

**O PENSAMENTO COMPLEXO NO ENSINO DE ARTES VISUAIS:  
A DESORDEM NO FAZER DOCENTE**

***EL PENSAMIENTO COMPLEJO EN LA ENSEÑANZA DE ARTES VISUALES:  
LA DESORDEN EN EL HACER DOCENTE***

Janilson Lopes de Lima / IFPE

**RESUMO**

Esse artigo é um recorte de minha pesquisa de mestrado, concluída em 2018, que buscou compreender os reflexos do Pensamento Complexo em minha prática como docente de Artes Visuais. Ancorado em Morin (1977, 2011a, 2011b, 2013b, 2017) e outros, realizo uma interpretação de meu exercício como docente do Curso Técnico de Artes Visuais, fazendo uso de memoriais, relatos de aula e/ou diários de bordo e produção visual dos estudantes. O termo desordem será empregado como fio condutor metafórico para representar o movimento de encontro entre eu e os estudantes bastante sujeito a colisões que causam instabilidades e provocam incertezas, mas que também produzem caminhos alternativos não programados. A contextualização desse recorte ocorreu na disciplina História das Artes Visuais I, ofertada aos alunos do 1º período.

**PALAVRAS-CHAVE:** pensamento complexo; ensino de artes visuais; fazer docente; desordem.

**RESUMEN**

Este artículo es un fragmento de mi investigación de maestría, concluida en 2018, buscando comprender mi práctica como docente de Artes Visuales. Basado en los planteo Morin (1977, 2011a, 2011b, 2013b, 2017), y otros, he realizado una interpretación de mi ejercicio como profesor de la Carrera de Técnico en Artes Visuales, haciendo uso de memoriales, informes de clases, diarios de bordo y producción visual de los estudiantes. El concepto desorden fue utilizado como hilo conductor metafórico para representar el movimiento de encuentro entre yo y los estudiantes, sujeto a choques que provocan instabilidades e incertidumbres, pero también producen caminos alternativos no programados. La contextualización de este trabajo se produjo en la asignatura de Historia del Artes Visuales I, ofrecida a los alumnos del primer período.

**PALAVRAS CLAVE:** Pensamiento complejo; enseñanza de artes; hacer docente; desorden.

Nesse artigo abordarei questões relativas ao meu fazer docente, dando ênfase aos aspectos epistemológicos e aos processos de caráter metodológicos (planejamento de disciplina, ações avaliativas e dinâmicas de sala de aula). Trata-se de um recorte de pesquisa concluída em 2018, no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGAV) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), que teve como objetivo compreender os reflexos do Pensamento Complexo, proposto por Edgar Morin, em minha prática como docente de Artes Visuais, no *campus* Olinda do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE).

Para realizar as interpretações de meu exercício de docência foram levados em conta dados de distintas naturezas (verbais e não verbais). Memoriais produzidos por mim, relatos de aula e/ou diários de bordo elaborados por estagiárias e produção visual propostas pelos estudantes foram tratados a partir da ótica da Fenomenologia Hermenêutica (VAN MANEN 2003), perspectiva metodológica que privilegia as descrições e interpretações das experiências vividas, na conjuntura de investigações educativas. A contextualização e a problematização desse recorte ocorreu durante os semestres letivos de 2017.1 e 2017.2 na disciplina História das Artes Visuais I, ofertada a duas turmas de 1º período, do Curso Técnico de Artes Visuais.

Embora esse trabalho tenha como ponto de partida experiências vividas por mim, enquanto docente de artes visuais, em um curso técnico de nível médio, e conseqüentemente se configurar como uma narrativa autobiográfica, não é meu interesse promover revelações de âmbito privado. Mas sim, assumir um papel de um fenomenólogo, que como afirma Van Manen (2003, p.72) “sabe que as próprias experiências podem ser ao mesmo tempo as experiências de outros.”

Ainda segundo o autor (VAN MANEN, 2003, p. 28), “a fenomenologia pode ser definida como a tentativa sistemática de descobrir e descrever as estruturas, do significado interno, da experiência vivida.” Para que esse descobrimento aconteça é necessária a atuação da consciência do sujeito, sempre transitiva e rememorativa, já que a reflexão se dá a partir de uma experiência vivida no passado.

Empregarei o termo “desordem”, utilizado por Morin (1977), na formação de seu circuito tetralógico (articulação formada a partir das relações entre os termos ordem-desordem-organização-interação), como metáfora para explicar os acontecimentos

descritos, embora não me aprisione a ele. E nem poderia, uma vez que na fundamentação do Pensamento Complexo esse termo está associado diretamente a ordem, em uma relação dialógica que, segundo o autor (1977, p. 80)

confundem-se, chamam-se, necessitam-se, combatem-se e contradizem-se. Esta dialógica atua no grande jogo fenomênico das interações, transformações e organizações onde trabalham cada um para si, cada um para todos, todos contra um e todos contra todos...

Esclarecendo os motivos pelos quais estabeleci uma relação entre o conceito de desordem e os aspectos epistemológicos e metodológicos de meu fazer docente, apoio-me em Morin (2013a, p. 199-200) quando destaca que a ideia de desordem comporta dois polos: um de natureza objetiva e outro de natureza subjetiva. O polo objetivo está relacionado ao mundo fenomenológico e pode ser percebido através das agitações, colisões, irregularidades, instabilidades, encontros aleatórios, acontecimentos, acidentes, entre outros. Já o polo subjetivo da desordem é marcado pela incerteza.

Tendo isso em vista, e partindo da crença de que o conhecimento deve ser construído de maneira coletiva, não posso me esquivar do encontro com o outro. Portanto, estou sempre sujeito a colisões que causam instabilidade e me provocam incertezas. Cada aula é um caminhar no fio da navalha, num trapézio sem rede. Um horizonte que se descortina apenas no momento da caminhada.

Costumo dizer aos estudantes que se não houver a participação efetiva deles em nosso espaço de encontro (sala de aula ou em qualquer lugar que estejamos conectados), nossa vivência segue por caminhos bastante deterministas, programados, sem novidades. Mas, que por outro lado, ocorrendo processos de colaboração, diversas possibilidades não programadas se tornam realidade. Morin (2013a, p. 202) aborda tema semelhante, usando o universo como exemplo:

Um universo estritamente determinista, que fosse apenas ordem seria um universo sem devir, sem inovação, sem criação; um universo que fosse apenas desordem, entretanto, não conseguiria constituir organização, sendo, portanto, incapaz de conservar a novidade e, por conseguinte, a evolução e o desenvolvimento.

Em outras palavras, o meu fazer docente parece se desenhar a partir da colaboração/interação dos estudantes. Ou seja, pensar sobre minha prática

pressupõe o estabelecimento de relação com o ambiente onde atuo. De outra maneira seria descontextualizar minhas ações.

Portanto, a ideia de desordem se aplicaria a partir de minha disposição ao encontro e pelas incertezas que são geradas apoiadas nele. Os caminhos das aulas serão sempre diferentes, carregados pelas marcas de nossa atuação coletiva. Isso me faz lembrar do termo “ecologia da ação”, elaborado por Morin (2011b, p. 41), quando indica “que toda a ação escapa, cada vez mais, à vontade de seu autor na medida que entra no jogo das inter-retro-ações do meio onde intervém. Assim, a ação corre o risco não somente de fracassar, mas também de sofrer desvio ou distorção de sentido.”

A seguir, aprofundarei essa abordagem, trazendo exemplos de situações ocorridas nos espaços da sala de aula, onde destacarei a importância do encontro como exercício de viver a desordem e como território propício de aplicação do termo ecologia da ação.

### **O que está por trás do primeiro encontro?**

Primeira aula de História da Arte da turma no semestre. “Essa primeira aula é uma das mais importantes, embora não tenha conteúdo de História da Arte”, também é a primeira vez que assisto Jan em sala de aula. “A gente vai ter que se apresentar [de novo]?”. Na primeira semana de aula os alunos já tinham se apresentado diversas vezes, mas aparentemente o ritual não foi tão torturante assim. Jan começa dizendo que é formado em Licenciatura em Educação Artística (UFPE), mas fala que não foi a sua primeira escolha de curso. Já passou pelas Artes Cênicas, pela História, e reforça: “o ofício de professor já veio comigo”. Nesse primeiro contato dá pra perceber que Jan fala de signos, fala palavrão, fala de escolhas pessoais, sobre o mestrado e a teoria da complexidade, brinca bastante. Estabelece assim um contrato didático com a turma, através de uma performance de primeira aula. Ainda não sei se é um recurso para lidar com um grupo jovem de primeiro período, ou se faz parte mesmo de sua identidade também fora da instituição. Ele pede que cada um se apresente dizendo o nome, a idade e o porquê de está ali.

Relatos de observação - Luana Andrade (estagiária)

Início essa reflexão tendo em vista o relato de observação produzido por Luana, uma das estagiárias que me acompanhou durante as disciplinas ministradas no ano letivo de 2017. O trecho em questão foi elaborado tendo em vista as experiências vividas

em nossos primeiros encontros com as turmas. Através dele, Luana destaca de maneira sensível e perspicaz o que para mim é um dos momentos mais importantes das disciplinas.

Considero imperativo que o primeiro encontro com as turmas se configure como um espaço de muitas vozes. Para quebrar o gelo, conto um pouco sobre minha trajetória, não só como docente, mas também como estudante universitário, que tinha que trabalhar e estudar (uma realidade compartilhada entre muitos na sala de aula). Destaco também minha vivência no ensino básico e como aprendi lições de pertencimento na escola. Abordo minha experiência com a disciplina de Artes que se resumia, na maior parte das vezes, ao desenho geométrico. Esse também um outro ponto de encontro entre minhas experiências e a dos estudantes, já que a maioria não viveu o ensino de Artes de forma adequada no Ensino Básico.

Acredito que tais revelações começam a estreitar nossos laços de afetividade. Peço que contem um pouco de suas histórias, do lugar de onde vieram (bairro, cidade, escola, universidade), de suas expectativas e motivações para o curso. Esses momentos de escuta, não raros de acontecer em primeiros encontros de grupos, para mim possuem um objetivo muito específico. Eles estão intimamente ligados ao exercício da ética de relação, que segundo Morin (2011b, p.103) “exige manter a abertura ao outro, salvaguardar o sentimento de identidade comum, consolidar e tonificar a compressão do outro.”

Por meio do encontro de nossas falas iniciamos o reconhecimento das diversas alteridades do grupo, mas também identificamos semelhanças, sejam elas nas formas de se expressar, no que pensamos em relação ao ambiente escolar, em nossas expectativas de futuro... Começamos a nos habituar a ouvir as demandas dos outros e a ressignificar as nossas.

Para além dos laços que começam a ser formados através das falas, também costumo estabelecer conexões entre os conteúdos que serão abordados nas disciplinas e as vivências que os estudantes relatam. Com isso tenho como objetivo aproximar o mundo da vida (das experiências) ao universo dos conceitos, aparentemente tão distantes. Essa seria a primeira fase de uma caminhada que busca desenvolver um conhecimento pertinente, que segundo Morin e Viveret

(2013b, p. 13) “é capaz de situar toda a informação em seu contexto e, se possível, no conjunto em que se insere”. Entendendo que nossas experiências não estão isoladas, mas que integram um aglomerado de outras vivências.

Tal percepção aumenta nossas chances de compreender e refletir a realidade de maneira complexa e cada vez mais afastada de uma perspectiva que isola o sujeito de seu contexto, inviabilizando o encontro entre os saberes da vida e os disciplinares/conceituais. Bem como dificultando nossas relações com os outros. Afinal,

[...] *complexus* é o que está junto; é o tecido formado por diferentes fios que se transformaram numa coisa só. Isto é, tudo isso se entrecruza, tudo se entrelaça para formar a unidade da complexidade; porém a unidade do *complexus* não destrói a variedade e a diversidade das complexidades que o teceram (MORIN, 2013a, p.188) (grifos do autor).

Tenho consciência de que o êxito desse momento, que se expressa na escuta paciente do outro, num clima de leveza e acolhimento que se instala e nos vínculos que começam a ser formados ou fortificados (no caso de estudantes que já se conhecem, mas que acabam redescobrimo um ao outro a partir de narrativas que ainda não haviam sido reveladas), não garante que nossa caminhada seja livre de tensões e desentendimentos. Uma vez que, como afirma Morin e Viveret (2013b, p. 24), “toda ação, uma vez lançada, entra em um jogo de interações e retroações no meio em que se dá, e esse jogo pode desviá-la de seus fins e até mesmo levar a um resultado oposto ao que se esperava. (...) as derradeiras consequências da ação são imprevisíveis.”

Entretanto, tal postura reflete a pretensão de entender o outro não como representação, mas sim reconhecê-lo como ele mesmo, portanto, acolhendo suas diferenças. Gallo (2008) afirma que “o outro tomado como representação (...) não passa de algo que eu mesmo crio, no pensamento. O outro sou eu mesmo.” Ele passa a ser um produto do nosso pensamento, um objeto de nossa racionalidade. Em contrapartida, compreender o outro como alteridade é reconhecer sua subjetividade.

Após a reflexão dos princípios epistemológicos que sustentam o meu fazer docente,

baseado na ecologia da ação e na ética de religação, e portanto, na importância dos encontros e de seus resultados, passarei a refletir sobre questões de caráter mais metodológicas.

### **Descobrimo o caminho caminhando: planejamento da prática docente?**

Por se tratar de um primeiro momento com essa disciplina, lembro de ter dito aos alunos que não tinha nenhuma ideia quanto aos instrumentos que utilizaria para realizar as avaliações. E que a medida que os conteúdos fossem percorridos, as propostas iriam/poderiam surgir. Informei que eles também tinham autonomia para indicar alguma ferramenta avaliativa, deixando esse ponto aberto a sugestões que pudessem ser amadurecidas ao longo do caminhada.

Trecho de memorial

Quando decidi olhar de maneira investigativa para o meu fazer docente, um dos encaminhamentos com os quais me defrontei foi resgatar e/ou produzir o máximo de registros de minha vivência no ano letivo de 2017. Entre recolher imagens de trabalhos produzidos pelos alunos, gravar em áudio alguns encontros, retomar anotações feitas em sala, tinha uma tarefa que para mim pareceu a mais difícil: recuperar os planejamentos de aulas e de curso. Mas, que planejamentos?

Planejar de maneira formal minhas ações, como aprendi a fazer na universidade, nunca foi uma parte interessante do meu ofício. Embora reconhecendo a importância de se planejar, sempre me incomodou uma obediência cega ao fato de cumprir uma determinada carga horária para um conteúdo ou atividade, pois acredito que a prática e o encontro com os alunos é que dita o tempo necessário para cada uma dessas ações. O período planejado pode ser curto demais ou demasiadamente extenso a depender do desenrolar dos acontecimentos, em sala de aula.

Tal reflexão a respeito do ato de planejar, fez-me lembrar do esquema de oposição entre as ideias de programa e estratégia, formulado por Morin e outros (2003, p. 29), onde afirmam que:

o programa constitui uma organização predeterminada da ação. A estratégia encontra recursos, faz contornos, realiza investimentos e desvios. O programa efetua repetições do mesmo no mesmo, ou seja, necessita de condições estáveis para sua execução. A estratégia é aberta, evolutiva, enfrenta o imprevisto, o novo. O

programa não improvisa e nem inova, mas a estratégia sim.

Partindo dessas colocações, fico inclinado a considerar que o meu ato de planejar está mais vinculado a ideia de estratégia, elaborada pelos autores. Uma vez que muitas de minhas ações não são previamente pensadas, ou formuladas com antecedência. Mas, são na maior parte das vezes, desenvolvidas a partir do encontro com os alunos, de ideias que surgem de um debate, de um ponto de vista alheio ao meu. Trata-se, portanto, de um planejamento aberto que dialoga com o sistema ativo desenvolvido por Morin (2016a), que tem nas trocas sua prerrogativa principal e vital.

Afim de representar esse movimento construtivo, colaborativo do ato de planejar, a partir de agora realizarei uma reflexão das vivências ocorridas no território da disciplina História das Artes Visuais I.

### **No território da História das Artes Visuais I**

Componente obrigatório do primeiro período para a formação do Técnico de Artes Visuais, a disciplina História das Artes Visuais I, aborda conteúdos que contemplam o papel da história e do historiador na esfera das artes visuais, passando pela produção estética da Pré-História e se estendendo até o movimento Naturalista, do século XIX.

Minha atuação nesse território disciplinar foi marcada por muitas transformações e descobertas. Ao longo das experiências ocorridas no ano letivo de 2017 passei a questionar constantemente a importância de determinadas disciplinas na formação do Técnico de Artes Visuais, por exemplo. E mais que isso, passei a refletir sobre como as ementas das disciplinas são criadas, que conteúdos são escolhidos, que relações de poder são perpetuadas e que utilidade esses saberes podem ter aos profissionais técnicos dessa área.

Tais caminhos me levaram a perceber o quanto eu poderia estar reforçando a normatização do dever ser (Hernández, 2011) dos alunos, desde uma narrativa que não contempla políticas de subjetividades variadas, estimulando apenas o reconhecimento e a perpetuação de uma única forma de compreender a produção



de arte (uma narrativa europeia). Dessa forma, acentuando o dever ser do sujeito como uma representação do outro, ao invés da valorização de suas próprias subjetividades.

Trago esse contexto para destacar o quanto ainda podemos ser normatizados por modelos pautados na organização do conhecimento da ciência clássica, que fragmenta, exclui e simplifica o saber. Nesse ponto resgato Hernández (2011, p. 41) quando afirma:

que tudo isso é uma narrativa discursiva, que tende a fixar posições que têm efeitos não só no que vemos ou escutamos ou praticamos nas artes, mas também em como mistificamos seu papel e sua presença na história, contribuindo com isto, para exclusões, silêncios, formas de poder...

Nesse momento, recordo o significado que Morin (2011a, p.10) atribui ao termo paradigma, afirmando que se tratam de “princípios ocultos que governam nossa visão das coisas e do mundo sem que tenhamos consciência disso.” Tal explicação me parece pertinente visto que minhas práticas e fazeres pedagógicos estão ocultamente associadas a princípios que conscientemente não se revelam. Embora, cada vez mais consciente de que reformas do pensamento são necessárias para adequação de meu fazer docente ao contexto contemporâneo.

Perceber que essa lógica de pensamento alicerçada na ciência clássica pode reforçar distâncias, inclusive entre o sujeito (quem estuda) e o objeto (conteúdo) e silenciar narrativas marginalizadas pela historiografia oficial, no caso do território disciplinar em questão, a meu ver, pode ser entendido como um passo em direção a reforma do pensamento, como propõe Morin (2017). Cabe ao sujeito, tendo em vista essa constatação, desenvolver estratégias que minimizem os aspectos negativos que resultam de tais posturas influenciadas pela ciência clássica, até uma reelaboração do nosso fazer docente mais coerente com a contextualização contemporânea, que vem nos exigindo um olhar mais complexo e, portanto, mais integrador.

A reflexão a cerca da importância de certos conteúdos, também me fez lembrar alguns questionamentos produzidos por Hernández (2000, p. 180), quando diz que

com frequência, o que fazemos pode parecer valioso, porque os

alunos participam ativamente, mas o que os alunos aprendem com isso? O que aprendem deles mesmos e do mundo que os cerca? Onde situar a complexidade compreensiva nas diferentes atividades que realizam?

Atento a essas demandas e ao contexto da sala de aula, propus algumas atividades aos estudantes. Ressalto que as ideias para essas ações não haviam sido previamente pensadas, portanto, sugiram como estratégias para tentar solucionar os problemas que por hora me incomodavam. As atividades levaram em consideração particularidades e interesses dos estudantes, que foram apresentados no primeiro encontro ou que se revelaram ao longo da caminhada.

Dessa forma foram indicadas três possibilidades de ações:

- a primeira tinha em mente aqueles com interesse em realizar algum exercício artístico, fazendo uso das mais distintas linguagens visuais. Esse grupo de estudantes teria que produzir seus trabalhos a partir da influência/afetação de determinado(s) conteúdo(s).
- Uma segunda proposta estava endereçada àqueles que tivessem o desejo de refletir sobre sua prática artística e seu contato com o universo das artes visuais. Uma espécie de atuação de historiadores e pesquisadores de si mesmos. Assim, deveriam elaborar um portfólio descritivo, contendo trabalhos autorais, construindo dessa forma uma narrativa visual/verbal de sua história e suas relações com o universo da arte.
- A terceira atividade estava relacionada a produção de uma pesquisa a respeito da produção artística e cultural de alguma civilização antiga, preferencialmente pré-colombiana ou oriental, com a intenção de estimular caminhos alternativos à historiografia oficial, já que muitos desses temas não são contemplados na maioria dos livros de História das Artes Visuais. Essa ação era endereçada para aqueles que se interessavam por pesquisas de caráter mais teóricas.

Não foi a primeira vez que propus atividades de naturezas diversas para grupos de alunos. Entretanto, os problemas dessas ofertas variadas são sempre os mesmos: a insegurança de escolher uma das ações e a maneira de executá-la. Tal falta de

tranquilidade me deu pistas do quanto os estudantes não estavam acostumados a escolher o tipo de avaliação que mais se adequasse ao seu perfil. E tão pouco estavam habituados a escolher com liberdade os melhores caminhos para realizá-las. Sobre essa questão, Morin (2015a, p.51) afirma que o caminho para alcançar a liberdade e a autonomia é perigoso e repleto de incertezas. E que a educação para a vida deve favorecer esse espírito. Nas palavras dele:

A educação para viver deve favorecer, estimular uma das missões de qualquer educação: a autonomia e a liberdade do espírito. (...) não existe autonomia mental sem a dependência de quem a nutre, ou seja, a cultura, nem sem a consciência dos perigos que ameaçam sua autonomia, ou seja, os perigos da ilusão e do erro, das incompreensões múltiplas, das decisões arbitrárias pela incapacidade de conceber os riscos e as incertezas.

Todas as aulas que anteciparam a entrega das atividades terminavam ou começavam com algum tipo de esclarecimento a respeito das produções. “Professor, na produção artística tenho que realizar uma releitura”? “Que materiais devo utilizar?” “No dia da entrega tenho que apresentar o trabalho ou posso entregar registros fotográficos, caso eu não consiga transportar?” “Explique mais uma vez como devo fazer o memorial descritivo?” “Caso eu tenha participado de grupos de dança e eu não tenha nenhum registro disso, posso realizar uma descrição apenas?” “No caso da pesquisa, como o senhor gostaria que o texto fosse estruturado?” “É para seguir as normas da ABNT?”

Lembro que nesses momentos eu ficava angustiado por ter que reservar um tempo da aula, atrasar o conteúdo para dar explicações sobre essas questões. Embora, de forma intuitiva e sem muita reflexão, eu começasse a perceber que esses espaços demandados para esclarecimento de dúvidas também poderiam ser entendidos como conteúdo, estando vinculado ao processo de aprendizagem dos alunos e portanto, ao meu processo de ensino.

O fato é que talvez não soubéssemos, naquele momento, lidar com os perigos de nossas escolhas. Por um lado, e de minha parte, evidenciando uma lógica do “você é livre para fazer como quiser”. Sendo interpretada pelos alunos como uma ausência de parâmetros (mesmo eles existindo na condições de orientações propositivas). Afinal, “não seria o professor o sujeito que delimita o que deve ser feito?”.

Do outro lado, e por parte dos alunos, uma suposta ausência de modelos (entendidos por eles como um receituário) gerou um desconforto inibidor. Viram-se encurralados no tempo, depois de pensar em diversas possibilidades de executar os trabalhos (todas possíveis quando me expunham suas ideias). “Desse jeito não dá, professor! Tudo que dizemos o senhor diz que pode ser possível.” Cada semana eram ideias novas e conseqüentemente menos tempo para realizá-las.

Morin (2015b, p.53) nos alerta a respeito dos riscos de nossas liberdades de escolha:

A liberdade pode ser perigosa quando contradiz verdades estabelecidas. É preciso compreender os prudentes, cuja a mente é livre, mas em segredo. É preciso saudar os heróis da liberdade, mas a base desse ensinamento consiste na consistência das escolhas, ou seja, a consistência dos perigos, das incertezas, das reversões do sentido da ação, portanto, da ecologia da ação; trata-se da consciência do desafio que toda escolha implica, da consciência de manter uma estratégia permanente para evitar que o resultado da escolha se degrade.

Mesmo diante desse universo de incerteza diversas produções foram reveladoras de que tais exercícios de liberdade podem proporcionar o encontro entre os sujeitos e os objetos, tornando os últimos conhecimentos pertinentes. Ou seja, relacionando os conteúdos com interesses pessoais, o que proporciona uma aplicabilidade do pensamento teórico. É possível enxergar pistas dessas articulações (teoria-prática-interesses pessoais) na produção de um estudante, que articulou o conteúdo de arte e cultura egípcia com as linguagens da performance e da fotografia (Imagem 1), linguagens costumeiramente utilizadas por ele em seus exercícios poéticos. Bem como na proposta coletiva de três estudantes que desenvolveram um personagem de RPG (*Role-Playng-Game*) chamado *Tezcatlipoca*, a partir de pesquisas que levaram em consideração a mitologia e a produção visual de povos pré-colombianos (imagem 2). Esses estudantes também desenvolvem narrativas visuais pautadas em histórias em quadrinhos e jogos de RPG.



Figura 1: Exercício estético performático/fotográfico tendo como ponto de partida a produção de arte egípcia. Fonte: Acervo pessoal



Figura 2: Personagem desenvolvido em formato de RPG, a partir de estudos mitológicos e estéticos de povos pré-colombianos. Fonte: Acervo pessoal

Os desafios são imensos e não estão apenas concentrados no programa de uma disciplina ou no fazer de um professor. Ele também está presente nos pensamentos,

ações e expectativas dos alunos frente ao ato de conhecer. Noto que quanto mais provoço a autonomia dos estudantes por meio, por exemplo, da liberdade de escolher um tipo de avaliação e organizá-las da forma mais conveniente, livre, maior é o estranhamento. Nesse ponto recorro as palavras de Morin (2017, 59) “conhecer e pensar não é chegar a uma verdade absolutamente certa, mas dialogar com a incerteza.” Uma vez que não é dado um caminho detalhado a seguir, um script rigoroso a ser cumprido.

### **Uma provisória conclusão**

Para finalizar estabeleço uma relação entre o que foi refletido e três princípios viáticos propostos por Morin (2017) vinculados a um ambiente de incertezas e desordem, como o que caracterizei com meu fazer docente até aqui.

O primeiro deles diz respeito a ecologia da ação. O autor (2017, p.61) afirma “que toda ação, uma vez iniciada, entra num jogo de interações e retroações no meio em que é efetuada, que podem desviá-las de seus fins e até levar a um resultado contrário ao esperado”. Uma vez aberto aos encontros e aos acontecimentos provenientes deles, torna-se imprevisível para mim as consequências dos caminhos que optei, principalmente porque compartilho a responsabilidade dessa caminhada com meus alunos. Assim, os erros e os êxitos são compartilhados.

A segunda via está relacionada à estratégia. Segundo Morin (2017, p.62), ela “procura incessantemente reunir as informações colhidas e os acasos encontrados durante o percurso.” Venho desenvolvendo cada vez mais a consciência de que o outro, não deve se constituir como uma representação de minha racionalidade. Exercito isso a partir do momento que estou disposto a resolver conflitos ocasionados pelos contatos com óticas diferentes das minhas. Isso acaba interferindo na caminhada de uma disciplina, uma vez que surgem como alternativas, como resultados desses choques que acabam sendo incorporados ao meu fazer docente. Reconhecer o outro como diferente é constatar que minha lógica de pensar é apenas uma possibilidade entre tantas outras.

O terceiro viático é o desafio. Este está relacionado a ideia de aposta, que segundo o autor (2017, p.62), “é a integração da incerteza à fé ou à esperança.” Por meio de

uma lucidez crescente de meu fazer docente, constato que ele está vinculado a uma aventura em direção à reforma do pensamento. Reforma esta que afeta tanto a mim quanto aos meus alunos. Reconheço que se trata de uma aposta e não em uma certeza. Já que os caminhos pautados pelos encontros são imprevisíveis.

### Referências

- GALLO, Sílvio. *Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença*. In: anais do II Congresso Internacional Cotidiano: Diálogos sobre Diálogos. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2008.
- HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- HERNÁNDEZ, Fernando. *A cultura visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito*. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (orgs) *Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos*. Santa Maria: Ed. da UFMS, 2011.
- MORIN, Edgar. *O método 1: A natureza da natureza*. Portugal: Publicações Europa-América, 1977.
- MORIN, Edgar; CIURANA, Emilio-Roger; MOTTA, Raúl Domingo. *Educar na era planetária: o pensamento complexo como Método de aprendizagem no erro e na incerteza humana*. São Paulo: Cortez Editora, 2003.
- MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. 4. ed. - Porto Alegre: Sulina, 2011a.
- MORIN, Edgar. *O método 4: as ideias: habitat, vida, costumes, organizações*. Porto Alegre: Sulina, 2011b.
- MORIN, Edgar. *Ciência com Consciência*. 15ª ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013a.
- MORIN, E.; VIVERET, P. *Como viver em tempo de crise*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013b.
- MORIN, Edgar. *Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação*. Porto Alegre: Sulina, 2015a.
- MORIN, Edgar. *O método 3: o conhecimento do conhecimento*. Porto Alegre: Sulina, 2015b.
- MORIN, Edgar. *O método 1: a natureza da natureza*. Porto Alegre: Sulina, 2016a.
- MORIN, Edgar. *A cabeça em bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 23ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.
- VAN MANEN, M. *Investigación educativa y experiencia vivida: Ciencia humana para una pedagogia de la acción y de la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books, 2003.

### Janilson Lopes de Lima

Mestre em Artes Visuais pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE-campus Olinda, coordenador do Curso Técnico de Artes Visuais.