

SOBRE PENSAR A EDUCAÇÃO: REVERBERAÇÕES, CONTATOS E OUTRAS FORMAS A PARTIR DA ARTE E DA CIÊNCIA

Angélica D'Avila Tasquetto / Universidade Federal de Santa Catarina
Cláudia Regina Flores / Universidade Federal de Santa Catarina

RESUMO

O presente trabalho organiza-se em torno da pesquisa de doutorado realizada no Programa de Pós Graduação em Educação Científica e Tecnológica/PPGECT da Universidade Federal de Santa Catarina, bem como suas relações com o desenvolvimento das atividades pedagógicas na área de artes visuais no Colégio de Aplicação da mesma universidade. Tal proposição se dá no sentido de pensar as práticas sociais e culturais historicamente concebidas através das relações entre arte e ciência como integrantes de um único campo de saberes e práticas. Para tanto, são realizados estudos teóricos e conceituais, bem como a proposição de experiências no campo de atuação docente.

PALAVRAS-CHAVE

artes visuais; ciência; ensino.

ABSTRACT

This work is organized around the doctoral research being conducted at the Programa de Pós Graduação em Educação Científica e Tecnológica/ PPGECT/ Universidade Federal de Catarina , as well as their relationship with the development of educational activities in the field of visual arts at the Colégio de Aplicação of the same university. Such a proposition is given in the sense of thinking about social and cultural practices historically conceived through the relationships between art and science as members of a single field of knowledge and practices . Therefore , they are performed theoretical and conceptual, as well as the proposition of experience in teaching practice field.

KEYWORDS

visual arts; science; education.

Alguns apontamentos iniciais

O trabalho que neste momento é apresentado está vinculado ao desenvolvimento da pesquisa de doutorado que encontra-se em andamento. Inicialmente vejo como conveniente enunciar o meu lugar de fala enquanto professora e pesquisadora, pois venho trabalhando e atuando como docente, tanto de ensino superior quanto de ensino básico desde minha formação no curso de mestrado em educação no ano de 2009. Desde o começo de minha atuação profissional tenho buscado modos de articular práticas pedagógicas as quais tentem propor novos modos de ver, pensar e produzir no campo da educação e das artes visuais.

Para tanto, venho buscando contínuas avaliações nas minhas próprias práticas de professora/pesquisadora/formadora que entende o compromisso social e político da educação em qualquer nível de ensino. Desta forma, como professora pesquisadora, tenho buscado estabelecer relações entre meus atuais interesses de pesquisa e minhas práticas enquanto docente. Atualmente e concomitante com a pesquisa de doutorado atuo como professora de artes visuais do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC e venho trabalhando sob o viés e a perspectiva de buscar novos e diferentes encontros com as práticas educacionais, as quais encontram-se hoje atreladas às demandas sociais e culturais tradicional e historicamente concebidas. Minhas propostas de trabalho têm buscado possíveis relações de desconforto e desalinhamento com tais práticas, engendrando-se em formas outras de se pensar tanto o exercício docente, quanto as pesquisas que se fazem sobre delas.

Assim, para o presente trabalho busco apresentar e discutir um pouco destas relações que tenho tentado estabelecer entre prática docente no campo das artes visuais e pesquisa no campo da educação. Para tanto, apresentarei inicialmente algumas discussões que tenho proposto em minhas investigações no curso de doutorado acerca das relações historicamente concebidas entre arte e ciência, bem como as articulações que tenho pensado nos momentos de encontro destas duas áreas e suas possíveis reverberações nos espaços educacionais. Em um segundo momento sugiro a apresentação e discussão das propostas de trabalho que tenho desenvolvi-

do com as turmas de primeiro ano do ensino médio do colégio em que trabalho atualmente, bem como as relações entre pesquisa de doutorado e atuação docente.

Arte e ciência como práticas e saberes

Os conceitos e as teorias que venho estudando mais profundamente em minhas pesquisas acadêmicas sobre as possíveis relações entre arte e ciência e suas reverberações na produção de conhecimento foram aparecendo de forma cada vez mais proeminente em minhas atuações e práticas enquanto profissional docente. Interesse-me desta forma, por pensar nas relações entre arte e ciência como campos de conhecimento que, juntos articularam saberes e práticas os quais têm reverberações ainda hoje no pensamento do sujeito pós-moderno. Desta forma, venho questionar se, historicamente, as condições de possibilidade que tornaram possíveis a ciência moderna, não foram as mesmas que tornaram possíveis as profundas modificações no campo das artes, já que faziam parte deste mesmo espaço de saberes e práticas.

O pensamento humano, neste sentido, passa por uma imensa “ruptura” na medida em que está centrado em termos filosóficos e de questionamentos do homem sobre o espaço em que vivia. Pautada em tal concepção venho me questionando acerca de: quais as condições tornaram possíveis que determinados conhecimentos fossem predominantes em detrimento de outros? Pretendo assim argumentar que, quando um conhecimento se torna mais aceito que outro, este conhecimento acaba por se tornar verdade, já que a verdade se dá em meio às práticas, ou melhor, em meio aos jogos de poder os quais são formados dentro de uma gama de relações.

Assim a arte e a ciência como campos de saberes estiveram imbricadas nestes processos constitutivos de saberes, práticas e experiências que perduraram e perduram até os dias de hoje, não como causa e efeito, mas como pertencentes às intrincadas relações, práticas e jogos de poder. Tenho me questionado então como seria uma relação onde tais verdades científicas fossem questionadas através da própria arte, já que tanto o pensamento artístico quanto o científico se encontram sempre no inte-

rior de um conjunto de conceitos, ideias, princípios e fundamentações as quais foram fundadas em determinado tempo e espaço?

De tal forma é relevante destacar inicialmente que a modernidade ocidental foi uma complexa trama de significações em relação à sociedade, suas estruturas e principalmente o sujeito que se constituía neste espaço de temporalidade. Esta modernidade, pode se dizer, foi forjada em condições de possibilidade no sistema de produção de conhecimento em que se tecem fragmentos possíveis de saberes, práticas, narrativas, imagens, lendas e crenças sobre verdades, tal como Foucault (2005) menciona acerca do conceito de arquivo fabricado em um determinado momento, onde o arquivo seria um conjunto de discursos pronunciados e que passam a funcionar e transformar-se através da história, possibilitando assim, o surgimento de outros tantos discursos.

Então podemos avaliar que, anterior ao período renascentista onde instauram-se os principais aspectos de desenvolvimento da ciência moderna, temos o saber medieval que abrigava concomitantemente alguns saberes científicos e saberes espirituais. Os saberes espirituais eram predominantes e fundavam a ordem e as determinações das camadas e esferas sociais do medievo. Ainda assim, com todas estas organizações do pensamento oriundas de uma sociedade feudal e cristã, uma série de fatores e acontecimentos iniciam sucessivas crises nas estruturas de pensamento das sociedades medievais. Então, na medida em que os valores espirituais cristãos sofriam estes abalos e pareciam ser deixados cada vez mais para atrás, havia a necessidade de uma contrapartida, de colocar outras coisas no lugar do pensamento religioso cristão. Assim, as necessidades humanas de entender seu lugar e seus posicionamentos no mundo e na natureza sucedem a gama de interesses do homem, onde o foco e a centralidade do poder e do conhecimento passam a determinar as relações com o mundo material e não mais com o mundo espiritual. Logicamente estas mudanças de pensamento não se deram de forma linear e sucessivas, mas de maneira em que fatos e acontecimentos foram somando-se uns aos outros enquanto a sociedade tornava-se cada vez menos espiritualizada, menos feudal e com outras necessidades de ajustes sociais, comportamentais e de pensamento.

[...] Mas os esquemas cognitivos, que até então tinham funcionado e dado conta das demandas de um mundo fortemente espiritualizado, não serviam mais frente a essa pauta humanista emergente. É muito interessante acompanhar os esforços e as tentativas que então foram feitas no sentido de criar novas maneiras de pensar e significar a experiência humana. (VEIGA-NETO, 2004, p. 06)

Então, conforme Veiga-Neto (2004), a experiência humana começa a ser significada por uma nova ordem que passa a funcionar. Na verdade há a necessidade de se estabelecer uma ordem para o mundo, pelo temor ao caos e pelo desejo de encontrar certezas e garantias. Essas necessidades construíram a base fundamental do pensamento cartesiano moderno pois “enquanto que a ordem medieval era pensada como aberta e infinita e, portanto, incerta ou aproximada, a ordem moderna passa a ser pensada como fechada e finita e, portanto, certa e exata.” (VEIGA-NETO, 2004, p. 06). Desta forma podemos compreender que este entendimento sobre os processos de ordenação da sociedade e do mundo, os quais começavam a se pronunciar formam uma das condições de possibilidade para o pensamento da ciência moderna.

Estes esforços de busca pela ordem, pelo racional e pelo metódico, constituem-se como pontos fundamentais para a formação de um novo homem ocidental moderno. A formação desse sujeito fica evidente, mas não ocorre de uma hora para a outra e tampouco foi universalizada em todo o mundo. Mas foi essa produção de modernidade e do sujeito moderno ocorridas durante um longo processo de transformações, episódios e situações diversas, que constituíram as esferas de acontecimentos, que conforme Foucault (2005) definiram, pelo menos em parte, aquilo que somos, pensamos e fazemos hoje.

Assim, tanto as estruturações artísticas quanto científicas do período renascentista que insurgia enquanto nova ordem de comportamento, de crença e de pensamento, propunham um outro tipo de entendimento e uma aproximação cada vez maior do homem com a natureza. Ou seja, a necessidade primordial agora era essa relação do homem consigo mesmo entendendo seu espaço e sua correspondência com o mundo em que vivia. Assim, no Renascimento, o homem sustentava suas ideias de ampliação de mundo na construção de conhecimentos artísticos, científicos e filosó-

ficos. Estas concepções representavam verdades de mundo na medida em que buscavam profundas aproximações com o real e com a essência das coisas e dos objetos, desta forma, buscando novas ordens e verdades de conhecimento. Interessante aqui então, ressaltar que ao invés de enfatizar separações entre arte e ciência

[...] o importante é ver como ambas integravam um único campo entrelaçado de saberes e práticas. O mesmo saber que permitiu a crescente racionalização e o controle do sujeito humano em função das novas exigências institucionais e econômicas foi também uma condição de possibilidade para novos experimentos no campo da experimentação visual. (CRARY, 2012, p. 18)

Assim como Crary (2012) menciona, o sujeito é causa e consequência da modernidade, pois ajusta-se a uma infinita gama de acontecimentos, forças e situações que passam a emergir no Renascimento. O sujeito, que foi “morto” nos escritos de Foucault como dizem muitos teóricos, nunca deixou de estar presente pois faz parte de uma complexa trama de significações que vai sendo forjada ao longo da história. Este sujeito, que como Crary diz, passa a ser causa e consequência da modernidade produz e é produzido por ela e pelos acontecimentos tanto na arte, quanto na filosofia, quanto na ciência.

Logo, com as novas situações que se instauravam acerca do sujeito e da modernidade, o que de fato se tornava preponderante era a criação de um novo mundo. Para tanto era necessário, como dito anteriormente, opor-se ao período medieval o qual esqueceu determinados valores e padrões da antiguidade clássica. Com isso havia uma necessidade de retorno destes ideais clássicos greco-romanos de entendimento e formação do mundo como elementos necessários para “superar” a Idade Média. Foi este retorno rearranjado à idade clássica que permitiu, de certa forma, outras adaptações e condições para o entendimento de sociedade, homem, arte, ciência e suas estruturações modernas. Os filósofos gregos tiveram papel fundamental nas composições sociais, políticas, científicas e artísticas da sociedade do Renascimento. Dentre eles talvez Platão tenha se tornado personagem central no engendramento e na composição do pensamento renascentista. As bases de ordenamento e a tentativa de aproximação e de pensamento sobre a natureza foram retiradas principalmente dos escritos platônicos.

[...] Na medida em que Platão via a Geometria como o “melhor caminho” para acessarmos, ainda que indiretamente, as formas ideais, a releitura de Platão contribuiu decisivamente para que o pensamento medieval tardio tomasse a Geometria como a melhor ferramenta para descrever e compreender o mundo. Medindo, quantificando e comparando as formas que estão neste nosso mundo sensível, teríamos acesso privilegiado ao mundo inteligível. (VEIGA-NETO, 2004, p. 08)

Desta forma a arte e a ciência estiveram conectadas como integrantes de um único campo de saberes e práticas, portanto, ambas as áreas produziram conhecimentos e verdades sobre o mundo atreladas à situações e acontecimentos determinantes de cada época. Então, dentro deste sistema renascentista de descrição e de representação do mundo e da verdade que se sistematizou uma forma de representar o espaço real partindo de uma abstração matemática, a qual ficou conhecida como perspectiva geométrica. Ainda neste período quase toda pintura obedecia a esse método de representação. A técnica da perspectiva produzia a ilusão da realidade mostrando os objetos no espaço em suas posições e tamanhos corretos capturando os acontecimentos visuais externos e estabilizando-os determinando um ponto fixo para o qual o mundo todo deveria convergir. Neste ponto a perspectiva matemática torna-se uma questão primordial em tal período, pois denotava a possibilidade de criação de obras que se aproximassem do real, e com isso, possibilitavam a criação de sistemas de visualização, ou regimes de verdade.

[...] As utilizações dadas à perspectiva central na pintura do Renascimento abrem passagem a um novo tipo de olhar que, certamente, influenciou todo o pensamento ocidental [...]. Achamos sempre, ou quase sempre, que só há uma via de olhar e, portanto, de representar, de conceber, de aprender, de analisar, de ensinar. (FLORES, 2007, p. 71)

As determinações do olhar conduzidas pela matematização e cientificidade incrustadas na obra de arte ponderavam e produziam um novo tipo de observador e de sujeito da modernidade pois, a partir de agora, a realidade proposta pela técnica da perspectiva matemática não só permitia ao observador que se sentisse dentro de tal realidade representada na obra, mas como também direcionava e delimitava para onde o olhar deveria ser conduzido. Então este saber matemático e científico produzidos e disseminados tanto nas obras de arte do renascimento quanto em todo um período histórico em si deflagrou uma crescente racionalização e, de certa forma,

um controle cada vez maior do sujeito. As formas de ver que passam a ser previamente definidas e científicas “são inseparáveis das possibilidades de um sujeito observador, que é a um só tempo produto histórico e lugar de certas práticas, técnicas, instituições e procedimentos de subjetivação” (CRARY, 2012, p. 15).

Ainda no Renascimento é importante mencionar que este período de fato ocasionou uma revolução nas formas de ver e de representar o espaço natural e, muito embora a perspectiva seja uma construção, isto é, a quantificação matemática do espaço real, essa construção visual se propagou através das imagens pictóricas por todo o mundo até os dias de hoje, pois

[...] a relação deste espaço homogêneo, profundo e medido, concebido no Renascimento e cuja técnica da perspectiva permite a representação, demonstra o surgimento e a prática de um modo novo de olhar, pensar e representar o espaço, que é fundado nas experiências, nas ações do homem e num conjunto de conhecimentos que possibilita a formação de uma nova relação com o espaço. (FLORES, p. 85)

Ou seja, estamos diante de um processo histórico de construção de práticas do olhar as quais são determinadas, de certa forma, pelas relações entre arte e ciência como campos entrelaçados de produção de saberes e práticas. Assim a verdade enquanto prática de conhecimento e entendimento de mundo se torna possível porque estamos vinculados à sistemas que determinam e posicionam as coisas como entendemos que são. O que nos é verdadeiro só o é porque faz parte de um processo constitutivo não em essência em si, mas em formação de pensamento a partir das estratificações sociais das quais somos pertencentes.

[...] Por um lado cada estrato ou formação histórica implica uma distribuição do visível e do enunciável que atua sobre si mesma; por outro lado, de um estrato a outro há uma variação na distribuição, pois a própria visibilidade muda de estilo, enquanto as enunciações alteram seu sistema. (DELEUZE, 1998, p. 48)

Portanto, como foi colocado anteriormente, as representações de mundo produzidas a partir das relações entre arte e ciência configuraram um campo de saber onde determinadas verdades e discursos de verdade são produzidos historicamente de acordo com as épocas onde foram construídos, pois

[...] o problema não é de se fazer partilha entre o que num discurso releva da cientificidade e da verdade e o que relevaria da outra coisa; mas de ver historicamente como se produzem efeitos de verdade no interior de discursos que não são em si nem verdadeiros nem falsos. (FOUCAULT, 1979, P. 07)

Neste viés pondero que a produção de conhecimento se dá invariavelmente alinhada aos processos culturais e sociais a que estão envolvidos, a questão da verdade desta forma, toma uma dimensão de provisoriedade. Deleuze e Parnet (1998, p. 34) problematizam o conhecimento concebido como verdade dizendo que

[...] é, antes de tudo, a imagem da boa natureza, da boa vontade – boa vontade do pensador que busca a “verdade”, boa natureza do pensamento que possui, em direito, “o verdadeiro”. [...]. Em seguida, ainda, é a imagem do erro – como se o pensamento não tivesse que desconfiar senão de influências exteriores capazes de fazer com que tome o “falso” pelo verdadeiro. Enfim, é a imagem do saber – como lugar de verdade e a verdade como sancionando respostas soluções para questões e problemas supostamente “dados”.

Sob tal perspectiva poderíamos entender então que o conhecimento é produzido, inventado e localizado historicamente, conforme o contexto em que se dispõe a funcionar como verdadeiro ou falso, podendo assim “compreender a atividade científica como um imenso jogo de linguagem que estabelece regimes de verdade.” (Veiga-Neto, 1998, p. 153). Assim o que possibilitaria que certas coisas sejam ditas e vistas ou não, são os regimes de verdade impostos pelas relações que regem “um conjunto de proposições aceitáveis cientificamente e, conseqüentemente, suscetíveis de serem verificadas ou informadas por procedimentos científicos” (FOUCAULT, 1979, p. 04).

Destarte, a pesquisa de doutorado que encontra-se em desenvolvimento articula as relações da construção de saberes na arte, na ciência e na filosofia, com os campos pedagógicos educacionais e suas formações históricas enquanto campo de saber disciplinar e de controle estabelecidos com os acontecimentos decorrentes de todas as formulações teóricas, filosóficas, conceituais, científicas e sociais. Somos sem dúvida, sujeitos desta modernidade que se organizou em torno de acontecimentos e que reverberam em nossas ações até os dias de hoje. Para aprofundar mais esta questão discuto agora possíveis ressonâncias históricas na educação, bem como possibilidades de pensar outras instâncias para os processos educativos.

Modos outros de pensar a educação

Perante minhas motivações enquanto professora pesquisadora e a partir dos estudos realizados até agora tenho pensado nas discussões propostas sobre arte e ciência com o propósito de abrir experiências e discutir sobre como arte e ciência fundam possibilidades diversas para pensar sobre o ensino, a aprendizagem e as próprias formas de conhecer e estar no mundo. Tenho pensado nas reverberações dos conhecimentos e verdades fundadas e estabelecidas historicamente no que tange aos espaços e práticas educacionais,

[...] ou seja, a materialidade das práticas educativas dirigidas por modos de ser como educador, modos dados e definidos, cria certa artificialidade na educação, cria verdades como modo de controle da vida social – pela educação – por meio dos discursos e das enunciações criadas em nosso cotidiano, assim “a verdade não tem mais que ser produzida. Ela terá que se representar e se apresentar cada vez que for procurada (FOUCAULT, 2009, p. 117)”, nesses movimentos que as ditas verdades acabam por constituir modos prévios de estar no mundo. (LEITE, 2011, p. 37)

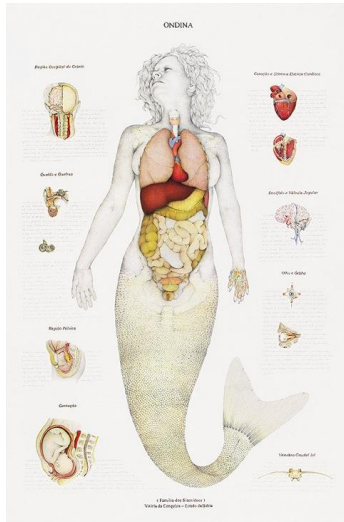
Desta forma, como pondera Leite a partir dos escritos de Foucault entendemos que nos integramos e delimitamos nossas ações em decorrência de construções históricas e sociais. Como professores estabelecemos nossas práticas dentro de um sistema formativo, disciplinar e organizado que é a escola. Então, se nossos posicionamentos e atitudes pedagógicas estão diretamente ligadas às situações de um período moderno (entendendo que o início da modernidade científica e filosófica se dá no Renascimento) devemos do mesmo modo pensar que esta modernização também é decorrência de um retorno aos ideais greco-romanos como dito anteriormente. É importante frisar que esta decorrência não se dá no sentido causa-efeito, mas sim num intrincado jogo de ralações e acontecimentos que permitem que determinadas coisas tornem-se verdadeiras e outras deixem de existir. Assim, o que se tornou verdadeiro e correto como prática e atitude foi o posicionamento educativo vinculado aos pensamentos de Platão. Desta forma

[...] pode-se dizer que, para Platão há a combinação de dois elementos simultâneos: por um lado, educa-se para desenvolver certas disposições que se encontram em estado bruto, em potência, no sujeito a educar; por outro lado, educa-se para conformar, para dar forma, nesse sujeito, a um modelo prescritivo, que pode ser estabelecido previa-

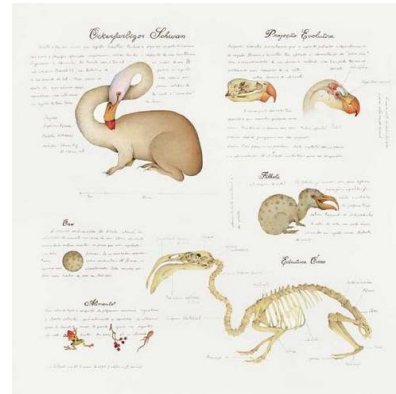
mente. A educação é entendida como uma tarefa moral, normativa, como o ajustar o que é a um dever ser. (VEIGA-NETO, 2004, p. 10)

E é sob esta perspectiva do estado bruto a ser lapidado que as ideologias e as formas educacionais foram sendo alicerçadas. A educação de hoje, por mais que busque formas diferenciada de ser, ainda é fruto desse pensamento moderno que fala da incompletude do sujeito. Esta perspectiva, por sua vez, tornou-se o movimento dominante dentro dos aspectos educacionais e também no que tange aos aspectos das pesquisas educacionais. É na contramão destes processos que as práticas pedagógicas, as quais tenho pensado para o espaço educativo onde frequento, acabam sendo imbuídas desse pensamento que questiona e que propõe novos espaços e novas formas de se fazer educação. Assim, algumas propostas foram lançadas para as turmas de primeiro ano do ensino médio, a fim de tentar problematizar outros modos de se pensar a arte, a ciência, a disciplinarização escolar e as próprias formas de ser e estar no mundo.

As atividades e toda estratégia de inserção da proposta ainda estão em andamento, pois trata-se de um processo de aproximação com estas novas relações acerca de espaços, conteúdos, matérias e situações tão bem organizadas e determinadas historicamente. As primeiras discussões com o grupo de estudantes deram-se em torno do conceito de verdade proposto pela ciência e posteriormente questionado pela arte. As obras das séries *Natureza Perversa* e *Memento Mori* do artista visual catarinense Walmor Corrêa foram o ponto de início das discussões e das propostas que se sucederam. A escolha do artista se dá porque ele produz alguns estudos e séries que incluem a noção representacional da natureza entre um padrão de representação acadêmica, científica e documental e um imaginário popular. Corrêa determina em sua obra uma visão naturalística, mas também oferece-nos um outro ponto de vista de sua obra propondo simulacros para o mundo onde vivemos, assim como argumenta Baudrillard (1991) quando diz que “a simulação já não é a simulação de um território, de um referencial, de uma substância. É a geração pelos modelos de um real sem origem nem realidade: um hiper-real” (p. 08).



Walmor Corrêa
Ondina, série Unheimlich, 2005
Coleção particular



Walmor Corrêa
Da série Natureza Perversa, 2003
Coleção particular

As pinturas de Walmor aproximam-se das ilustrações dos livros de representação científica de história natural. Para tanto, o artista realiza observação e pesquisa em diferentes fontes científicas (livros de anatomia, sumários e manuais de zoologia) e para a criação de seus “seres da natureza”, Corrêa primeiramente formula uma hipótese sobre a espécie que está sendo criada e desenvolvida para, a partir daí, estudar como ela poderá ser cientificamente descrita em suas características mais gerais como anatomia, fisiologia e hábitos.

Walmor Corrêa em sua obra não tem a intencionalidade de copiar ou imitar com perfeição objetos existentes mas sim fazer surgir um novo objeto composto por elementos retirados de outros objetos da realidade propondo então este simulacro da realidade, ou uma “brincadeira” com a verdade científica historicamente concebida. Então a obra de Corrêa admite a produção de outro tipo de verdade acerca das categorias científicas, bem como das limitações encontradas no plano das representações na medida em que questiona os limites da forma de apresentação do mundo e da realidade suscitada pelo naturalismo representativo transformando-a no próprio ajuste produtor de efeitos de realidade.

Assim as discussões com o grupo de estudantes se deram em torno de que a obra de Corrêa enquanto simulacro representacional põe em xeque a ideia de verdade como algo que se aproxima ao máximo da realidade. A transcendência do espaço real para o espaço imaginário supõe um afastamento da realidade como essência do conhecimento. Ondina e os outros seres criados por Walmor passam a frequentar os locais de trânsito entre realidade e simulação e passam a existir na medida em que vão criando espaços de convivência no imaginário dos sujeitos, entendendo-se que as imagens não são mais tentativas de cópias fiéis dos objetos e sim as interações produzidas entre os sujeitos e tais objetos. A obra de Walmor Corrêa representa hoje o simulacro e talvez a concepção da não existência de uma metanarrativa artística existente em períodos como o Renascimento. Ou seja, não há mais a definição de verdades universais e sim uma série de opções imagéticas e textuais que estão sendo socialmente construídas. Desta forma temos um reposicionamento do conceito de verdade e outras maneiras de pensar o próprio pensamento humano.

Além disso, sobre as discussões feitas com o grupo e os questionamentos em aberto, uma das propostas de trabalho organizada com os alunos era de que pudessemos criar representações contemporâneas de seres e espaços da natureza que pudessem caracterizar-se por essa ideia de simulacro representacional, tendo em vista nossas profundas discussões sobre arte contemporânea e suas formas de abordagem. Assim foi dada a seguinte descrição para que os estudantes pudessem pensar e produzir algumas experimentações a partir dela:

“Ele é macho, vive num ambiente rústico. Se alimenta basicamente de pequenos animais mortos. Seu bico é alongado para poder alcançar os buracos na terra e encontrar larvas, insetos e tudo o que estiver a seu alcance. Seus dentes são fortes e resistentes. Suas asas são longas, o que permite alcançar boas alturas quando voa para fugir de seus predadores. Suas patas são em formato de triângulo, com uma pele grossa e unhas afiadas, para que possa enfrentar o solo duro e áspero. Seu corpo é robusto, coberto por uma espessa camada de pele macia. Os grandes olhos o ajudam a identificar os perigos constantes do ambiente onde vive.”

A descrição deste “ser da natureza” feita por mim enquanto professora proponente tinha o intuito de repensar o nosso posicionamento sobre aquilo que entendemos

por arte, ciência e sobre a própria ideia daquilo que nos é ofertado enquanto conhecimento único e verdadeiro.



Produção de aluno
Sem título, 2015
Acervo pessoal



Produção de aluno
Sem título, 2015
Acervo pessoal

Pode-se dizer então que as representações de mundo produzidas a partir das relações entre arte e ciência configuraram um campo de saber onde determinadas verdades e discursos de verdade são produzidos historicamente de acordo com as épocas onde foram construídos. Assim como infere Foucault (1979, p. 07) quando menciona que

[...] O problema não é de se fazer partilha entre o que num discurso releva da cientificidade e da verdade e o que relevaria da outra coisa; mas de ver historicamente como se produzem efeitos de verdade no interior de discursos que não são em si nem verdadeiros nem falsos.

Neste sentido podemos pensar que as propostas feitas com o grupo de estudantes desafiam a verdade científica estabelecida e conceituada historicamente através de produções de cunho realístico e representativo da realidade mundana. Podemos pensar que nossos estudos e práticas em sala de aula permitem outras relações com a cognição através das sensações provocadas pelas imagens produzidas, pois estas produzem um mal-estar ao repensar a ideia de representação naturalista como verdade científica permitindo-nos assim outra via de acesso ao conhecimento da natureza. Com esta perspectiva e com base nestas fundamentações tenho tentado

articular e construir práticas pedagógicas que possam tanto questionar, quanto sair das vias tradicionais de ensino.

Destarte, acredito que as relações entre ciência e arte sempre provocaram inúmeras discussões de ordem filosófica. As concepções da natureza, enquanto ponto de partida para a representação artística, ou da arte como possibilidade de “revelação” dos segredos do mundo natural alternaram-se ao longo da história. Portanto, a relação entre arte e ciência produz conhecimentos através de suas multiplicáveis conexões, muito embora tais conexões possam se dar em outro âmbito de discussão na atualidade - como por exemplo na obra de Walmor Corrêa - podemos verificar suas inúmeras potencialidades no que tange a discussão e aprofundamento das situações que permeiam o mundo contemporâneo. Assim meu trabalho enquanto professora que busca outras instâncias para pensar a educação e suas formações históricas e discursivas assinala a importância de abordar questões a partir de aspectos sociais, históricos, culturais sobre arte e ciência proporcionando pensar outras formas de ver, fazer e produzir conhecimentos.

Portanto o trabalho e pesquisa que tenho desenvolvido vislumbram pensar, problematizar e quiçá produzir modos outros para a educação num movimento que multiplique olhares e sentidos, que provoque situações de trocas e de vivências e que criem espaços de tensionamentos sobre as formações históricas da arte e da ciência nos processos de produção de conhecimento sendo também um lugar para que continue pensando e revendo meu posicionamento enquanto professora/pesquisadora.

Referências

BAUDRILLARD, Jean. *Simulacros e Simulação*. Lisboa: Relógio D'Água, 1991.

CRARY, JONATHAN. *Técnicas do Observador: visão e modernidade no século XIX*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

DELEUZE, Gilles. *Foucault*. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1998.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. São Paulo: Escuta, 1998.

FLORES, Cláudia R. *Olhar, Saber, Representar: sobre a representação em perspectiva*. São Paulo: Musa, 2007.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. *Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento: ditos & escritos II. Seleção e Organização de Textos*: Mantel Barros da Motta. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

LEITE, César Donizzeti Pereira. *Infância, experiência e tempo*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo. Algumas raízes da Pedagogia moderna. In: ZORZO, Cacilda; SILVA, Lauraci D. & POLENZ, Tamara (org.). *Pedagogia em conexão*. Canoas: Editora da ULBRA, 2004. p. 65-83. ISBN: 85-7528-104-6.

Angélica D'Avila Tasquetto

Doutoranda em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Licenciada e Bacharel em Artes Visuais pela Universidade Federal de Santa Maria. Professora de artes visuais do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Cláudia Regina Flores

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora do Programa de Pós Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina.