou. Em meio a minhas crises, passei a notar alunas com os braços cortados em automutilações e enfrentando outros problemas psicossociais. Assim como eu. Nosso sofrimento em comum nos aproxima, educadora e estudantes. Antes distantes e conflitantes, me relatam suas dificuldades e pedem ajuda. Assim como em minha história, se meus educandos tivessem a possibilidade de um diagnóstico em fase adequada, seriam poupados de tantos dissabores nessa sociedade em colapso. Mais do que isso, me envolvi na tarefa de colaborar, nos processos de ensino e aprendizagem, com a ressignificação positiva e prática de noções como pertencimento, propósito e transcendência, e as possibilidades que elas criam no contexto da vida, possibilitando alargar canais de fala e escuta, produção poética e narrativas que tornem possível ressignificar e contar suas próprias histórias.

Neste momento, um botão de alerta foi ativado e compreendi minha necessidade de refletir, ouvir e entender esse aspecto que fazem parte de nosso ambiente e sociedade, que nos adoecem e que distorcem a nossa percepção do mundo. Após vinte dias internada em um hospital psiquiátrico e imersa em medicações, no meu retorno ao trabalho, tanto eu quanto meus alunos precisávamos falar sobre essas nossas “fragilidades”, nossas vivências e dores. A arte se mostra espaço fecundo para aflorar tais temáticas e contribuir para a construção de aprendizagem e autoconhecimento, na esperança de que a pesquisa realizada

contribua de maneira concreta às expectativas que criei em relação à educação e à compreensão do mundo que compartilho com meus alunos. Como professora de Arte, passei a me ver na obrigação de construir um processo de pesquisa que pudesse dar vazão em direção a um roteiro gnosiológico de valorização do “pensar certo” de Paulo Freire, caminho para o agir colaborativo e para a emancipação, conforme as inquietações que apresento desde o início, interligando Arte, Educação e Educação Ambiental, num transcender para a arte educação ambiental sem hifens ou intervalos.

## 2.2 A FRAGILIDADE DA ARTE EDUCAÇÃO

Apesar de todos os estudos apontando a importância da intervenção da arte no processo de ensino e aprendizagem de crianças e jovens, e de todos os esforços para o desenvolvimento de um ser artístico na escola, a arte como possibilidade de experiência com as várias linguagens artísticas, integradas de maneira social – historicamente produzida e em produção pela humanidade – ainda se vê como alvo de constante debate e enfrentamentos.

Segundo Ana Mae Barbosa (2010, p.26), o ensino de Arte esteve presente no currículo escolar desde o século XIX, de diferentes formas e de acordo com o contexto político e social de cada época. Segundo a autora, o ensino de Arte ganhou espaço na educação devido ao ensino de desenho que era trabalhado nas escolas, destinadas especialmente às camadas populares, como forma de preparar mão de obra especializada para o exercício profissional.

No Brasil, destaca-se a lei que garante a obrigatoriedade do ensino de Arte em suas diversas linguagens, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1º e 2º Grau 5.692/71, conhecida como a lei educacional da ditadura militar, que esvaziava o teor crítico e reflexivo da disciplina, deixando-a meramente bancária e reprodutiva. Com a LDB 5.692/71, o ensino de arte não solicitava formação de professores específicos para lecionar a educação artística, reduzida a um conjunto de atividades, deixando brechas para que o ensino fosse ministrado por profissional de qualquer área. A arte adquire característica de acessório, como decoração da escola, ensaio de dia das mães e lembrancinha para datas comemorativa.

Segundo Ferraz e Fusari (2009), os anos 1980 ficaram marcados como um período de muitas lutas pela redemocratização do Brasil, e nos anos 1990, arte

educadores mobilizaram-se para garantir a permanência do ensino de Arte no currículo escolar. Na elaboração vigente, a disciplina de Arte não estava incluída como componente disciplinar. Várias campanhas foram feitas e na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, a Arte passa a ser um componente curricular obrigatório em todos os níveis de ensino. Como é possível conferir no 2º parágrafo da LDB: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996, s/p).

Em fevereiro de 2016, a Comissão de Educação da Câmara do Senado aprovou a proposta que estabelece a obrigatoriedade das disciplinas Artes Visuais, Dança, Música e Teatro na matriz curricular nos diversos níveis da Educação Básica. Nas últimas décadas do século XX e primeiras décadas do século XXI, com a expansão do sistema de ensino superior no Brasil, há um processo de especialização no campo da disciplina, com a criação de cursos de graduação e pós-graduação específicos em Artes Visuais, Música, Teatro e Dança, nas modalidades de bacharelados e licenciaturas. Entretanto, esse processo não é acompanhado de uma efetiva política educacional que se traduza em vagas e arranjos curriculares mais complexos para acolher as especialidades em Arte.

A interação entre os campos de Arte e a Educação, conectados por um hífen, tem sido expressão adotada para evidenciar um projeto pedagógico com uma prática de arte. A expressão arte-educação ou arte educação, evidencia um debate acerca dos sentidos e das práticas em arte no contexto da disciplina, que é atravessada por constantes discussões. Tais tensões não são objeto desta pesquisa, mas evidenciam a dimensão política interna ao campo disciplinar desdobrada no campo político de legitimação da disciplina, abarcando a luta para o reconhecimento da Arte como conhecimento relevante aos processos de subjetivação humanos e apontando sua potência transformadora nas mais diversas sociedades e tempos.

Ana Mae Barbosa (1991) expõe que tais tensões se expressam, por exemplo, no debate em torno da nomenclatura da disciplina - com ou sem hífen - e observa com estranhamento que nenhuma outra disciplina parece enfrentar tantas disputas ou se vê às voltas com a permanente necessidade de uma ênfase na sua nomenclatura quando da inclusão numa proposta pedagógica. Por exemplo, não existe a necessidade de nomear geografia-educação, biologia-educação, português-educação. A esse respeito, autora faz a seguinte consideração:

Como a matemática, a história e as ciências, a arte tem domínio, uma linguagem e uma história. Se constitui, portanto, num campo de estudos específicos e não apenas em meia atividade [...] A arte-educação é epistemologia da arte e, portanto, é a investigação dos modos como se aprende arte na escola de 1º grau, 2º grau, na universidade e na intimidade dos ateliers. Talvez seja necessário para vencer o preconceito, sacrificarmos a própria expressão arte-educação que serviu para identificar uma posição e vanguarda do ensino da arte contra o oficialismo da educação artística dos anos setenta e oitenta. Eliminemos a designação arte-educação e passemos a falar diretamente de ensino da arte e aprendizagem da arte sem eufemismos, ensino que tem de ser conceitualmente revisto na escola fundamental, nas universidades, nas escolas profissionalizantes, nos museus, nos centros culturais a ser previsto nos projetos de politécnica que se anunciam. (BARBOSA, 1991, p. 6-7)

Atualmente, o componente curricular intitula-se Arte. Muito já se lutou e ainda se luta no contexto da Arte como componente curricular. Um dos maiores reflexos de tais tensões nas práticas do ensino de Arte no Ensino Básico brasileiro é, nos dias atuais, a suposição de polivalência dos professores da área que, apesar da sua formação e de toda a bagagem nos diferentes campos de conhecimento que integram as artes, lutam pela legitimidade e reconhecimento de suas expertises, questionam a fusão de linguagens artísticas – música, teatro, dança e artes visuais - em uma só disciplina denominada Arte.

Os cursos de graduação em Educação Artística passaram por processos de reforma, a exemplo da Faculdade de Arte do Paraná com o Decreto Estadual nº6637, de 28 de dezembro de 2002, que alterou a matriz curricular e a nomenclatura do Curso de Educação Artística - Habilitação em Artes Cênicas para Licenciatura em Teatro, que já demonstra uma busca por especificidade dentro de determinada linguagem Artística. Como consequência, mesmo que almejando uma formação mais completa, onde a matriz curricular deveria oferecer aulas em cada uma das linguagens, na prática, as escolas possuem apenas duas aulas de arte semanais onde são solicitados ao professor o conteúdo produzido em cada um dos campos de conhecimento de todas as linguagens, exigindo que todas sejam trabalhadas desde as séries iniciais até o ensino médio, de acordo com os Conteúdos Básicos e Estruturantes direcionados a disciplina de Arte de cada série. De um lado, temos uma rota cada vez maior de complexidade e especialização do conhecimento, e de outro, políticas que induzem um arranjo curricular generalizante.

É importante destacar que os movimentos de intersecções e quebras de fronteiras entre as linguagens artísticas se expressam não apenas no campo acadêmico ou educacional, mas na própria sociedade, aprofundando-se nas

hibridações presentes na arte contemporânea, desde a segunda metade do século XX.

A abordagem das expressões artísticas contemporâneas demanda de modo crescente professores especializados e atualizados com os meios próprios de produção artística presentes na vida social, suas complexidades, a interface com as novas mídias, assim como com as novas propostas de ensino e aprendizagem que dialogam com as questões contemporâneas e emergentes da sociedade.

Neste contexto, algumas universidades expressam em seus Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) que recuperam a formação do licenciado em Arte, focalizando a formação de professores atravessada pelas diversas áreas do conhecimento. Este é o caso do curso de Licenciatura em Artes ofertado no Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná, cuja proposta curricular traça uma articulação das diferentes linguagens na formação de arte educadores, expressando uma maior aderência entre a formação acadêmica e profissional e o campo de trabalho escolar, reduzindo essa lacuna e tornando mais significativas suas práticas de ensino no contexto atual da educação.

E o dito popular “eles que lutem” segue se aplicando aos professores que permanecem atuando em sala de aula. É necessário o engajamento dos docentes na busca de sintonia e união para a efetivação da disciplina de Arte como componente curricular e área de conhecimento, numa vigilância constante, visto que as ameaças continuam sobre a reformulação do currículo da educação básica e até mesmo a retirada de aulas de Arte da Matriz Curricular.

Sobre tal ponto, em 2015, ganha força o processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que tem como meta orientar a construção do currículo da Educação Básica das escolas brasileiras públicas e privadas. Vários especialistas, de todas as áreas do conhecimento presentes no currículo atual da Educação Básica, foram convocados para traçar “os conhecimentos essenciais aos quais todos os estudantes brasileiros têm o direito de ter acesso e se apropriar durante sua trajetória na Educação Básica, ano a ano, desde o ingresso na Creche até o final do Ensino Médio” (BRASIL, 2016, s/p). A divulgação da primeira versão do documento ocasionou uma grande preocupação entre os arte educadores brasileiros, pois o ensino de Arte perde no texto sua posição de área de conhecimento disciplinar próprio, sendo alocado na área de Linguagens, junto às disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e Educação Física. O texto provisório foi questionado por

desconsiderar a Arte como área de conhecimento que proporciona meios para o entendimento do pensamento e das expressões de uma determinada cultura, dando ênfase às práticas expressivas pouco contextualizadas, tendo como foco o direcionamento no fazer, desprezando a sua dimensão crítica e conceitual num retrocesso acerca do papel que o ensino de Arte pode exercer.

A limitação do espaço da Arte no currículo da Educação Básica é muito simbólica, pois demonstra uma concepção educacional que prioriza áreas de conhecimento técnico científicas. Mesmo com muita luta, a presença de interesses privados na condução da elaboração da BNCC é um indício da tentativa de normatização e centralização curricular com objetivos de mercantilização da educação brasileira, voltada à formação de mão de obra, homologada em 2017 e em vigor no ano de 2020.

Nesse contexto, como os arte educadores podem interferir para a construção de novas práticas e valores, vínculos e diversidades, situando sua ação na direção de potencializar as capacidades formativas desenvolvidas com a experiência artística? A direção das atuais discussões sobre a produção político pedagógica no campo da arte educação aponta para uma proposta transdisciplinar e de construção coletiva. Práticas colaborativas que enfatizem as dinâmicas do sentir, pensar e agir; buscando a interação entre saber e prática, relacionadas à história, às sociedades, às culturas, etc. Uma proposta que aponte para a produção do conhecimento enquanto criação de novos significados e sentidos. A arte valoriza a construção do mundo da criança e do jovem, sua auto compreensão, assim como o relacionamento com o outro e com o seu meio, onde a ação e o processo é mais significativo do que os resultados. Entender e estimular práticas no campo da arte educação, nesta perspectiva, amplia a possibilidade de vínculos positivos com a escola, que se torna ambiente mais vivo e fluído, capaz de produzir um conhecimento que aponte para a transformação dos sujeitos envolvidos e dos ambientes em que vivem e atuam. Pensemos numa educação estética a partir das reflexões de João Francisco Duarte Jr:

A educação e, por certo, uma atividade profundamente estética e criadora em si própria. Ela tem o sentido do jogo, do brinquedo, em que nos envolvemos prazerosamente em busca de uma harmonia. Na educação joga-se com a construção do sentido – do sentido que deve fundamentar nossa compreensão do mundo e da vida que nele vivemos. No espaço educacional comprometendo-nos com a nossa “visão de mundo”, com nossa palavra. Estamos ali em pessoa – uma pessoa que tem os seus pontos de vista, suas opiniões, desejos e paixões. Não somos apenas veículos para a transmissão de ideias de terceiros: repetidores de opiniões alheias, neutros e objetivos. A relação educacional é sobretudo, uma

relação de pessoa a pessoa, humana e envolvente. (DUARTE JR, 1991, p.74)

A compreensão da educação como transformadora, de forma atuante no sentido de reformular e criar novas práticas e novos saberes leva à construção e ao exercício da consciência e do crescimento do indivíduo, sujeito social.

### 2.3 A FRAGILIDADE DE UMA ARTE EDUCADORA EM BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Como muitos professores em início de carreira, a escolha da escola de atuação nem sempre atende diretamente aos interesses do docente, mas sim, à falta de profissionais em determinadas regiões. Desta forma, atuei em diferentes escolas e em localidades afastadas, desde Campo Magro (região metropolitana de Curitiba, área rural) até algumas escolas de educação infantil particulares, como a extinta Tia Paula, no bairro Água Verde, local onde vive parte significativa da classe média curitibana. Na condição de professora iniciante na carreira, tive a oportunidade de ter contato com alunos de diversas esferas sociais. A consciência ambiental desses estudantes era também diversa: havia desde aqueles filhos de trabalhadores do campo, que participavam da aplicação de agrotóxicos em plantações de tomates antes das aulas, até aqueles cuja a preocupação ambiental passava apenas pela cor da lixeira na qual deveriam depositar seus rejeitos durante os intervalos. A oportunidade de trabalhar no educação básica no Litoral do Paraná, no município de Matinhos, significou um deslocamento que perdura há dez anos, cujo percurso envolve memórias e afetos, dois temperos muito presentes no desenvolvimento desta pesquisa.

É importante destacar, como professora concursada da rede do Estado do Paraná, que é ofertado cursos para a formação continuada como forma de progressão e promoção na carreira dos profissionais da rede pública, e que, desta forma, participei de vários cursos na modalidade de Educação a Distância (EaD), como por exemplo o Agrinho, os Grupos de Trabalho em Rede (GTR's) que constituem algumas das atividades do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) e as Equipes Multidisciplinares, que elaboram projetos para serem aplicados na escola de lotação e atuação dos docentes. Essas capacitações profissionais tratam de forma interdisciplinar os diversos temas transversais previstos na Lei 9.759/99 e Lei Complementar 11.645/08, quanto à inserção de temas obrigatórios na educação

escolar, os quais foram instituídos por legislações vigentes nas esferas federal e estadual. Tais normas estabelecem limites e possibilidades às instituições de ensino no âmbito do currículo escolar, que se traduzem em ações didáticas e pedagógicas expressas na Proposta Pedagógica Curricular/Plano de Curso, em consonância com a organização teórico-metodológica definida no Projeto Político-Pedagógico, conforme o nível e modalidade de ensino ofertados pela instituição escolar. No curso conhecido como Agrinho, havia perceptível orientação ideológica que corrobora com a visão hegemônica do mundo. O material didático ofertado por esta formação, por exemplo, contém implícita e explicitamente a defesa do uso de veneno agrícola nas plantações, das relações sociais e de trabalho que oprimem e a agricultura familiar, entre outros. Sobre este curso, o percebo como importante enquanto me instigou a empreender esforços teóricos para compreender a que papel servia, ao sujeito que pretendia formar, que é o oposto daquilo que esta dissertação busca construir.

Quanto às legislações que implicam na organização do trabalho pedagógico e orientações à rede pública estadual, o documento está alinhado à BNCC, cuja Resolução nº 2/2017 - CNE/CP indica em seu artigo 8º, inciso VIII, parágrafo 1º, que “os currículos devem incluir a abordagem, de forma transversal e integradora, de temas exigidos por legislação [...]” até o ano de 2019 e continua a partir da implementação das novas Bases Nacionais Curriculares em 2020. Sendo assim, a organização do trabalho pedagógico e o conhecimento organizado no currículo disciplinar devem contemplar, sempre que possível, abordagens que permitam o atendimento às legislações obrigatórias.

Alguns pontos das leis citadas tratam também de questões do ensino de ciências ambientais, que deve ser trabalhado em todas as disciplinas, ou a partir de atividades que promovam o encontro entre todas elas. Aqui ressalto minha percepção de que os cursos de capacitação são muitas vezes ofertados apenas para cumprir a lei, sem que haja uma preocupação ética alinhada com os desafios e mudanças necessárias para transformar a prática docente ou repensá-la, ou ainda, agir de maneira a superar os limites da realidade em que estamos envolvidos, educadores e educandos, ficando a encargo do planejamento do professor a almejada inter e transdisciplinaridade no planejamento da inserção de tais conteúdos transversais.

A Política Nacional da Educação Ambiental (PNEA) Lei nº 9.795 de 1999, pauta-se na Constituição Federal e assegura a educação como um direito de todos e dever do Estado. Em seu artigo 2º determina a “educação ambiental como um

componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal” (BRASIL, 1999 p,1). A referida lei em seus objetivos fundamentais orienta também que a educação ambiental deve estimular o fortalecimento de uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e social, voltada para a sustentabilidade. Entre os princípios básicos para a abordagem das temáticas ambientais está o enfoque humanista, holístico, democrático participativo, o reconhecimento e o respeito à pluralidade e a diversidade individual e cultural (BRASIL, 1999).

Meus estudos em Educação Ambiental revelaram tendências de abordagem que enfatizam a práxis. Essa tendência, chamada de emancipatória, prima pela problematização da realidade, assim como pela prática social e o exercício pleno da cidadania, com vistas à formação e à transformação integral dos educandos, trazendo uma preocupação concreta em estimular o debate e o diálogo sobre as questões socioambientais, apoiando-se também nas ciências, a fim de redefinir os saberes necessários às transformações exigidas pela vida contemporânea, a crise energética, o consumo e a cidadania, entre outros.

A Educação Ambiental como espaço pedagógico, possibilita traçar caminhos para que as reflexões profundas travadas no campo ambiental se materializem em experiências práticas e cotidianas que espelhem uma atitude crítica frente aos desafios que a crise civilizatória nos apresenta, ancoradas no princípio de que é necessário criar novas alternativas, a partir da compreensão de mundo e de sociedade em que vivemos (LIMA, 2002; LOUREIRO, 2004).

O foco das minhas inquietações docentes foi gradativamente se deslocando dos campos estritos da Arte e da Educação para abarcar problemas mais afeitos ao campo das Ciências Ambientais. Na atuação cotidiana em sala de aula, passei a perceber mais frequentemente situações que permitiam uma abordagem ambiental, nas quais vislumbrei possibilidades de transformação que requisitavam uma prática docente mais crítica, reflexiva, emancipatória e sensível. Me pareceu que o despertar das sensibilidades nos educandos era um caminho potente não apenas para a experiência artística, mas para um reposicionamento frente aos dilemas ambientais do consumo e do cuidado com os ambientes em que vivemos.

No entanto, a disciplina de Arte na escola pública é historicamente tratada apenas como uma distração descontextualizada da realidade, ou como um repertório

de atrações, o que a torna, além de estéril numa perspectiva crítica, também um elemento de exclusão social, na medida em que não acolhe e problematiza as realidades dos sujeitos envolvidos.

Paradoxalmente, a experiência em arte aponta possibilidades concretas de transformação na vida dos estudantes, a partir da ampliação de sua consciência de estar no mundo e entender como ele funciona, mas pela incapacidade crítica tende a ser reduzida a uma “ferramenta” nos contextos escolares, onde se reduz a uma atividade protocolar, estéril e obrigatória dentro do currículo escolar.

Há também problemas de outra ordem. Cito o uso mecânico das técnicas artísticas como elemento de alienação, quando dissociadas de uma leitura reflexiva que possibilite ressignificar o contexto social, cultural, ambiental, histórico e ideológico, valorando o aprendizado. Refiro-me aqui a atividades artísticas convocadas para dar visibilidade quase ornamental ao calendário escolar e suas datas comemorativas. Certa ocasião, quando o calendário escolar demarcava o Dia Internacional da Água, fui solicitada para realizar uma atividade da disciplina de Arte com os estudantes, no ano de 2010. Ao planejar a sequência didática e aplicá-la em uma turma do 8º ano, apresentei o filme *A Viagem de Chihiro*, dos Estúdios Ghibli. Ao abrir o debate sobre o conteúdo do que assistimos, surpreendeu-me perceber que os estudantes não compreenderam a importância da água trazida pelo filme, o que me alertou ao fato de que talvez eles não estivessem sensibilizados ou preparados para relacionar aquele tema naquela linguagem e com uma perspectiva cultural diferente da qual estavam acostumados a assistir em outros filmes, geralmente comerciais.

Essa é uma situação em que minha sensibilidade aflora. Ela abre um leque de possibilidades que tensiona o uso mecânico da disciplina de Arte como mera apreciação ou fazer descontextualizado de procedimentos técnicos, e que não dá conta de explorar o pensamento e as práticas em maior abrangência. É preciso reposicionar a educação frente ao desafio de ampliar os caminhos dos estudantes na rota do conhecimento sobre o mundo em que vivem. Tal caminho beneficia-se da educação estética e da sensibilidade, que podem ser aprimoradas nas aulas. E mais: se nesta situação os estudantes não se mostraram preparados para a leitura de mundo pretendida no planejamento da sequência didática, tampouco parecem preparados para a compreensão de si mesmos, relacionando sua existência com a leitura da realidade que os cerca e com suas capacidades de ação onde estão inseridos.

No contexto curricular da disciplina de Arte na escola tradicional, a leitura de mundo se mostra em muitos pontos como um depósito de conhecimentos, construídos por outras cabeças e suprimindo a autonomia dos educandos em seus processos artísticos. Paulo Freire denuncia que um conceito historicamente construído por um sistema de forte coerção social, tende a ser depositado nos estudantes, de maneira bancária, como se estes fossem vasilhas a serem preenchidas (FREIRE, 1987). Neste aspecto, a trajetória no mestrado possibilitou ampliar minhas possibilidades de pensar minhas práticas docentes em arte também como práticas mediadoras entre educandos e o mundo, entre sujeitos e seu meio, almejando correlacionar a construção de conhecimento de forma social e coletiva com os problemas que vivenciamos em comum. Pensar práticas educativas que ampliem o protagonismo, a emancipação e a autonomia tanto por parte dos estudantes quanto da comunidade em geral, a serem construídos como uma alternativa de educação transformadora em relação ao que temos hoje.

No âmbito das reflexões acerca dos processos de produção de conhecimento, Boaventura de Sousa Santos (2010), argumenta sobre o pensamento moderno ocidental:

[...] é um pensamento abissal. Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo “deste lado da linha” e o universo “do outro lado da linha”. A divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. (SANTOS, 2010, p.31-32)

Em tal afirmação é perceptível o quanto as questões que afetam os diferentes sujeitos não estão sendo discutidas e que, parafraseando Freire (1986), estamos afastados da dimensão humana. Paradoxalmente, somos seres sociais, que crescemos na convivência, e nossas ações nos atravessam pessoal e coletivamente, cuja epistemologia deveria apontar a possibilidade de que as pessoas se eduquem como sujeitos de sua própria história. Precisamos da aproximação com o outro e o ambiente para partilhar a existência em um determinado contexto cultural e ambiental. Reconhecendo a arte como uma das dinâmicas formativas no âmbito da interdependência humana e ambiental, a arte educação se mostra como uma área de conhecimento fundamental para auxiliar a estruturar esse novo ser crítico a se formar, e que será reflexivo, autônomo, conscientemente mais sensível e protagonista a partir de si mesmo e de sua visão de mundo, e que precisará estar apto a transformar uma

realidade que é sua e também de todos, sob pena de que, ao não realizar as mudanças emergentes que se fazem necessárias, torne-se refém de um mundo estéril, um mundo cada vez mais excludente e segregacionista.

Loureiro e Torres (2014) destacam a pedagogia freireana dentro de um contexto de Educação Ambiental no âmbito escolar formal, que deva se desenvolver a partir de um processo educativo que se assente em temas geradores que sejam representativos das relações existentes entre sociedade, cultura e natureza, favorecendo a práxis pedagógica. Este conceito é o que corresponde ao processo de reflexão e ação dos educadores e educandos sobre a realidade social, cultural e histórica vivida e a ser transformada. Nesta perspectiva, Loureiro (2004) faz a seguinte referência acerca da uma educação ambiental transformadora e que corrobora com a busca a que essa arte educadora ambiental se propõe:

[...] A Educação Ambiental transformadora é aquela que possui um conteúdo emancipatório [...] vinculada ao fazer educativo, impliquem mudanças individuais e coletivas, locais e globais, estruturais e conjunturais, econômicas e culturais [...] dimensão política da educação [...] não cabe mais esperar o milagre da mudança de circunstâncias a partir de uma elite intelectual ou econômica. (LOUREIRO, 2004, p. 89).

A arte educação e educação ambiental abrangem assim um conjunto diversificado de conhecimentos que possibilitam a transformação. Mais do que uma ação interdisciplinar que contemple hábitos e atitudes socioambientais, há que também se propiciar um maior aprofundamento teórico, sem limitações aos aspectos meramente práticos. O trabalho dos arte educadores ambientais se situa nesse desafio, no sentido de despertar a consciência para o ambiente na possibilidade criativa de transformação, nos aliando as demais áreas de conhecimento - sociólogos, ecologistas, cientistas, geógrafos, bem como arquitetos, urbanistas, comunicadores, psicólogos sociais e antropólogos - para caminhar rumo a uma nova concepção de ambiente e de sociedade.

Coloca-se, portanto, a necessidade de se trabalhar uma arte educação ambiental que proporcione o diálogo entre os sujeitos envolvidos no processo, aprofundando elos, e não apenas focando a transmissão mecânica de conceitos físicos e biológicos do meio ambiente, mas aspectos socioambientais implícitos na relação entre seres humanos e entre seres humanos e natureza num diálogo transdisciplinar com todas as áreas de conhecimento.

### 3 PARA ONDE VAMOS, ENTÃO?

Ao profundar as leituras e escolher um objeto de pesquisa. Tinha comigo todas as inseguranças do mundo, naturais em pesquisadores iniciantes, mas em meu caso, agravado pela depressão e Borderline. Entremeu aos medos, também carreguei comigo até aqui o abraço freireano, daquela professora em início de carreira que entrava em sala de aula e se transformava, e que acreditava que a arte poderia mudar o mundo. Assim tomo as palavras de Lygia Clark, em carta para Mário Pedrosa, para definir meus sentimentos na produção desta pesquisa:

Quantos seres sou eu para buscar sempre do outro ser que me habita as realidades das contradições? Quantas alegrias e dores meu corpo se abrindo como uma gigantesca couve-flor ofereceu ao outro ser que está secreto dentro de meu eu? Dentro de minha barriga mora um pássaro, dentro do meu peito, um leão. Este passeia pra lá e pra cá incessantemente. A ave grasna, esperneia e é sacrificada. O ovo continua a envolvê-la, como mortalha, mas já é o começo do outro pássaro que nasce imediatamente após a morte. Nem chega a haver intervalo. É o festim da vida e da morte entrelaçadas. (CLARK, 1996)

Vejo que a arte me salva todos os dias. E já a vi salvar muitos de meus alunos também. Mas com os anos de chão de escola e muitas pedras pelo caminho, já não tinha mais em mim a mesma sensibilidade para perceber o que acontecia ao redor. E assim, como muitos de meus colegas, fui adoecendo, me deprimindo e murchando. O interesse numa pesquisa que pudesse refletir esses temas do adoecimento e da cura, na perspectiva da arte enquanto meio capaz de promover conscientização e transformação de uma realidade, veio como luz de lamparina para reacender aquela velha chama já esquecida, resgatar meu sonho de estudar, me aprimorar, tornar meu trabalho significativo e útil entre os sujeitos com os quais convivo. Não só a arte, mas também a educação pode mover o mundo – sussurrou-me Paulo Freire no ouvido, quando disse que:

Em minha visão “SER” no mundo significa transformar e re-transformar o mundo, e não adaptar-se a ele. Como ser humano, não resta dúvida de que nossas principais responsabilidades consistem em intervir na realidade e manter nossa esperança (FREIRE, 2003, p. 36).

Estar ali, em sala de aula, já não era mais o suficiente para a persecução dos objetivos aos quais me propunha. Agora eu precisava de um problema formal e de uma metodologia que desse resposta a esta questão. No entanto, junto a tudo isso, a baixa autoestima, a depressão e a síndrome do pânico vieram tomar um café comigo numa quinta-feira à tarde. Perguntei a elas como mudar o mundo se eu não

compreendia nem a mim mesma. Como fazer meus alunos sentirem a arte como eu sinto? Bingo. Eureka. Abracadabra. Ou qualquer outra palavra que dê o sentido de “achei a chave”. Como contribuir com o processo de formação de seres críticos e conscientes quanto às questões ambientais se não temos nem a compreensão e a sensibilidade acerca de nós mesmos? A percepção do estado psicológico destes seres da escola me abriu os olhos para a existência de muitos professores e alunos que convivem com Transtorno de Ansiedade Generalizada, Depressão, Transtorno Obsessivo Compulsivo, Síndrome de Pânico, Bournout, entre tantas outras doenças presentes no meio escolar.

Percebi que para ver o mundo com diferentes olhos é preciso primeiro olhar para dentro. Passei então a me perguntar como as aulas de Arte do ensino regular e também em espaços não formais, podem colaborar no autoconhecimento, reconhecimento e pertencimento dos sujeitos? Como as aulas de Arte podem auxiliar os sujeitos a se tornarem mais conscientes de si mesmos e pertencentes tanto a sociedade quanto ao ambiente?

Neste momento Freire me abraça mais uma vez e renova a sensibilidade em mim adormecida. Não basta dar aula. É preciso uma postura sensível e aberta para receber todas as fragilidades do mundo, todo o Adolescer e suas respectivas fases. É preciso pensar em uma educação estética, que se refira a origem da palavra *aesthesis*, compreendendo a necessária dedicação ao desenvolvimento e refinamento de nossos sentidos a partir dos estímulos recebidos pelo mundo. E todo esse ser sensível precisa agora se transformar e fazer sentido, como seres políticos que somos, vivendo nossa sala de aula e refletindo nossa vida e nossa realidade.

As questões levantadas na pesquisa, e também motivada por outros pesquisadores, em outros contextos e que trilham o caminho da pesquisa em arte educação ambiental, passam a ser apontadas sob um outro ponto de vista - o da Sensibilidade, da educação de um ser sensível na educação de um ser humano integral. Segundo DUARTE JR (2001) a educação estética sensível é fundamental, compreendendo-a como:

uma educação que reconheça o fundamento sensível de nossa existência e a ele dedique a devida atenção, propiciando o seu desenvolvimento, estará, por certo, tornando mais abrangente e sutil a atuação de mecanismos lógicos e racionais de operação da consciência humana. (DUARTE JR, 2001, p.171)

Segundo Freire (2001) ao educador não cabe a transmissão de conteúdo, mas o *pensar certo*, de uma maneira em que prevaleça a ética universal do ser humano.

Neste sentido, cabe ao educador estabelecer um processo de busca pela autonomia que possibilite a leitura crítica do mundo como um ponto de partida de transformações:

Mas para mim, desde o início, nunca foi possível separar a leitura das palavras da leitura do mundo. Segundo, também não era possível separar a leitura do mundo da escrita do mundo. (FREIRE, 2001, p. 56).

Essas proposições sempre dialogaram com minha postura cotidiana frente aos conteúdos exigidos durante minhas aulas de Arte. No entanto, impactada sob a ótica da dor e em constantes situações de afastamento da sala de aula por licença médica, imposta pelas condições de saúde mental que apresentei à época, passei a refletir sobre o outro lado da história, pois toda história tem um outro lado. O reconhecimento e sentimentos espelhados nos alunos, fez com que me solidarizasse com suas dores e compreendesse melhor o que estávamos passando juntos, nossas ausências e fragilidades compartilhadas.

Não é comum o uso da linguagem poética como narrativa em pesquisas científicas, mas tudo começou com a inspiração sobre o título deste trabalho, que remete a dois livros integrados a esta parte da minha auto compreensão sobre meu estado emocional à época: *Coisas Frágeis*, livro de contos de Neil Gaiman (2010) e as poesias de Rupi Kaur (2018) reunidas no livro *O que o sol faz com as flores*.

Assim, a escolha da narrativa, aparentemente, me aproxima do objeto analisado de uma maneira não só mais eficiente, mas também diante do meu desejo de conhecê-lo de maneira mais íntima, de forma mais afetiva, incluindo minha pessoa como alguém que efetivamente narra o que viveu durante este estudo, numa perspectiva que sai de dentro para fora. Mas que não exclui, em sua constituição, os agentes externos que se apresentaram.

No que procuro investigar aqui, essas “coisas frágeis” poderiam ter muitos significados distintos. *Coisas Frágeis* - título da obra de Neil Gaiman, remete a uma seleção de contos editados em dois livros, *Coisas Frágeis 1* e *2*. O autor desejou mudar o título de sua coletânea, conforme narra na introdução da obra, mencionando que anotou em um papel e a seguinte citação: “*Acho... que prefiro me lembrar de uma vida desperdiçada com coisas frágeis, a uma vida gasta evitando a dívida moral*”. Às vezes escuto certas histórias de meus alunos e me remeto a um conto de Neil Gaiman, onde a ficção se mistura a uma realidade tão dura e tão absurda, que já não é mais possível distinguir a realidade da ficção. Peço então a licença poética para o uso do termo nesta pesquisa.

Sobre a relação com a obra de Rupi Kaur (2018), há em especial uma fase em que nossas fragilidades ganham significado: é a transição da infância para a adolescência, o que passo a chamar aqui como *Adolescer*. A autora divide os capítulos de seu livro nas fases do *Florescer*, *Cair*, *Brotar* e *Crescer*.

Entendo que, assim como as fases da vida de uma flor, conforme a autora, também é a nossa vida. A flor, assim como a criança que desbrava o mundo, nutre sua criatividade num diálogo entre o ser – no sentido de consciência a existir, e o mundo – onde a existência acontece. Passa-se então a um crescer e amadurecer turbulento, tanto sobre a fragilidade das coisas, quanto sobre como lidamos com tais fragilidades em nós mesmos. O termo *adolescer* já é usado em outras literaturas que abordarei em momento propício.

Nasce aí uma outra perspectiva, com outra beleza e que adquire outros significados. E vislumbro o caminho que percorri e a estrada a frente, descobrindo para onde estou indo, agora espelhada em meus educandos.

Em um de seus poemas, Rupi nos diz:

o que pode ser mais forte  
que o coração da gente  
que se quebra em tantas partes  
e ainda bate  
(KAUR, R.,2018,p.109)

### 3.1 DO ESTADO DA ARTE EM ARTE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Na construção desta pesquisa, vi a necessidade de falar sobre os processos de criação de minhas práticas artísticas como artista e arte educadora, de forma poética. Todo o processo de investigação, seja de qual área for, pretende ampliar o conhecimento acerca daquele objeto que está sendo estudado, através da interpretação de seus muitos fenômenos.

Para situar minha pesquisa, e alguns dos fenômenos do objeto com o qual ela se relaciona, é necessário lembrar que o campo de investigação acadêmica em Arte no Brasil tem quarenta anos. O primeiro curso doutorado em Artes no país foi criado em 1980 na ECA-USP (PRADO, 2009). Todo o referencial em Arte Contemporânea, portanto, é um campo ainda relativamente novo, havendo muitos espaços de pesquisa a serem explorados. A abordagem interdisciplinar é ainda mais recente, e

para interligar os campos de pesquisa em arte educação com os temas da educação ambiental, balizados por subsídios e dialogando seus embasamentos teóricos, existe a clara necessidade de expandir o campo das artes para buscar novos modos de se fazer pesquisas e retratar o mundo. Encontrei esta proposição de interface de campos teóricos diversos, e do aporte referencial para a construção da pesquisa, na metodologia desenvolvida pelo Laboratório de Interculturalidade e Diversidade da Universidade Federal do Paraná (LaID-UFPR), Setor Litoral.

Dentro do grupo de pesquisa, a leitura e discussão de textos de antropologia ecológica, tais como o artigo “Trazendo as coisas de volta à vida: emaranhados criativos num mundo de materiais”, de Tim Ingold, e do texto produzido a partir de pesquisa desenvolvida no próprio LaID intitulado “Terra Moldada: horizontes para a interculturalidade”, de Ana Elisa de Castro Freitas e Tainá Gewehr Wirth (2019), fui traçando o caminho em busca da arte educação ambiental. Neste trajeto, passei a me ver consciente do quanto a pesquisa em arte inaugura de algum modo um conhecimento novo, e como essa construção está intimamente relacionada ao meu modo de pesquisar.

Na prática da pesquisa em arte, em educação, em arte educação ambiental venho percorrendo um caminho em que se esgueiram questões metodológicas interdisciplinares na construção do texto. A noção de arte educação ambiental elevada a título de descritor de pesquisa, a partir do estudo do artigo citado no grupo de pesquisa que faço parte, permitiu levantar um conjunto de bibliografias, destacando a obra *Eco-Ar-te para o reencantamento do Mundo*, organizada por Michèle Sato (2011). Esta obra reúne uma coletânea de textos, abordando práticas e reflexões advindas de diferentes contextos, nos quais pesquisadores relatam momentos em que já experimentam uma aproximação entre o fazer da arte e as questões ambientais. No capítulo de Imara Pizzato Quadros (2011), por exemplo, intitulado *Arte Popular: Trilha para a Arte/Educação/Ambiental*, a poética do texto parte da proposta de se pensar uma Eco-Arte engajada com a Arte Popular.

O estudo desta obra me levou a conhecer o blog do Observatório de Educação Ambiental – OBSERVARE, onde abri contato com a dissertação de mestrado de Luciane Goldberg (2004), intitulada *Arte-Educação-Ambiental: o despertar da consciência estética e a formação de um imaginário ambiental na perspectiva de uma ONG*, o que acabou servindo como luz no caminho para o qual esta pesquisa se direcionava.

As novas trilhas se cruzaram com aquelas já percorridas. Os estudos das Três Ecologias de Félix Guattari (1990) apontam que a mudança no panorama socioambiental depende da mudança radical e efetiva na subjetividade individual e coletiva dos sujeitos que compõem determinado território, onde o desenvolvimento de uma consciência ambiental deve ocorrer a partir do próprio sujeito, do resgate da sua singularidade e autoestima, do seu autoconhecimento e heteroconhecimento (Guattari, 1990, p.9).

Duarte Júnior (2001), por sua vez, afirma que é através da arte que este ser pode simbolizar mais de perto o seu encontro sensível com o mundo:

A arte não estabelece verdades gerais, conceituais, nem pretende discorrer sobre classes de eventos e fenômenos. Antes, busca apresentar situações humanas particulares nas quais esta ou aquela forma de estar no mundo surgem simbolizadas e intensificadas perante nós (Duarte Júnior, 2001, p. 23).

Os estudos mais recentes mencionados, autorizaram avançar na busca de um gênero narrativo que acolhesse de modo mais radical a poética como possibilidade de produção de conhecimento não apenas nas artes, mas também na educação ambiental. Segundo Fortin & Gosselin (2004), a pesquisa em artes se divide em três campos: pesquisa sobre as artes (história da arte, por exemplo, explorando as produções já estabelecidas), pesquisas para as artes (por exemplo, o impacto das tecnologias interativa aplicada nas artes) e pesquisa em artes (produção em poéticas visuais) (FORTIN & GOSSSELIN, 2004). Nesse sentido, a exploração da metodologia de pesquisa em poéticas visuais e o processo de reflexão sobre o artista educador pesquisador e seus diários e relatos de práticas, assim como das produções como coleta de dados, apontou ser a mais coerente com os objetivos. Dentro do universo da pesquisa em arte, o recorte realizado será sobre o processo metodológico do pesquisador na construção do pensamento de sua prática na pesquisa em arte e os modos de se operar essa pesquisa com as Poéticas Visuais.

Os processos de criação em arte trazem as peculiaridades nos seus próprios modos e procedimentos de criação e produção de conhecimento. Para Ostrower (1977), como processos intuitivos, os processos de criação interligam-se intimamente com nosso ser sensível. Mesmo no âmbito conceitual ou intelectual, a criação se articula principalmente através da sensibilidade. Inata ou até mesmo inerente à constituição do ser humano, a sensibilidade não é peculiar somente a artistas ou alguns poucos privilegiados. Em si, ela é patrimônio de todos os seres humanos. Ainda

que em diferentes graus ou talvez em áreas sensíveis diferentes, todo ser humano que nasce, nasce com um potencial de sensibilidade. Nesse sentido, a arte é um campo de invenção, experimentação e subjetividade. Modos mais rígidos de metodologias de pesquisa não dariam conta de mencionar esses processos.

Desse modo, a pesquisa em poéticas visuais e a reflexão sobre as práticas e processos de criação como arte educadora ambiental a que me proponho, pode se utilizar de diferentes ferramentas metodológicas de acordo com o contexto, sendo mutável como a própria produção artística. A pesquisa em arte é caracterizada por abordagem qualitativa, pois busca uma metodologia com base na coleta de dados. Esse procedimento é utilizado principalmente nas ciências sociais, muitas vezes se construindo através de uma análise sensível das informações produzidas.

Com a vivência dos problemas dos adolescentes, relatados e intitulados como 'coisas frágeis', a produção artística realizada coletivamente resultou na criação de poéticas visuais, numa incorporação intencional da ambiguidade no processo de criação, uma obra em movimento em que toda a coletividade flui entre observador, artista, fruidor e consumidor. No campo da arte, da cultura e da estética, as poéticas visuais oportunizam a produção e criação de novas possibilidades de interação de linguagens artísticas contemporâneas. A análise das poéticas visuais, dentro das experiências práticas vivenciadas, visa proporcionar um olhar sobre essas fragilidades apresentadas em sala, para a real compreensão destes educandos de si mesmos, a transdisciplinaridade entre arte educação e educação ambiental, e o papel da sensibilidade na educação do ser sensível como premissa básica para uma mudança de comportamento social, extenuando a dicotomia corpo-mente.

Para toda essa construção, no percurso metodológico que utilizei para atingir tal objetivo, encontrei as possibilidades diante da literatura de autores como Paulo Freire, João Francisco Duarte Júnior, Tim Ingold, Humberto Maturana, Ana Mae Barbosa, Rupi kaur, Neil Gaiman, Fritjof Capra, Emily Esfahani Smith, Alberto Acosta, Gilles Deleuze, Merleau- Ponty, Michèle Sato, Luciane Goldberd, entre outros, que demonstraram no processo da pesquisa bibliográfica serem importantes para a construção de um processo educativo crítico e emancipatório, que possa contribuir com as práticas da arte educação ambiental na cidade de Matinhos e com a minha prática docente.

### 3.2 DA FONTE PARA A PESQUISA EM ARTE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Nestes tempos de transformações em todos os âmbitos das relações do humano no e com o planeta, o autor Tim Ingold (2015) explorou trilhas que entrelaçam os campos das humanidades com as ciências naturais e o ambiente compartilhado em que vivemos, e nos chama a atenção:

Tudo começou com a questão acerca do que significa dizer dos seres humanos que sejam produtores de suas vidas. Mas não deixei de pensar sobre esta questão, uma vez que ela deu luz a outra: como é que, na produção de suas vidas, os seres humanos criam a história? Como, se assim de fato o for, deve esta história deve ser distinguida do processo de evolução no qual todas as criaturas vivas supostamente encontram-se apanhadas? Tampouco deixei de pensar acerca da história quando comecei a ver, no que chamei de perspectiva do habitar, uma maneira de superar a divisão arraigada entre os “dois mundos” da natureza e da sociedade, e de reinserir o ser humano e o devir no interior da continuidade do mundo da vida. E não cessei de pensar sobre o habitar nas minhas atuais explorações na antropologia comparada da linha, que cresceu a partir da constatação de que cada ser é instanciado no mundo como um caminho de movimento ao longo de um modo de vida. (INGOLD, 2015, p.26)

No adolecer desta juventude contemporânea, escola e ser tem uma íntima relação. Durante o amadurecimento inerente a todos os seres, a escola precisa ter consciência de seu papel em como lida, deveria lidar ou é obrigada a lidar com as fragilidades que os jovens apresentam nesta fase de transição. Nesta compreensão, a escola é encarada como um ser, passando ao entendimento de uma “escola viva”. Assim, ao questionar o papel da educação em uma sociedade, o que é feito diante de novas configurações familiares e de crises éticas que espocam e se entrelaçam em emaranhados de fios que formam uma “malha”, a qual o autor se refere, percebi como é importante relacionar essas situações a, por exemplo, o desenfreado avanço acerca dos recursos naturais, que estão na atualidade em franca degradação.

Aparentemente, os estudantes não se enxergam como pertencentes ao Ambiente em que vivem, e também não se sentem agentes de transformação da sociedade que criam e em que estão inseridos, uma vez que não tem a consciência do significado desta inserção. O que há por trás da redução de suas capacidades de análise, que diminui consideravelmente suas possibilidades de protagonismo diante da necessidade de autonomia para mudar seu mundo, é a capitalização de instrumentos de controle e coerção social, que denunciados por autores como Paulo Freire (1987) e Augusto Boal (1991), se apresentam como instrumentos hegemônicos

de dominação das classes populares por parte das classes opressoras, inclusive na educação.

Por vezes, o que há de ideológico nessa aparente “incapacidade” de interpretação dos estudantes, é normalmente confundido com desinteresse pelos conteúdos trabalhados em sala de aula. Esta apatia aparece com certa frequência quando se utiliza o tempo e o espaço das aulas de Arte apenas para a simples produção e reprodução de objetos funcionais, ou para criar utensílios decorativos descontextualizados, ou ainda para elaborar desenhos, coreografias ou peças teatrais destinados a comemorações de datas específicas que constam no calendário institucional. De fato, que reação deveria se esperar de adolescente quando o que se espera do arte educador são atividades decorativas da escola no dia dos pais ou das mães, onde os estudantes atuem apenas como equipe de apoio nesta empreitada?

No sentido oposto a este caminho, os autores com os quais dialoguei em minha construção teórica, são aqueles para os quais a denúncia que realizo é percebida como real, onde as obras que consulto buscam cada vez mais a substituição desta situação bancária e estéril, pela construção da prática docente em uma perspectiva da educação emancipatória, que auxilie na formação de jovens autônomos, protagonistas, emancipados e sensíveis.

Compreendendo a estreita relação entre a retomada do ser sensível e de sua relação com o mundo, e na compreensão de que a educação emancipatória tem grande impacto nesta relação, o ensino da disciplina de Arte na escola pública tem, entre suas tarefas, a de buscar alternativas teóricas que debatam o tema da Ecologia, posto esse conhecimento tratar justamente sobre a sensibilidade das pessoas entre si e entre elas com o mundo e o planeta.

Para Guatarri (1990) a Educação Ambiental é tomada sob três vertentes: a ecologia pessoal (o indivíduo consigo mesmo), a ecologia social (o indivíduo e suas relações humanas) e por fim, a ecologia natural (indivíduos em relações de cidadania e produção em relação à natureza). Dessa forma, o autor se torna fundamental na elaboração de uma arte educação que possa ser pensada numa perspectiva de aprender, entender, e se ver como parte do ambiente, começando pelo que está mais perto do sujeito, o levando então a reflexões sobre seu ser sensível e sobre seu pertencer ao mundo. Neste percurso, me parece que, enfim, poderá também se compreender o ambiente do qual o estudante faz parte, despertando em sua

sensibilidade a sensação de pertencimento também a algo mais amplo do que aquilo que era determinado anteriormente por sua visão ingênua do mundo.

Ainda sobre compreender o pertencimento e o reconhecimento ao ambiente vivido e compartilhado, os primeiros termos que me chamaram atenção ao iniciar a pesquisa se encontraram nos conceitos da malha citada por Tim Ingold (2015). Em sua obra *Estar vivo: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição*, a tese central ao que me parece é a de que os seres humanos produzem-se a si mesmos e uns aos outros, num campo relacional, estabelecendo através de suas ações, as condições para seu crescimento e desenvolvimento. O autor conceitua a vida como uma malha de linhas entrelaçadas de crescimento e movimento onde “a coisa, por sua vez, é um ‘acontecer’, ou melhor, um lugar onde vários acontecimentos se entrelaçam” (INGOLD, 2015, p.25).

É neste sentido que o autor observa que, não diferentemente de uma pedra, de uma onça ou de um pássaro, os humanos são ocorrências, isto é, eles são suas histórias. Tal percepção vem ao encontro do que se discute na obra *Amar e Brincar: fundamentos esquecidos do humano*, (MATURANA, VERDEN-ZÖLLER, 2004, p.53), onde o autor fala sobre o emocionar que torna possível uma maneira de viver, trazendo em si a possibilidade e a necessidade de uma modificação cultural que permeie nossas relações. Para este autor, não é a razão que guia nossos pensamentos, são nossas emoções: o pensamento gera uma emoção que gera uma ação. Tal pensamento é fundamental para compreender que o social está ligado as nossas emoções, nossos sentimentos e nossos sentidos. Para Maturana:

O amor é o fundamento do social, mas nem toda convivência é social. O amor é a emoção que constitui o domínio de condutas em que se dá a operacionalidade da aceitação do outro como legítimo outro na convivência, e é esse modo de convivência que conotamos quando falamos do social. Por isso, digo que o amor é a emoção que funda o social. Sem a aceitação do outro na convivência, não há fenômeno social. Em outras palavras, digo que só são sociais as relações que se fundam na aceitação do outro como um legítimo outro na convivência, e que tal aceitação é o que constitui uma conduta de respeito (MATURANA, 1998, p.23-24)

Nessa perspectiva, o fator de convivência social se inicia com a família, e tem continuidade na escola, onde o papel que se cumpre institucionalmente é visto e chamado de educação. Em Francisco Duarte Jr. (2001), encontramos conceitos que defendem a educação como a possibilidade de construção de um humano integral, onde as emoções se submetem a uma educação estética, o que ampliaria o desenvolvimento de nossa existência de uma maneira mais abrangente. Segundo ele:

Uma educação que reconheça o fundamento sensível de nossa existência e a ele dedique atenção, propiciando o seu desenvolvimento, estará, por certo, tornando mais abrangente e sutil a atuação dos mecanismos lógicos e racionais de operação da consciência humana. (DUARTE JR., 2001, p.71)

Com essa compreensão, chegamos ao debate sobre uma Educação Ambiental que se relaciona tanto com a coletividade humana que dela faz parte, quanto com a sensibilidade uníssonos dos sujeitos que a experimentam. Para Duarte Jr. a “anestesia” do mundo contemporâneo centrado na razão, pode ser revertida através de uma educação da sensibilidade, remetendo à origem grega da palavra *estesia* – *aisthesis* – que significa “dedicar-se ao desenvolvimento e refinamento de nossos sentidos, que nos colocam face a face com os estímulos do mundo” (DUARTE JR., 2001, p.13).

Para este autor, aprendemos a partir do mundo vivido, sentido, através de nossa sensibilidade, abrindo perspectiva para transformá-la. Essa nova perspectiva, ao que parece, também é construída na realização artística, o que justifica nossa intenção de buscar na produção de poéticas visuais via ações artísticas dos estudantes, a fonte de nossos dados para a posterior análise. Sobre o tema, o autor assim se manifesta:

Parece que o substrato intelectual contido na realização artística implica numa inteligência humana bem maior que a simples racionalidade abstrata; supõe, sim, um nível de compreensão “total”, digamos assim, em que se apreende o signo estético com corpo inteiro e não apenas com a razão conceitual. Deste modo, a arte pode consistir num precioso instrumento para a educação do sensível, levando-nos não apenas a descobrir formas até então inusitadas de sentir e perceber o mundo, como também desenvolvendo e acurando os nossos sentimentos e percepções acerca da realidade vivida. (DUARTE JR., 2001, p.23)

Para trazer ao debate sobre uma prática educacional mais sensível, essa reunião entre o sujeito e seu mundo também foi considerada por Paulo Freire (2001) ao valorizar um pensamento considerado “certo”. Para Freire, “pensar certo” não significa excluir ou superar dúvidas e erros pontuais, mas agir a fim de preservar a infinitude de um processo de conhecimento constantemente novo, que supere constantemente os limites vividos pela nossa incompletude.

O professor que “pensa certo”, segundo a concepção de Freire, deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. Ensinar, aprender e pesquisar lidam com os dois momentos do ciclo gnosiológico: aquele em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente, e o outro, em que se trabalha a produção do conhecimento

ainda não existente. A do-discencia e a pesquisa, indicotomizáveis, também são práticas requeridas num ciclo gnosiológico que rume ao pensar certo freireano. Afinal, se aprende ao ensinar na mesma medida em que se ensina ao aprender. E para ensinar, tanto quanto para aprender, a pesquisa é indispensável, pois dela surge o novo a ser socializado e introduzido como base para o próximo passo do processo de conhecimento a ser construído (FREIRE, 2003, p. 28).

Pesquisar em arte é desejar solucionar algo, não apenas através do caminho racional, mas tendo nela e com ela um impulso criativo que parta também da sensibilidade e das emoções. Portanto, a arte não se trata apenas de um componente curricular. Essa compreensão nos leva a denunciar, mais uma vez, o risco de que a arte, ao invés agir como possibilidade de emancipação humana através da sensibilização e da fruição das emoções numa perspectiva estética, também possa, caso seja apenas uma ferramenta, se tornar mais um instrumento vulgar de dominação e castração da criatividade dos jovens.

Em contrapartida ao uso instrumental da arte em sala de aula, ressalto que grande parte da literatura voltada para a arte educação enfatiza o papel da criança e do adolescente em sua preparação como sujeitos críticos e sensíveis. Com essa percepção, me parece que as aulas de Arte podem vir para abrir portas a um desenvolvimento sensível, expressivo, comunicativo, ético, estético, poético e representacional das crianças e dos adolescentes, rompendo com seu papel institucionalizado de agente da homogeneidade do pensamento.

As crises econômicas, de recursos naturais e existenciais são reflexos de conflitos no âmbito cultural e no universo das experiências formativas. Crises que evidenciam o desencanto do ser humano, a sensação de vazio interior, o distanciamento, a ansiedade e a angústia traduzidas em estresse e enfermidades psicossomáticas em meio a uma pandemia que fez emergir tais discussões ainda mais a fundo. Como alternativa a esse cenário intranquilo e ameaçador, o objetivo desta pesquisa é propor uma possibilidade formativa a ser desenvolvida em escolas, como ações pedagógicas com a sensibilidade sendo levada a sério no processo de formação.

#### **4 RESSIGNIFICAR: ADOLESCÊNCIA, ESCOLA E VIDA**

Em 2018, o encerramento do ano letivo acarreta a esta pesquisadora uma sequência de problemas de saúde mental. devido a ocorrências de violência na escola e desacato aos professores, inclusive a mim. Segundo os laudos médicos, altos picos de estresse desencadearam em minha pessoa o Transtorno de Ansiedade Generalizada (TAG), acompanhado de uma crise de pânico e quadro depressivo agudo. Além disso, o diagnóstico de um Transtorno de Personalidade Borderline, aos 33 anos como já havia comentado anteriormente, resultado em afastamentos do trabalho intermitentes.

O ano de 2019 já se inicia em seus primeiros meses com a ocorrência de duas alunas praticando automutilações no banheiro da escola, o que contou com minha intervenção. Outros fatos se somaram a tais acontecimentos, gerando impacto psicológico. Mesmo em tratamento medicamentoso, não era fácil lidar com estas constantes demandas que chegavam a cada dia. Uma das alunas do 6º ano me procurou, com uma curiosidade pura e genuína para a pesquisa científica, e talvez seja aqui que todo o relato desta pesquisa deva começar. Ela queria conversar comigo sobre automutilação e depressão. Queria fazer algo, pois além de ter o diagnóstico de TDAH e ter noção dos quadros de doenças mentais, a aluna viu amigas se cortando e queria fazer algo. Me pediu ajuda. Aqui começou o que efetivamente se transforma em pesquisa científica. Então deixo para relatar esse episódio específico, com mais detalhes, em capítulo próprio.

Não sou psicóloga para lidar ou tratar de tais temas como a depressão de meus alunos, mas estimular a reflexão entre os educandos sobre seus sonhos e projetos de vida pareceu contribuir para construção e ampliação de perspectivas de futuro. O que se fala aqui é sobre a fragilidade em lidar com essas vidas e sobre possibilidades de encontrar um sentido para tais dúvidas e inquietações na construção de uma proposta mais humanizada.

Segundo Bachelard (1993) em sua obra *A Poética do Espaço* sobre a fenomenologia da imagem, o autor reflete sobre a sensibilidade das relações psico emocionais, afetivas e sensitivas:

Só a fenomenologia – isto é, a consideração do início da imagem numa consciência individual – pode ajudar-nos a reconstituir a subjetividade das imagens e a medir a amplitude, a força, o sentido da transubjetividade da imagem. (BACHELARD, 1993, p.3)

Aprofundando a temática trazida por minha aluna do 6º Ano, e pensando sobre aquilo que eu iria querer pesquisar, tentei encontrar dados sobre os casos de

depressão, automutilação e suicídio entre jovens e adolescentes. Precisei iniciar uma busca ainda superficial para ver se primeiro encontraria ali algo que poderia ter importância em ser pesquisado partindo de minha realidade. Em averiguação breve, percorri reportagens e estudos que apontam ser cada vez mais comuns os casos de problemas de saúde mental envolvendo adolescentes. Segundo estimativas da Organização Mundial de Saúde (OMS), cerca de trezentos e cinquenta milhões de pessoas de todas as idades sofrem de depressão, mas menos da metade dos afetados pelo transtorno recebem o tratamento adequado. Nos casos mais graves, a depressão pode levar ao suicídio, e na faixa entre jovens de quinze a vinte e nove anos já representa a segunda principal causa de morte no mundo. Em relatório divulgado no ano de 2014, a mesma organização informa que a depressão é a principal doença e motivo de inaptidão entre os adolescentes. Ainda neste relatório são citados acidentes de trânsito, Aids e suicídio como as principais causas de morte entre dez e dezenove anos. "A depressão é a causa predominante de doença entre os adolescentes", afirma a OMS no primeiro relatório completo sobre os problemas de saúde dos adolescentes, elaborado com os dados fornecidos por cento e nove países.

Em outra reportagem, agora da UNA-SUS (Universidade Aberta do Sistema Único de Saúde), a depressão também é a principal causa de enfermidade entre os adolescentes. Alguns estudos demonstram que todas as pessoas que sofrem de problemas mentais apresentam os primeiros sintomas a partir dos quatorze anos, justamente uma idade crítica no processo que nomeamos aqui como "adolescer". Segundo a OMS, se os adolescentes fossem tratados a tempo, "mortes e sofrimentos durante toda uma vida poderiam ser evitados". Segundo a mesma pesquisa que foi divulgada pela OMS, em 2012, um milhão e trezentos mil de adolescentes morreram no mundo, sendo os motivos das mortes relacionados ao cigarro, ao consumo de drogas e bebidas alcoólicas, à Aids, aos transtornos mentais, à desnutrição, à violência sexual e à outras formas de violência. Numa das reportagens já a afirmação de que "O mundo não dedica atenção suficiente à saúde dos adolescentes", frase que declarou a médica Flavia Bustreo, subdiretora geral para a saúde das mulheres e das crianças.

No Brasil, são escassos os dados sobre a ocorrência de casos de depressão na população jovem. Um deles pertence ao Estudo de Riscos Cardiovasculares em Adolescentes (Erica), conduzido entre 2013 e 2014 por diversas universidades

brasileiras e financiado pelo Ministério da Saúde. De acordo com a pesquisa, 38,4% das meninas entre doze e dezessete anos de idade e 21,6% dos meninos da mesma faixa etária apresentaram o que eles chamam de “transtornos mentais”. Outra estatística ainda mais alarmante é do Mapa da Violência. O estudo – realizado com base nos dados oficiais do Sistema de Informações de Mortalidade (SIM) do Ministério da Saúde – revela que a taxa de suicídios entre jovens de quinze a vinte e nove anos teve um aumento de 10% em doze anos, passando de 5,1 por cem mil habitantes em 2002 para 5,6 em 2014. Em relação a 1980, o crescimento é de 27,2%.

Mas não apenas entre os estudantes se pesquisam temas sobre esta crescente situação. Santos (2009) cita como o SINPRO/BA explicitou em uma pesquisa, com dados da Organização Internacional do Trabalho (OIT, 1993), afirmando que um em cada dois professores participantes de uma pesquisa da Universidade de Munique, estava exposto ao risco de sofrer um ataque cardíaco; entre docentes da Hungria, constatou-se maior prevalência de distúrbio advindos do estresse, labirintite, faringite, neuroses e doenças dos aparelhos locomotores e circulatórios em docentes; entre educadores franceses, segundo dados oficiais, 60% das solicitações de licença por motivo de doença relacionam-se a distúrbios nervosos. Em mesma fonte, verificou-se, entre pessoas hospitalizadas por doenças mentais, maior incidência de neuroses com depressão por parte dos professores, comparando-se a outras categorias profissionais. Ainda em Santos (2009) faz referência a um estudo realizado na Inglaterra, em 1978, indicando que 25% dos professores não acreditavam na própria permanência na profissão pelos dez anos seguintes, e 20% a 30% deles classificaram-na como causadora de estresse já naquela época.

A crescente incidência de sofrimento mental em professores vem aumentando e chamando ainda mais a atenção de pesquisadores. O artigo “Sofrimento mental de professores do ensino público” (TOSTES, 2018) é um estudo transversal do sofrimento mental com mil e vinte e um professores do ensino público do Paraná, e destaca que diversas pesquisas demonstram o adoecimento mental da categoria docente como um problema cada vez maior em vários países. Os autores citam duas pesquisas que apontam os professores como os servidores públicos que mais abandonam a carreira na Alemanha, principalmente devido a desordens psiquiátricas e psicossomáticas. Como resultado de tal pesquisa aplicada em nosso estado, foram encontrados distúrbios psíquicos menores em 75%, depressão em 44% e ansiedade em 70% das pessoas observadas durante as investigações, havendo associação

significativa ( $p < 0,05$ ) destes sintomas com: o sexo feminino, outras doenças, o fato de levarem trabalho para casa e de trabalharem com o ensino fundamental. O sofrimento mental esteve presente em grande parcela da amostra estudada, apresentando relação evidente com as condições de trabalho.

Refletir sobre minha condição, sobre a situação em que se encontram meus alunos, sobre o projeto de mestrado, procurar o referencial que me respalda-se naquilo que estava procurando, falar sobre a fragilidade das coisas e como lidamos com ela, e aprendemos com tais sensibilidades numa investigação científica, com uma redação científica, pareceu conter substância suficiente para desenvolver este trabalho. Entendo o academicismo necessário às universidades e às etapas de um método científico, mas aflora em mim a necessidade de falar sobre a educação do ser sensível, e a necessidade de entender o sentir como um ato de conhecimento, dialogando com outros autores.

Eu queria, sim, falar sobre as crises que meus alunos me apontavam, mas era preciso levar a algum lugar. Não basta apontar o dedo. É preciso fazer algo. Eu me vi nesta situação, como professora, arte educadora (e não como psicóloga). Como poderia ajudar meus alunos? O que pude afirmar como ponto de partida é que nossos adolescentes são coisas frágeis, que sentem. Estão pedindo socorro sem admitirem que precisam de ajuda. Eles precisam sobreviver. Mais do que adiantaria apenas ouvir seus gritos, é preciso dar a eles um caminho em direção ao bem viver, a uma ecosofia social que os permita se formarem como seres completos, agentes de suas vidas e cientes do seu eu e de seu estar no mundo. Ajudar a que construam uma maneira com a qual compreendam seus corpos e que ao longo da vida aprendemos a partir do mundo vivido, de nossa sensibilidade.

Além disso, a escola, por ser o ambiente em que os jovens passam boa parte do seu tempo, onde ocorre a socialização dos mesmos nesta fase tão fundamental na formação de suas personalidades, é o local onde os sinais da depressão – falta de interesse, irritabilidade, isolamento, piora no rendimento escolar e automutilação – podem ser identificados com mais facilidade. Surgiu a partir daí a questão chave para o início do projeto de pesquisa.

Passei a me questionar sobre as questões: E o que fazer por estes jovens? Como ajudá-los nesse chão da escola que também se encontra tão fragilizado e quebrado? Onde a arte seria meio de problematizar tais questões contemporâneas socioambientais, mas tem sido apenas mais um depósito? Como aplicar uma

pedagogia sustentável que seja capaz de criar e inovar as alternativas necessárias para uma arte educação ambiental que seja emancipatória?

Acredito (cortei o “de verdade”, por que numa dissertação não se acredita “de mentira”) que a arte educação, o teatro, as artes visuais, a música e a dança possam ser lugar de pertencimento nessa travessia. Sabendo da realidade em que estava inserida, a linguagem visual foi se mostrando um primeiro passo promissor para que estes alunos pudessem começar a refletir sobre tais questões a partir de si mesmos, para quem sabe, futuramente, poderem trabalhar com a linguagem teatral, que é sobre a qual pretendo pesquisar futuramente. Agora era preciso despertar a pesquisadora em mim e fazer surgir as hipóteses para tal pesquisa em busca de uma arte educação sensível e aberta a todas as questões que se apresentem, bem como seus possíveis caminhos.

#### 4.1 O ADOLESCER

Adolescer é a passagem da infância para a vida adulta, fase entendida como o período que dá continuidade a um processo dinâmico, iniciado com o nascimento, e no qual ocorrem transformações físicas, sociais e psicoemocionais. O adolescente quer descobrir-se como parte do mundo, ser ele mesmo, recusando toda lei imposta de fora, contestando. Gosta de viver em grupos e sente necessidade de se auto afirmar, de amar e ser amado, inconstante nas atitudes, emoções e nas transformações, dotado de mudanças rápidas e profundas que muito influenciam no seu comportamento em relação à sociedade. Porém, muito mais que a leitura desatualizada da fase chamada de adolescência, ela está diretamente ligada às convenções do meio social, dos modos de vida e tradições e se transforma junto com os estímulos que recebe do meio. Ainda há muitas controvérsias quanto aos conceitos de infância e adolescência. A palavra “adolescência” é derivada da expressão “*adolescere*”, verbo do latim que indica “crescimento” ou “crescer até a maturidade”.

Para Cosac (2009, p.364), a criança é compreendida como sujeito de desejos e de direitos, o que lhe assegura um lugar peculiar na sociedade contemporânea. Já a adolescência representa transição, mudanças, conflitos, busca de uma identidade adulta. A partir da puberdade ocorrem fenômenos de natureza biológica, porém, a maneira como este ser vivencia essas transformações, e o significado cultural deste novo corpo, tem relevância ímpar para o desenvolvimento. Adolescer é estar em

processo de socialização e inserção na cultura, constituindo as bases sobre as quais se estrutura o sujeito, com impacto na vida do mesmo. Isso implica para o adolescente assumir sua condição de cidadão no exercício efetivo de direitos e deveres que lhe são assegurados e exige da sociedade uma mudança de postura frente a esse sujeito que assume ser protagonista da sua própria história. Nossa identidade é constituída a partir das diferenças e semelhanças que se apresentam, partindo dos vários grupos sociais dos quais fazemos parte.

Nessa identificação com os grupos, a identidade social é construída e recebe predicativos mais específicos, como identidade étnica e religiosa, por exemplo. A diferenciação possibilita a emergência da identidade pessoal, que inclui as características psicológicas, físicas e a história de vida de uma pessoa. O Adolescer configura-se como um período marcado por conflitos na vida das pessoas, devido à consolidação de identidade e por ser uma fase em que muitos problemas relacionados à autoestima e autoimagem podem emergir. Por isso, a utilização de rótulos surgidos nesta fase pode influir significativamente de maneira negativa na construção da identidade deste futuro adulto.

Entre algumas destas fases do desenvolvimento, podemos citar as chamadas crises de identidade, o início da escolha profissional, a constante busca por autonomia, o ingresso na vida sexual e os conflitos familiares e de caráter emocional. Tudo isso associado a uma nova compreensão de mundo que se alia à necessidade da representação de novos papéis e responsabilidades do jovem na sociedade, como sujeito desejante e portador de conceitos próprios da realidade e ainda, principalmente pela reconstrução e formatação desta identidade.

Parece que a duração da adolescência pode ser razoavelmente definida em termos de processos psicológicos, em face das limitações no emprego de outros elementos. Segundo esta estrutura de referência, a adolescência começa com as reações psicológicas do jovem a suas mudanças físicas da puberdade e se prolonga até razoável resolução de sua identidade pessoal. Para alguns, o processo de maturação sexual pode começar na primeira década da vida e, para outros, jamais se conseguirá um firme senso de identidade pessoal. Entretanto, para a maioria das pessoas jovens, estes eventos ocorrerão principalmente entre as idades de 11 e 20 anos, que limitam a fase da adolescência. (CAMPOS, 1998, p. 15).

O adolescer aqui descrito, retrata estudantes entre os doze e dezenove anos, do Colégio inserido numa comunidade formada basicamente por classe média baixa, com funcionários públicos estaduais e municipais, aposentados, pequenos e médios comerciantes, trabalhadores do comércio, operários da construção civil, pescadores,

vendedores ambulantes, coletores de material reciclável, caseiros, jardineiros e pequenos proprietários rurais, bem como uma parcela da população que não tem acesso a qualquer tipo de emprego, vivendo dos programas sociais do governo. A estrutura familiar se mostrou ao longo dos anos em que atuo nessa instituição a mais diversificada possível, assim como suas carências. Por toda a estrutura social apresentada e que não difere de outras periferias pelo país, a situação psicossocial em que estes adolescentes se inserem provoca o que poderia ser chamado de “revolta destrutiva”, onde a busca por sua identidade cercada de problemas e injustiças sociais o faz não desenvolver o autocontrole necessário causando comportamentos que podem ser agravados através do chamado vandalismo, ou ainda fatais, através da violência social.

A compreensão de saber quem são esses adolescentes e sua relação com a escola, com a arte e com a vida, visa contribuir não apenas para minha prática profissional, mas também para compreender como se processam as relações sociais, a sensibilidade, a objetivação e a significação que esse adolescente constrói na instituição escolar, visando uma educação plena e completa desse ser que a frequenta.

Para compreender como os adolescentes se reconstróem com um ser sensível, entendendo suas fragilidades, a partir da arte-educação, é preciso refletir sobre a palavra sentido e retomar as reflexões de João Francisco Duarte Jr: “sentido é a capacidade humana de aprender a realidade de modo consciente, sensível, direcionado e organizado” (DUARTE JR, 2001, p.12). Vigotski aponta ao longo de seus estudos questões sobre a emoção. Nesse sentido, criticava a separação entre afeto e intelecto, considerando que as emoções são importantes constituintes da consciência humana, presentes nos processos de pensamento:

Toda emoção é um chamamento à ação ou uma renúncia a ela. Nenhum sentimento pode permanecer indiferente e infrutífero no comportamento. As emoções são esse organizador interno das nossas reações, que retesam, excitam, estimulam ou inibem essas ou aquelas reações. (Vigotski, 2004, p. 139)

Se aprendemos a partir do mundo vivido e de nossa sensibilidade, possibilitar práticas coerentes a este ideal faz luz à reconstrução desse adolescer aqui descrito.

A antropologia traz contribuições para o entendimento da cultura e de como o sujeito constrói, através das práticas culturais, o conhecimento. Tempo e espaço determinam as formas e qualidade da aprendizagem. Dentre as práticas sociais pelas

quais o sujeito transita, a antropologia contribui na noção de que, atitudes e ações cotidianas como tomada de decisões, reações de ordem afetiva e emocionais, constituem a formação de padrões de comportamento individual e social das quais irão repercutir na atuação deste indivíduo no espaço social em que ocupa. Discutir de que forma o sujeito aprende, sinaliza a importância a este processo enquanto constituinte do desenvolvimento, bem como a importância para que se compreendam as potencialidades e necessidades presentes, além da observação dos fenômenos subjetivos neste processo.

## 4.2 A ESCOLA

Com o cenário e a cena da peça montada em seu ápice dramático, a escolha da continuidade do roteiro da pesquisa se torna óbvia. Pareceu então ser necessário buscar uma ligação entre os dados sócio econômicos do Município e a situação em que a escola está inserida, para conhecer, compreender, propor e agir melhor sobre razões que direcionaram a escolha da escola que será estudada nesta pesquisa, além do fato de que eu trabalhe por lá.

Matinhos é um município do Litoral do Paraná com população atualmente estimada em trinta e quatro mil duzentos e sete habitantes, segundo Caderno Estatístico do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social – IPARDES - de 2019. O município comporta veranistas como maior advento econômico da região, e sua alta temporada é entre os meses de novembro e fevereiro. Trata-se de uma cidade com cerca de trinta e quatro mil moradores onde há mais de trinta e três mil domicílios. Muitas residências ficam fechadas durante o ano, sendo ocupadas apenas na alta temporada, enquanto uma grande parte das famílias reside em bairros e balneários que se encontram em regiões de ocupação irregular. Conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE – (2016) existiam no ano de 2016, doze mil e trinta e sete pessoas ocupadas economicamente nesta cidade, o que representava então cerca 36,4% da população. Ainda cabe ressaltar que 31,7% dos habitantes da cidade sobrevivem com renda inferior a meio salário mínimo por pessoa. Estes dados refletem a desigualdade em que a escola estudada está inserida, e onde a habitação é desviada da função social da moradia para formas de exclusão diversas. Por ser um bairro distante do centro ou das regiões de maior status social, a trama de ações governamentais não atinge as proximidades da escola. Trata-se da periferia da

periferia. O município de Matinhos não conta com nenhum teatro, cinema, livraria, concha acústica, coreto, galeria de arte, museu, ou aparelho público de cultura ou lazer, excetuando duas bibliotecas públicas, uma pista de skate e dois ginásios de esportes que estão vinculados à Secretaria Municipal de Educação e Cultura e que se localizam distantes da escola focal desta pesquisa. Existem projetos e ideias que partem da Universidade Federal do Paraná Setor Litoral, mas devido à localização da escola, distante da instituição, muitos estudantes não têm contato com tais projetos por motivos como transporte e acessibilidade. O transporte público é calamitoso. Há o monopólio de exploração de uma empresa que não tem horários disponíveis e menos ainda divulgados.

Segundo Souza (2019, p.12), além das divisões visíveis da cidade e seus balneários existe uma subdivisão invisível em seu território ordinário. Há o Balneário de Caiobá, que se aproxima do centro de Matinhos, sendo considerado o “bairro nobre”. Essa divisão por si só já cria divisões entre as classes sociais. Afastando-se do centro do Município, há “o lado dos Balneários” onde ocorre outra subdivisão. Há o “lado da praia” e o “lado do morro”. O espaço que fica entre o mar e a rodovia é conhecido como “lado da praia”. O espaço que fica entre a rodovia e o restante da área até o limite do bairro seguinte é conhecido como “lado do morro”. A maior parte dos alunos residem onde fica para o lado dos balneários, para o lado do morro. Inclusive a escola foco desta pesquisa. No entanto, cabe ressaltar que as ações de urbanização, calçamento, paisagismo e aparelhos públicos de saúde e lazer (como praças e equipamentos de ginástica), quando existem, na grande maioria das vezes, se localiza para o lado da praia.

A rede estadual de educação possui cinco estabelecimentos de Ensino Fundamental sendo quatro deles também de Ensino Médio. O Colégio Estadual Mustafá Salomão, localiza-se na Avenida Paranaguá, s/n no Balneário Currais em Matinhos, litoral do Paraná. Em frente ao colégio a avenida também conhecida como PR-407 tem grande fluxo de veículos e alto grau de periculosidade para a localização de uma escola numa região da cidade em que reside uma parte considerável da população. Não há semáforos nem passarelas.

O quadro de profissionais desta instituição conta atualmente com oito agente I, sete agentes II, quarenta e dois professores, três pedagogos, direção e direção auxiliar. Esta pesquisadora é professora regente desde o ano de 2014, tendo aqui fixado os dois padrões em 2015 como professora da disciplina de Arte.

Ao chegar no Colégio Mustafá Salomão, percebi uma escola pequena e com falhas em suas estruturas. Apenas sete salas, uma pequena biblioteca, refeitório, banheiros, pátio inclinado e cimentado, paredes pintadas de uma única cor para atender uma média de quinhentos e vinte alunos divididos em três turnos, trezentos e oitenta e nove no ensino fundamental diurno e cento e trinta e um no ensino médio noturno. A cada ano, a gestão em vigor tenta melhorar os aspectos deficitários da escola, dentro das possibilidades que tem, de acordo com verbas recebidas ou ajuda voluntária do corpo docente. Mas há o limite do espaço físico do prédio, emprestado do Município ao Estado, em que parte dele era o antigo posto de saúde, que foi realocado para novo prédio nas proximidades, e outra parte cedido para a Escola Municipal Elias Abraão. Esta realidade não difere de tantas outras escolas estaduais no Paraná.

Perguntei sobre a fundação da escola à bibliotecária e ao atual vice diretor, que atuam desde a fundação da mesma, eles contaram que inicialmente eram apenas cinco salas de aula e não havia refeitório, que foi construído em sua gestão, além de aumentar o prédio em mais salas. Porém, com espaço recreativo cada vez mais restrito devido à ampliação de salas, e sem mais possibilidades para o aumento da escola, ela está na situação de “não ter mais para onde crescer”. Seu pátio é inclinado num ângulo de vinte e cinco graus e cimentado, sem cobertura. No ano de 2018, recebemos verba para a pintura, e a mão de obra ficou a encargo de voluntários na parte interna e externa.

As sete salas são usadas com turmas de 6º e 9º Anos no período da manhã e 7º e 8º Anos no período da tarde e no período noturno turmas de 1º ao 3º Ano do Ensino Médio. Ao receber comodato para o uso do antigo Posto de Saúde do Município, foi possível criar uma sala de recursos para alunos com dificuldades de aprendizagem, e ainda a sala dos professores e a secretaria passaram a ser no novo prédio cedido. No ano de 2019 foi “improvisada” mais uma sala, fechando ainda mais o espaço coletivo da escola, para que pudesse comportar a demanda de alunos vindos do Município. No ano de 2019, a escola possuía 8 salas de aula, uma sala de recurso, dois banheiros para alunos, dois banheiros para funcionários e alunos com necessidade especial de locomoção, dois banheiros para professores, biblioteca, refeitório, cozinha, secretaria e sala dos Professores. No ano de 2020, a sala improvisada foi desmontada pois era insalubre, devido à loja de Materiais de

Construção localizada no terreno ao lado, o que inviabilizou seu uso, que já era precário e improvisado.

A quadra esportiva é compartilhada com a Escola Municipal Elias Abraão, adotando uma escala de uso. Em dias de chuva, além do alagamento ao redor da mesma, a locomoção até o local distante vinte metros da escola, deixa os alunos impossibilitados de praticarem atividades físicas naquele espaço. Recorre-se então ao refeitório para realizar atividades de jogos de tabuleiro, tênis de mesa e pebolim. Atividades próprias da disciplina de Arte, como o teatro, ficam restritas a estes espaços limitados também.

Fica claro ao percorrer a escola, que não há ali um ambiente onde os estudantes possam descansar suas mentes ou desfrutarem momentos de lazer com os colegas. Nas horas de intervalo, o pátio fica cheio e mais barulhento, tornando os jovens mais agitados com todo o estímulo auditivo gerado pela aglomeração e limitações da própria estrutura. O prédio da escola trata-se, literalmente, de um emparedamento de salas, sem espaços livres, onde os estudantes apenas sentam em suas cadeiras e recebem o conteúdo através de quadro e giz. Segundo Tiriba (2017) o termo emparedamento se aplica, de forma genérica, a condição a que são submetidas as crianças, considerado rotinas em que elas são conduzidas de um espaço fechado a outro, como na educação integral e sem acesso ao contato com a natureza em sua rotina escolar.

Quanto à permanência do estudante na escola, mesmo com todas as medidas formais tomadas, ainda ocorre evasão escolar, contribuindo para isso a flutuação da população que busca a cidade na esperança de desenvolver atividades econômicas que atendam suas necessidades financeiras, o que nem sempre acontece, levando-os a retornar para suas cidades, muitas vezes sem a devida solicitação de transferência e causando a evasão escolar. O meio de transporte utilizado pela maioria, para o acesso ao colégio é o transporte escolar ofertado pelo município, os demais estudantes fazem uso de bicicletas ou se dirigem a pé para a escola. Alguns são trazidos de carro pelos pais ou responsáveis, mas são a minoria.

Há ainda um sentido ideológico entre o papel da escola e o adolescer: muitos estudantes veem a escola como única alternativa no município para o convívio social. Ali, compartilham e dialogam com seus pares sobre suas vidas cotidianas, mas nem sempre se percebe interesse sobre os outros temas que também são próprios da

instituição escolar. A escola se transforma, então, num espaço de convívio, onde deixam de lado as preocupações com a construção do conhecimento.

#### 4.3 A VIDA

Ao refletir sobre o conceito de vida, qualidade de vida e vida e natureza, temas que habitam este projeto, lembro que Maturana se perguntou: “Que classe de sistema é um ser vivo?”. Essa pergunta guiou suas reflexões teóricas e epistemológicas e o levou, juntamente com Francisco Varela, à Teoria da Autopoiese, ou Biologia do Conhecer. Segundo Maturana(2001), Autopoiese é a explicação do vivo:

É uma explicação do que é o viver e, ao mesmo tempo, uma explicação da fenomenologia observada no constante vir-a-ser dos seres vivos no domínio de sua existência. Enquanto uma reflexão sobre o conhecer, sobre o conhecimento, é uma epistemologia. Enquanto uma reflexão sobre nossa experiência com os outros na linguagem, é também uma reflexão sobre as relações humanas em geral, e sobre a linguagem e a cognição em particular. (MATURANA, 2001, p. 13)

A noção de autopoiese já ultrapassou em muito o domínio da biologia. Hoje, ela é utilizada em campos tão diversos como a sociologia, a psicoterapia, a administração, a antropologia, a cultura organizacional e muitos outros. Essa circunstância transformou-a num importante instrumento de investigação da realidade. Este autor vem de encontro com a ideia anteriormente discorrida sobre a concepção da adolescência não apenas como biológica, mas como social, vivida e compartilhada com seus pares, conforme a Biologia do Conhecer proposta por ele de forma circular. “Viver é conhecer. Conhecer é viver”.

Humberto Maturana é visto como um autor que, partindo da biologia, provoca uma ruptura com o pensamento moderno, adentra ao mundo da cultura e anuncia o pensamento sistêmico como base epistemológica para o estudo do ser humano, propondo uma concepção ecossistêmica da realidade. Assim, suas ideias acerca da educação levam a compreender que educar é conviver em um espaço de aceitação recíproca, onde há respeito consigo mesmo e ao outro, como legítimo outro, e não meramente ensinar/aprender conteúdos acadêmicos.

O termo Autopoiese deriva do grego *autopoiesis* com origem etimológica do vocábulo em *autós* (por si próprio) e *poiesis* (criação, produção) referindo-se então a uma autoprodução. Maturana e Varela utilizaram uma metáfora didática para falar dos sistemas autopoieticos. Para eles, trata-se de situações que, são a um só tempo,

produtores e produtos, podendo dizer então que são circulares, ou seja, funcionam em termos de circularidade produtiva. Como seres autopoieticos, nos autoproduzimos no viver e conviver. Isso pode ser percebido no trabalho de Nize Pellanda ao descrever a Biologia do Conhecer:

O viver não se separa do conhecer, como já referido, o que nos obriga a refletir profundamente sobre os métodos pedagógicos tradicionais em termos de ver neles processos mecânico-formais, estranhos ao viver e, muitas vezes, idesejáveis para a ontogenia dos sujeitos cognitivos. (PELLANDA, 2009, p.17)

Maturana traz uma teoria sistêmica que tem fundamentos biológicos e a partir da biologia fala do amor como emoção básica que caracteriza o modo de vida humano. O amor é o fundamento biológico do humano, pois é “a emoção central na história evolutiva que nos dá origem” (MATURANA; VARELA; 1997, p. 57). E ainda observa que:

o amor não é um fenômeno biológico eventual nem especial, é um fenômeno biológico cotidiano. Mais do que isto, o amor é um fenômeno biológico tão básico e cotidiano no humano, que frequentemente o negamos culturalmente criando limites na legitimidade da convivência, em função de outras emoções. (MATURANA, 1998, p.67)

Defendendo, assim, um modo de vida pautado na cooperação e na aceitação mútua como um ato espontâneo, uma experiência que nos define como espécie evolutiva.

O autor, ao abordar a dimensão humana, discute outro elemento além do amor, que são as emoções, quando entende-as como componentes legítimos dos sistemas vivos e imprescindíveis à vida social. Estão ocultas em todo o fazer, implícitas em todo e qualquer ato humano. Assim, são caracterizadas como fundamento básico que constitui todas as ações do ser humano. Para Maturana (2001) “[...] se queremos compreender qualquer atividade humana, devemos atentar para a emoção que define o domínio de ações no qual aquela atividade acontece e, no processo, aprender a ver quais ações são desejadas naquela emoção” (MATURANA, 2001, p. 130).

Ao se estudar o que propõe Maturana sobre a vida, é possível identificar não só a importância que atribui aos sistemas biológicos, mas também uma forte ênfase aos fenômenos sociais, entendidos por ele como elementos preponderantes para o desenvolvimento do sujeito, mostrando que os seres humanos são, ao mesmo tempo, individuais e sociais. E entrelaçando essa trama, o autor nos mostra que seres vivos e o mundo não podem ser vistos em separado, mas em constantes interações permanentes e contínuas entre o biológico, o social e o cultural, isto é, “[...] os

indivíduos em suas interações constituem o social, mas o social é o meio em que esses indivíduos se realizam como indivíduos [...] não há contradição entre o individual e o social, porque são mutuamente gerativos” (MATURANA; VARELA, 1997, p. 43).

Nas reflexões relativas mais especificamente ao campo da educação, as ideias de Humberto Maturana, rumam para uma concepção ecossistêmica da realidade.

É inicialmente na família, nosso primeiro grupo social organizado que a criança estabelece suas primeiras relações, através dela o processo de aprendizagem se inicia. Depois se estende para a escola, considerada o segundo grupo de relações do sujeito. A criança aprende num fenômeno complexo que envolve as múltiplas dimensões do humano em seu indissociável processo de ser e estar no mundo; uma integração no ser e no fazer consigo mesmo e com o outro. Como educadora, minhas vivências propiciam a busca por uma atuação profissional embasada em uma concepção que possibilite a mudança social por meio da construção de uma consciência ambiental transformadora, partindo da ampliação da percepção do *eu* perante o mundo, e mudando a forma de olhar esse mundo, dentro das práticas artísticas aqui analisadas.

## **5 SOBRE A CAMINHADA E O FLORESCER NA ESTRADA**

Na busca pela compreensão das noções de pertencimento e reconhecimento, que acredito serem necessárias para trabalhar a sensibilidade da maneira com a qual me proponho, encontrei a malha citada por Tim Ingold (2015). Em sua obra *Estar vivo: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição*, a tese central, se assim puder resumi-la, é a de que os seres humanos produzem-se a si mesmos e uns aos outros num campo relacional, estabelecendo através de suas ações, as condições para seu crescimento e desenvolvimento.

Ingold (2015) fala da vida como uma malha de linhas entrelaçadas de crescimento e movimento onde “a coisa, por sua vez, é um ‘acontecer’, ou melhor, um lugar onde vários acontecimentos se entrelaçam” (INGOLD, 2015, p.25). É neste sentido que o autor observa que, não diferentemente de uma pedra, de uma onça ou de um pássaro, os humanos são ocorrências, isto é, eles são suas histórias. Este conceito vai de encontro ao que Maturana (2004) defende em sua obra *Amar e Brincar: fundamentos esquecidos do humano*, que fala sobre o emocionar que se torna possível como maneira de viver (MATURANA; VERDER-ZÖLLER, 2004, p.53)

trazendo modificações culturais. O emocional pode trazer alteração do modo de vida que o possui. Corpo e espírito coexistem para a compreensão dos sentidos do existir.

A leitura das obras de Maturana leva a compreensão de que o educar implica na fruição da sensibilidade; não apenas na arte, mas na vida como uma iniciação aos saberes e sentires, aos sentidos humanos. Em nossa cultura oriental enraizada, prezamos o raciocínio, o lógico, o pensar, deixando a nossa corporeidade apenas para o prazer momentâneo, como se esta não fizesse parte de nosso processo de aprendizagem. Entretanto, todos os teóricos aqui estudados fazem coro ao afirmar que o Sentir faz parte dos processos de aprendizagem e que o sensível é aquilo que é percebido pelos sentidos. Segundo Araújo (2008) em seu artigo:

A esfera do sentir, do sensível, não é nem apenas estimulante, nem apenas coadjuvante, mas, sobretudo, estruturante nos processos de sedimentação do saber, do conhecer, dos Sentidos, conjuntamente com a esfera do racional. O sentir e o inteligir são dois modos, dois níveis diferenciados de um mesmo processo de percepção, de apreensão e de compreensão do real. Existe uma co-determinação, uma co-implicação originária e originante entre o sensível e o inteligível. Pensamos sentindo e sentimos inteligindo simultânea e alternadamente. A inteligência é um composto híbrido de senciante e de pensante. O sentir compõe e é inerente ao próprio inteligir. (ARAÚJO, 2008, p.42)

Nesta perspectiva, uma educação que transborde o sensível para as experiências vividas, poderá trabalhar com as tais coisas frágeis que não necessariamente estão no currículo escolar. A vivência sensível destes conteúdos apontados pelos próprios educandos abre, estésica e esteticamente, a própria existência e coexistência concomitantemente. A produção artística proposta seria, em minha compreensão, um conjunto de relações frutivas que permitem a comunicação entre o observador e o objeto fruído - a obra - sob o impulso da mensagem estética, de uma maneira em que se manifeste a liberdade consciente dos estudantes, sejam eles autores ou espectadores. Os elementos que aqui me interessam conhecer e descrever, através das aulas ofertadas pela escola pública de forma engajada em práticas que se mostrem como uma arte educação emancipatória, apresentariam ou não aos adolescentes uma possibilidade de se entenderem como seres sensíveis. Para Umberto Eco (1991):

A poética da obra "aberta" tende, como diz Pousseur, a promover no interprete "atos de liberdade consciente", pô-lo como centro ativo de uma rede de relações inesgotáveis, entre as quais ele instaura sua própria forma, sem ser determinado por uma necessidade que lhe prescreva os modos definitivos de organização da obra fruída; mas (apoiando-nos naquele significado mais amplo do termo "abertura" que mencionamos antes) poder-se-ia objetar que qualquer obra de arte, embora não se entregue materialmente inacabada, exige uma resposta livre e inventiva,

mesmo porque não poderá ser realmente compreendida se o interprete não a reinventar num ato de congenialidade com o autor (ECO,1991, p.41).

O processo artístico está ligado intrinsecamente à experiência, ao criar, ao fazer, e à fruição, uma vez que trabalha com a emoção e a razão ao mesmo tempo, podendo inclusive ser feita a várias mãos. Em termos de metodologia de pesquisa, a hipótese é lançada à medida que o objeto de pesquisa é definido e elaborado, ou seja, a partir do momento em que o tema é apresentado e inicia-se a produção artística concomitantemente a seus registros. A obra condiciona de certa maneira o tempo, moldando-o às suas imagens. As relações entre arte e memória merecem ser pesquisadas. Os resultados destas pesquisas irão interferir na estética e no conceito da obra.

A prática artística se realiza em um contexto teórico e histórico na vida dos educandos, no qual a definição do objeto e a identificação do problema da pesquisa têm que ser inseridos, num grau de autoconsciência em relação à sua experiência. É neste percurso que, acredito, sua sensibilidade diante das aulas de arte possa ser melhor apreendida e expressa através de sua própria produção de representações artísticas. Minha opção neste cenário foi a de trabalhar a linguagem artística junto com os estudantes através de poéticas visuais. O produto a que nomeiei dessa forma, refere-se a uma experiência estética originária da temática “coisas frágeis” que possibilita imaginários olhares sobre temas relacionados à autoestima, depressão, suicídio, violência, entre outros tantos trazidos pelos estudantes. Constitui-se, assim, impregnado de valores poéticos e estéticos, um rico material para o desvelamento dos fenômenos da poiesis do Adolescer, da identificação de valores, reconhecimento, e pertencimento destes jovens ao estar no mundo. Como obras produzidas coletivamente, a construção estética da imagem e a confecção de poemas sobre as fragilidades percebidas nesta primeira produção, se somam numa construção que une imagem e poesia e que nomeio de poéticas visuais. A partir das imagens estéticas e na posterior fruição dos espectadores-estudantes sobre tais produtos, é que serão confeccionados e integrados os poemas que partem da apreciação dos colegas de uma turma, em relação aos trabalhos da outra.

Como mediadora das produções artísticas dos estudantes, agindo intencionalmente num objetivo pedagógico, abriu-se um caminho novo, ampliando conceitos e conhecimentos empíricos trazidos pelos estudantes, que possibilitam a

partir da pesquisa necessária ao processo de ensino aprendizagem, a construção de uma nova visão para a arte, a fotografia e a poesia dentro de suas vivências, aflições e inquietações. Esta condição se reflete em novos conhecimentos sobre sentimento e sensações quanto a obras que carregam em si o significado de que são coletivamente construídas e socialmente referendadas entre os próprios adolescentes, ficando impressas as suas construções através das poéticas visuais e a sua fruição sobre a sensibilidade dos colegas através da apreciação das obras produzidas pelos pares.

Ao longo de dois meses de trabalho, com diversas turmas da escola em que atuo, o adolecer floresceu em seus traços, em seus poemas, em suas obras. Mas isso se dá na própria práxis. Práticas criativas que possibilitam a reinvenção das relações sociais, mentais e ambientais a partir da perspectiva ecosófica de Guattari (1990) que colocamos desde o início da pesquisa.

O princípio comum às três ecologias consiste, pois, em que os territórios existenciais com os quais elas nos põem em confronto não se dão como um em-si, fechado sobre si mesmo, mas com um para-si precário, finito, finitizado, singular, singularizado, capaz de bifurcar em reiterações estratificadas e mortíferas ou em abertura processual a partir de práxis que permitam torná-lo 'habitável' por um projeto humano (GUATTARI, 1990, p. 37).

O relato da experiência que inicio aqui através de meu caderno de campo como arte educadora, relata o desafio que está registrado neste material como práticas artísticas, trazendo a necessária possibilidade de reflexão necessária ao meu trabalho docente.

Neste Relato de Experiência transcrevi minhas vivências de forma a que possa contribuir para o campo da construção de uma arte educação ambiental. Serão relatados os processos de criação e vivências de turmas entre 6º e 9º Anos do Ensino Fundamental II e 1º Ano do Ensino Médio, turmas do Colégio Estadual Mustafá Salomão, sendo então cerca de trezentos e oitenta alunos que participaram de todo o processo. Trata-se de um relato a partir dos registros de práticas desta arte educadora e dos processos de criatividade e criação realizados em sala de aula.

As descrições destas vivências, exitosas ou não, visa a contribuição das discussões, troca de preposições de ideias para a melhoria do processo de criação e do ensino-aprendizagem na área de Arte, assim como da humanização e sensibilização das práticas docentes, frente às teorias de Humberto Maturana, João Francisco Duarte Júnior e Emily Esfahani Smith. Abordei as motivações e metodologias para as ações que tomei, durante as considerações que as vivências

trouxeram. Abordei o restante do texto de maneira objetiva e com aporte teórico, apesar de, neste tipo de texto, existir uma maior liberdade para descrever impressões e tecer considerações de maneira pessoal. Seja como for, o relato deve trazer considerações (a partir da vivência sobre a qual se relata e reflete) de forma significativa para a construção de uma possível arte educação ambiental, não apenas no nível de descrever uma situação, mas de estabelecer ponderações e reflexões, embasadas na experiência relatada e no respectivo aparato teórico.

Em capítulo anterior, comentei sobre uma situação em particular, e retomo-a aqui, para melhor compreensão do processo de construção desta pesquisa. No início do ano letivo de 2019, como professora, atendi duas ocorrências de alunas praticando automutilações no banheiro da escola. Na mesma semana, uma de minhas alunas do 6º ano me procurou com a curiosidade de saber quantos seriam os alunos praticando automutilação e quais deles estavam, como ela, tendo acompanhamento de médicos. Ela estava com sintomas de depressão e com laudo de Transtorno de Déficit de Atenção e vinha conversando com vários amigos sobre o assunto. Munida de uma curiosidade propícia para uma investigação científica, pedi que a aluna elaborasse uma pergunta que quisesse saber da resposta sobre esse tema, expliquei a ela que eu poderia iniciar um projeto para meu mestrado a partir de nosso conhecimento empírico. A partir daí percebi que algo poderia ser feito.

Ela pensou por duas aulas e voltou com a pergunta: “Quantos alunos na escola praticam ou praticaram a automutilação e quantos estavam tendo acompanhamento psicológico?”. Foi marcada então uma conversa em contraturno, onde a mesma disse que queria fazer algo sobre suicídio e depressão, que não eram temas comuns a serem discutidos na escola. Porém eram de seu interesse. Em seguida, pedi que ela fizesse um levantamento sobre quantos colegas ela conhecia que estariam na situação descrita, praticando automutilação, em estado de depressão ou qualquer vulnerabilidade. Tudo partiu de uma curiosidade, mas os números foram alarmantes.

A pesquisa feita pela aluna resultou em quinze casos confirmados de alunos e colegas com comportamento de automutilação e vinte e cinco que estariam passando ou passaram pelo processo de depressão, sem diagnóstico ou acompanhamento psicológico. Segundo ela, apenas dois alunos tiveram acompanhamento médico e/ou psicológico. A maioria dos pais nem sabia que isso ocorria. Isso tudo levando em conta apenas a rede ligada à aluna do 6º ano. Se aplicada uma pesquisa a fundo, em todos

os anos e períodos da escola, o número só iria crescer. Mas eu estava colocando a carroça na frente dos bois, como diria a minha avó.

Entre a pesquisa da aluna e a problematização acerca dos dados, estive internada em clínica psiquiátrica para tratamento da depressão. Na retomada do diálogo com os estudantes após meu retorno, optei por retomar o diálogo através de uma roda conversa, onde tentei conhecer e compreender os processos que eles haviam percorrido em minha ausência, quais conteúdos haviam sido trabalhados e como estavam as suas expectativas. Contudo, eu ainda não estava bem. Desejava poder falar a todos eles sobre tudo que estava acontecendo comigo. Queria estar ali como humana e não como despacho conteudista. Para restabelecer os laços com estes estudantes, elaborei uma proposta de atividade de recuperação de conteúdos para repor eventuais perdas durante meu tratamento.

De maneira instintiva, sensível e aberta ao diálogo, entrei nas turmas e avisei que faríamos uma atividade de auto avaliação, conforme costume nas minhas práticas. Mas dessa vez, eu queria apenas ouvi-los. Pedi para que me escrevessem uma carta, onde eles poderiam me contar o que quisessem. Poderiam falar da escola, das aulas de arte, da professora, do seu dia, de suas famílias, de suas dores, seus sorrisos e até daquele ‘pé na bunda’ que haviam tomado. Poderiam escrever o que quisessem. Todos riam. Mas na hora da escrita, o silêncio imperou pelas salas. Sem um roteiro ou premissa, a estesia fez com que ouvi-los fosse um primeiro passo para saber o que fazer a partir disso. Ouvir as inquietações de minha aluna após minha licença médica e querer ouvir meus alunos de coração aberto, foi o primeiro passo para realmente entender qual seria o tema de minha pesquisa no mestrado. Foi meu primeiro passo, aberto a partir de uma curiosidade empírica. Mais uma vez eu via Paulo Freire me dando a mão em busca dessa tal “educação sensível” que eu buscava. As cartas foram respondidas, porém, não serão aqui descritas na íntegra por se tratarem de conteúdo pessoal em troca rica de afetividade entre esta educadora e seus alunos.

A minha alma estremeceu ao ler os relatos contados nas cartas. Meus alunos, com seus sorrisos marotos e conversa constante tinham problemas “de gente grande”.

Eu só tinha 11 anos quando o homem que diz ser meu pai tento uma coisa absurda [...] desde então eu não sou mais feliz (aluna do 7º ano)

Descobri vidas destruídas, fragilizadas, desestabilizadas. Não apenas pela turbulência hormonal de toda adolescência, de todo seu florescer, mas por um

adoecimento da sociedade como um todo. Acompanhada de um desenho triste, uma frase

Nem tudo na vida é um mar de rosas, porque sempre chega aquela nuvem negra e estrada tudo que a gente pensa de alegre. (aluna do 7º ano)

Crianças e adolescentes tão destruídos por seus próprios sentimentos que numa única chance de simplesmente escreverem e serem lidos (ouvidos), tiveram a chance de se abrir.

Oi profº, bem... eu de verdade não consigo falar sobre isso, eu prefiro escrever, mas minhas cartas nunca chegam a ninguém. Então talvez eu possa servir para seu projeto. Eu preciso que alguém saiba disso (eu acho, pois pode ser apenas “besteira”, não sei, estou com um receio enorme). Tudo que eu queria dizer é que eu simplesmente ME ODEIO!!! eu queria poder gritar, mas os outros me chamariam de loca, e talvez possam me odiar mais ainda. Os motivos são... bem... não é aparentalmente, estou começando a aceitar meu corpo do jeito que é [...] eu surto do nada, quando tudo isso me vem a tona, como na aula de hoje, me falta o ar, eu sinto que vou desmaiar, me sinto desesperada e me derramo em lágrimas, como se não pudesse controlar a mim mesma (trecho da carta de aluna do 8º ano)

Foram trezentas e sessenta e quatro cartas recebidas. Todas foram lidas. E agora que senti o peso do mundo em minhas costas? O que fazer com tudo isso? Uma simples carta para a professora de Arte revelava um submundo escondido por debaixo do tapete dos conteúdos do dia a dia. Parecia um conto fantástico, um roteiro de novela. Não dá para simplesmente dizer que isso é a “aborrecência” do senso comum, que despreza e desvaloriza a descoberta dessa fase.

Decidi então responder carta por carta, no decorrer de quatorze dias, para dar o mínimo de acolhimento possível a todas as suas dores, enquanto dava continuidade ao que seria o projeto desta pesquisa. Era o mínimo que podia fazer. Estabelecer um diálogo. Ouvir e ser ouvida.

Temas relacionados às emoções e à saúde mental são pouco discutidos nas escolas. Pareceu neste ponto ser fundamental abrir um espaço para que os estudantes e professores pudessem falar das questões que os afetam – dificuldades de aprendizagem, estresse, ansiedade, raiva, tristeza, problemas de relacionamento com professores, colegas e familiares, entre outros.

Segundo Emily Esfahani Smith (2017) todos precisamos sentir que somos compreendidos, reconhecidos e confortados por nossos amigos, companheiros e parentes. Ou seja, todos nós precisamos do sentimento de pertencimento. Sentimentos como pertencimento e identidade influenciam a construção dos valores

e das atitudes que tomamos no dia a dia. Ao serem despertados nos vários ambientes com os quais nos relacionamos, promovem a transformação das pessoas a partir de suas emoções, que as levam a reflexões e mudanças de atitude.

Os conceitos que a autora trabalha refletem momentos que trazem sentido à vida das pessoas e ajudam a desenvolver caráter, dignidade e personalidade. São eles que farão surgir o sentimento de pertencimento e conseqüentemente trarão uma identidade de singularidade.

Com as noções de pertencimento e de busca do sentido, as escritas autográficas foram utilizadas para trazer conexões de alta qualidade. As conexões de alta qualidade são interações que fazem o ser sentir-se engajado, aberto, motivado, ocorrendo em ações cotidianas. Eles não são necessariamente dependentes de relacionamentos íntimos – uma troca de recados ou um bom dia para a tia da limpeza podem ser de alta qualidade - se fizerem com que ambos os participantes se sintam valorizados. Se tais conexões podem criar benefícios dentro e fora da sala de aula, abordagens com envolvimento respeitoso e confiança como a troca de cartas com a professora, podem energizar e aumentar o envolvimento entre as partes, estimulando o desejo de pertencer, de estar ali e de aprender.

Obedecendo uma sequência didática previamente planejada, após o primeiro momento, abri uma nova roda de conversa para ampliar a discussão e debate acerca de temas que pudessem gerar o interesse dos estudantes sobre suas fragilidades como potencializadoras da produção artística e da descoberta para as poéticas visuais que realizariam futuramente.

Para esta nova roda de conversa, realizei uma intervenção com vinte e cinco perguntas, impressas em papel A4 e expostas aos estudantes:

1. O QUE VOCÊ MAIS GOSTA NA ESCOLA?
2. O QUE FALTA NA SUA ESCOLA?
3. COM O QUE VOCÊ SONHOU ESSA NOITE?
4. O QUE TE INSPIRA?
5. O QUE VOCÊ ACHA QUE EU SOU?
6. ESCOLHA UM PROFESSOR E DIGA O QUE VOCÊ MAIS GOSTA NELE
7. ESCOLHA UM COLEGA E DIGA O QUE VOCÊ MAIS GOSTA NELE
8. QUAIS SÃO SEUS ARTISTAS FAVORITOS?
9. HÁ ALGUM ARTISTA QUE VOCÊ DETESTA? POR QUÊ O DETESTA?
10. VOCÊ JÁ PENSOU EM SER PROFESSOR?
11. EM QUE LUGAR VOCÊ GOSTARIA DE ESTAR AGORA?
12. O QUE FALTA NA SUA VIDA?
13. O QUE É ARTE PRA VOCÊ?
14. O QUE VOCÊ ACHA DO FUNK E DO RAP?
15. O QUE FALTA NA ESCOLA?

16. O QUE VOCÊ GOSTARIA DE APRENDER NA AULA DE ARTES?
17. VOCÊ VÊ ARTE NA SUA VIDA?
18. COMO VOCÊ SE RELACIONA COM SEUS PROFESSORES?
19. O QUE VOCÊ ACHA DE MIM?
20. O QUE VOCÊ GOSTA DE FAZER?
21. QUAL SEU CHEIRO PREDILETO?
22. QUAL A MELHOR COISA QUE JÁ TE ACONTECEU NA ESCOLA?
23. SE VOCÊ PUDESSE MUDAR ALGO EM ALGUM PROFESSOR, O QUE SERIA E POR QUÊ?
24. O QUE TE IRRITA?
25. QUAL O SEU MAIOR SONHO E COMO VOCÊ PRETENDE ALCANÇÁ-LO?

Cada aluno sorteava um papel e escolhia um dos colegas da roda para responder à pergunta sorteada. Em seguida, abria-se para que outros colegas pudessem também responder, se assim o desejassem. As aulas geminadas possibilitaram um melhor aproveitamento da intervenção e as questões possibilitaram uma conexão de alta qualidade em todos os envolvidos. A conversa, que também é uma forma de narrativa, traz reflexões sobre a experiência para que se possa extrair o seu sentido. Em tal proposta, experiências estão em constante mutação e as interações dialogadas permitem a possibilidade de criar um todo unificado, que nos faz enxergar experiências vividas e trazer sentido a elas.

No próximo encontro, oportuneizei o segundo momento de trocas, onde provoquei a exposição da afetividade e da sensibilidade através de uma escrita autográfica com o tema “Meu Primeiro Beijo”. A intenção era justamente fazer aflorar as fragilidades destas situações da vida, tão comuns entre os adolescentes. Esta escrita autográfica foi feita com as turmas de 9º Ano e Ensino Médio. Nas turmas de Ensino Médio, reflexões e debates sobre o primeiro amor afloraram durante a sequência de duas aulas geminadas. Para uma aluna, o primeiro amor verdadeiro seria sua religiosidade, onde escreveu sobre seu amor por Cristo. Uma outra aluna escreveu sobre o amor de mãe, sendo que esta já tinha uma filha pequena que deixava em casa com a avó da criança para que ela pudesse estudar. Mais um aluno relatou de forma satírica sua experiência amorosa e fez com que todos rissem. Houve ainda aquele que representou através de um poema, a dor de amar e não ser correspondido.

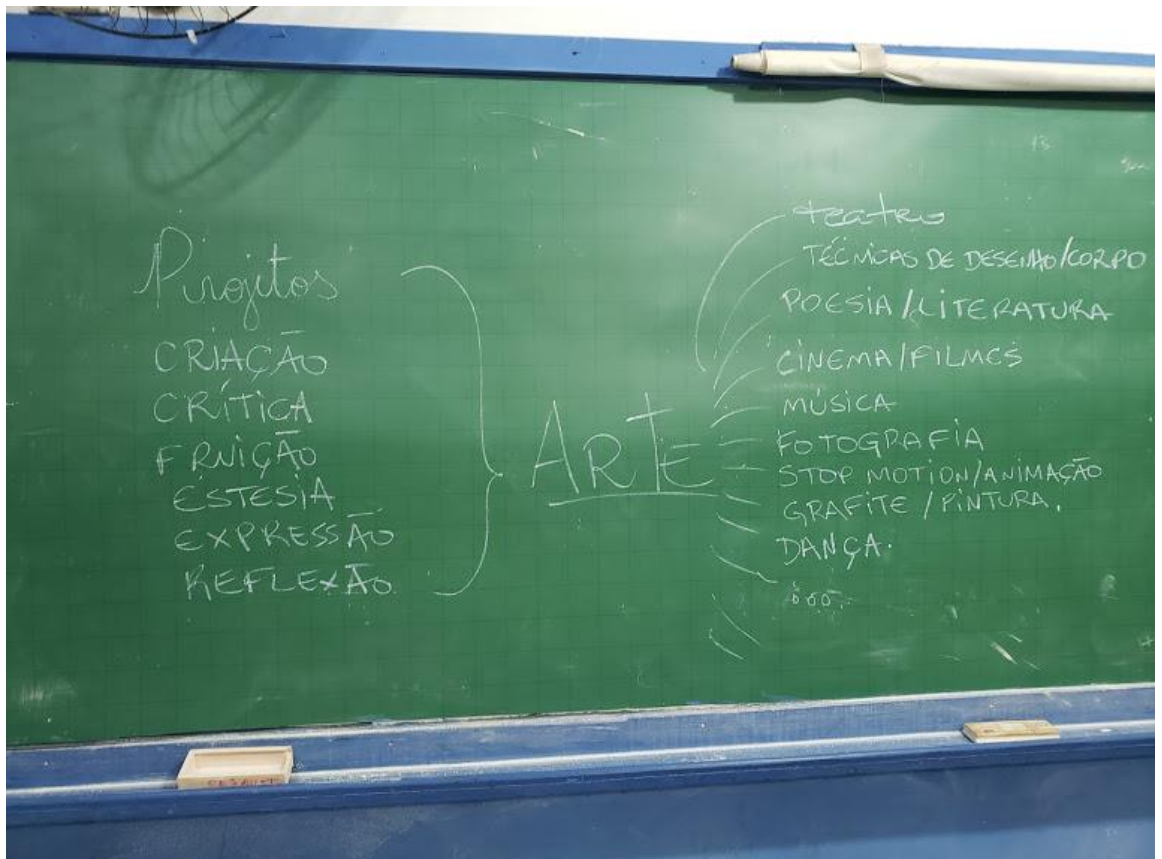
Durante a aplicação da atividade, era possível acompanhar as discussões sobre os diversos assuntos. Porém, foi preciso explicar a relação entre afetividade, arte, criatividade e inspiração para estabelecer relações com o mundo vivido. Todos ficaram apreensivos e perguntando se os trabalhos seriam divulgados. Garanti mais uma vez que não, para preservá-los e estabelecer uma conexão de confiança.

Na semana seguinte, dei continuidade a sequência didática e abordei com as turmas o tema a ser debatido: Coisas Frágeis. Iniciei com as turmas de 1º ano do Ensino Médio e os 8º Anos do Ensino Fundamental II. Levei alguns livros de referência para conversarmos sobre o projeto: *Coisas Frágeis I e II*, de Neil Gaiman; e *O que o Sol faz com as Flores*, de Rupi Kaur.

A aula iniciou com a apresentação do projeto de pesquisa: Coisas Frágeis – sobre o adolecer e as práticas em arte, que viria a se tornar futuramente a dissertação com o título Coisas Frágeis: sensibilidade e práticas de arte educação ambiental no adolecer.

Início a abordagem escrevendo a palavra ARTE no quadro e realizo uma explanação interligando o significado da arte com a criação, a estesia, a fruição, a crítica, a expressão e a reflexão. Em seguida, os estudantes construíram uma listagem oral sobre as mais diferentes formas de arte, sendo citadas: teatro, desenho, pintura, cinema, música, fotografia, stop motion e animação, grafite, dança, stand up, jogos, literatura e poesia, arquitetura, rádio novela, fantoche e dança, conforme Fotografia 1.

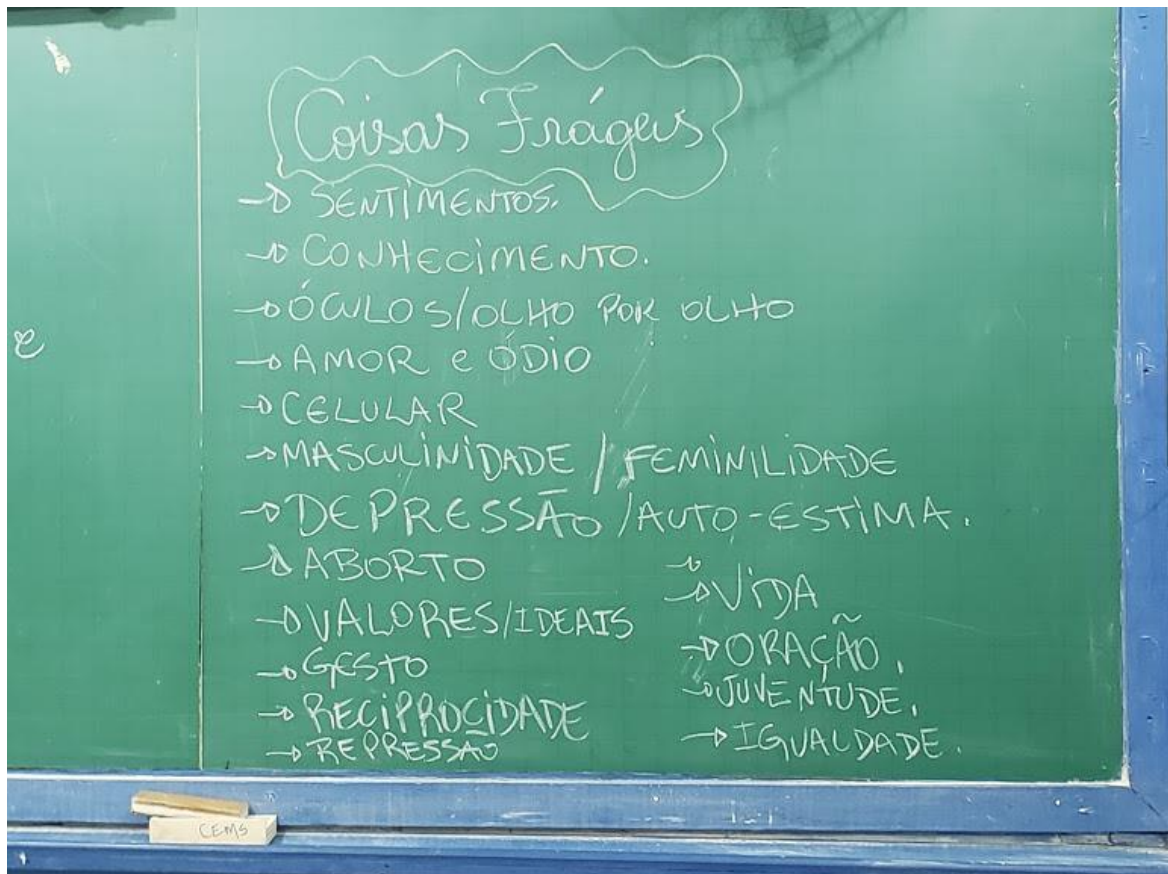
Fotografia 1 - exemplificação de temas transversais



FONTE: A autora, 2019.

Com a leitura dos poemas de Rupi Kaur e de um trecho do livro de Neil Gaiman, o tema *Coisas Frágeis* foi introduzido à discussão e abriram-se possibilidades de uma conversa sobre as fragilidades que fazem parte da vida e sua conexão com a arte. De tais reflexões, surgem os temas transversais que tratariam das fragilidades. A lista foi construída em cada turma e anotada no quadro conforme a Fotografia 2.

Fotografia 2 - Esquema com temas geradores



FONTE: A autora, 2019.

Os temas que surgiram nas turmas foram: *sentimentos, emoções, conhecimento, óculos, olho por olho / vingança, amor e ódio, celular, masculinidade, feminilidade, auto estima, depressão, aborto, vida, valores e ideais, gestos, vícios, oração, juventude, reciprocidade, igualdade, repressão, opressão, ansiedade, automutilação, violência, bullying, preguiça, ego, preconceito, julgamento e abuso*. As palavras que foram citadas e repetidas em todas as turmas foram: *depressão, preconceito e autoestima*.

Os alunos se reuniram em pequenos grupos para conversar e encontrar um assunto, dentro da temática Coisas Frágeis, sobre o qual gostariam de trabalhar. Também foi proposto que encontrassem uma justificativa para escolha do tema e apresentassem aquilo que já conheciam sobre o assunto. Após tempo para o diálogo e registro escrito, abriu-se a apresentação dos resultados e o debate decorrente.

Faço a seguir, a exposição por amostragem de doze grupos que conseguiram escrever sobre a ampla discussão que foi realizada oralmente por todos. Ressalto que dada a complexidade das discussões, nem todos os grupos conseguiram construir textos no período de tempo que limita as aulas. Ainda assim, foi possível escrever um esquema geral que sistematizei da seguinte maneira:

*Grupo 1. Preguiça: porque os três membros do grupo estavam com preguiça para pensar na hora de decidir o tema para o trabalho. O que já sabem? ...preguiçaaaa...*

*Grupo 2. Baixa autoestima: escolhemos esse tema porque é comum, mas pouco perceptível, é algo que não se fala na escola. O que sabemos sobre isso é não sentir autossuficiente e ao mesmo tempo falta de identificação. Ela não se aceita na sociedade como uma boa pessoa, sempre vê defeitos em si mesma.*

*Grupo 3. Bullying: porque o tema gerou polêmica nas escolas. Porque acontece com muitas pessoas, na escola, no trabalho, na rua, etc.*

*Grupo 4. Emoções: porque é uma coisa frágil. Que faz parte do cotidiano, lidar com essas coisas. As emoções são muitas vezes intensas, não importa qual seja – alegria, tristeza, raiva, etc. e como vamos lidar com elas.*

*Grupo 5. Orgulho: pois é um sentimento sempre presente em todos nós, mas admitir que temos é um pouco difícil. Achamos que, mesmo sendo difícil admitir eu temos, é um sentimento que interfere em nossas vidas, tanto de formas positivas e tanto negativas.*

*Grupo 6. Auto Estima: é um assunto que está no meio de muitos jovens, que eixa muitas pessoas tristes com pensamentos ruins. Fazem você ver as imperfeições do seu corpo, que muitas vezes não existe.*

*Grupo 7. Igualdade: porque é um tema que a humanidade não está exercendo. O que sabemos é que a sociedade impões um padrão, mas nem todos tem. Que a sociedade quer que a gente*

*seja uma coisa que nós não somos, que a sociedade é doentia, não aceita como somos e impões como temos que ser.*

*Grupo 8. Feminicídio: este tema aborda o cotidiano das pessoas. Nós sabemos que esse tema é algo que acontece em grande escala e não deve acontecer ou ser cometido.*

*Grupo 9. Autoestima: porque a maioria das pessoas tem baixa autoestima por culpa de seres que inferiorizam os outros para se sentirem melhores. E outros casos de pessoas que melhoram a autoestima dos outros, mesmo não estando bem consigo mesma. Enfim, existem diversos casos. O que sabemos: que muitas vezes a autoestima (ou de alguém outro) depende muito de nós mesmos, se nos comparamos com as outras pessoas, se nos deixarmos levar pelo padrão imposto pela sociedade, se não conseguimos nos aceitar, etc...*

*Grupo 10. Baixa Autoestima: É a pessoa que se olha no espelho e sente um nojo, se sente triste consigo o tempo todo, não vê sentido na vida, a pessoa que está feliz mas que com um comentário negativo já fica depressivo. Que não importa as coisas que faz, nunca está feliz com si mesmo, sempre vê defeitos em si mesmo.*

*Grupo 11. Masculinidade: vejo muito isso em todo lugar, muitos homens não aceitam brincadeiras que mexem com a masculinidade porque tem a masculinidade frágil, e muitos homens confundem masculinidade com machismo; coisas diferentes. Algumas coisas são o meu ponto de vista. Primeiramente: masculinidade e machismo são coisas diferentes, ambas são adjetivos do sexo masculino, masculinidade é o homem ser gentil, educado, ter postura, caráter e não se sentir mal por qualquer brincadeira; machismo é você se achar melhor que a mulher. Masculinidade frágil está sendo bem visível nos anos 2018/2019, como o feminismo vem sendo um movimento crescente, alguns homens estão com medo (pois até então eles se achavam no poder, infelizmente) de serem “menosprezados” por mulheres, entre outras coisas, sendo que o feminismo é a igualdade entre homem e mulher e não a superioridade da mulher e inferioridade do homem.*

*Grupo 12 – Vícios. Porque é um assunto do nosso dia a dia e ele pode ser prejudicial ou beneficente. Ele está envolvido sendo emocional, físico ou psicológico.*

Na sistematização que foi possível a partir destes doze grupos, identifiquei os temas transversais que serviriam posteriormente como geradores dos debates que resultaram na confecção das obras produzidas coletivamente pelos estudantes.

Após os alunos comentarem sobre suas escolhas em roda aberta, perguntei se todos concordavam e se haviam outros temas que poderiam ser colocados e que não foram citados pelos grupos. Surgiram temas como: *desigualdade, homofobia, abuso sexual, falsidade, violência contra a mulher, solidão, amizade, relacionamentos abusivos*.

Com todo esse universo a ser desvendado em narrativas tão complexas e com o aporte sobre as Poéticas Visuais, restava organizar e mediar os temas dentro da sequência didática com a qual estava construindo as aulas. Decidi dispor de quatro aulas, divididas em duas aulas geminadas a cada semana. Nelas, de maneira individual ou em grupos, os estudantes escolheram um dos doze temas relatados acima e passaram então a produção de obras visuais.

Disponibilizando folhas sulfite A3 e materiais variados como: lápis de cor, giz de cera, canetinha hidrocor, tinta guache, acrílica, pincel, revistas e recorte, papel colorido, cola, tesoura, fios, pedrarias, metal, entre outros; os alunos se dedicaram a produção de uma obra com estética poética sobre o tema escolhido. Como resultado, foram noventa e quatro trabalhos iniciados, sendo setenta e cinco finalizados para a continuidade da proposta.

Seguindo o planejamento, nas quatro aulas posteriores, criamos os poemas de forma coletiva, a partir das obras visuais resultantes das aulas anteriores. Tais poemas deram continuidade de relações permeadas pela sensibilidade nos processos de criação. Esta forma de poética visual se caracterizou pela combinação de palavras ligadas às imagens, explorando aspectos lúdicos, sonoros e visuais. Representando pensamentos, sentimentos, histórias, ideias, experiências pessoais e coletivas, conferiu-se uma dimensão estética por meio da linguagem artística e dos diversos caminhos e motivações que resultaram em trinta poemas escritos de forma coletiva.

No mesmo formato de roda de conversa, outros trinta e cinco poemas foram produzidos em pequenos grupos e mais dez, a pedido dos estudantes, foram escritos individualmente. Ao final, obtivemos setenta e cinco foto poemas, organizados em cinco temas principais: depressão, opressão, violência, vícios e autoestima.

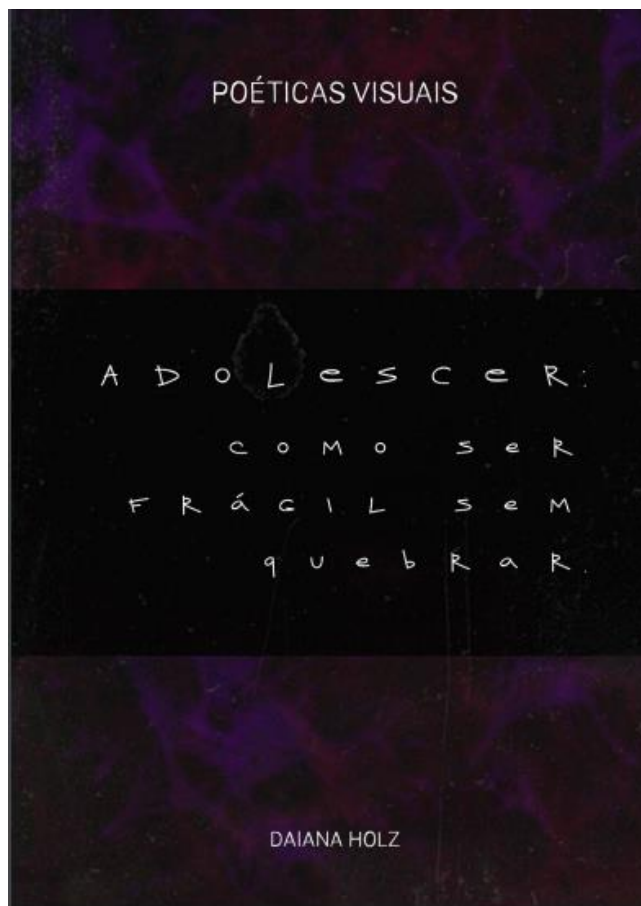
A análise e a conclusão dos dados se farão na sequência. O contato mais afetivo e sensível com estes estudantes me ampara na continuidade de minha escrita, para uma melhor compreensão de suas produções, que foram permeadas de conversas e debates nessa relação de do-discência. Percorremos juntos - eu e os

estudantes - percalços e descobertas na busca de uma arte educação ambiental humanizada, que transforma e transborda a todos os envolvidos.

## 6 ADOLESCER: COMO SER FRÁGIL SEM QUEBRAR

A pesquisa partiu da investigação dos processos de criação e de ensino e aprendizagem desta arte educadora ambiental, relacionando as práticas formativas e suas conexões com a linha de ambiente e sociedade. As literaturas que contemplam a sensibilidade e o sentido dos sentidos serviram como base, fazendo voltar a reflexão sobre as relações entre a arte e os fundamentos esquecidos do humano.

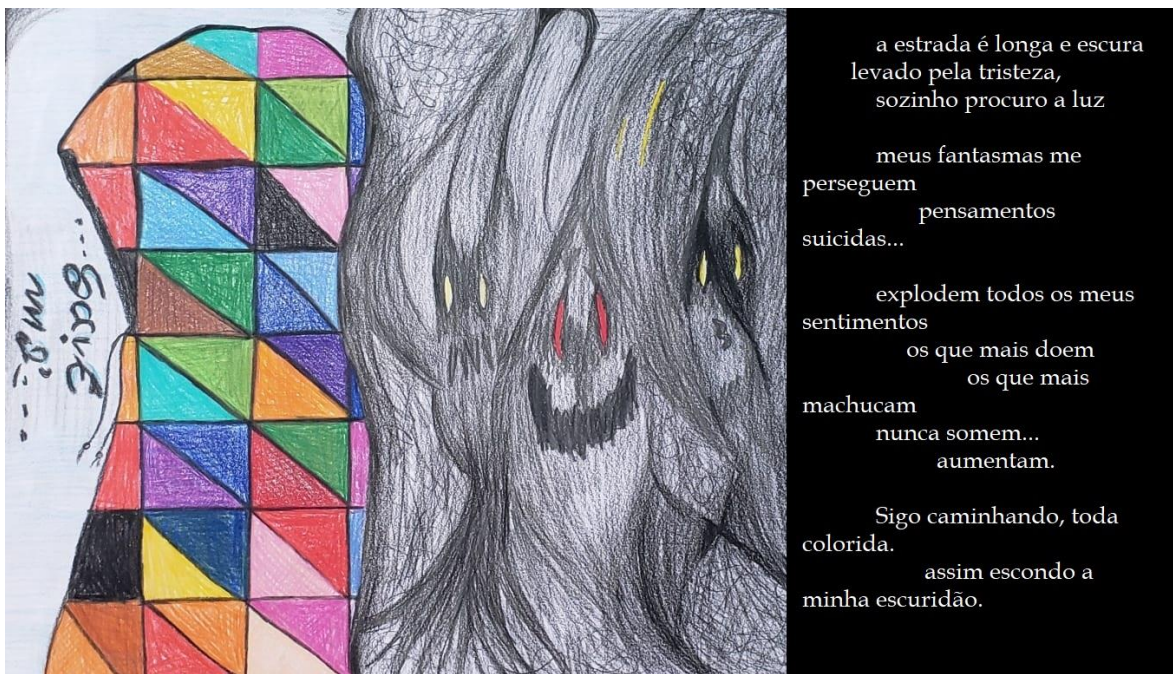
Um dos resultados de todo esse processo de arte educação ambiental foram estas poéticas visuais que estão organizadas no livro em formato e-book intitulado *ADOLESCER: Como ser frágil sem Quebrar*, a ser publicado pelo Programa de Pós-Graduação em Rede Nacional para o Ensino das Ciências Ambientais, Polo UFPR no ano de 2021 e que constam como anexos ao final para que possam ser consultados.



O título reflete o percurso percorrido por esses educandos em se organizarem e reorganizarem em suas vivências, em suas discussões e aberturas para o diálogo de temas não facilmente tocados em suas vidas, quem dirá em sala de aula. As tais Coisas Frágeis, se transformaram em poesias e arte acerca de temas que transcenderam o âmbito conteudista da arte. Me disponho, neste capítulo, a refletir sobre cinco obras. Na escolha de nomes para o anonimato no relatório da pesquisa, optei pela estratégia de manter sigla inicial dos nomes, compreendendo que carregam a historicidade dos sujeitos envolvidos, onde possam, ainda que no anonimato, se identificar ao rememorar as vivências do processo de criação na apreciação de suas obras quando forem lançadas no e-book, relatado anteriormente. As demais obras estarão contidas nos anexos para apreciação.

Na Fotografia 3, o aluno W., pertencente ao Coletivo de Criação 1B criou seus fantasmas enquanto seguia colorido em seu caminho. A poesia escrita coletivamente em roda de conversa, unia aqueles que sentiam-se como ele. Em um comentário, o aluno disse: “enquanto esses pensamentos invadem a mente, numa cena horrível, num tropeçar e cair, tudo fica mais escuro. Eu sou escuro, sabe professora? Mas quando a gente fala, quando falam com a gente... Tem aqueles que não entendem. Tem quem não me entende. Minha família não me entende. Mas hoje tem gente comigo. Hoje não tenho só os meus dragões”.

Fotografia 3



Na Fotografia 4, a aluna A. pediu para fazer o trabalho com seu namorado D. que era de outra sala. Um tempo depois mudou de ideia. Perguntei o porquê e ela disse que eles haviam discutido. Coisas de namoro adolescente? Não. O coração veio junto com uma carta. Uma daquelas cartas que a gente se arrepia de ler. Era uma carta de gratidão, de amor, de acolhimento e reconhecimento. O trabalho das poéticas visuais a havia tocado de maneira profunda. Não era só um desenho de coração. Era uma alma sendo lavada. O tema escolhido pela aluna era o erro de confiar nos outros. Enquanto passava pelo processo de criação, me perguntou “errar é coisa frágil, né, professora?”. Eu só consegui responder com um “Oh se é...” Eu perdi as contas de quantas vezes já vi esta mesma aluna chorando pela escola. Culturas de sentido ajudam a pensar e a crescer. Muitos não sabem ao certo os próprios caminhos na vida, o que os torna vulneráveis ao fascínio por influências não positivas em quem vive na periferia. Ter algo no que acreditar, com quem falar, o que fazer ou pelo que lutar parece amenizar um pouco as ameaças.

Fotografia 4



- e aí, coração... como vai?  
 - dor... sinto dor.  
 - é, deu pra ver...E?  
 - fui ferido...  
 - por quem?  
 - Pelas pessoas que eu mais amava,  
 por pessoas  
 eu nem esperava...  
 - carrega mágoa?  
 - é a mágoa que me carrega...  
 -mas você sabe porque está aqui?  
 - não é um hospital?  
 - é sim... vamos pra cirurgia.  
 - Cirurgia?  
 - Sim. Resiliência. Logo você volta a  
 bater.

A Fotografia 5, pode não parecer a mais estética, mas sem dúvidas, pra mim é uma das mais significativas. O aluno J, do Coletivo 7D é um daqueles alunos taxados pelo sistema como um incômodo por suas evasões e retornos, e que já fora da idade/série, não demonstra nenhum interesse pelos processos de ensino e aprendizagem. Sempre cabisbaixo na mesa, sempre alternando entre apático ou agressivo. Ao apresentar toda a proposta e iniciar o processo, eis que vejo J. criando sua obra. Cheguei ao lado dele e disse que estava feliz em vê-lo criando. Ele me respondeu “tá feio” e ia desistir. Peguei meu celular e perguntei se ele já havia ouvido falar em um artista chamado Basquiat e, como eles dizem “dei um Google” e apresentei para ele o artista. Mostrei algumas outras obras e conversei com ele sobre o sentido de sua criação, que era o que me importava. É seu pai? – disse apontando pro desenho. Ele balançou a cabeça em afirmativa. Não precisavam mais palavras para entender tudo o que aquele desenho representava para aquele garoto. Insistiu em não escrever poesias. Perguntei a ele se poderia me falar algo para que eu escrevesse. Disse a ele que poderia dar certo. Em palavras tímidas, ele disse:

Não sei o que escrever

O que se vê

O que se vive

Sou eu, aqui.

Fotografia 5



Seu maior pesadelo é ser a imagem de seu pai. Ao terminar a obra disse que ele agora era o meu Basquiat. Ele saiu sorrindo da sala. Me perguntei se algum dia ele já teria recebido algum elogio na vida. Essa resposta eu não sei.

A Fotografia 6 apresento como ilustração da necessidade destes adolescentes de compartilharem suas vivências, tendo a escola como convivência social. JC. foi o aluno que escreveu seu relato quanto os colegas LF e R, do Coletivo 1B se uniram no desenho. Até então, poucos sabiam que o mesmo sofre de Síndrome de Tourette, um transtorno que se manifesta em tiques motores ou vocais inevitáveis. Um grupo de três alunos acabou se transformando numa roda de conversa com dez carteiras e cadeiras unidas com estes jovens falando de seus propósitos e contando sobre terem realizado coisas que não imaginavam ser possível.

Fotografia 6



### TOURETTE

Com 11 anos fui diagnosticado com a famosa Síndrome de Tourette, por conta das crises de ansiedade. E desde então, a minha vida não foi mais a mesma.

Sentia vergonha de mim

Eu não queria ser assim.

Zoação era constante,

Movimentos involuntários a todo instante.

Mas aprendi a controlar

E segui avante.

Não me sinto bem como sou

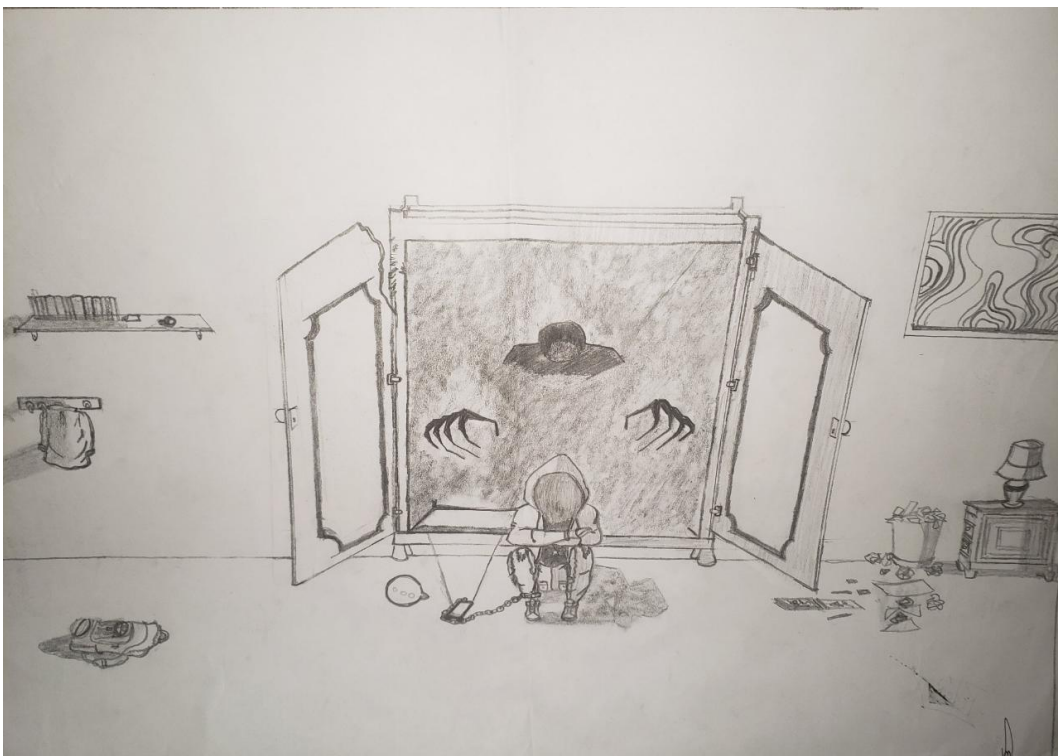
Faz 3 anos que sou assim

Acho que nunca terá fim...

Mas me aceito como sou  
E assim sempre será.  
Não me sinto diferente  
Me sinto especial  
Tenho que acreditar nisso  
E insisto em me dizer  
Se aceite como você é  
Tenho certeza pra prosseguir em pé.

A Fotografia 7 estava escondida, num daqueles lapsos de professora que pega o trabalho correndo e coloca no meio da pasta e corre para os tantos outros afazeres da vida docente. Este foi o último trabalho que coletei e acredito que tenha sido o meu presente, guardado em uma caixinha dourada. O aluno M. já demonstrava um traço peculiar em seus trabalhos, sendo meu aluno desde o sexto ano. Sua evolução artística era nítida. Não apenas nas artes visuais, mas o aluno era engajado no teatro e na música. Eu não cansava de incentivar pois, para mim, era um artista completo e queria que ele se visse como tal. Mas como já havia relatado no início desta pesquisa, o ano de 2019 foi comprometedor para a minha saúde mental e eu estava menos atenta e sensível em determinados momentos, como neste, em que citei ter recolhido o trabalho deste aluno sem olhar. M. me fez rever minhas perspectivas. O último trabalho me fez chorar à beça, como diz o populacho.

Fotografia 7



Minha vida começa em um feijão dentro da barriga da minha mãe.  
 Ao nascer, meu pai disse que eu um dia faria feitos grandes  
 Mas é claro que eu nunca iria entender o que ele disse.  
 Então me faço essa pergunta: quê grande feito?  
 Quais serão esses?  
 Desisti de tentar explicar ou entender  
 E me comecei a desenhar  
 Um atrás do outro  
 Caderno por Caderno  
 Todos amaçados e jogados no lixo  
 Porque cada desenho que fiz, não explicou isso.  
 Na sétima série, estava eu, sentado em uma carteira, vendo a professora de  
 Arte falando, um monte de coisas que pra mim não faziam sentido.  
 Até que uma frase me tocou.  
 Ela disse – se expresse no desenho, faça um grande feito.  
 Aí ferrou. Eu tinha esquecido aquela palavra  
 E ela voltou. Então, naquele momento  
 Percebi que a vida mandou eu voltar a desenhar  
 Um atrás do outro  
 Me aperfeiçoando... vou voltar ao assunto.  
 Que me perguntei várias vezes e cheguei a uma conclusão  
 Já conquistei grandes feitos. E vem mais por aí. Chegar a fazer uma  
 faculdade de desenho e poder ensinar mais feitos a quem quiser conquistar.

Eu experimentei uma sensação que nem sempre os professores tem a oportunidade de sentir. Às vezes, sentimos que estamos dando aula para as paredes. E com o trabalho de M., eu me senti ouvida, como se o que eu falasse fizesse sentido aos outros. Não fui eu que ouvi os meus alunos, foram eles que me ouviram. Esse chão da escola, tão terroso e batido, esse lugar tão cheio de significado, me ajudou na construção do meu sentido. Do meu sentir. Da minha sensibilidade como arte educadora ambiental que agora vai se dispor mais ainda aos seus alunos. Não apenas por eles, mas por mim. Vivemos num mundo onde parecemos tão pequenos diante de tudo que estamos vivendo. Esta pesquisa me fez lembrar quem eu sou.

## 7 CONCLUSÕES: A VIDA É CHEIA DE SOM E FÚRIA

A reflexão a respeito de minhas práticas docentes realizadas nos últimos anos, que coincidiram com o período do mestrado, estabeleceram um processo pictórico em que me reelaborei como artista/educadora/pesquisadora, na linha de Poéticas Visuais. Esta experiência pessoal de investigação, parte da premissa de uma pesquisa nesta linha deve contemplar os meandros de sua própria construção, concomitantemente a esse fazer. Ou seja, estudos e análises são guiados pelos desdobramentos do trabalho e, simultaneamente, fornecem os parâmetros para a continuidade do processo.

Este processo carrega consigo o inesperado, o sensível, o imprevisível e o imponderável em suas engrenagens de “funcionamento”, pois envolve os processos próprios da criação artística. Para avançar na discussão e argumentação, passo a expor algumas considerações e apontamentos a respeito do processo de criação que acarretaram nas imagens que fizeram surgir o e-book *Adolescer: Como ser Frágil sem quebrar*.

Eu poderia escrever mil linhas, de maneira densa e científica, sobre a análise das poéticas visuais produzidas por meus alunos. Eu poderia tecer palavras, medir palavras, brotar palavras. Poderia escrever mil linhas sobre a dor, sobre o começo, sobre os traços, as cores e os temas. Mas nunca é simples começar algo de tamanha importância. Decido escrever-tecer palavras, como as teias que nos fala Tim Ingold (2012), onde vejo uma proximidade na importância do processo de criação e não apenas no produto final.

A partir da vivência cotidiana da arte, onde a vida é uma malha de linhas entrelaçadas, me remeto a Ingold (2012) para lembrar que vida é dar forma (ou vice versa). São crescimento e movimento constante. Vida e pesquisa foram espaços onde as histórias e os acontecimentos se entrelaçaram em uma malha. Como cita o autor, *“A coisa, por sua vez, é um acontecer, ou melhor, um lugar onde vários acontecimentos se entrelaçam”* (INGOLD, 2012, p.25).

Dessa frase chego a conclusão de que toda essa minha pesquisa é “coisificada” pois ela é o próprio acontecer para todos os lados. Nas relações com a arte e o fazer artístico, tudo se torna um processo de *seguir os materiais* para compreendê-los no todo. Não existe arte sem troca, sem entrega, sem malha, sem conexão. A pintura não

é treino de uma técnica em si, mas a trajetória da própria vida que transforma a arte e os materiais.

Continuando o raciocínio, Ingold chega ao OBJETO que não é estático, ou o fim em si. Na verdade são “coisas” que se modificam a todos instante, por quem manuseia, nomeia, mora: “HABITAR O MUNDO [...] é se juntar ao processo de formação” (INGOLD, 2012, p.31). São as conectividades que nos habitam, é a matéria em fluxo. As pessoas agem sobre os objetos, mas os objetos também agem de volta numa troca constante.

Por fim, prefiro, portanto, escrever-tecer mais do que mil linhas sobre as poéticas visuais que foram vivenciadas por todos os envolvidos nesta pesquisa. Assumir tais paradoxos poderia ser interpretado como uma direção despropositada em pesquisa acadêmica, ao levar-se em conta a necessidade de dados a serem tabulados para corroborar o resultado, sucesso ou fracasso. Mas quão inescrutável e imprevisível é a ação criadora. Se a Autopoiese, em Maturana (1987) nos propõe reorganizações orgânicas-biológicas-culturais, esse sistema complexo tece, junto, as multidimensões da vida, o ser humano, potentemente autopoietico e complexo.

Tentando entender esta abordagem como sistema e sua possível organização, a noção de autopoiese surge como uma referência para discorrer sobre a arte como sistema. A obra de arte, enquanto processo de vir a ser, não poderia falar dela mesma senão a partir do olhar do outro sobre ela, nutrido por processos autopoieticos-biológicos-culturais. Entre eles, estão exercícios organizadores e desorganizadores de identidades e autorias onde a autonomia, gera-se e gesta-se, em meio a toda a complexidade que o viver e existir humano pressupõe, muito vivas em Freire (1987).

Neste processo criativo de poéticas visuais, essa produção complexa autopoietica vai constituindo com o todo, e que permeia e transita em processos humanos, fazendo-se em cada ser humano. E quanto mais autoproduz, mais autoconstitui-se, mais reorganiza-se, mais retro-alimenta-se e reconstrói-se, e dobra-se e desdobra-se em energias produtivas. Cada sujeito vive sua Autopoiese, sua capacidade de produzir a si próprio. Cada ser humano é um ser autopoietico, que vive seus processos em um sistema que alimenta-se de suas próprias interações, gerando novas interações que realimentam todo o sistema. É uma potência que organiza-se também com as forças culturais que geramos, enquanto coletivos.

Os processos de criação imagéticos e textuais foram se constituindo numa proposição possível de pensar e conversar sobre as Coisas Frágeis, e que partiram

da própria vivência do sujeito e de sua possibilidade em criar a partir de suas experiências e necessidades. Nasceram de suas próprias reflexões e da ampliação de sua consciência, mediadas pela própria capacidade autônoma e responsável de gestar seus processos de alteridade, de amor, de espiritualidade, de esperança e de cura, produzindo assim, sentido em sua própria vida. Constituída em existência coletiva fraterna, compromete-se com os processos bioéticos, complexos e sistêmicos que o próprio viver desafia a viver. A construção das Poéticas Visuais surgiu da conversa sobre a própria vida e suas fragilidades, nutrindo-se dos elementos dos próprios sujeitos, pelas suas próprias ganas, de se autoproduzir e se fazer e se refazer, latentes na própria vida.

As reflexões, discussões, diálogos e monólogos vivenciados, produziram sentido, compartilharam o aprendido, aplicando os saberes na própria vida, vivendo na sua integridade e nas suas multidimensões, em movimentos articulados, produzindo a sua estética, como uma condição da vida e do viver do humano. Trata-se de uma postura que desejava deixar o processo criativo acontecer pelos seus próprios meandros de instauração, imprevisíveis para o pesquisador.

O processo de criação depende, portanto, dessa negociação constante entre os desígnios do aluno-criador e a autonomia pictórica proposta pelo tema Coisas Frágeis. De todo modo, mesmo que o conjunto de escolhas de trabalho tenha ocorrido em certa medida, de forma intuitiva, suas ações foram fertilizadas a partir das condições instauradas no direcionamento, especificidades e repertório decorrentes do desenvolvimento da pesquisa em Poéticas Visuais.

Nota-se aí as multidimensões entre teoria e prática nas Poéticas, dado que se deu através da consideração das reflexões, registros, rodas de conversa, leituras e estudos elaborados durante o processo de sequência didática. Foram abordados, em diversos momentos campos distintos e eventualmente distantes da arte (tais como sociologia e filosofia, por exemplo), mas que se fizeram necessários para a abordagem dos temas escolhidos pelos alunos, considerados sempre pela ótica e viés específicos do problema instaurado pela pesquisa. Aí reside outro aspecto que delinea a pesquisa em Poéticas. Uma vez que este tipo de pesquisa tem como objetivo principal debruçar-se sobre o processo de criação, são as exigências e as demandas desse processo que acabam por nortear suas reflexões.

Os fragmentos escolhidos e destacados para uma análise mais aprofundada e que corrobore com os resultados pretendidos, resultante da pesquisa, apontaram

situações, elucidaram conceitos e noções e, até mesmo, aprofundaram dúvidas incontornáveis no decorrer daquele percurso. Onde foi possível a apreciação e recapitulação das tessituras empreendidas ao longo da construção. Ao se alcançar aquele momento de maturidade daquela poética visual, com qualidade estética, produzida e vivenciada por aluno de escola pública, alçou voo a tal proposta de uma arte educação ambiental sensível, vivida, poética, que incita sua própria continuidade, sem que esta se esgote.

A poética visual passou a ser construída e compartilhada, abolindo certas distinções entre gêneros textuais e formas de arte, sendo que texto, imagem e símbolos são revisitados de tal forma que faz surgir a obra coletiva com status de obra de arte. Mais do que uma análise documental da produção de arte destes alunos, a pesquisa desvendou um novo caminho através das práticas em poéticas visuais para a ressignificação do conhecimento de si e do mundo.

Através de vivências artísticas foi possível decifrar segredos, ler e reler o mundo destes adolescentes através da leitura de suas obras de arte. Assim como deciframos o mundo através de obras já renomadas pela humanidade, apreciamos as obras produzidas por estes jovens e descobrimos essa leitura de um novo ser em formação, de um Adolescer em pleno desenvolvimento cognitivo humanizado. Não há como não fazer uma conexão entre seus mundos interiores e o mundo ao seu redor através das poéticas visuais construídas. O ambiente - onde vive um ser vivo - emerge dessa relação - eu no mundo.

As composições, analisadas e interpretadas pelos participantes, revelaram como é este adolescer, e como podemos simbolizá-lo. Cada traço, cada cor, cada poema apresenta um valor na busca de um propósito de deixar a marca de cada sujeito, na busca pessoal de seu sentido, de seu sentir. Esse é o caminho de descoberta de uma arte educação ambiental que permite a estes sujeitos que traçam identidades positivas em seus processos de viver e de se descobrirem, de se sensibilizarem e de sentirem, externalizando questões que lhes são sensíveis. Esse processo de criar suas poéticas visuais possibilitou entender quem somos, como nos desenrolamos, como podemos tomar outros rumos.

Transcender significa “ir além” ou “superar”. E quando transcendemos, acontecem duas percepções: nosso “eu” deixa de ser pura preocupação e desejos triviais e em seguida, sentimos uma ligação profunda com tudo que existe no mundo.

Essa é a experiência que busco compartilhar, ao menos tanto quanto é possível nesse sentido. Posto que ao fim do caminho, ficou claro para mim que o ato de fazer pesquisa em artes contempla, aprender, descobrir e redescobrir aquilo que é e que configura a própria pesquisa em Poéticas Visuais.

Retomando o que foi feito, podemos identificar três grandes campos que se destacam nesta pesquisa. O primeiro deles está na contribuição da pesquisa para arte educação. Uma arte educação envolvida nos processos de subjetividade, na medida em que os caminhos de produção em arte podem se tornar potentes rotas de autoconhecimento, de amadurecimento dos sujeitos na fase do adolescer, e que quando incorporam a dimensão ambiental também se tornam um processo potente de conhecimento do mundo, um conhecimento sensível do mundo em que se vive e a recuperação das capacidades de transformar esse mundo positivamente.

Outro campo se encontra na potência das poéticas visuais como processo de produção de conhecimento. Um caminho tão válido quanto um caminho objetivo, por exemplo, de produzir o conhecimento. Porque ao produzir as poéticas, se está acionando camadas da sensibilidade que, de certa forma, revelam os processos de cada sujeito nas suas relações consigo mesmo e para com o mundo, se revelando como um elemento importante.

E ainda um terceiro campo, do ponto de vista da arte educação ambiental. A contribuição do trabalho para uma educação ambiental que se abre para incorporar as práticas em arte como um caminho potente para a sensibilização dos sujeitos envolvidos em relação aos temas ambientais. No mesmo caminho que outros e outras pesquisadores e pesquisadoras vem fazendo, como por exemplo Michèle Sato (2011), Luciane Goldberg (2004) e até mesmo na linha de Humberto Maturana (2004)

E por fim, a dimensão da pesquisa. A importância de que arte educadores, que estão em processos escolares, possam se beneficiar na medida em que produzem deslocamentos para o campo da pesquisa, e essa pesquisa se tornando um elemento para desnaturalizar as realidades em que estão inseridos, seja do ponto de vista das políticas educacionais, seja do ponto de vista dos processos contemporâneos que envolvem os sujeitos (educadores e educandos).

Os processos trazidos aqui, são vistos no senso comum como um adoecimento e tratados como problemas de saúde mental ou psicossocial. Pelo caminho da pesquisa em arte se vislumbram possibilidades de inserção nestes temas. Mas isso só é possível a partir da atuação de um arte educador que construa uma práxis em

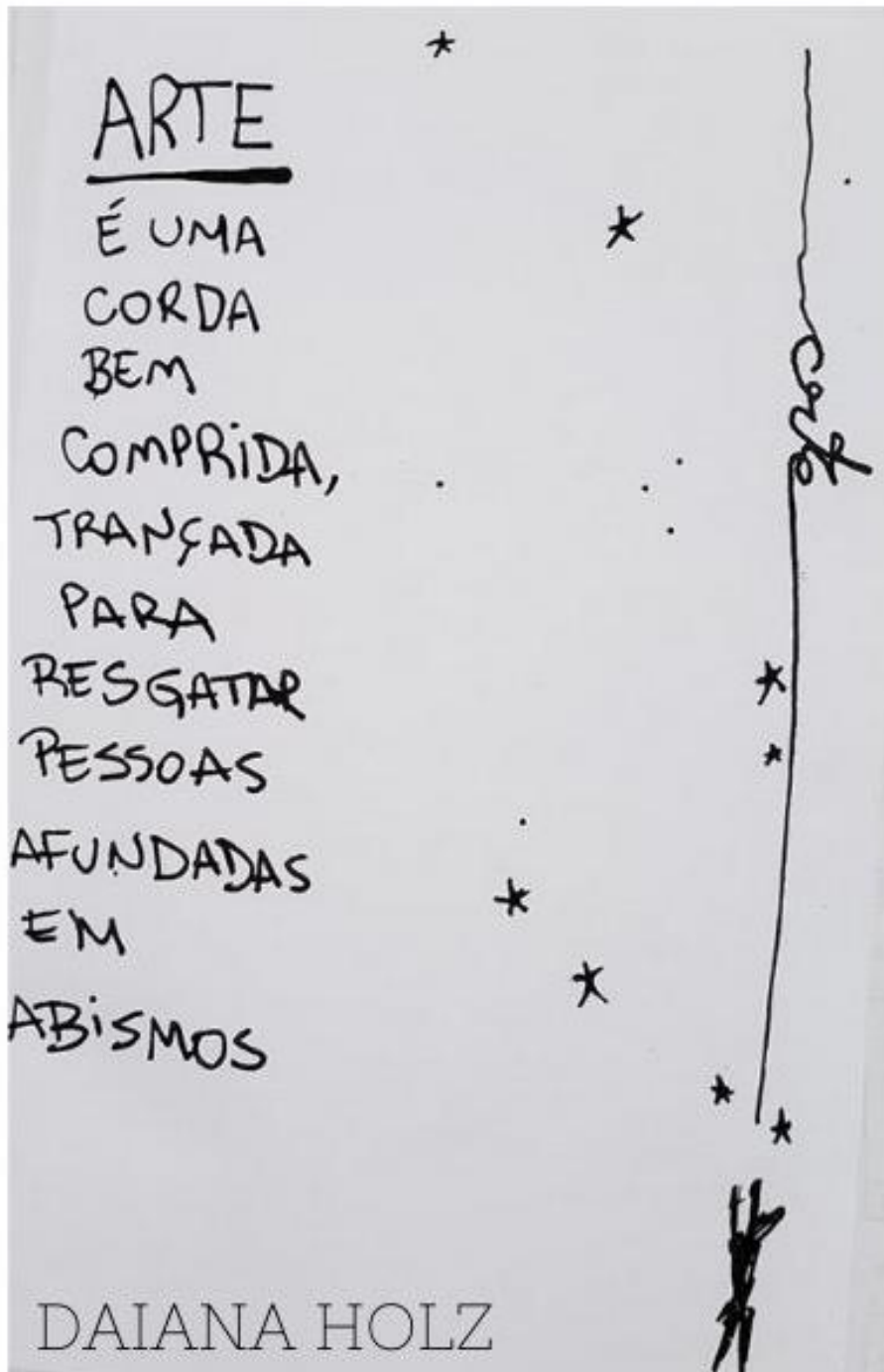
arte educação ambiental, mantendo este elã de estar sempre pesquisando e produzindo cientificamente.

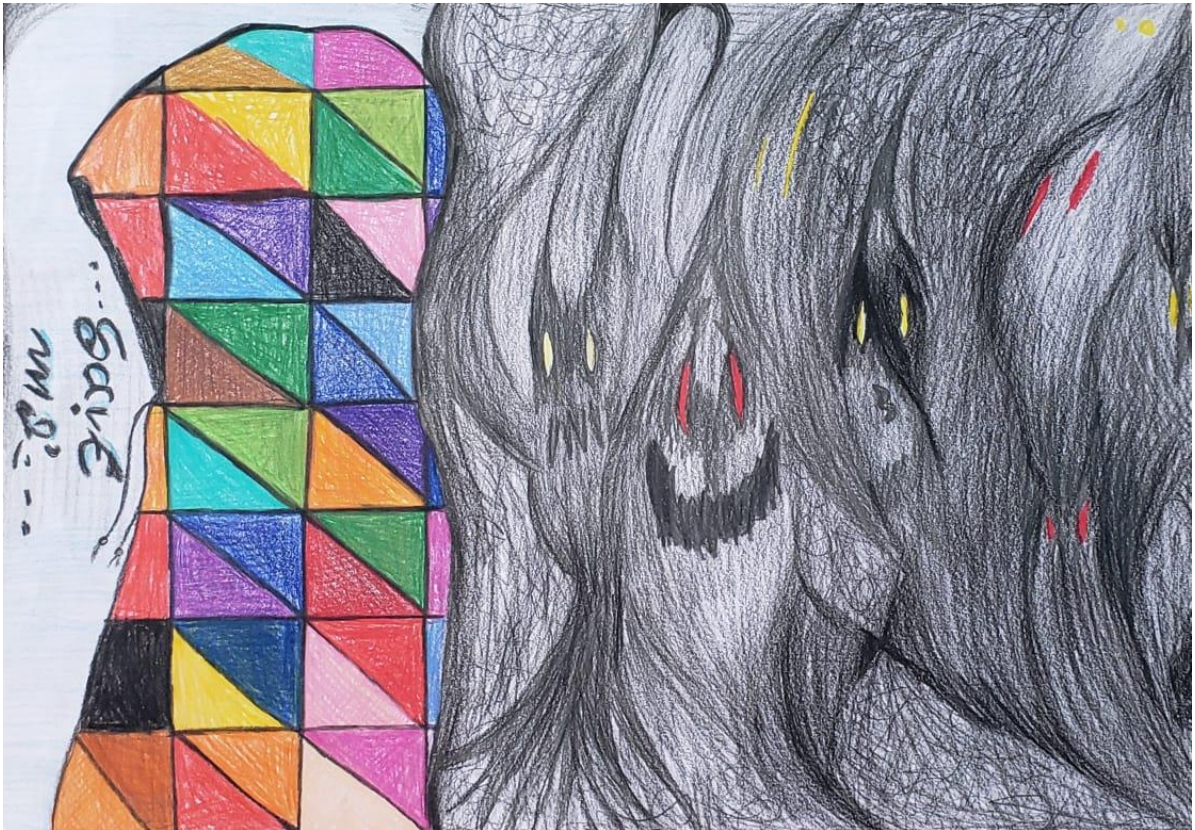
A construção das poéticas visuais com a temática Coisas Frágeis, poderia ser outra coisa, feita de outra forma (mas com a mesma cosmovisão). Todos nós carregamos nossas bagagens, todos tem dentro de si pelo menos uma fonte específica de dor que atinge a nossa visão de mundo. A busca pela sensibilidade e pelo sentido em uma prática artística de uma aula de arte em escola pública, pode vir a permitir que este aluno processe sistematicamente uma vivência, organizando-a em novas percepções, novas sensibilidades, passando a entender melhor as crises que se encaixam no grande mosaico de suas vidas.

Adolescentes passam a maior parte de suas vidas na escola. E as escolas ensinam a resolver problemas de matemática e escrever redações, mas não ensina a viver e a sentir aquilo que aprendem. A busca pela sensibilidade e pelo sentido nas práticas artísticas faz com que esta busca pela arte educação ambiental tenha sentido. Para Frankl (1991), o Homem [sic] só se torna homem e só é completamente ele mesmo quando fica absorvido pela dedicação a uma tarefa, quando se esquece de si mesmo a serviço de uma causa, ou no amor a uma pessoa. É como o olho, que só pode cumprir sua função de ver o mundo enquanto não vê a si próprio. O sentido tem um caráter objetivo de exigência e está no mundo, não no sujeito que o experiencia. O Adolescer é o ser em busca de sua sensibilidade, para que possa fazer sentido.

É esperado que tais experiências possam contribuir para outros pesquisadores da área, abrindo um caminho, ampliando o efeito da experiência como potencial exemplo para outros estudos e vivências. O relato desta experiência e as considerações tecidas aqui, são apenas um começo.

## 8 ANEXOS: POÉTICAS VISUAIS





a estrada é longa e escura  
 levado pela tristeza,  
 sozinho procuro a luz

meus fantasmas me perseguem  
 pensamentos suicidas...

explodem todos os meus sentimentos  
 os que mais doem  
 os que mais machucam  
 nunca somem...  
 aumentam.

Sigo caminhando, toda colorida.  
 assim escondo a minha escuridão.

Aluno W.D e coletivo 7D e 1A



Esta está na lua  
Sentia-se uma deusa?  
Estaria ela dormindo?  
Talvez apaixonada  
Que nada...  
Ela está sozinha  
Somente ela e as estrelas  
Ela sonha  
Admirando constelações  
Fora da realidade

- sua tristeza não pode  
chegar ali

Alunos N. E. G. e  
Coletivo 8B e 7D

- e aí, coração...  
como vai?  
- dor... sinto dor.  
- é, deu pra  
ver...E?  
- fui ferido...  
- por quem?  
- Pelas pessoas  
que eu mais amava,  
por pessoas  
eu nem  
esperava...  
- carrega  
mágoa?  
- é a mágoa que  
me carrega...  
-mas você sabe  
porque está aqui?  
- não é um  
hospital?  
- é sim... vamos  
pra cirurgia.  
- Cirurgia?  
- Sim.  
Resiliência. Logo você  
volta a bater.



Aluna A. e Coletivo 1B e 8D



Nessa história  
 Tem gente  
 Tem medo  
 Tem traição  
 Tem julgamento.

Foge!  
 Corre!  
 Julga!  
 Que relação...  
 Que situação!

Ela se importa  
 Ele bebe e se revolta.  
 Fica violento  
 Ah, mas é só um momento...  
 Aí elas dizem : "ele não presta"  
 Ela entristece, fica calada  
 Apanha  
 Se sente culpada.

Todo mundo julga,  
 Mas no fundo, ninguém ajuda.

Aluno K.X. e Coletivo 8A e 8C



As pessoas devem achar que somos perfeitos  
 se temos famílias perfeitas,  
 relacionamentos perfeitos,  
 e até uma amizade perfeita.  
 Devem achar que sempre seguimos em frente  
 rumo a nossos sonhos  
 e nunca perceber que tem barreiras no caminho.  
 Só acham.  
 Por que pelo outro lado,  
 tem um vazio,  
 tem uma família com problemas  
 e que são maiores que o mundo.  
 A família não é completa.  
 Relacionamento?  
 Todas as pessoas,  
 A depressão,  
 Em todas as intenções do mundo...  
 Amizade é mais destruída do que não sei o quê.  
 Nossos sonhos nunca realizados  
 Pela tristeza e escuridão no caminho  
 Cada passo que tentam dar  
 A infelicidade vem como um tapa na cara

- Nada e ninguém é perfeito.  
 Aluna Y. Coletivo 7C



Na primeira vez, me arrependi  
hoje em dia  
estou perdido  
por aí.

Aluno R. L. e A.C. Coletivos 8C e 7D



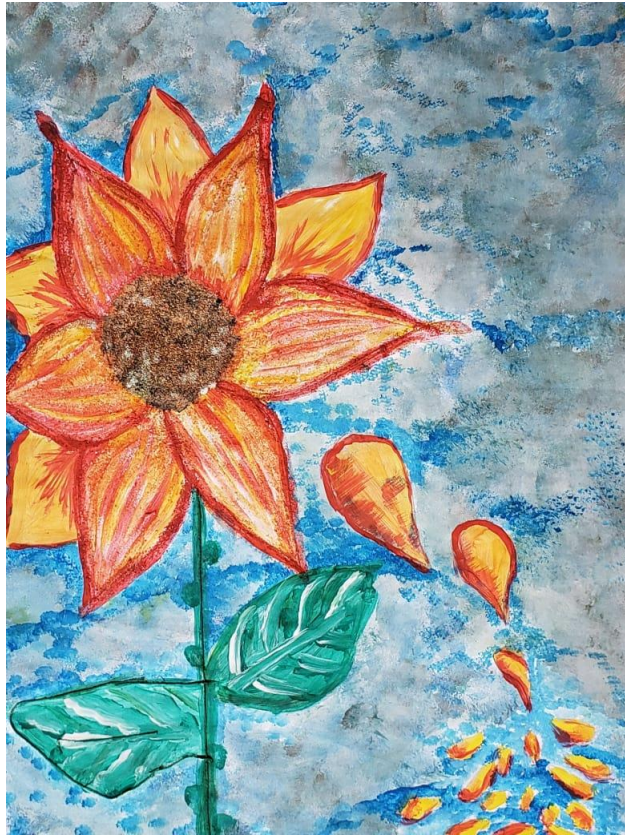
DROGAS ILÍCITAS SÃO ACEITAS PELA SOCIEDADE  
VOCÊ JÁ PENSOU... POR QUÊ?

Coletivos 1B e 7D



Não sei o que escrever  
O que se vê  
O que se vive  
Sou eu, aqui.

Alunos F. e J. Coletivo 7D



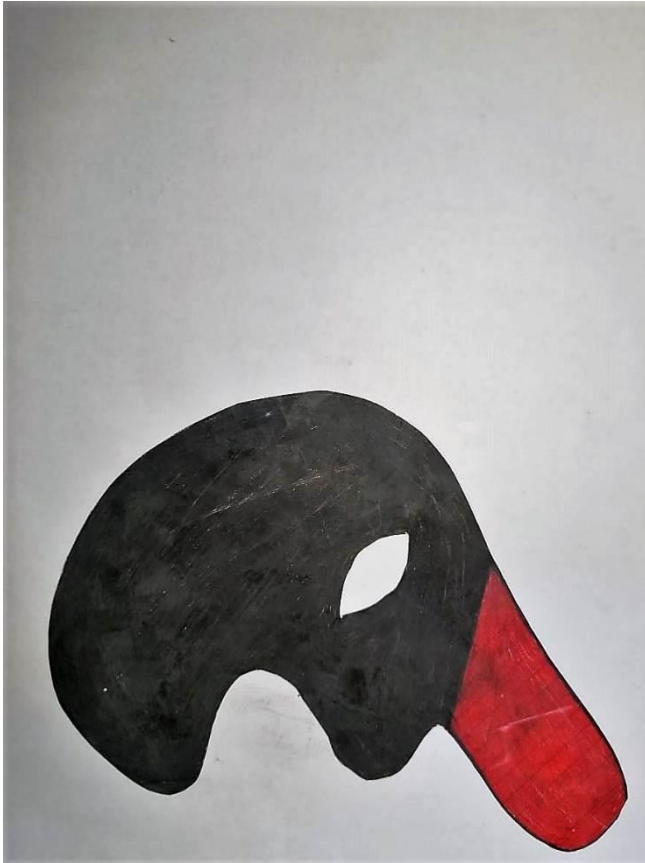
Pétalas caem  
 A vida  
 Perder  
 É inevitável morrer  
 Sozinha  
 A flor segue o ciclo da vida  
 Vai dar lugar para outra  
 Viveu bastante  
 Chegou a sua Hora!  
 Dar a sua vez  
 Dar-se ao outro  
 Renascer, brotar, crescer.  
 Para continuar o ciclo da vida  
 Coisas novas nascem  
 Gerar novos traços  
 Novas cores  
 Novidades  
 A vida se renova  
 Em novas flores  
  
 - à espera da abelha

Alunas D. e B. Coletivos 1A e 7D



SEJA LUZ!  
 SEJA ALEGRIA, SUPERAÇÃO  
 DESEJO DE VIVER  
 SEJA PAZ  
 SEJA SEGURANÇA  
 QUANDO ESTAMOS NA LUZ,  
 FICA MAIS FACIL CAMINHAR  
 NO ESCURO, CAIR,  
 DEPOIS LEVANTAR.  
 CONTINUAR  
 SUPERAR  
 E SEGUIR EM FRENTE  
 A LUZ GUIA O CAMINHO  
 MAS SOMENTE AS SUAS PERNAS  
 TE FAZEM CAMINHAR  
 SEJA SUA LUZ  
 SEJA VOCÊ A CAMINHAR.

Alunas A. e K Coletivo 8A



Coletivo 8D e 8B

Depressão  
é sentir  
falta de amor  
ou de ser amado.  
Triste por dentro  
Feliz por fora.  
O que ele sente  
realmente?  
Dor  
Mágoa  
Ou  
Foi abusado?  
Na solidão,  
ele tira a máscara  
e dói.  
Mas finalmente,  
Pode ser quem é.



Eu não quero sentir  
Dói muito  
Mas não e por fora... é por dentro.  
Algo não tá certo...  
e se eu nunca mais acabar?  
Então... depois, talvez eu fique bem.  
Não. Não quero que me veja chorar  
Eu estou tentando lutar

Alunas S. C. J. Coletivos 1B e 7B



Meu Esconderijo.  
É a dor que sinto em mim.

“Pra quê me cortar?  
Que burrice!  
Tem que se gostar, se aceitar...”

Medo.  
O que vai voltar?  
Porque se cortar?

Se doer,  
dói menos que no peito.  
Abraço é que nem band-aid.

Sem forças  
Desgosto  
Humilhação.

Quando vejo meu sangue, eu me lembro que sou.

Coletivo 7B e 7C



Medo de viver  
Medo de se machucar  
Medo de levantar e de cair  
Sangrar profundamente e aguentar  
Não desistir  
Lutar e não cair  
Não importa a dificuldade e a insegurança  
O escuro e a dor  
Os cortes me levam a esquecer

A vida é curta  
Tente não morrer

Alunos N. S. J. Coletivo 7B



Não existe cor de pele  
Porque todos temos todas as cores.  
Japão, Brasil, Argentina  
Porque somos todos irmãos.

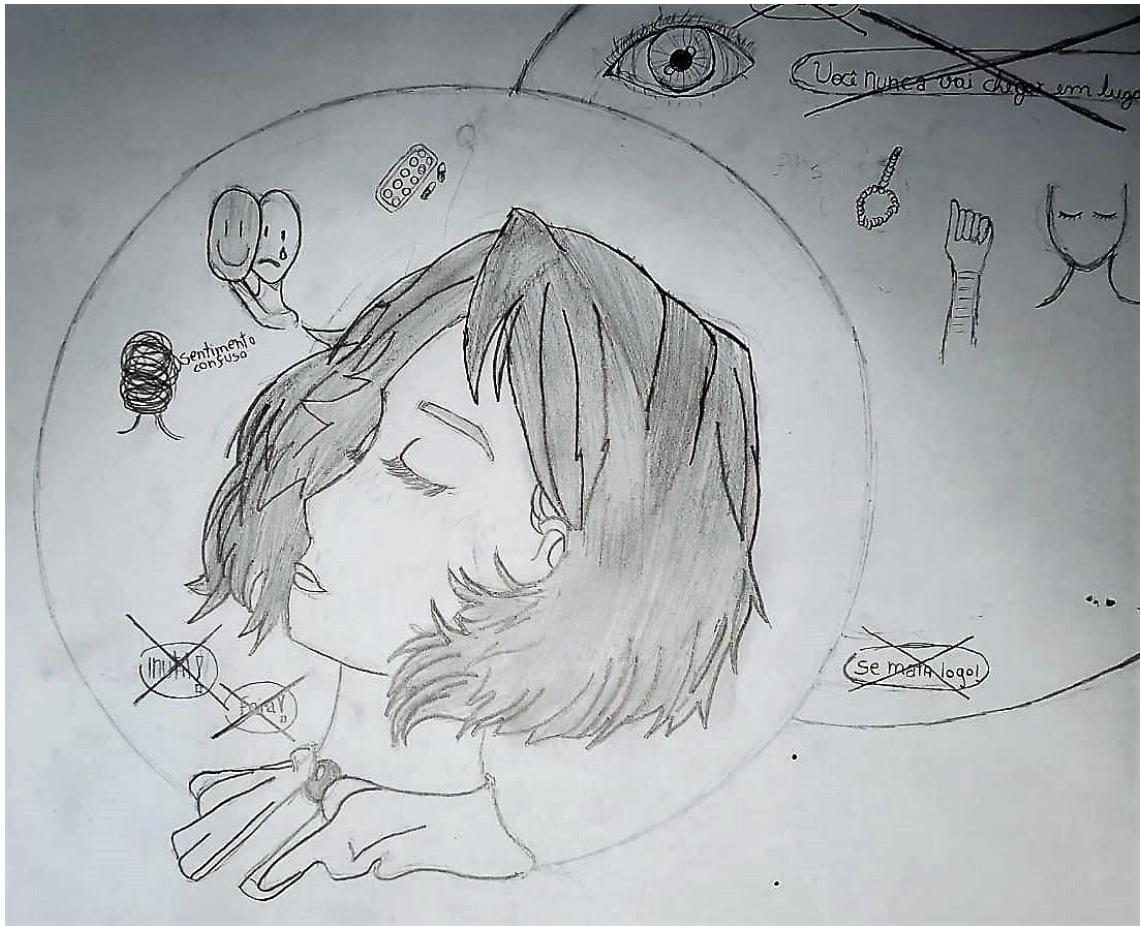
Aluno A. e K. Coletivo 8ª



Menina bonita, porque chora?  
Ninguém percebe que está triste?  
Suas cores mudam  
Parece feliz por fora  
Mas por dentro, ninguém vê.

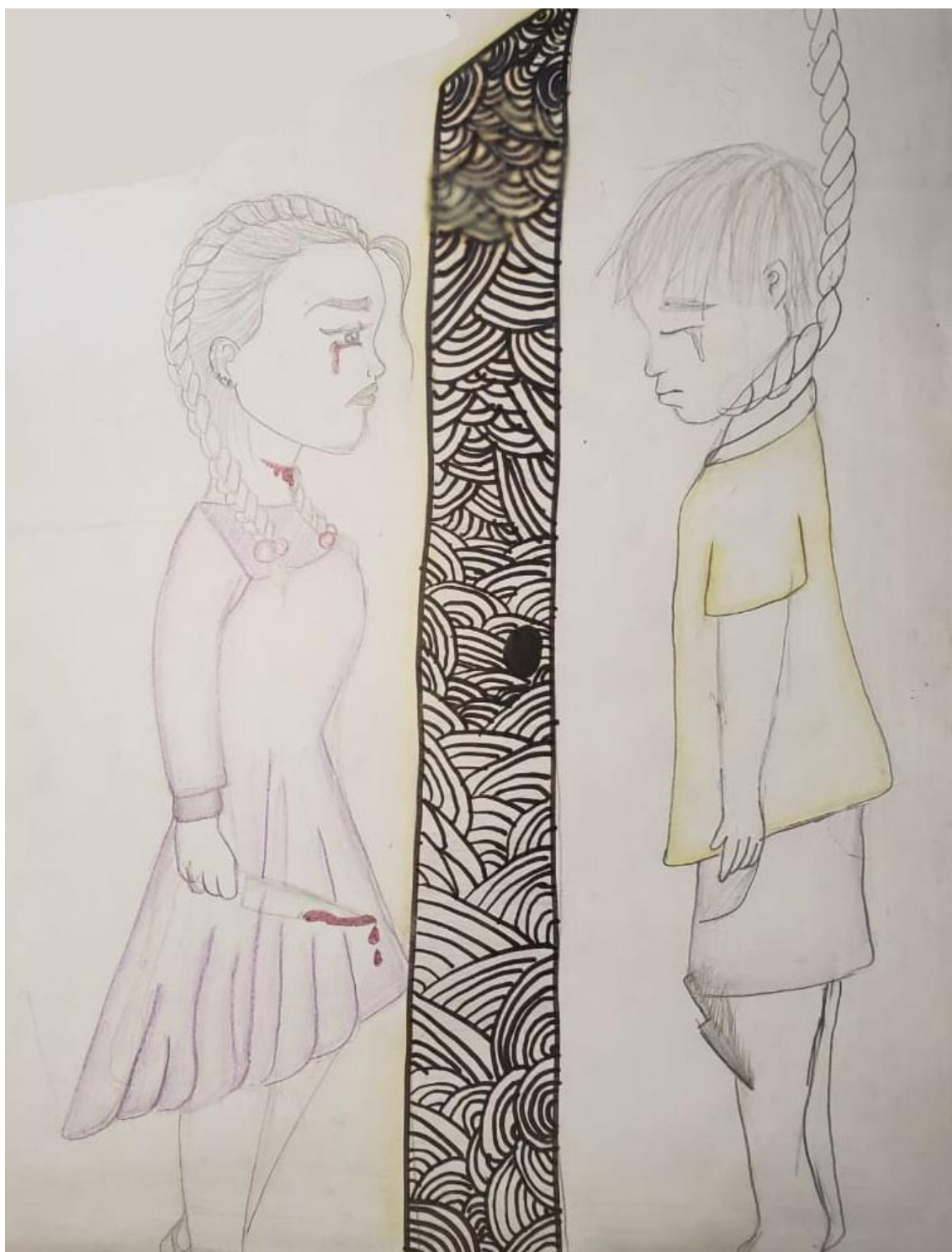
Como seria seu raio x?

Coletivo 7D e 8C



Todas as dores do mundo  
 Não cabem no peito  
 Não cabem na mente  
 Sufocam  
 Num mundo interior  
 Irreal que eu sou...  
 Olho pra baixo  
 Mas quase ninguém percebe  
 Machucada e apanhada  
 Como eu faço pra gostar de mim?

Aluna N. 7C



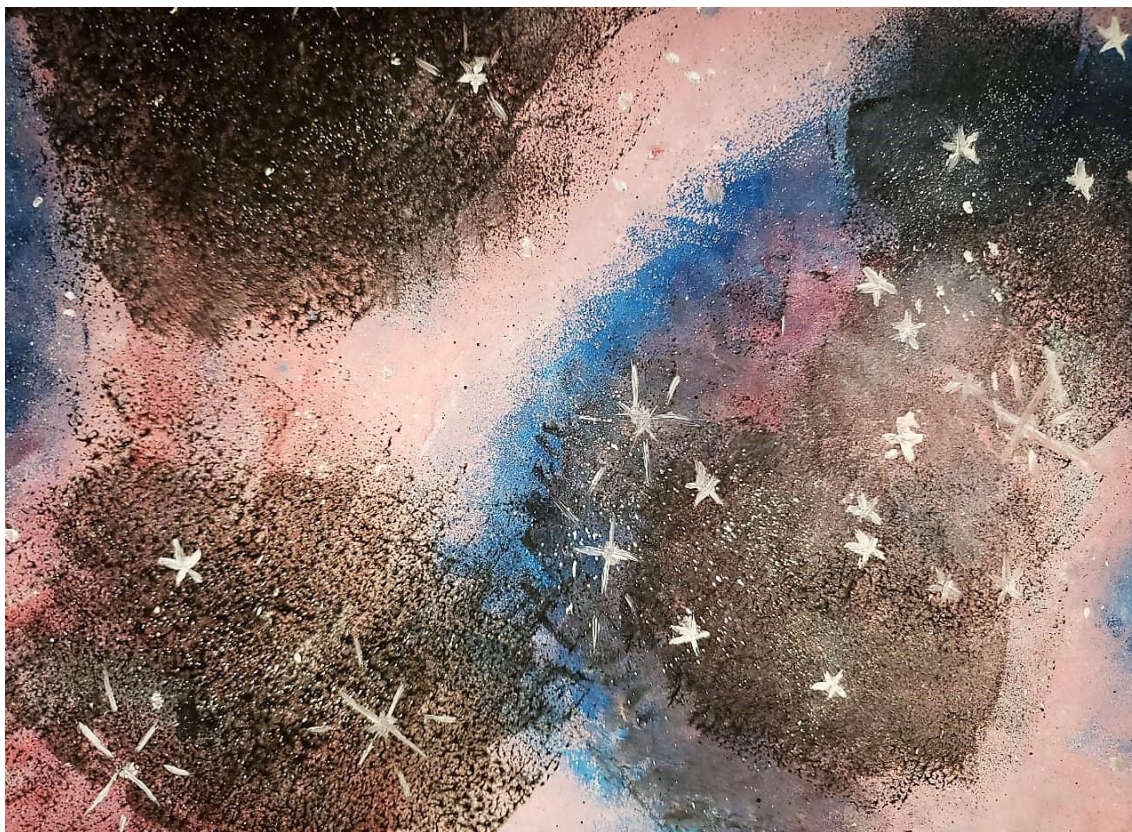
Se apaixonar pela pessoa no espelho  
Tentar convencer a sua sombra que você é incrível  
Quero ensinar pro meu eu  
Pra ele nunca mais dizer  
Que não é suficiente pra alguém.

Aluna A.M. Coletivo 8C e 7B



A felicidade parece que vem muito devagar  
Parece que nunca vai chegar  
Mas a tristeza e a angustia  
Vem como trem bala, a mil por hora.  
Vem como faca perfurando o coração  
Mas abraço, afeto e carinho,  
    Bem devagarinho  
Podem fazer tudo sarar.

Alunas A e G. Coletivo 8B e 8C



A lua nasce na noite sombria  
Cuja única companhia  
É a estrela decaída.

Alunos B. G. S e W. Coletivo 7D e 1B



A tristeza,  
a mágoa,  
o medo,  
o arrependimento  
e a decepção  
estão todos no escuro,  
num túnel sem volta.  
Viagem tão sombria.  
Mas no final  
todos descem na última parada,  
no fim desse túnel, no fim da luz.  
E sempre temos que levantar  
E superar  
Enfim,  
Recomeçar  
Uma nova viagem.

Coletivo 7B e 7ª



Me diz:  
Como alguém pode ser quem diz que me ama  
e não me salvar da morte?  
Me diz...  
Já dei mais de mil pistas  
e ninguém descobre...

Alunas V.E. e G.M. Coletivo 1B e 7C



Ninguém me ouve  
Ninguém me procura  
Estou sufocada  
E sem ninguém...  
Se ninguém me encontrar,  
eu não vou aguentar.  
Como posso me salvar?  
Eu preciso de ajuda.  
Você me escuta?  
Por favor, alguém aí...  
Pode me ouvir?

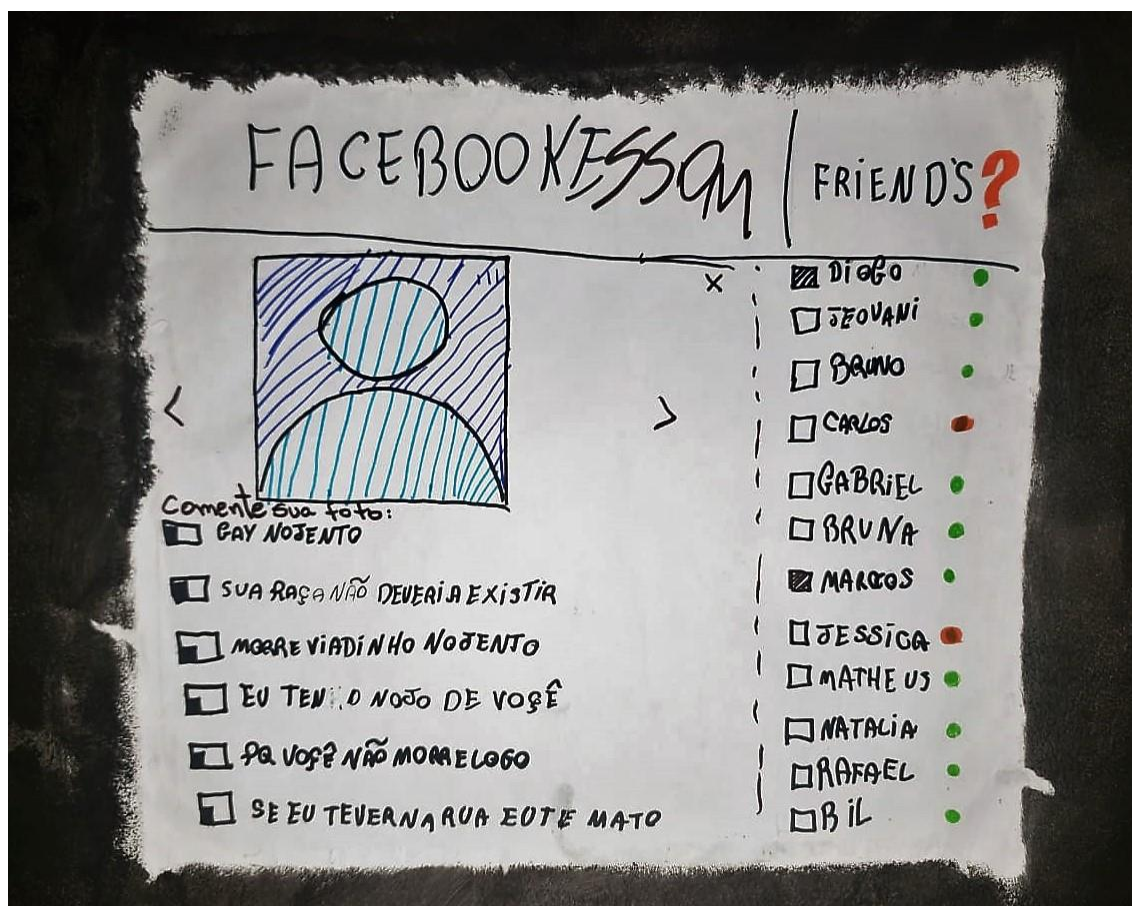
- parece que estou num espaço

Alunos J.C e N. Coletivo 7D e 8C



Sou criação de problemas  
Sou coração.  
Infinitos pensamentos  
Me sinto sozinha  
Derramada  
Insegura.  
Só quero paz.  
Que angústia!  
Isso um dia vai acabar.  
E vou ter companhia  
Sem pressão.  
Risco de depressão  
Sobre você  
Que quer acabar  
Mas acaba sendo meu vilão.  
E eu sou só problemas  
Eu sou só coração.

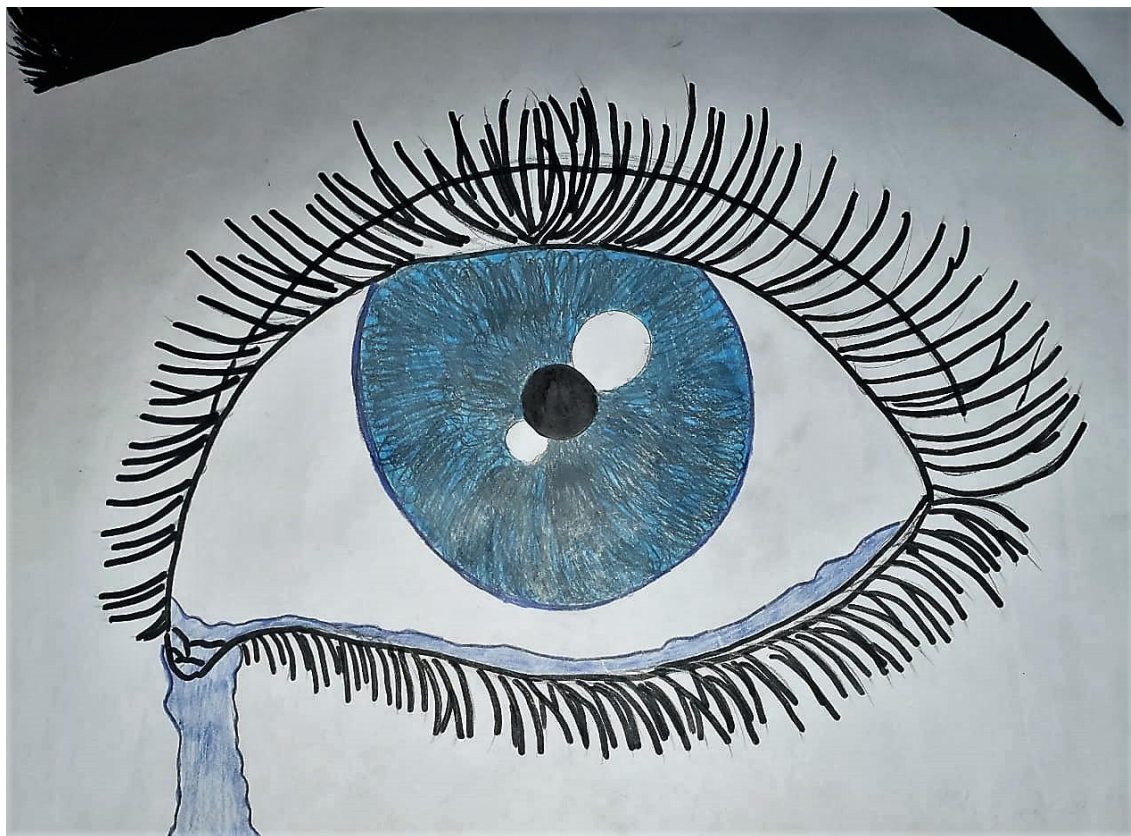
Alunas N. G. e V. Coletivo 7A



Amigos?  
 Onde estão?  
 Se escondem na tela  
 da rede social  
 Falta de Compreensão  
 Maldade  
 Rejeição  
 Como superar então?  
 Crueldade  
 Estupidez

Quando terei lucidez?

Alunos M. e R. Coletivo 1ª e 8D



Antidepressivos tratam a depressão  
Mas não curam a culpa  
E nem recuperam a solidão.

Aluno M. Coletivo 8C



A lâmina abre o caminho para o sangue  
 Mas fecha o caminho da alma.  
 Será?  
 Preciso de ajuda  
 "Então peça!"  
 Você não me entenderia  
 "Não mesmo, você é louca!"  
 "Porque se corta?"  
 Dói. Dói muito. Mas alivia.  
 "Porque faz isso?"  
 Estou cansada, mas estou viva.  
 Muitas vezes a ferida aberta  
 só precisa de alguém pra conversar  
 ou pra ajudar.  
 Mas não adianta falar pra ninguém  
 Ou pra alguém que dá conselhos que não ajudam.

Alunas E. e R. Coletivo 7B



Delicadeza e fragilidade  
não é fraqueza.  
É beleza!  
É a natureza te dando forças pra Renascer.

Aluno P. e K. Coletivo 7ª



Você é mais forte do que pensa  
E será mais feliz do que imagina

Não e preciso se arriscar pra viver  
Apenas não se acomode  
A vida faz coisas ruins  
Pra te testar  
Basta você continuar.

Alunos L. M. N. R. E. Coletivo 7B e 8C



Nem tudo é pra sempre,  
nem aquele casamento  
10 ou 40 anos juntos  
Amor, paixão, união.  
Alegria, relacionamento, família.  
Laço é construído com aquela pessoa  
quando você acredita e confia nela.

Alunas T. e ME.



Não importa o que se é  
Se ame  
Não importa o que se vê  
Mas o que se sente  
Não importa  
Aparência  
Cor da pele  
Cabelo  
Peso  
Ou gênero...  
Não se abale  
Siga em frente.  
- você não está sozinha.

Alunos JV. N. e G. Coletivo 8D e 1B



Trabalha dia e noite  
Sustenta sua família  
Sem parar, sem descansar  
Sempre com alimento na mesa  
Eles e suas bagagens  
Com coragem  
Em cada cidade  
Sem desanimar.

Aluno J.G. 1B



Lembrei daquela menina  
Que era linda como uma flor  
Mas ela não via sua própria beleza  
E pra mim, não precisava de mais nada  
Só do seu amor.  
Agora eu escrevo pra ela  
Um pouco do meu sentimento  
Pra ficar atento, e poder dizer pra ela  
Se ela se mostrar mais bela, eu quero curar a sua dor.  
Ela me lembra os filmes  
Mais loucos que já vi  
Sem contar seu cheiro, tão doce,  
Que eu nunca esqueci.



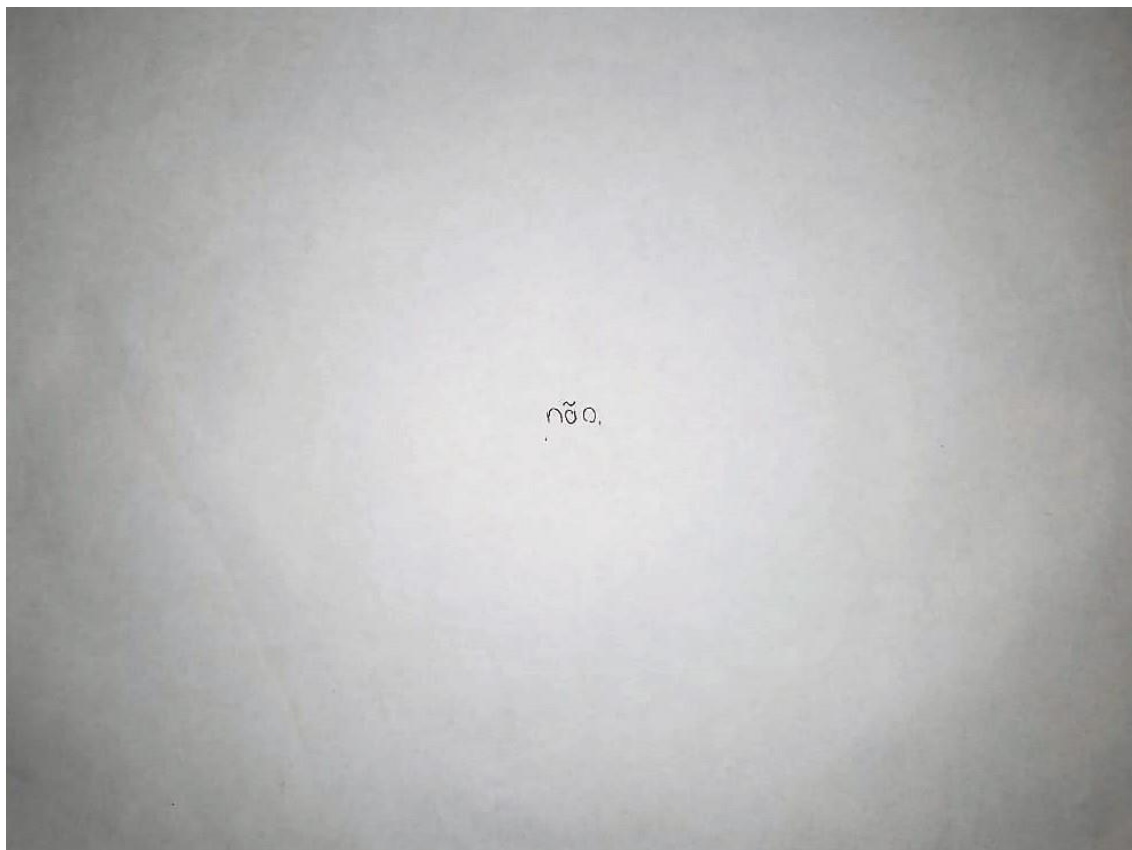
EU só queria ficar quieta  
Eu nunca fiz questão de estar aqui  
Tantas coisas que eu insisti...

Acalma-te, coração véio... Desacelera.  
Ansiedade é tanta  
Que nem sei mais o que eu quero...

De amor e ódio eu entendo.  
É tudo no extremo:  
Amor demais, ódio eu dispenso.

Não vou me dar o direito  
De desanimar.  
A vida é muito curta pra eu me culpar.

Alunas v. N. S. Coletivos 7C e 1B



NÃO  
PORQUE NÃO  
NÃO QUERO SER IGUAL AOS OUTROS  
NÃO QUERO SER MAIS UM  
NÃO IMPORTA MAIS NADA  
ELE NÃO  
NÃO SOU OBRIGADA  
EU POSSO DIZER NÃO  
  
-SOMOS ÚNICOS

Aluna L. Coletivos 1A, 1B e 8D



### O SUL

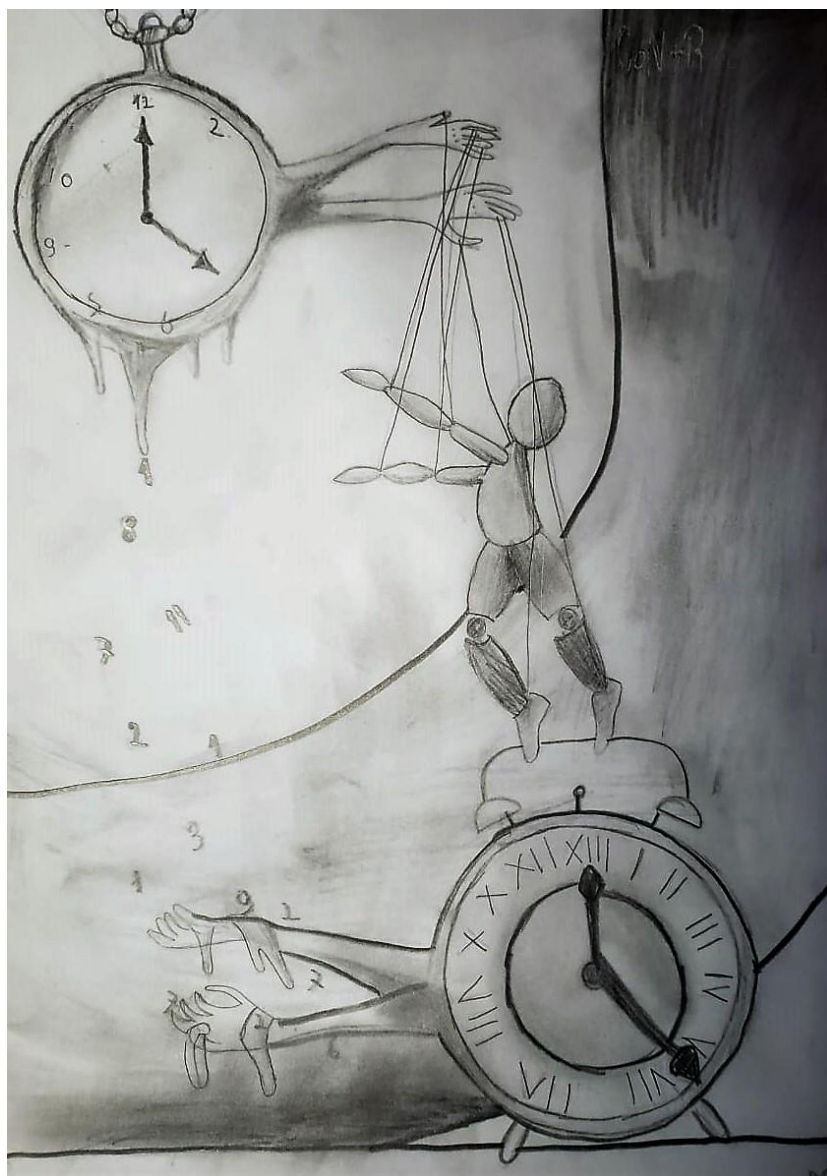
Com medo da noite  
Com medo da serpente  
O amor como um Deus  
A batalha se fez a frente  
Mordidas você sente  
Na noite acorrentado  
Um tesouro e um fardo  
Vagando pela noite  
Sem desencasar  
Sempre a vagar  
Alguém soluça  
E sua alma se liberta

Esse é o sul.



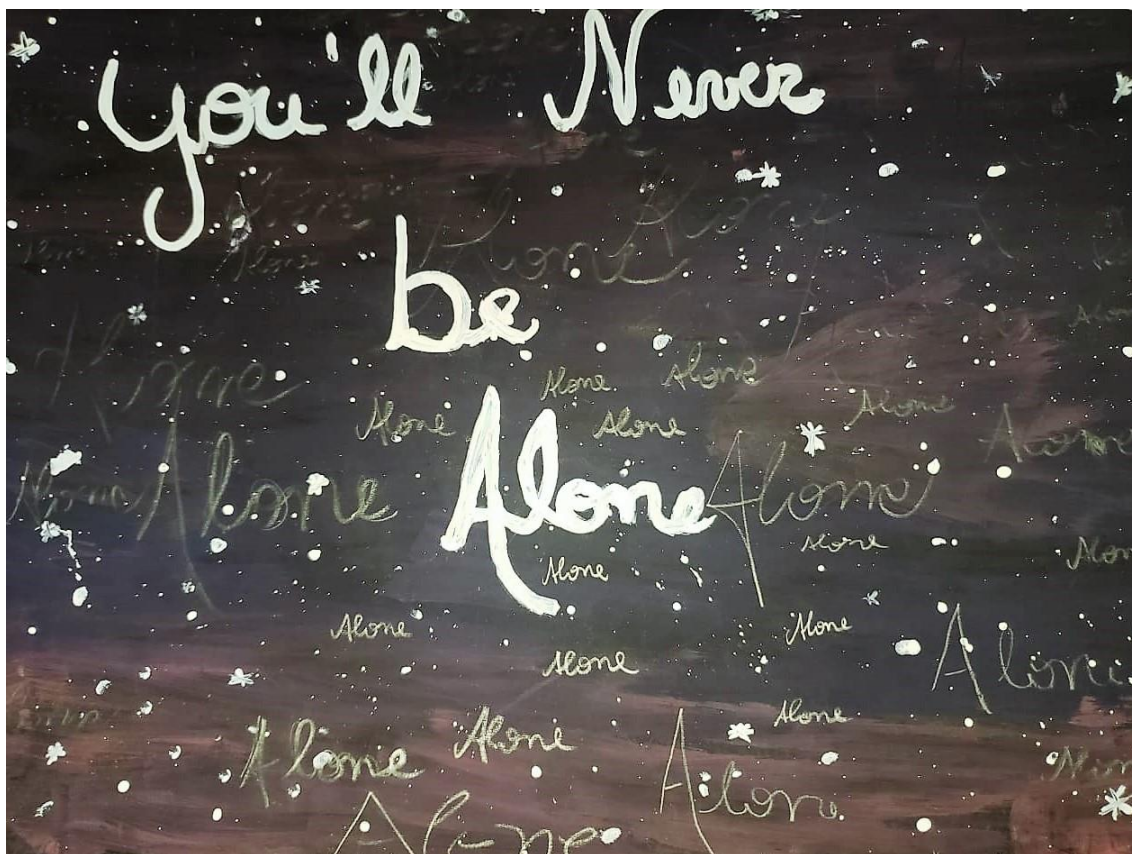
Será que eu sou suficiente?  
Porque as pessoas me olham assim?  
Porque sou diferente?  
Diferente eu não sou! Sou igual a todos!  
Preciso mudar algo?  
Será que eu deveria estar aqui?  
Será que deveria ter nascido?  
Será que eu sou o que sonhavam?  
E se eu morresse agora, faria falta?  
- eu não sou suficiente.

Alunas A. Y. Coletivo 7C



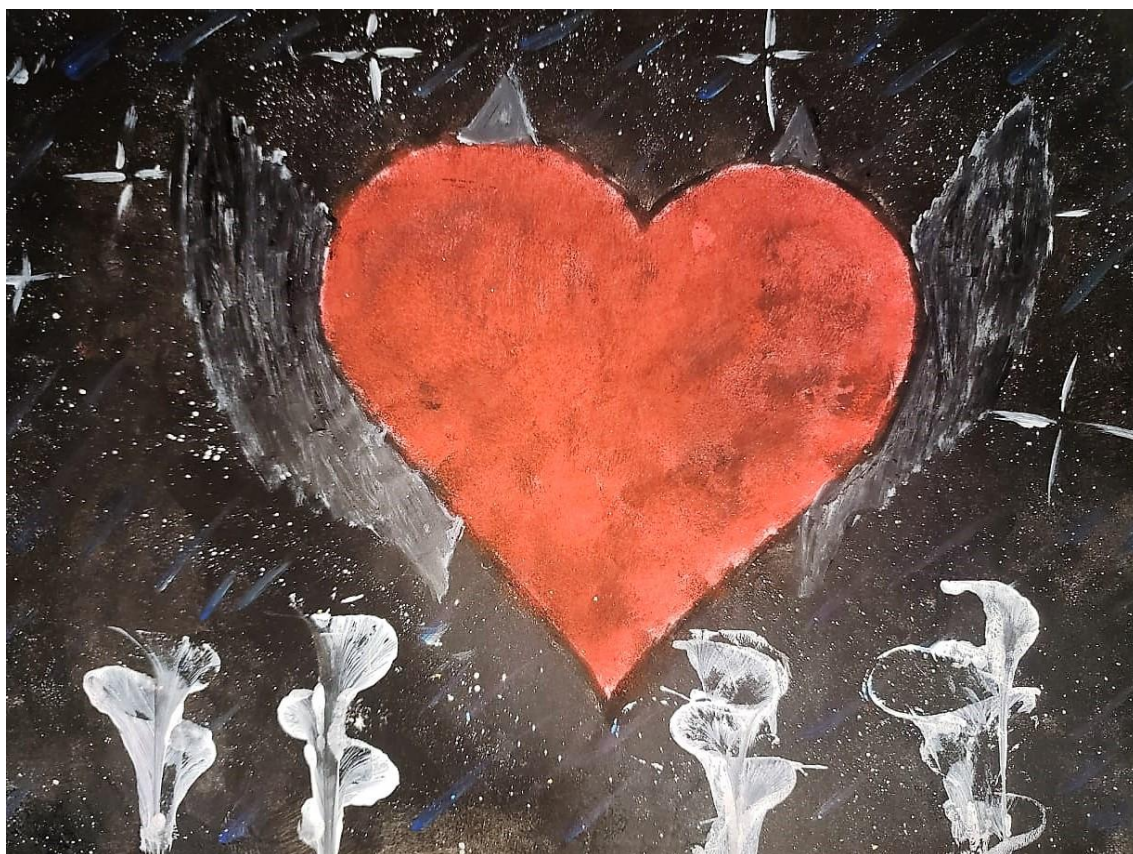
Vivo no meu mundo  
Meu mundo colorido  
Sem dor e sem maldade  
Um mundo, só meu.  
Gosto do meu mundo, só dele. Eu e ele.  
O resto é multiverso.  
Mas não posso viver presa em um sonho eternamente.  
Em algum momento  
Tenho que enfrentar  
Esse universo paralelo.

Aluna MC. 7C



Em uma noite estrelada  
Você nunca estará sozinho  
Todas as estrelas  
Estarão com você

Coletivo 8C



Amor?

É a sensação de um peixe fora d'água  
É a dor mais complexa,  
como uma facada no coração  
onde se sente os segundos da faca saindo...  
É como uma flor em que sua cor não se percebe,  
suas pétalas se abrem, seu nome não está nos livros,  
mas realmente é a flor mais linda.

Aluno P. E. Coletivo 1A



Amor próprio não é gostar de si.  
É principalmente respeitar a si mesmo.

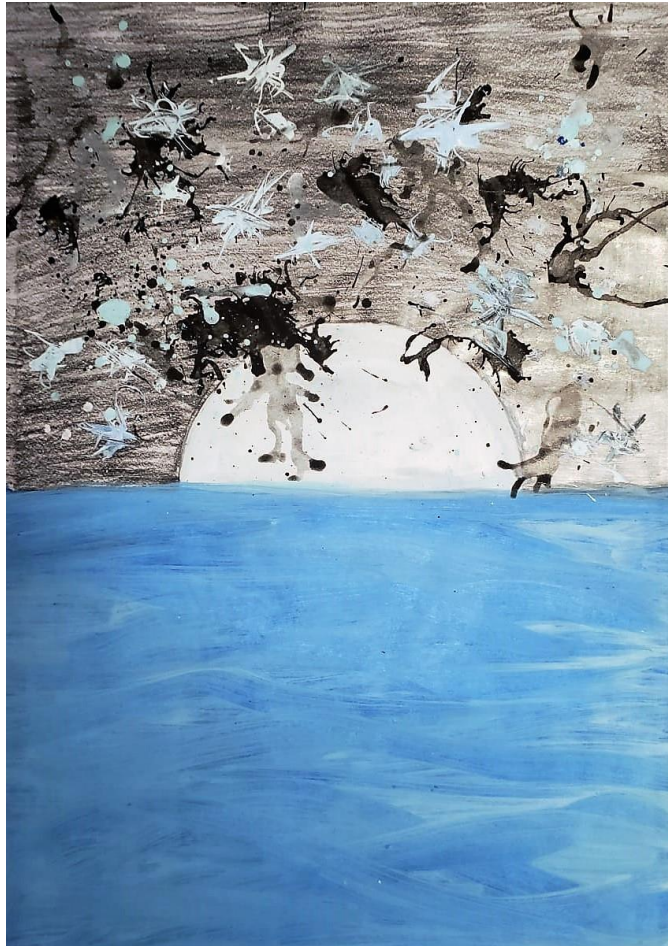
Aluna JE. Coletivo 7B



Somos Solidão  
Somos Escuridão  
Somos Nada  
Sem nenhuma ajuda  
Somos trocados  
Soltos  
Livres  
Sem apoio  
Sem solução  
Esquecimento  
Somos erros que ocorrem  
Somos não existir

- Abandono e aborto.

Coletivo 7D



Um brilho de estrelas  
Que não julgam  
Elas não se importam com o que aconteceu  
E em brilhar no meu céu.  
Elas me mostram a clareza  
O lado bom de tudo  
Me mostram que ainda existem tempo  
Para se arrumar os erros  
São o espaço infinito  
Que me lembram  
Um dia elas se apagarão  
E aí, é por minha conta.

Aluna M. Coletivo 7A



As vezes quando damos ouvido para um sentimento morto...  
Nós acabamos mortos por dentro.  
Tudo isso se resume em um ciclo viciado de dor,  
que as vezes nem mesmo você percebe que faz parte desse ciclo,  
quando chora a cada dia mais.  
Esse sentimento morto, que eu insisto em voltar e voltar...  
Fazendo meu coração sair.

- suas emoções te corrompem?

Alunas N. M. I. C. Coletivo 7C e 8ª

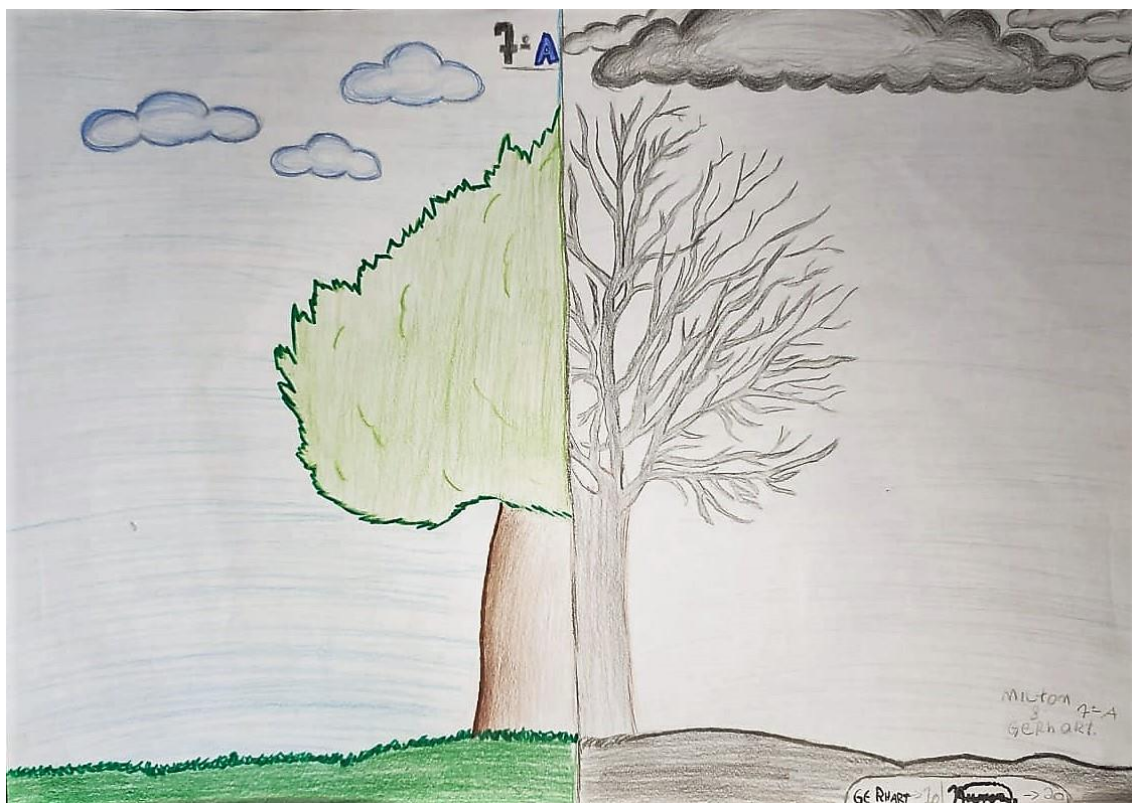


No meio do universo somos seres  
 Entre tantos que estão aí.  
 Haverão os que são confiáveis,  
 não abandonarão.  
 Muitos vão fingir que brilham  
 mas é neles que não podemos confiar.

No meio de tanta escuridão  
 Alguns se destacam  
 Numa imensidão sem fim.  
 Fazendo lembrar do tempo que já passamos,  
 pessoas poderiam ser um brilho infinito,  
 mas que foram apagados pela tristeza.

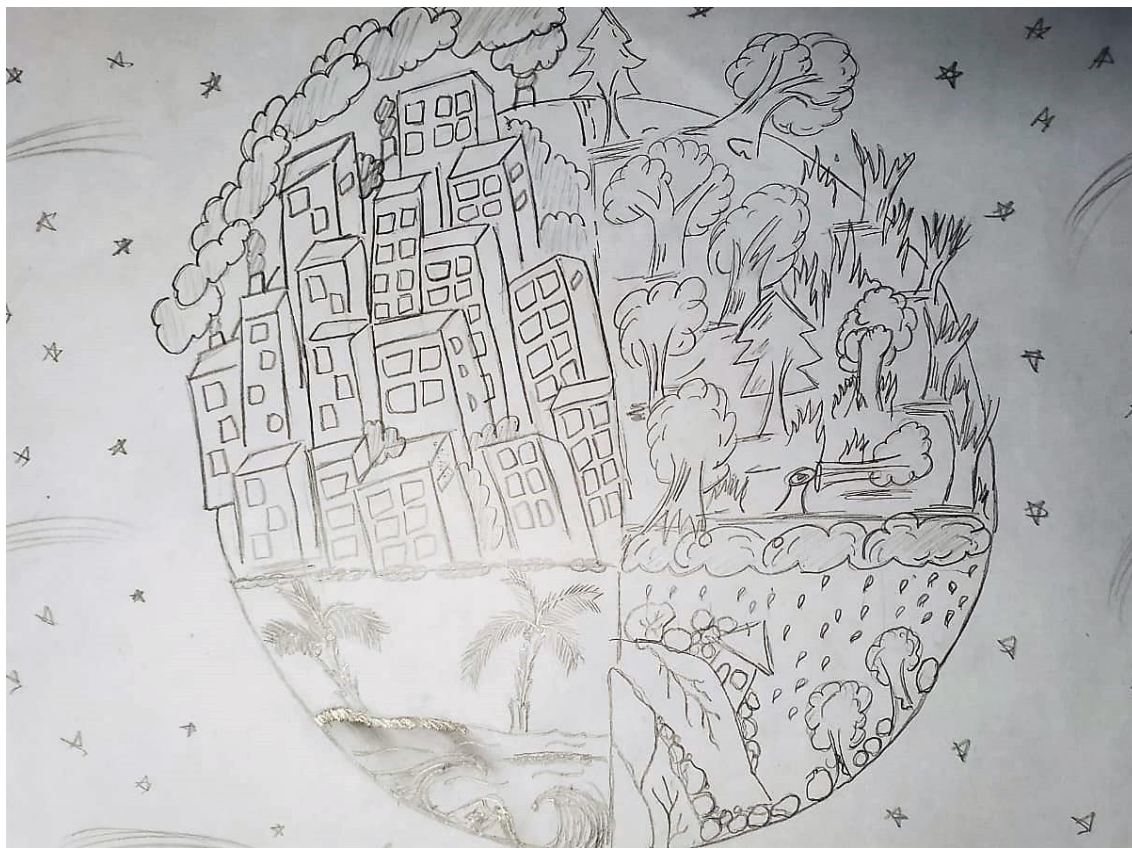
Estrelas separadas que poderiam se tornar uma galáxia inteira  
 Mas que foram oprimidas por pessoas de brilho enganoso.

Alunas E. e N. Coletivo 7C



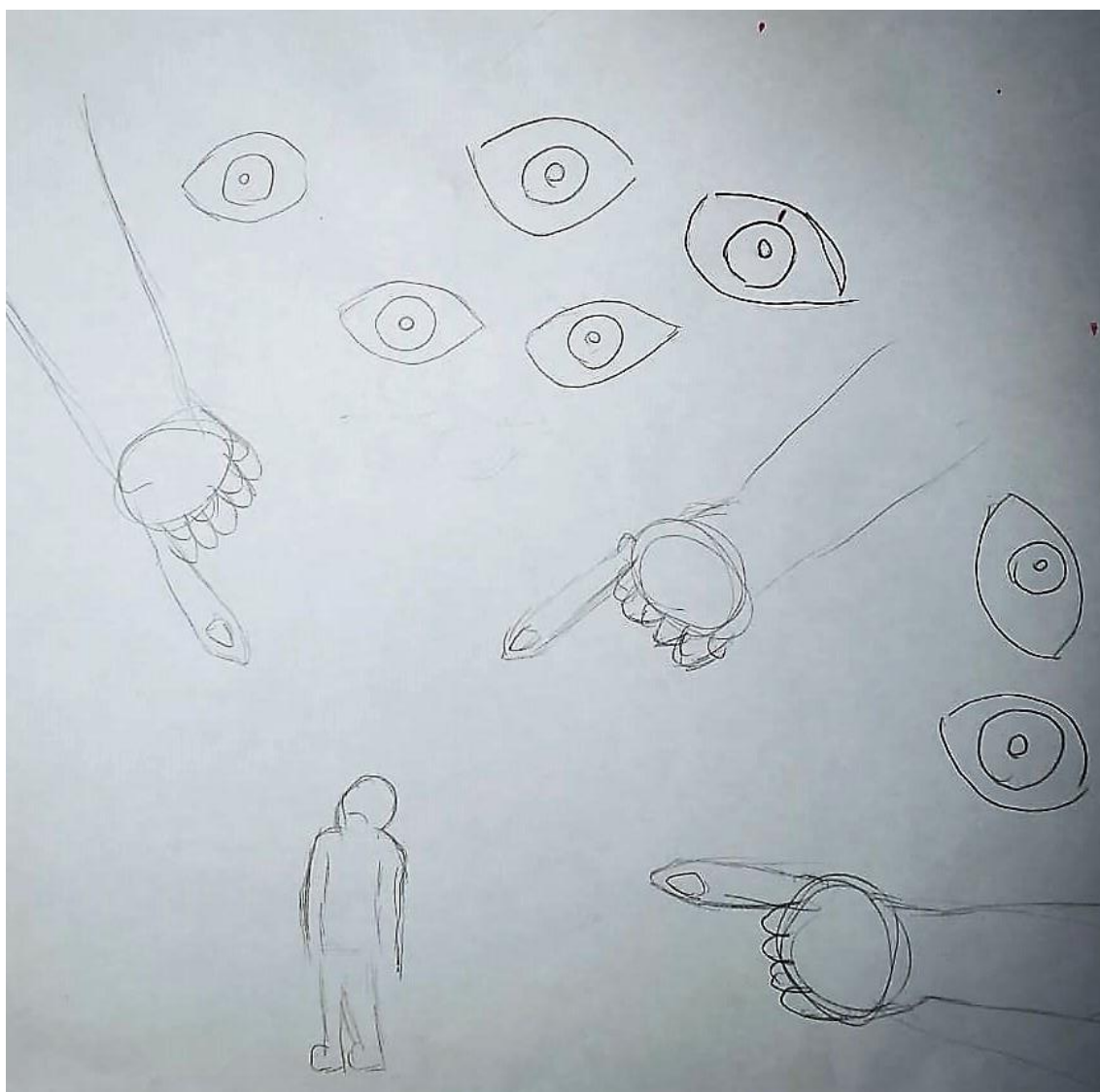
Sonhos e escuridão  
Quando algo dá errado  
O mundo parece todo trocado.  
Solidão  
Depressão  
Quem segura a minha mão?

Alunos G e N Coletivo 7A



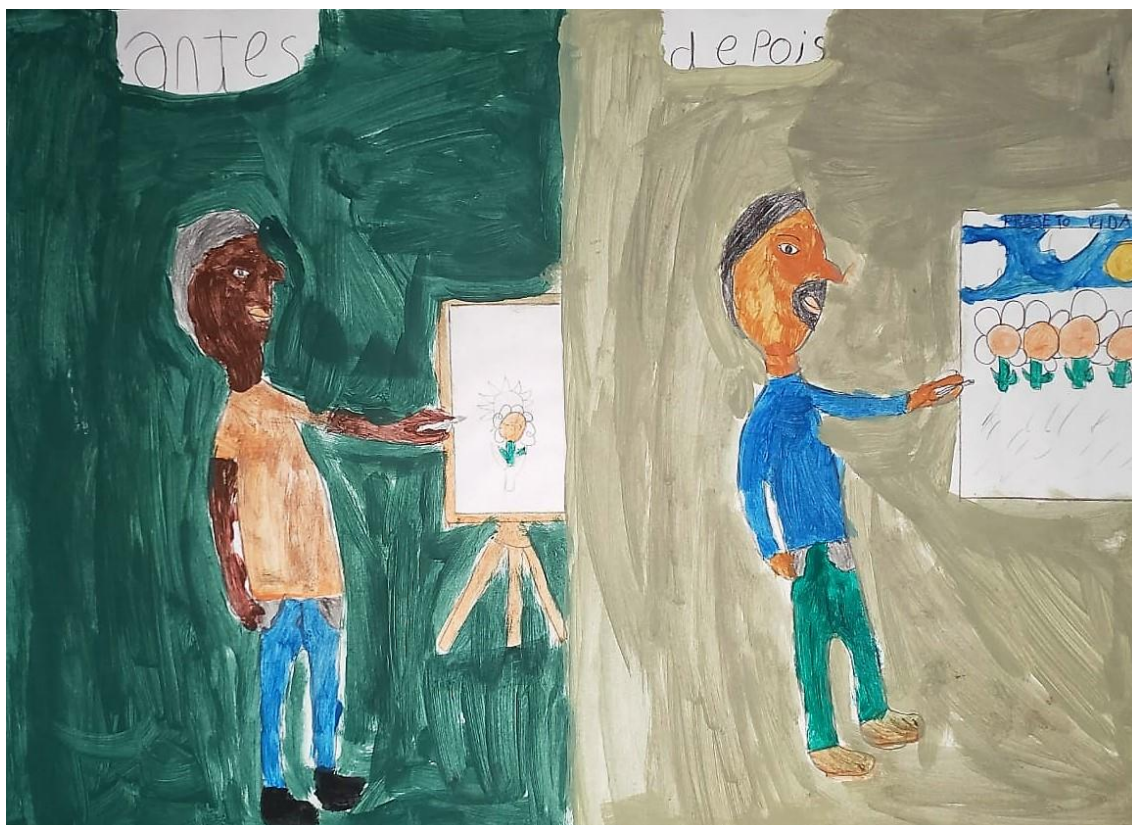
O amor com o passar do tempo aumenta.  
A vida conforme o tempo, diminui.  
Aproveite o tempo que lhe resta,  
Siga a vida que flui.

Aluno F. Coletivo 8C



Olhos que olham  
E julgam  
Mãos que apontam  
E levam pra solidão  
Vontade de sumir  
De esquecer tudo  
Sozinho  
Orbitando como um planeta  
Se a terra é a única que pode ser habitada  
Quem vai habitar em mim?

Coletivo 7B



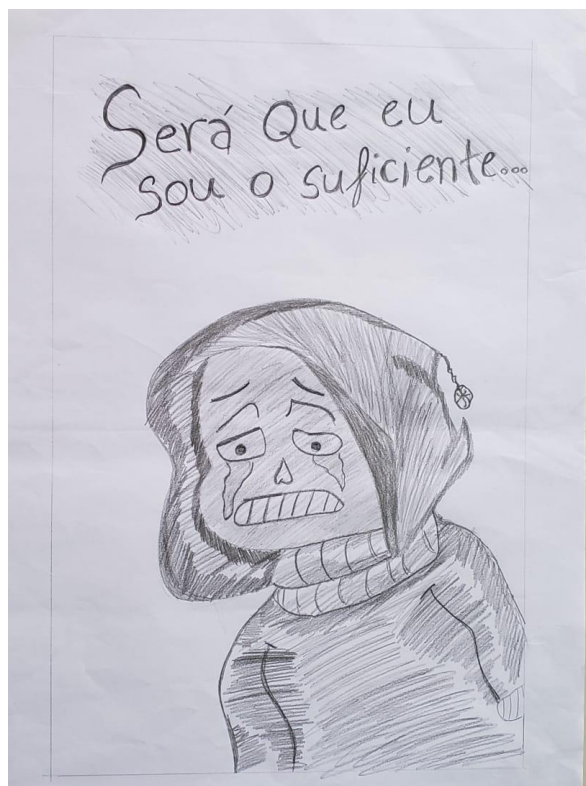
Um mundo dominado  
 Pele Marrom  
 Roupa partida  
 Um mundo dominado  
 Tudo preto ou tudo azul?  
 Um espaço imprevisível  
 Assim como a vida  
 Triste  
 Passando por um triz  
 Passando em pensamentos  
 Pronto para nos matar  
 Pronto para nos usar  
 O nosso mundo dominar  
 A minha cor  
 Pronto pra triste  
 De novo ficar

Aluno E. Coletivo 7C



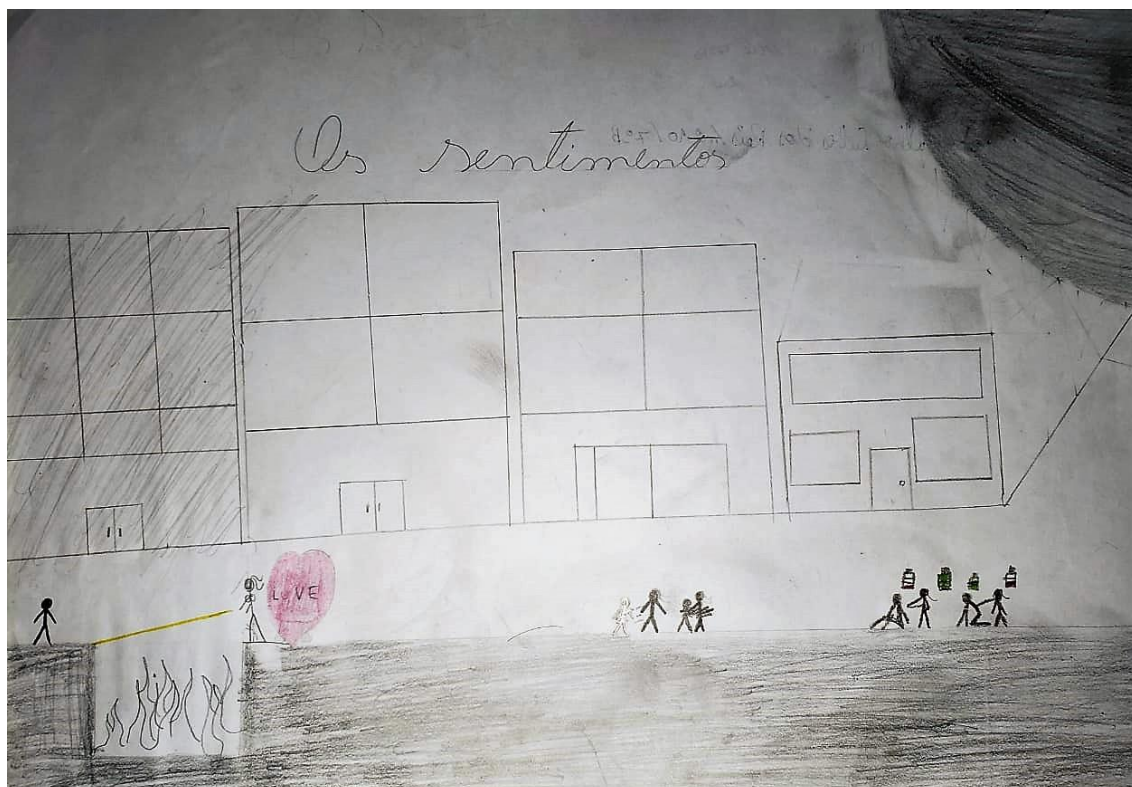
Não seja racista  
Não seja egoísta  
Seja o que Deus mandar  
Seja uma pessoa que você admira  
Seja!

Aluno A. e A. Coletivo 7C



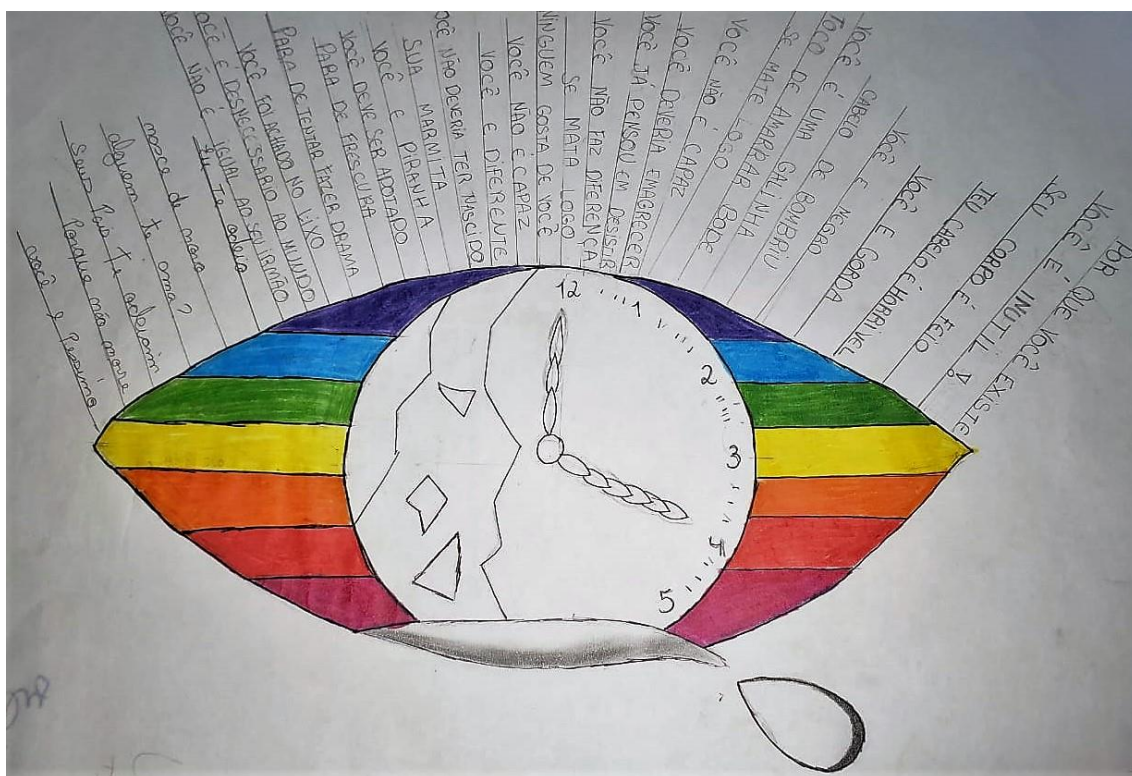
Não é necessário ser rico e bonita para ser feliz  
Pois a felicidade não vem da beleza ou dinheiro  
Ela vem do seu bom humor  
E de você mesmo se fazer feliz  
Não importa quando  
Viva a vida  
Pois ela é uma surpresa.

Coletivo 8C e 8A



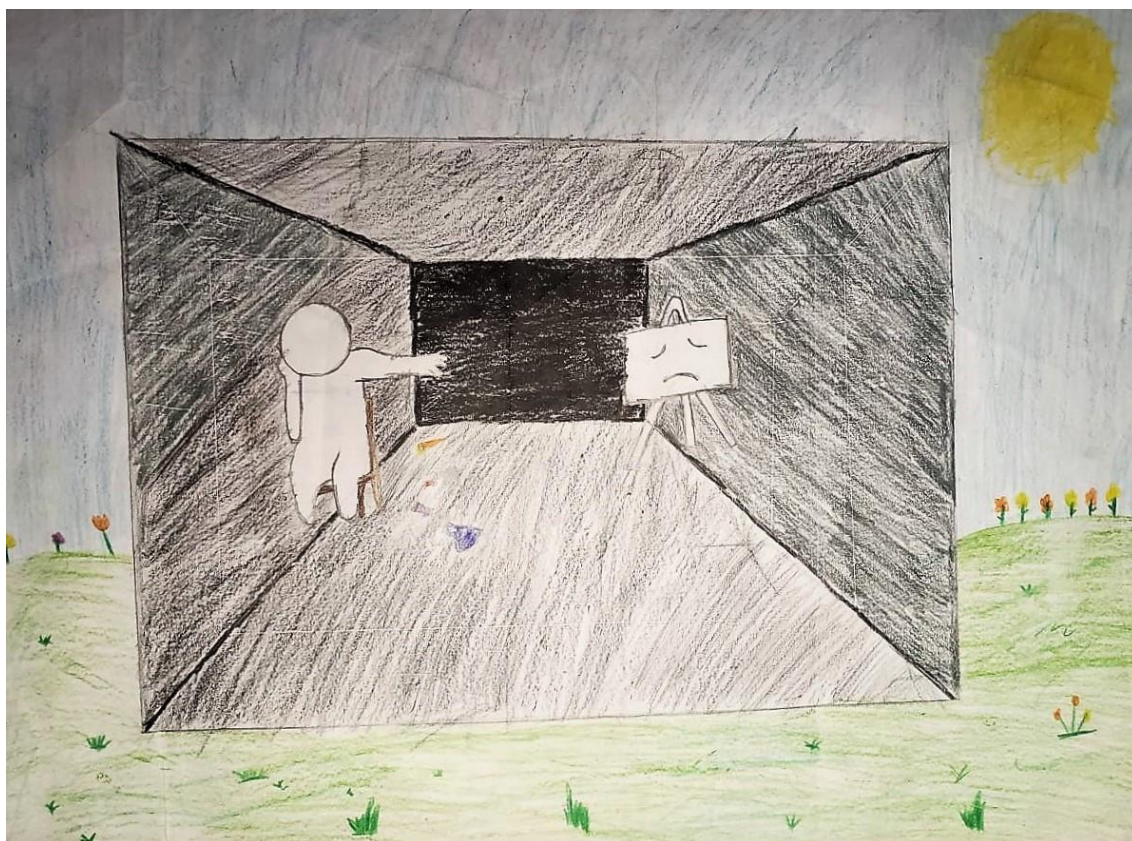
Sentimentos fazem parte da vida  
 As vezes expressados  
 As vezes sentido  
 As vezes bons  
 As vezes ruins  
 Nos completam  
 Não tem como saber o que é melhor  
 Expressar e sentir  
 Ambas sensações são boas e ruins  
 Mas nos fazem bem  
 Sempre respeitando e ajudando  
 Outras pessoas fazem com que tenhamos  
 Bons sentimentos  
 E  
 Uma boa vida

Alunos JG, JH e JM Coletio 7B



Vivendo no presente  
 Tomada pelo passado  
 Que é um despertar  
 Que não se permite  
 Viver acordada

Alunas E e N. Coletivo 7C



Caos  
Solidão  
Bagunça  
Desespero  
Pânico  
Tristeza  
Consumo  
Opinião  
Sofrer  
Se encontrar.  
Sair da escuridão

Aluna A. 7C





Mundo  
 Um lugar escuro  
 Cheio de trevas  
 Ódio liberado  
 Para todos um fardo  
 Você pensa consigo mesmo  
 'eu não passo de um fracassado'  
 Um por um não passa  
 De uma carcaça jogada na lama  
 Me diga, qual sentimento  
 De perder tudo que mais ama  
 O gosto é inexplicável  
 Não conseguindo entender sua própria dor  
 Estando desamparado em um mundo  
 Que no coração das pessoas  
 Só se encontra rancor

Coletivo 8A e 8C



Branca de Neve  
Vermelha de Raiva  
A vida  
Não é um conto de Fadas  
Aluna G e J Coletivo 7C e 7A



### TOURETTE

Com 11 anos fui diagnosticado com a famosa Síndrome de Tourette, por conta das crises de ansiedade. E desde então, a minha vida não foi mais a mesma.

Sentia vergonha de mim

Eu não queria ser assim.

Zoação era constante,

Movimentos involuntários a todo instante.

Mas aprendi a controlar

E segui avante.

Não me sinto bem como sou

Faz 3 anos que sou assim

Acho que nunca terá fim...

Mas me aceito como sou

E assim sempre será.

Não me sinto diferente

Me sinto especial

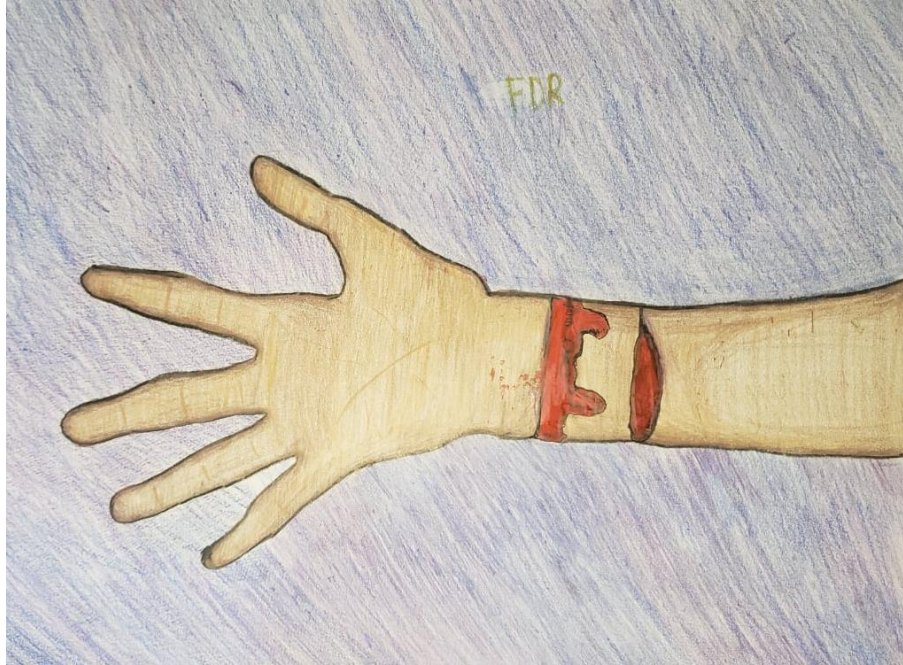
Tenho que acreditar nisso

E insisto em me dizer

Se aceite como você é

Tenho certeza pra prosseguir em pé.

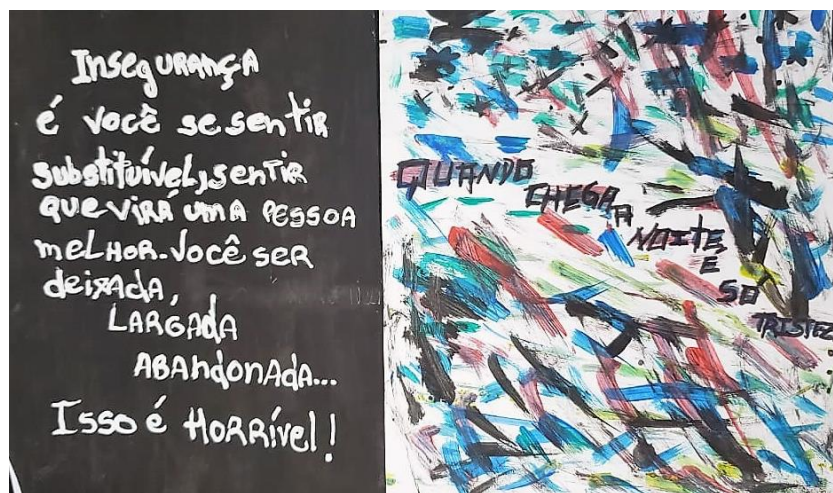
Alunos JC, LF, R. Coletivo 1A



Não fique triste  
 Não ache que sua vida é em vão.  
 Me ajude a te ajudar.  
 Preciso mostrar aos outros  
 Que a depressão não é linda.  
 Que não é a doença da moda.  
 Eu quero tentar te ajudar  
 Quero retribuir tudo que já fez por mim,  
 Das vezes que eu caí e você estava lá.  
 Quando eu precisei de você  
 E você soube me escutar.  
 Essa mão, esse corte, não são meus.  
 Sabe por quê?  
 Porque quando eu tive vontade de fazê-los  
 Foi você que me defendeu.

-estamos do seu lado

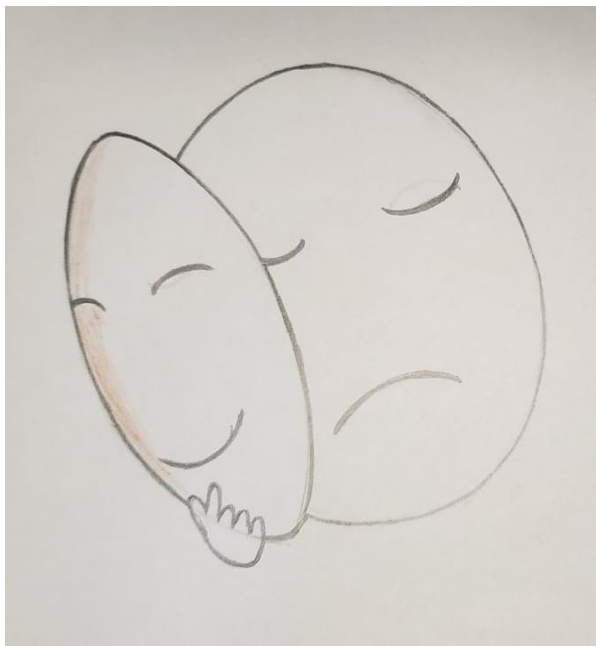
Alunos J, JG, E. Coletivo 7B



Insegurança  
 É você se sentir substituível  
 Sentir que virá uma pessoa  
 Melhor você ser deixada  
 Largada  
 Abandonada  
 Isso é horrível...  
 Quando a noite chega  
 É só tristeza.

-síndrome de abandono

Coletivo 7B



É difícil aceitar  
Mas a tristeza  
É mais comum que a felicidade  
Que você vê em um sorriso.

Coletivo 7B



O Erro de confiar no outros

Mesmo que a escuridão me cubra  
 Lá no fundo eu sei que eu não tive culpa  
 Chorar, limpar e sorrir  
 Chorar, limpar e sorrir  
 Dia a dia normal  
 Pra quem já aprendeu a fingir

Você veio até mim como forma de paz  
 Mas até hoje não sei se é isso que você me traz  
 Com tanta dor em meu peito hoje eu canto  
 Pra ver se essa dor eu espanto

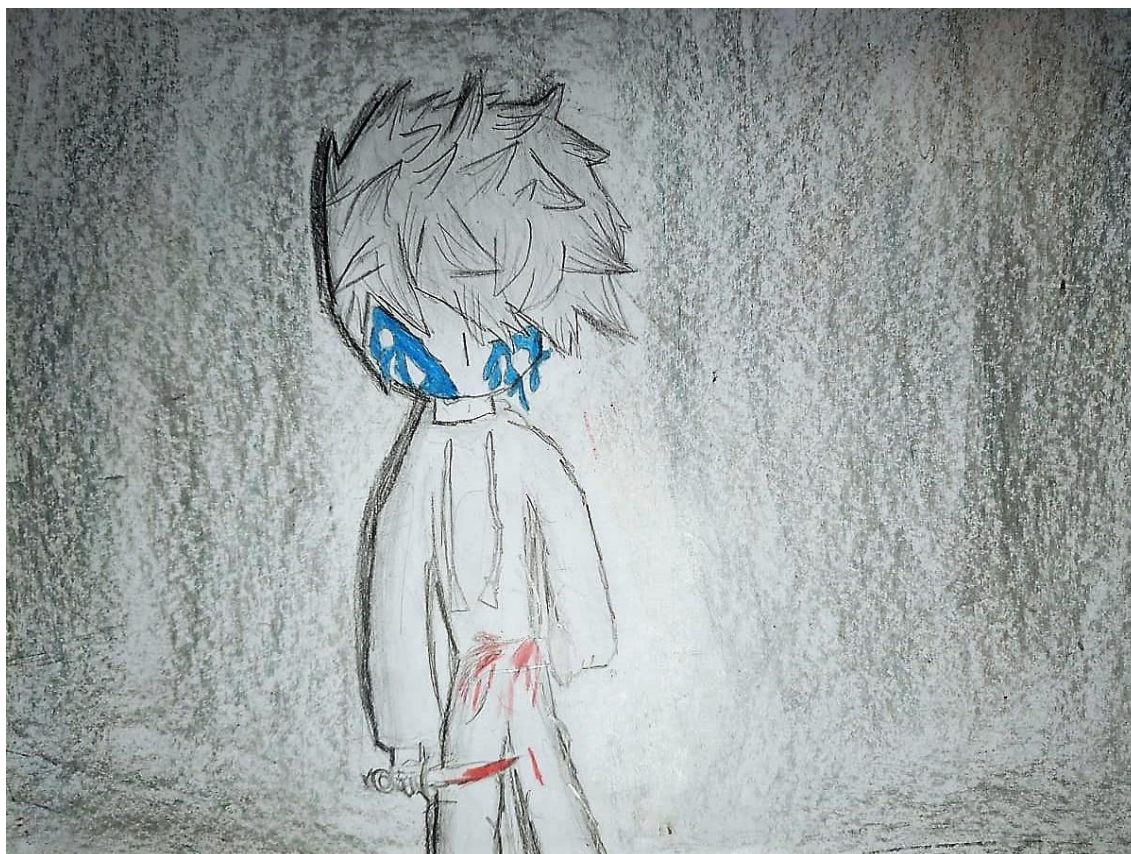
Tiro as vendas dos meus olhos  
 E hoje eu sei o que eu sinto  
 Percebo que, por mais que eu corra,  
 Não passo de um labirinto  
 Preciso sorrir  
 Preciso cantar  
 Pois as lágrimas assustam aqueles que fingem se importar

Alunos A e D. Coletivo 1A e 1B



Muitas amizades não fazem bem  
Mas tem aqueles amigos que nos fazem ir além  
O que você precisa é enfrentar  
Não desistir  
Não desanimar  
Você precisa confiar  
A vida é muito mais do que as paredes dessa escola  
Você só precisa continuar.  
E ficar perto  
De quem tem  
Algo pra acrescentar.

Alunos R e L. Coletivo 8C

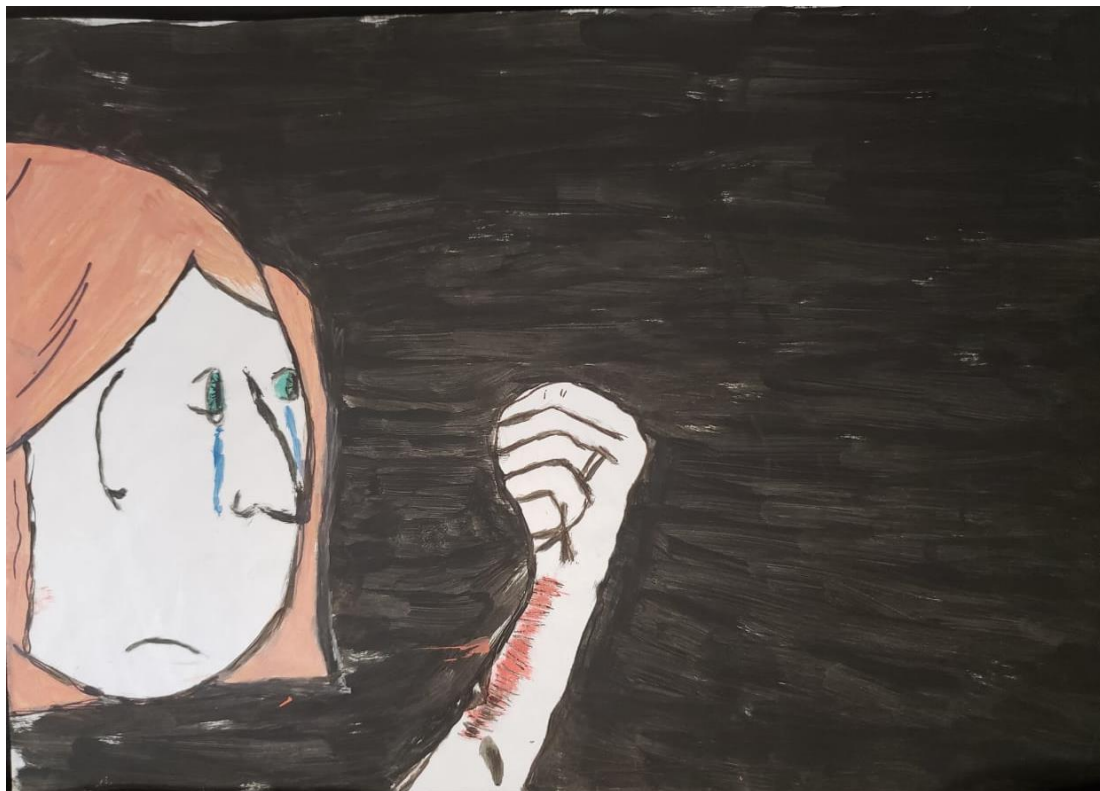


Eu sinto a minha alma  
Rasgando como uma faca  
Como podem achar  
Que suicídio é egoísmo?  
Elas não sabem o que é  
Olhar todo dia por céu e chorar  
Implorar por ajuda  
E não aguentar  
Não dormir  
Não sonhar.  
Eu só vim aqui  
Desabafar  
Alô?

Coletivo 8B



Você não se lembra direito como foi nas primeiras vezes  
 Você lembra de ver ele próximo, próximo demais  
 Em outras palavras, próximo o suficiente pra você chorar  
 E ficar cheia de problemas de confiança.  
 Ora, se ele falava com tanta certeza que estava tudo bem, que tudo ia ficar  
 bem...  
 E não ficava.  
 Ainda hoje você tem problemas.  
 Você ainda acha que todos secretamente te odeiam  
 E estão escondendo algo de você  
 Você se pergunta o tempo todo se não tem vergonha da bagunça que você é  
 E se convence que sim.  
 Você se pergunta se virou isso por causa do que aconteceu  
 Ora, tais eventos tem tanto peso que você apenas o chamam de  
 'o que aconteceu'  
 Você se pergunta se a culpa é toda sua, se sempre foi assim...  
 E a sua negatividade contida  
 Te convence que sim  
  
 Você se convence que no fundo não quer pensar sobre isso.



Desistir não é a melhor opção  
Não é fácil vencer a depressão

Mesmo estando mal, deve-se superar  
Erguer a cabeça e prosperar

Você não deve negar ajuda  
Deixa de orgulho e continua

Não deixe isso te afetar  
Sempre vai surgir alguém pra te ajudar

É só você estar atento e olhar  
Deixar a tristeza  
E continuar

Alunos JM, JH, T. Coletivos 7A e 7D



Vai com calma  
 Tô na paz  
 Não vem não  
 Depressão  
 Acalma-te coração  
 Pare de se mutilar  
 Espante a preguiça  
 Corre pro açougue trabalhar  
 Lá você corta carne que nem sente  
 Melhor que cortar o coração da gente  
 Se preguiça é pecado  
 Bora se espertar  
 Não fique aí sentado  
 Vá achar o seu lugar

Coletivo 1A e 1B

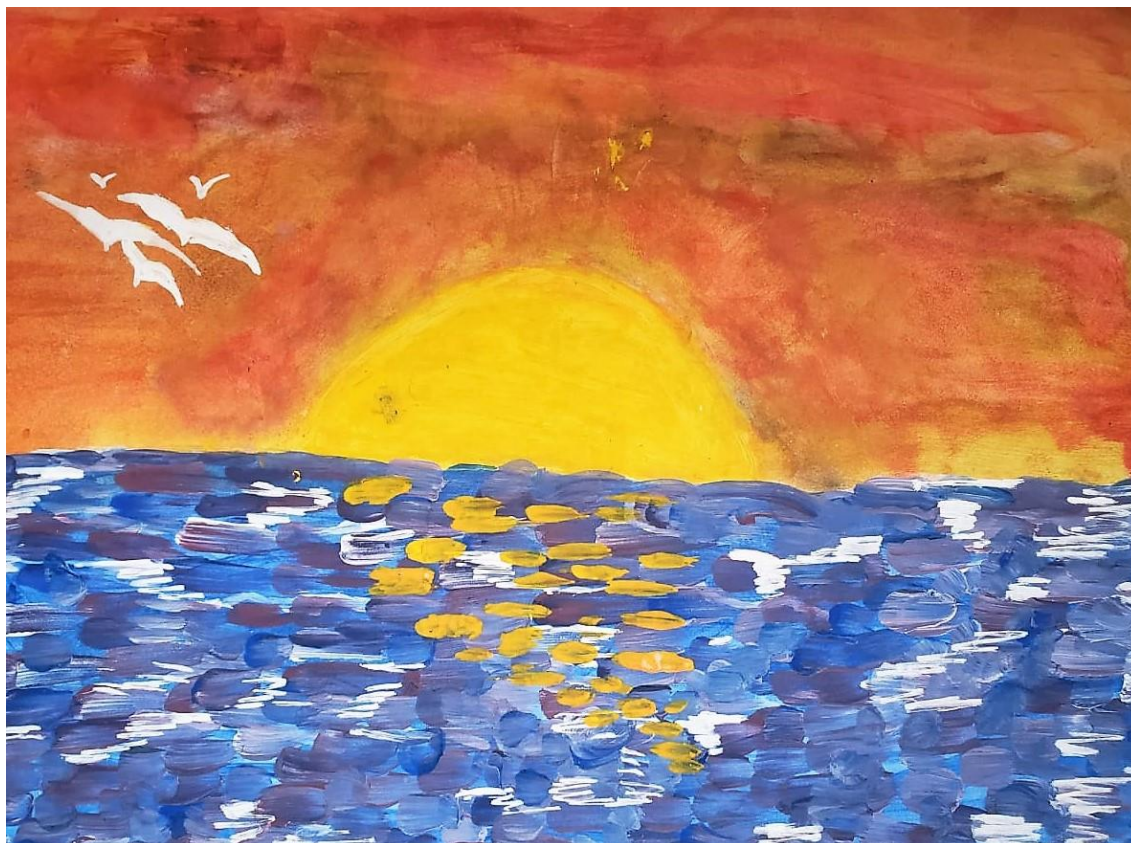


Saudade Vem  
 Saudade Vai  
 Do meu pensamento  
 Você não sai

Eu conto as horas  
 Conto a saudade  
 Contorno sua foto  
 Fica só a vontade

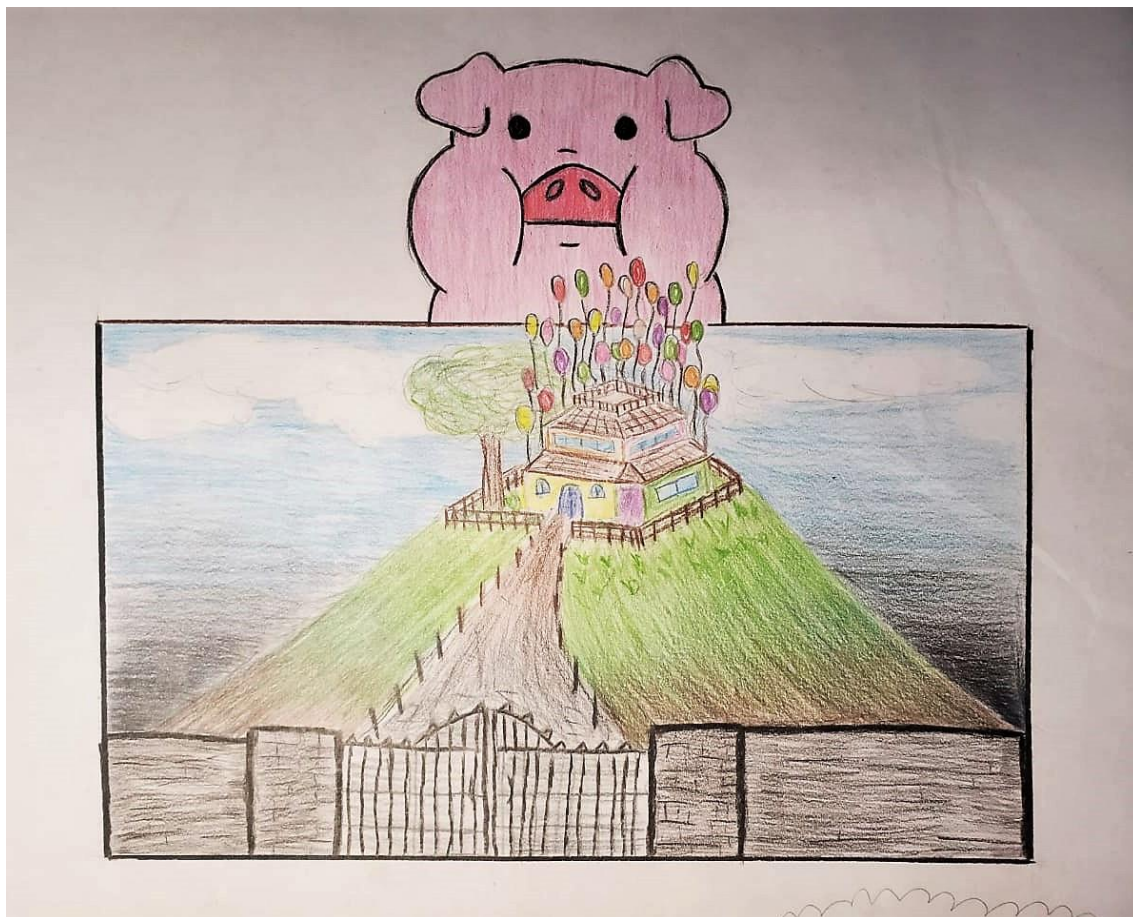
Saudade não tem fim  
 Quando você volta pra mim?

Alunos L.C. Coletivo 8B



Quando você estiver com vontade de chorar, chore!  
Isso é normal. Mas sabe qual é o melhor lugar pra chorar?  
Vou te falar. O melhor lugar pra chorar é na praia.  
Você deve estar se perguntando “mas como? Lá tem um monte de pessoas”  
E eu respondo sua dúvida. Realmente, tem um monte de pessoas,  
Mas se você entrar no mar, você se molha, claro. E essa é a hora de chorar. Por  
que na praia você pode chorar o quanto quiser, suas lágrimas salgadas cairão na  
água do mar e as ondas levarão a sua tristeza embora.  
Assim, você vai se sentir melhor  
E vai parecer como um sonho.  
Apesar de saber que ao pisar na areia, tudo pode voltar.  
Mas relaxa. Repita sempre esse processo.  
Aos poucos, você vai conseguir superar essas dores.

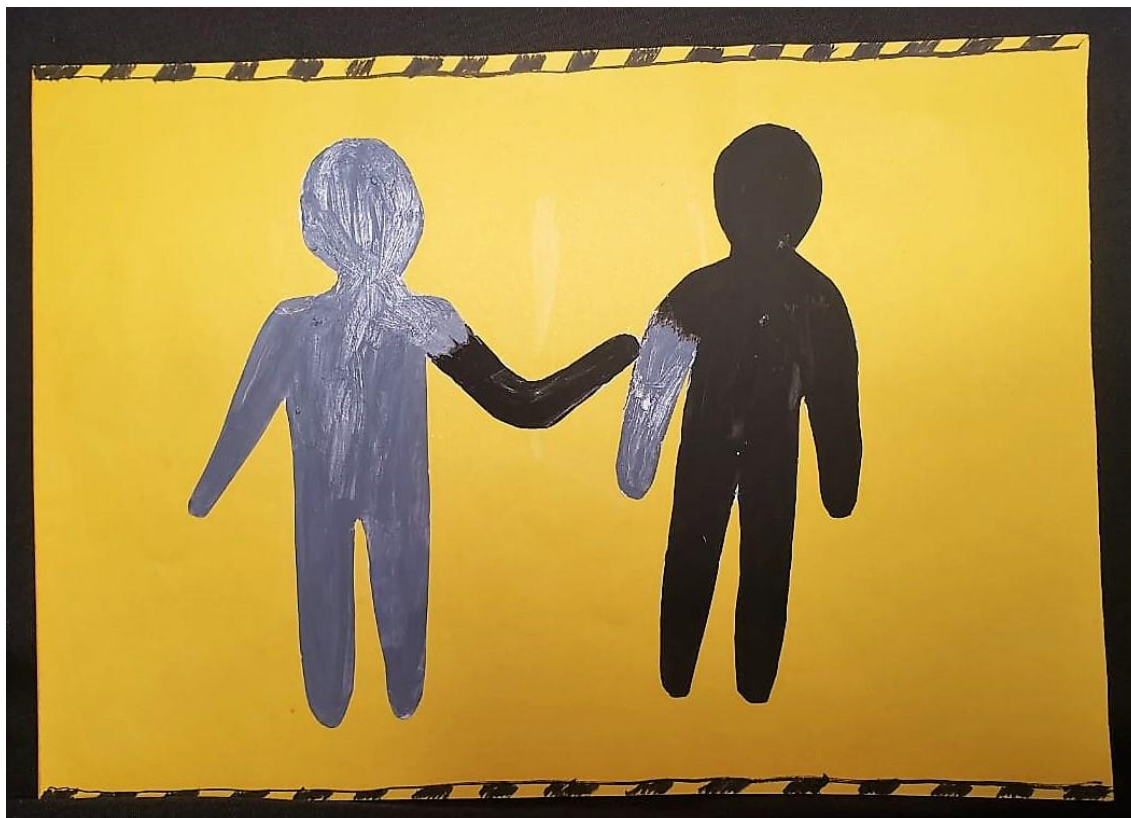
Alunos J. e JP Coletivo 1B



Fique atento aos sinais  
Nem sempre são óbvios.

A vida é passageira  
O tempo é rei.

Alunos P. e L. Coletivo 1A



Que o toque nos toque  
Que o toque nos una  
Nos anime  
Nos dilua  
Que possamos cada vez nos misturar mais

Ser diferente não é um problema  
O problema é ser tratado diferente

Coletivo 1B



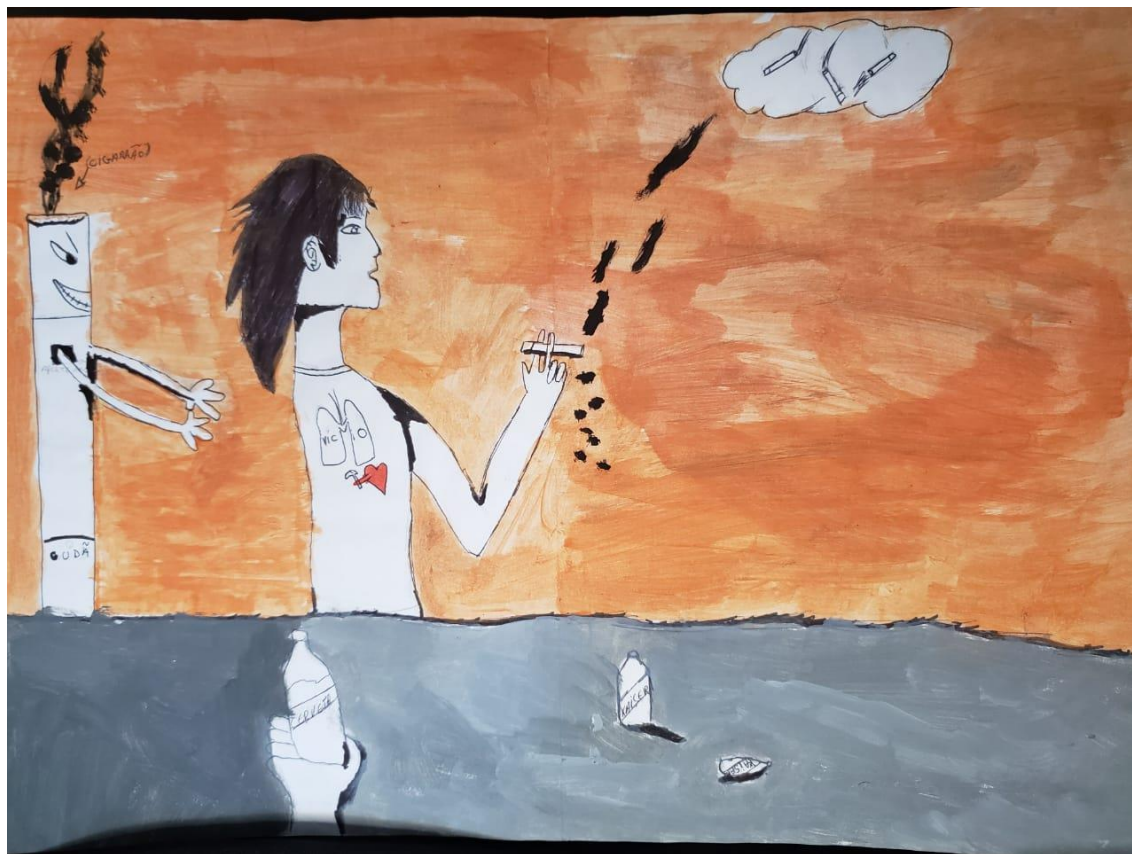
Vermelho sangue  
Cor do amor  
Corre nas veias  
Reflete  
A escuridão  
E se derrama  
Pela ponta dos dedos.

Aluno L. Coletivo 8C

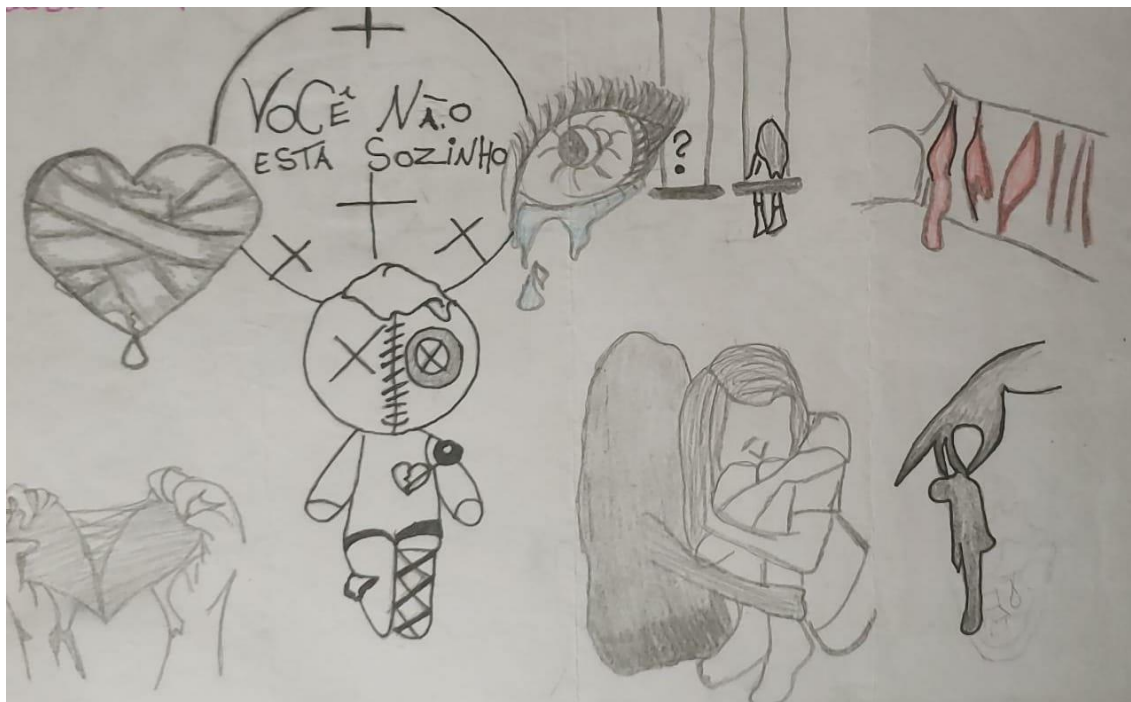


Eu vejo vocês  
Eu sou um de vocês  
Também reclamo  
E não faço nada  
Não podemos fazer milagres  
Mas podemos fazer ações.  
Vamos juntos?

Coletivo 8C



A luta de todo dia  
Contra o vício  
O preconceito  
Perdendo o respeito  
Todo dia  
A mesma dor



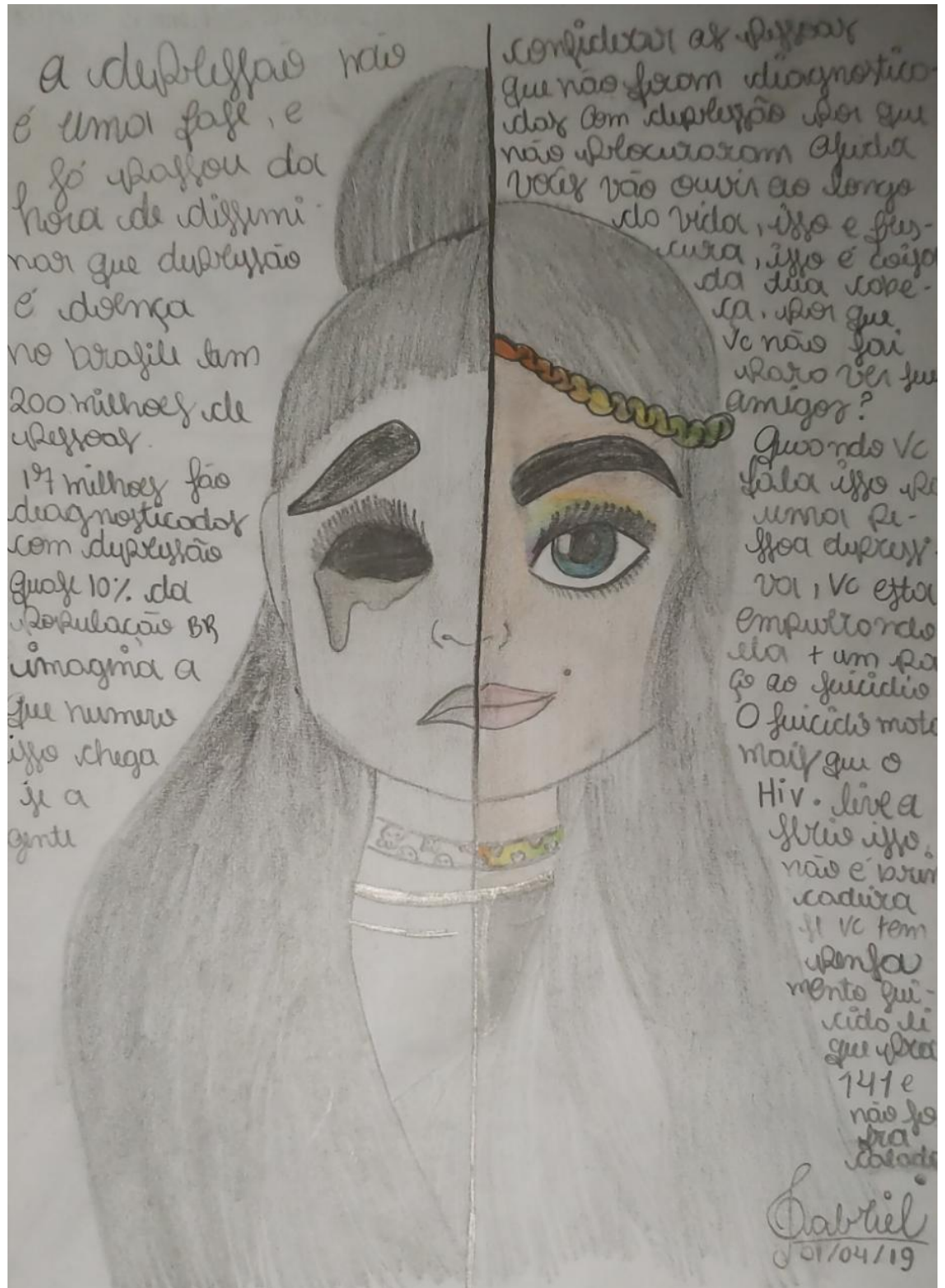
Se a dor  
 Toma meu peito  
 Engole a alma  
 Pulsa meu pulso  
 Transgride minha calma  
 Me fecha os olhos  
 Me corta a palma

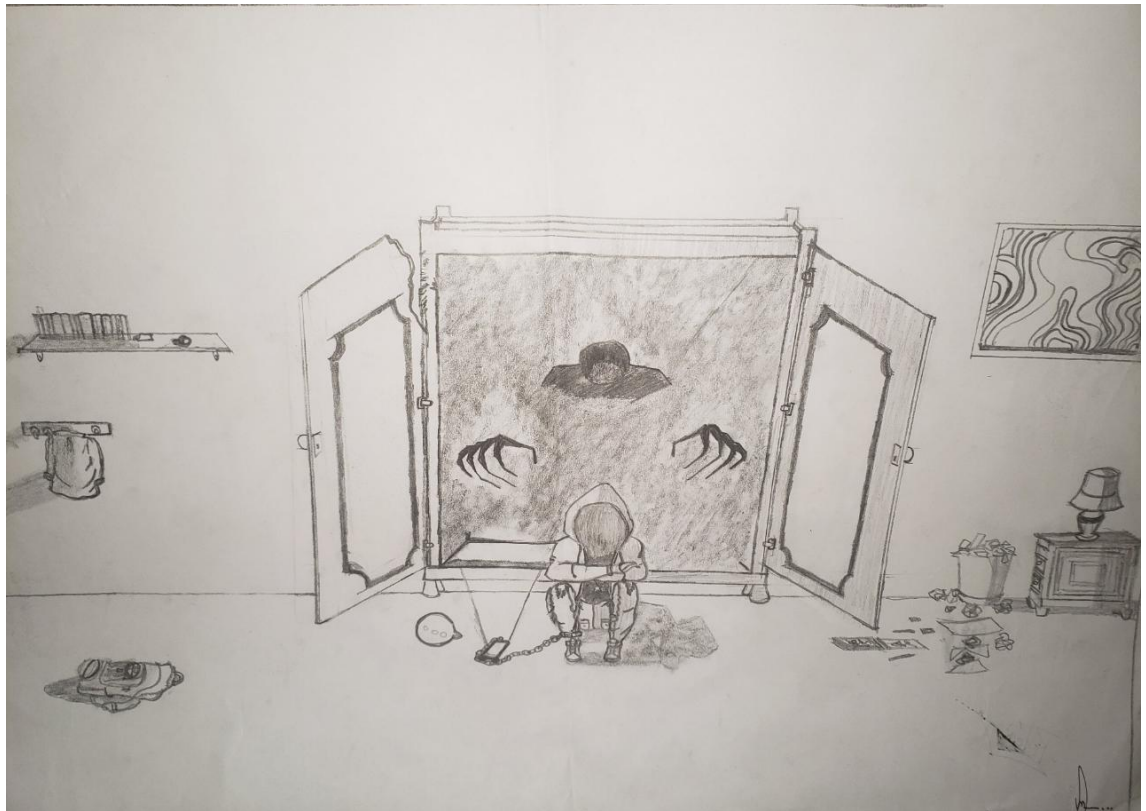
O que restou de mim?

Aluna MC. Coletio 7A



- Onde estão nossos sentimentos?





Minha vida começa em um feijão dentro da barriga da minha mãe.  
 Ao nascer, meu pai disse que eu um dia faria feitos grandes  
 Mas é claro que eu nunca iria entender o que ele disse.  
 Então me faço essa pergunta: quê grande feito?  
 Quais serão esses?  
 Desisti de tentar explicar ou entender  
 E me comecei a desenhar  
 Um atrás do outro  
 Caderno por Caderno  
 Todos amaçados e jogados no lixo  
 Porque cada desenho que fiz, não explicou isso.  
 Na sétima série, estava eu, sentado em uma carteira, vendo a professora de  
 Arte falando, um monte de coisas que pra mim não faziam sentido.  
 Até que uma frase me tocou.  
 Ela disse - se expresse no desenho, faça um grande feito.  
 Aí ferrou. Eu tinha esquecido aquela palavra  
 E ela voltou. Então, naquele momento  
 Percebi que a vida mandou eu voltar a desenhar  
 Um atrás do outro  
 Me aperfeiçoando... vou voltar ao assunto.  
 Que me perguntei várias vezes e cheguei a uma conclusão  
 Já conquistei grandes feitos. E vem mais por aí. Chegar a fazer uma faculdade  
 de desenho e poder ensinar mais feitos a quem quiser conquistar.

Aluno M 1B

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **O professor não duvida! Duvida?** São Paulo: Editora Gente, 1998.
- ACOSTA, A. **O Bem Viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos.** São Paulo: Autonomia Literária, 2016.
- ARAÚJO, M. A. L. de. **Os sentidos da sensibilidade: sua fruição no fenômeno do educar.** Salvador : EDUFBA, 2008.
- BARBOSA, A. M. **Arte-educação: conflitos/acertos.** São Paulo: Max Limonad, 1985
- \_\_\_\_\_. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos.** São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fundação IOCHPE, 1991.
- \_\_\_\_\_. **Arte-educação no Brasil.** São Paulo: Perspectiva, 2010.
- BACHELARD, G. **A poética do espaço.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- BENJAMIN, W. **A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica.** In: COSTA LIMA, L. (org.). Teoria da cultura de massa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- BRASIL (1971). Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: 1971. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm)>. Acesso em: 07 jun. 2020.
- \_\_\_\_\_. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)> . Acesso em: 07 jun. 2020.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política da Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.lei.adv.br/9795-99.htm>>. Acesso em: 07 jun 2020.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação Planeando a próxima década: conhecendo as 20 metas do PNE. 2014 Disponível em <[http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf)> . Acesso em: 10 out. 2019.
- \_\_\_\_\_. Base Nacional Curricular Comum (Proposta Preliminar – Segunda versão). 2016. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/maio-2016-pdf/40791-bncc-proposta-preliminar-segunda-versao-pdf/file>>. Acesso em: 10 out. 2019.
- \_\_\_\_\_. Base Nacional Curricular Comum 2020. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> . Acesso em: 10 out. 2019.

\_\_\_\_\_. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (IBGE) Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/matinhos/panorama> Acesso em 07 out. 2020.

ARGAN, G. C. **A História da Arte**. In: \_\_\_\_\_. História da Arte como História da Cidade. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BONDIA, J. L. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2002, CLARK, L. **Carta a Mário Pedrosa**, 1967; in Sonia Lins, Artes, 1996.

CAMPOS, D.M.S. **Psicologia da adolescência**: normalidade e psicopatologia. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 1998.

CASTRO, R.de S.(Orgs.) **Educação ambiental**: repensando o espaço da cidadania. São Paulo: Cortez, 2002.

COSAC, C.M.D. **Gestão na era da incerteza**. Serviço social & realidade, F, v. 18, n. 1, p. 364, 2009.

DUARTE JÚNIOR, J. F. **Por que arte-educação?** Campinas SP: Papyrus, 1991.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos estéticos da educação**. Campinas SP: Papyrus, 1995

\_\_\_\_\_. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. Curitiba: Criar, 2001.

ECO, U. **Obra Aberta**. 8ed. São Paulo: Perspectiva, 1991.

FORTIN, S.; GOSSELIN, P. **Considerações metodológicas para a pesquisa em arte no meio acadêmico**. ARJ - Art Research Journal, [S.I.], v. 1, n. 1, p. 1-17, maio 2014. ISSN 2357-9978. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/artresearchjournal/article/view/5256/4314>>. Acesso em: 12 out. 2020

FUSARI, M. F. de R.; FERRAZ, M. H. C. de T. **Metodologia do ensino da Arte**: fundamentos e proposições. São Paulo: Cortez, 2009.

Frankl, V. E. **A psicoterapia na prática**. Campinas: Papyrus, 1991.

\_\_\_\_\_. **Psicoterapia e sentido da vida**. São Paulo: Quadrante, 2003

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Política e educação**: ensaios/Paulo Freire. -5. Ed. Coleção Questões de Nossa Época; v.23. Editora Afiliada - São Paulo, Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 26ed. São Paulo: Paz e terra, 2003.

\_\_\_\_\_. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREITAS, A.E.C.; GewehrWirth, T. **TERRA MOLDADA: horizontes para a interculturalidade**. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL SUSTENTÁVEL, 2019, Matinhos, Paraná. Anais... Matinhos: UFPR – PPGDTS Programa de Pós Graduação em Desenvolvimento Territorial Sustentável, 2019. p. 127-132.

INGOLD, T. 1948 – **Estar vivo**: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição. Petrópolis: Vozes, 2015.

\_\_\_\_\_. **Trazendo as coisas de volta à vida**: emaranhados criativos num mundo de materiais. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 18, n. 37, p. 24-44, jan./jun., 2012. Disponível em: <[https://www.ufrgs.br/ppgas/portal/arquivos/orientacoes/INGOLD\\_Tim\\_2012.pdf](https://www.ufrgs.br/ppgas/portal/arquivos/orientacoes/INGOLD_Tim_2012.pdf)> Acesso em: 20 out. 2019.

GAIMAN, N. **Coisas Frágeis**. 2ed. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2010.

GUATTARI, F. **As três ecologias**. Campinas: Papirus, 1990.

GOLDBERG, Luciane. **Arte-Educação-Ambiental**: o despertar da consciência estética e a formação de um imaginário ambiental na perspectiva de uma ONG. Rio Grande: 2004, 185f. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) - Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Fundação Universidade Federal do Rio Grande.

KAUR, R. **O que o sol faz com as flores**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2018. n.19, pp.20-28. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>> Acesso em: 20 out. 2019.

LIMA, G. Crise ambiental, educação e cidadania. In: LAYRARGUES, P. (Org.). **Educação ambiental**: repensando o espaço da cidadania. São Paulo: Cortez, 2002.

LOUREIRO, C. F. B. **Trajetória e fundamentos da Educação Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_.; TORRES, Juliana Rezende (orgs.). **Educação Ambiental dialogando com Paulo Freire**. São Paulo: Cortez, 2014.

LUKÁCS. G. **Existencialismo ou marxismo**. Tradução de José Carlos Bruni. São Paulo: Senzala, 1967.

MATURANA, H. **A árvore do conhecimento**. Campinas: Workshopsy, 1987.

\_\_\_\_\_. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

\_\_\_\_\_. **Da biologia à psicologia**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

\_\_\_\_\_. **A ontologia da realidade**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2001.

\_\_\_\_\_. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2001.

\_\_\_\_\_. VERDEN-ZÖLLER, G. **Amar e brincar – fundamentos esquecidos do humano**. São Paulo: Palas Athena, 2004.

\_\_\_\_\_. VARELA, F. **De máquinas e seres vivos – Autopoiese – a organização dos seres vivos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

\_\_\_\_\_. H.; REZEPEKA, N. S. **Formação humana e capacitação**. Petrópolis: Vozes, 2002.

MARIOTTI, H. (1999). Autopoiese, cultura e sociedade. Disponível em: <<http://www.dbm.ufpb.br/~marques/Artigos/Autopoiese.pdf>> . Acesso: 20 mai. 2020.

Merleau-Ponty, M. **Fenomenologia da percepção** (C. Moura, Trad.). -2ed. - São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MORAES, Maria Cândida. **Educar no paradigma do amor e da solidariedade**. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

OIT (Organização Internacional do Trabalho). **Manual de procedimentos em matéria de convenções e recomendações internacionais do trabalho**. Brasília: OIT, 1993.  
OSTROWER, Fayga. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1977.

PASSERON, R. **A Poética em Questão**: Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/PortoArte/article/viewFile/27885/16492>. Acesso em 07/08/2020.

PRADO, G. **Breve relato da Pós-Graduação em Artes Visuais da ECA-USP**. ARS (São Paulo), São Paulo, v. 7, n. 13, p. 88-101, 2009. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S1678-53202009000100006>>. Acesso em 28 jun 2019.

PELLANDA, N. M. C. **Maturana & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

QUADROS, I. P. Arte popular: trilheira para a arte/educação/ambiental. In: SATO, M. (Org.). Eco-arte para reencantamento do mundo. São Carlos: Rima/FAPEMAT, 2011.

TIRIBA, L. **Crianças, natureza e educação infantil**. 2005. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

\_\_\_\_\_. **Educação Infantil como direito e alegria**. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017. no prelo.

TOSTES, M.V. et al. **Sofrimento mental de professores do ensino público**. Ver. Saúde debate, Rio de Janeiro, vol. 42, n. 166, jan/mar. 2018. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-11042018000100087&lng=pt&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-11042018000100087&lng=pt&tlng=pt) Acesso em 28 out. 2020.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, B de S. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, L. H. et al. (Org.). **Novos**

**mapas culturais: novas perspectivas educacionais.** Porto Alegre: Sulina, 1996. p. 15-33.

\_\_\_\_\_. **Um discurso sobre as ciências.** 12. ed. Porto: Afrontamento, 2001.

\_\_\_\_\_.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010

SANTOS, G. A. do C, **Histórias de vida e o abandono da profissão docente: entre partidas e chegadas.** 2009. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador (BH), 2009. Disponível em: [http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2016/01/geisa\\_arlete\\_do\\_carmo\\_santos.pdf](http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2016/01/geisa_arlete_do_carmo_santos.pdf) Acesso em 07 out. 2020

SATO, M. (Org.). **Eco-arte para reencantamento do mundo.** São Carlos: Rima/FAPEMAT, 2011.

SMITH, E.E. **O poder do sentido: os quatro pilares essenciais para uma vida plena.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2017.

SOUZA, M. **Contraturno escolar: o ciclo gnosiológico nas interações da educação escolar em tempo integral,** 2019. 110 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Paraná - Setor Litorai, Matinhos/PR, 2019.