

In_COMUM COLETIVO: METODOLOGIAS, PRÁTICAS, EXPERIÊNCIAS E OUTRAS DIALÉTICAS NA ARTE E NO DESIGN DE MODA

*In_Comum Coletivo: Methodologies , Practices, Experiences And Other
Dialectics In Art And Fashion Design*

Conrado, Guido; MSc; PUC-Rio, guido.conrado@gmail.com¹
Sabrá, Flávio Glória Caminada; PhD; Casa de Lingerie Mondelle Brasil,
flaviosabra@gmail.com²

Resumo

Breve resumo do processo de investigação do coletivo de professores e artistas visuais do In_Comum Coletivo³ a cerca dos métodos de prática e ensino das artes e do design de moda.

Palavras Chave: Arte, Design, Metodologias.

Abstract

A brief summary of the collective research process teachers and visual artists of the Collective In_Comum about the methods of practice and teaching of the arts and fashion design.

Keywords: Art, Design, Methodologies.

Introdução

¹ Dramaturgo e Teórico Teatral, formado pela Uni-Rio e Mestre em Filosofia da Arte e Estética, pela PUC-Rio. Coordenou o Curso de Artes Visuais, Figurino e Indumentária da Faculdade Senai-Cetiqt entre 2007 e 2014. Atualmente é um dos sócios da empresa In_Comum Coletivo, responsável por processos criativos e gestão de projetos e coordena o Curso de Costume Design do Instituto Europeo di Design do Rio de Janeiro.

² Doutor em Design pela PUC-Rio, Mestre em Administração pelo IBMEC/RJ, Especialista em 1º Gerência em Marketing pela ESPM/RJ, Graduado em Desenho Industrial pela FISS, Técnico em Estilismo e Confecção Industrial pelo SENAI CETIQT. Professor e pesquisador. Diretor de criação e Gerente de P&D da Casa de Lingerie Mondelle Brasil.

³ Contribuíram para as experiências relatadas no presente texto um número significativo de professores dentre os quais precisamos destacar Professora Danielle Cardoso Joia, Professora Paloma Carvalho, Professor Ney Madeira, Professora Luciana Barbosa, Professor Fernando Assumpção, Professora Deborah Chagas Christo, Professora Luciana Montenegro, Professora Rosa Marly Cavalhero, Professora Clara Pache e mais uma infinidade de alunos com os quais aprendemos muito e aos quais dedicamos aqui nossa profunda gratidão e respeito.

Observando um grupo de aproximadamente vinte crianças que se deslocava da unidade principal de uma escola primária para o que parecia ser o seu ginásio ou espaço de recreação, foi possível perceber a relativa complexidade da logística necessária para realizar esse deslocamento. O grupo caminhava numa fila mais ou menos organizada e contava com um professor à frente, dois ao centro, um atrás, uma longa corda de proteção esticada por dois funcionários de apoio e vinha acompanhado por um terceiro funcionário, cuja função parecia ser garantir que nenhum aluno pudesse escapar daquele “cerco” passando por baixo da corda.

Claro, qualquer um concordaria com o fato de que “transportar” crianças por uma rua movimentada é algo que requer muita responsabilidade e que, nesse sentido, a solução do colégio fora bastante engenhosa.

Contudo, se fizermos uma pequena conta - vinte crianças, aproximadamente, divididas por sete funcionários -, veremos que, para aquele deslocamento de cerca de quinhentos metros, foi utilizada uma média de um funcionário para cada três crianças. Mesmo que contássemos apenas com quatro funcionários, a conta ainda seria um funcionário para cada cinco crianças.

Pareceu lógico imaginar que se no lugar de produzir um cordão de isolamento, que não só estabelece à força, um limite para a interação da criança com o percurso, mas também aliena o trajeto em relação à atividade pedagógica a ser realizada na unidade de destino, dispuséssemos de duplas de professores que dessem apenas algumas poucas viagens a mais com as crianças - visto que o deslocamento seria mais rápido, porque duas crianças de mãos dadas a um adulto tendem a se deslocar mais rápido do que vinte, cercadas por um aparato de segurança quase militar – e transformássemos o trajeto num breve passeio com os alunos, que ao longo do percurso poderiam falar sobre suas semanas, comentar as práticas da semana anterior, dizer o que gostaram e o que não gostaram de fazer das atividades propostas e etc., em teoria, esse procedimento poderia oferecer um maior “rendimento” pedagógico, ao mesmo tempo em que seria, ao menos hipoteticamente, financeiramente mais barato.

Por que isso não acontece, então? Porque nossos modelos de formação não são modelos de convivência, são modelos de controle. É fato que por

maior interesse que um aluno tenha nos "conteúdos" de determinada disciplina, seu medo de ficar reprovado naquela mesma disciplina será sempre maior do que o prazer de cursá-la ou sua insatisfação por imaginar não ter "aprendido nada" ao longo do semestre.

O conhecimento, como nos mostra Foucault, também é um instrumento de domínio e poder. Ficamos tristes quando um bom aluno, "esforçado", não obtém nota suficiente para aprovação, nos orgulhamos de reprovar os "maus" alunos e nos sentimos ultrajados quando o aluno que "não deu a mínima para a nossa disciplina", durante as aulas, obtém, sem muitos esforços, um resultado excelente na avaliação.

A prova é um instrumento de justiça e controle. Deve separar os melhores dos piores, deve evidenciar e recompensar o bom aluno. Uma nota é também um instrumento de prestígio e esse poder está nas mãos do professor.

A corda que cercava as crianças deve nos ajudar a pensar a respeito das nossas próprias estruturas de poder, nossos mecanismos de controle e nossas vaidades da "posição" de "quem ensina".

A presente narrativa, nos coloca de frente com as primeiras impressões colhidas por um grupo de professores de arte, moda, produção de vestuário, design, dentre outros, hoje sócios na empresa In_Comum Coletivo, de um conjunto bastante elementar de práticas empreendidas na busca por espaços de aprendizagem cujo foco seja o processo de aprender como prática de prazer.

Peca o presente trabalho, é importante advertir, por seu caráter pouco sistemático e, por assim dizer, científico - se considerarmos por ciência apenas as formas mais "ordenadas" e "sistematizadas" do saber. Mas, ampliada essa noção para modelos menos universalizantes, consideramos poder oferecer com a presente proposta uma singela oportunidade para a discussão das metodologias de ensino e de produção em Design, porque hoje, no in_Comum Coletivo, já não imaginamos nenhuma distinção significativa entre pensar design, fazer design, ensinar ou aprender design.

Gênese Do Processo

O In_Comum Coletivo é um núcleo multidisciplinar de formação e pesquisa acerca dos processos criativos relacionados ao corpo, ao

desenvolvimento de produtos e à visualidade. Um grupo in_quieto e em constante discussão a cerca principalmente das perguntas em torno das metodologias do design, das artes e das contribuições que o modo de pensar do designer ou do artística pode prestar à construção de ambientes de aprendizado focados no interesse e na autonomia intelectual do estudante.

Esta in_quietude nos fez pensar, principalmente, em como é possível que nossos cursos de design não sejam eles próprios, os seus "projetos pedagógicos", pensados também como um produto de design.

Os *insights* que fizeram com que nos tornássemos um grupo multidisciplinar de pesquisa e que culminaram na metodologia, objeto periférico do presente trabalho, tiveram suas origens nos inúmeros projetos de extensão que realizamos quando coordenador e professores do Curso de Artes da Faculdade SENAI CETIQT que desejavam responder a uma pergunta muito simples, porém nada trivial - no que consiste a ciência [o saber] das artes e do design? Por consequência, o que significa sabê-la [a "ciência" da arte e do design] e como é possível ensiná-la? - Dentre as experiências acima referidas destacaremos apenas quatro de importância particularmente significativa para o grupo:

Exposição "Modos de Vestir", ocorrida na Fundação Casa de Rui Barbosa, em 2012; a organização do evento "I Semana de Integração Discente", a experiência "Processos Têxteis para o Corpo em Movimento", no Centro Coreográfico do Rio de Janeiro e o projeto "Roupa Para O Riso", com a Escola Livre de Palhaços.

Modos de Vestir - de agosto de 2012 a fevereiro de 2013

A exposição apresentou a diversidade das formas adotadas pelo vestuário entre os anos 1900 e 1914 no Rio de Janeiro. Tratou-se de um exercício de pesquisa e iniciação científica entre a pesquisadora da Casa de Rui Barbosa, Rosane Feijão, e o SENAI CETIQT.

Os alunos, divididos em grupos de trabalho coordenados por diferentes especialistas, trabalhavam autonomamente e ofereciam ao longo das semanas soluções para os desafios expositivos apresentados. Testes de pigmentos, recursos de modelagem em papel ou tecido, adereços cênicos produzidos em papel, barbante, etc..

Tratou-se também de um projeto integrador em muitos níveis porque não só alunos de turmas diferentes, com "níveis" distintos de "conhecimento" trabalhavam em grupos "des-hierarquizados", mas também professores e alunos de cursos diferentes se integravam em busca de soluções para os diversos desafios em curso.

Como proposta final, criando uma certa curadoria do projeto para ocupar os diferentes ambientes do museu foram imaginados personagens com diferentes classes sociais e índoles na construção de um grande ensaio de figurinos que visava representar o mencionado período de transformações culturais cosmopolita que foi a *Belle Époque*.

I Semana de Integração Discente - I Semestre Letivo de 2013

Na I Semana de Integração Discente da Faculdade SENAI CETIQT, colocamos em prática a integração de todo o corpo docente, discente e administrativo, na proposta de quebrarmos as barreiras e paradigmas pré-estabelecidos pelas personas e as funções à que pertenciam. Conseguimos nas oficinas encontrar caminhos para o diálogo e a troca. O desafio foi uma intervenção plástica nas paredes brancas da faculdade. Os alunos se dividiram em grupos e foram conduzidos por grupos mistos de professores que se revezavam.

Ao final do processo, como um grupo ia intervindo no trabalho do outro obtivemos vinte versões diferentes para as mesmas duas paredes, em trabalhos que integraram alunos dos turnos da noite e da manhã, em grupos compostos por ingressantes, formandos, intermediários, todos juntos, sem hierarquia.

A primeira coisa que "descobrimos", por mais elementar que pareça dizer, foi que era absolutamente possível discutir temas ligados à história da arte, comunicação oral, semiótica, teoria da cor, desenho, adereços, etc. todos ao mesmo tempo, durante um exercício de intervenção estética fora da sala de aula e sem tempo definido e, principalmente, contando com grande interesse dos alunos que compreendiam esses conteúdos "espontâneos" como importantes para o seu desafio projetivo.

Desde então as semanas de integração do curso deixaram de ser compreendidas pelos alunos como "semanas onde as aulas ainda não tinham

começado" e passaram a serem vistas como semanas de intensa experimentação e aprendizado. A direção da faculdade pensava que para que o aluno entendesse a importância da semana de integração, era necessário oferecer ótimas palestras, de grande interesse para a carreira dos estudantes. Quem imaginaria que o respeito e a relevância almejados seriam atingidos não por palestras "sérias", mas por encontros absolutamente informais cuja tônica era uma porção de tintas e professores espalhados pelo chão da faculdade?

Roupas Para O Riso - semestres letivos do ano de 2013

Nosso desafio, projetar figurinos para palhaços, alunos da Escola Livre de Palhaços. Nossa proposta metodológica, não partir do desenho, mas de uma imersão intensa nas aulas e espetáculos realizados pelos palhaços na Escola. Nosso desejo, possibilitar que a linguagem do vestuário funcionasse como colaboradora no processo de construção das cenas.

Não queríamos oferecer apenas "soluções" de figurino para as cenas cômicas, mas possibilitar que os próprios palhaço descobrissem também, a partir de recursos de vestibilidade, cortes de mangas, modelagem, tamanhos de golas, novos recursos cômicos que pudessem ser inseridos nos seus jogos cênicos.

Este projeto envolveu alunos, técnicos e docentes em grande dialética porque os desafios projetivos eram constantes, tamanha a singularidade da maneira como o palhaço se relaciona com o vestuário - que deve fazer rir, mas também deve ter um design que ofereça recursos tais como esconder coisas, ou se transformar em alguma outra coisa, uma calça que tem uma cadeira retrátil sobre a qual o palhaço pode se sentar, por exemplo, ou o palhaço pode precisar parecer ter braços enormes, etc. Mas nenhum desses recursos pode comprometer a movimentação desse palhaço ou colocar em risco

Um dos principais ganhos nesse projeto, não desremecendo o aprendizado técnico objetivo, se deu em relação ao processo de negociação entre "aluno-figurinista" e "aluno-palhaço", frente à necessidade de se lidar com um "cliente" que é, desde os primórdios de sua prática ancestral, autor da composição da sua personagem.

Processos Têxteis Para o Corpo em Movimento - segundo semestre letivo de 2013

Esse projeto aconteceu durante a segunda semana de integração discente da Faculdade SENAI CETIQT. Enquanto os outros cursos promoviam palestras temáticas e minicursos, nossa proposta foi a de "ocuparmos" o Centro Coreográfico do Rio de Janeiro com um trabalho de experimentação que durante quatro dias fizesse dialogar as dimensões do corpo que dança com os limites da materialidade física dos tecidos e da produção do vestuário.

Conseguimos com a Faculdade SENAI CETIQT a liberação e o transporte de máquinas de costura, mesas de modelagens e demais recursos de confecção, dessa forma, pudemos construir numa sala de ensaios do Centro Coreográfico uma célula de produção que permitia aos alunos e professores dos cursos de Tecnologia em Produção de Vestuário, de Design e de Artes Visuais, Figurino e Indumentária, uma vez compreendidos os desafios do corpo que dança, buscar soluções vestíveis para esse corpo, desenhar, modelar, cortar, costurar, dançar, pensar, discutir, retomar o processo.

Estabeleceu-se dessa maneira uma relação considerada "ideal" entre os realizadores da roupa e os bailarinos, distinta do processo usual ocorrido em grande parte das companhias de dança, onde coreografia e música se estabelecem anteriormente, sobre um corpo e um espaço "neutros".

Os resultados foram imensamente ricos não apenas no que tange ao processo de aprendizado dos alunos, mas nos resíduos artísticos produzidos ao longo das experimentações.

O Que Aprendemos Com Essas Experiências?

Cada vez que voltávamos desses projetos para a sala de aula tradicional pensávamos que a escola deveria ser sempre tal e qual havíamos experimentado naquelas ocasiões. Percebíamos, principalmente, que os "conteúdos de sala de aula" não estiveram ausentes daquelas referidas ocasiões, pelo contrário, semiótica, cor aplicada, história da arte e do vestuário, modelagem, costura, comunicação oral, todas essas "competências" acabavam sendo abordadas pelos respectivos professores em contextos nos quais o aluno estava absolutamente interessado e atento à sua relevância.

Por fim, com o perdão ao trocadilho, a separação entre teoria e prática que, em teoria, já não fazia mais nenhum sentido, passou a não fazer sentido também, na prática. Percebemos que precisávamos conferir alguma "sistematicidade" àquelas experiências ocasionais. Dessa maneira surgiu o In_Comum Coletivo e as ferramentas que viemos a desenvolver para trabalhar experiências de aprendizado que escapassem às práticas tradicionais de sala de aula e exposição oral de caráter puramente conteudista. Pensar a prática de sala de aula como um produto de Design era, de fato, um foco a ser seguido pelo trabalho.

É claro que nunca se imaginou estar inventando algo de particularmente inovador, o grupo tinha plena noção da sua ignorância a respeito das discussões mais contemporâneas sobre processo de aprendizado e mesmo Paulo Freire, Escola da Ponte e as discussões sobre construtivismo na educação só apareceram posteriormente.

De início, o grupo nutria em comum apenas o grande interesse pelas visualidades; boa experiência como docentes em ensino superior e técnico; carreiras artísticas autônomas e a crença de que as linguagens artísticas e do design têm grande contribuição a prestar aos processos de aprendizado como práticas de prazer.

Esse amadorismo foi em grande parte responsável pelo caráter "errante", impreciso e provisório das propostas empreendidas, mas foi também o motor de todos os projetos, conferindo grande prazer a cada descoberta e nenhum, ou muito pouco, peso frente aos eventuais fracassos. Hoje fica bastante claro o papel que teve ao longo do percurso do grupo o direito e a ousadia de errar sem culpa.

Descobrimos então a Escola da Ponte. Uma descoberta amadora, poderia dizer o pedagogo, mas que para o nosso grupo foi muito importante, dado o nosso alto grau de diletantismo frente aos temas da tradição da, por assim dizer, "ciência pedagógica" descobrir que alguém que não era um "bando de artistas malucos" como nós havia encontrado o seu caminho de ruptura com a educação tradicional seguindo por trilhos que remetiam muito fortemente às nossas primeiras práticas.

Ao lermos o "PROJETO EDUCATIVO - ESCOLA DA PONTE" percebemos vários pontos de articulação com as nossas impressões pessoais

e propostas que vinhamos experimentando na construção de currículos para o ensino da arte, do Design, da Moda e demais Visualidades.

Vejamos alguns desses pontos:

"7- Como cada ser humano é único e irrepetível, a experiência de escolarização e o trajeto de desenvolvimento de cada aluno são também únicos e irrepetíveis. [...]"

Esse parece ser um ponto central de toda a nossa discussão sobre "modelos de ensino". Os modelos modernos de formação, centrados numa ideia do saber como totalidade homogênea, se esforçavam [e ainda se esforçam] por inserir os estudantes naquela lógica de "transferência" do conhecimento que Paulo Freire em sua Pedagogia do Oprimido de modo genial classificou como um "modelo bancário de educação".

"11- Na sua dupla dimensão individual e social, o percurso educativo de cada aluno supõe um conhecimento cada vez mais aprofundado de si próprio e o relacionamento solidário com os outros. [...]"

Já havíamos substituído intuitivamente em nossos cursos os currículos e conteúdos programáticos concebidos a priori por um modelo de mapa visual onde o aluno narrava seu percurso de aprendizado e por meio do qual o professor poderia propor conteúdos, leituras, referenciais teóricos etc. Na prática o pressuposto é o de que o aluno deve ter o direito de decidir o que lhe parece importante aprender.

Nesse sentido, vale ressaltar ainda:

"18- Todo o conhecimento verdadeiramente significativo é autoconhecimento, pelo que se impõe que seja construído pela própria pessoa a partir da experiência. A aprendizagem é um processo social em que os alunos, heurísticamente, constroem significados a partir da experiência. [...]"

"22- O envolvimento dos alunos em diferentes contextos socioeducativos e a complementaridade entre situações formais e informais favorecem a identificação de realidades que frequentemente escapam às práticas tradicionais de escolarização e ensino. [...]"

Mas, como seria possível dar conta de um processo de aprendizado que compreenda, num só movimento, as dimensões sociais e individuais do estudante? A resposta que o Projeto Educativo da Escola da Ponte nos dá é:

"36- As propostas de trabalho a apresentar aos alunos tenderão a usar a metodologia de trabalho de projeto. Neste sentido, a definição do currículo objetivo reveste-se de um carácter dinâmico e carece de um permanente trabalho reflexivo por parte da equipa de orientadores educativos, de modo a que seja possível, em tempo útil, preparar recursos e materiais facilitadores da aquisição de saberes e o desenvolvimento das competências essenciais. [...]"

Também aqui encontramos outro ponto de identificação com o que experimentávamos. Vale afirmar mais uma vez que nosso surgimento se deu precisamente porque, ao longo dos anos, vínhamos realizando atividades com estudantes fora das salas de aula, em projetos abertos, por meio dos quais conteúdos da semiótica, história da arte, estética, cor, confecção, modelarem, etc. acabavam por aparecer, não na maneira estratificada como aparecia em sala de aula, mas como possibilidade de compreensão e solução real de problemas objetivos.

Como já dito, não dispúnhamos - e seria correto dizer, ainda não dispomos - de um instrumental pedagógico "especializado", não partimos nem mesmo da leitura sistemática de Paulo Freire ou de um estudo rigoroso da Bauhaus, referências que posteriormente acabaram por se tornar importantes para o nosso projeto, nascemos do desejo singelo de que a experiência do aprendizado se constituísse em diálogo com o labor, o trabalho prático, e com os desejos de realização e de aprendizado dos estudantes.

Queríamos ser parceiros nas dúvidas e não proprietários das certezas. Queríamos aprender com os alunos a formular novas perguntas, antes de passar a vida exibindo nossas respostas, sempre prontas e acabadas.

"37- O percurso de aprendizagem do aluno, a avaliação do seu trabalho, assim como os documentos mais relevantes por ele realizados, constarão do processo individual do aluno. Este documento tentará evidenciar a evolução do aluno nas diversas dimensões do seu percurso escolar. [...]"

De todos os pontos citados ao longo do presente texto, penso que talvez esse seja o que mais nos mobilizou. Porque nos fez entender, ou no mínimo colocou em ordem uma angústia contra a qual nos debatíamos "diletantemente", e que se enunciará aqui da única forma possível e com a veemência com a qual reverberava em nossas mentes: - "como diabos nós professores conseguimos saber o que significa o "todo" do conhecimento para

que possamos estabelecer uma escala de reconhecimento do saber que contemple alunos da nota zero à nota dez?”

Na prática, é como se olhássemos para uma turma, composta por alunos diferentes, com histórias e capacidades diferentes e estabelecêssemos - todos erguerão, no mesmo espaço de tempo, uma parede de dez tijolos. Olharíamos então, com nosso olhar sábio e diríamos para o aluno que ergueu uma parede de apenas cinco tijolos- que pena, seu aproveitamento foi cinco.

O que nos chamou a atenção no ponto destacado acima foi a possibilidade de se construir outra lógica, onde o professor conseguisse olhar para o aluno que ergueu uma parede de cinco tijolos e dizer: - veja só, antes desse desafio você não sabia sequer que era capaz de erguer uma parede. Veja o que você conseguiu produzir, pense a respeito do que produziu, pense no que precisaria para erguer uma parede ainda maior, e assim por diante.

Para nós, se “todo conhecimento realmente significativo é sempre um ‘autoconhecimento’”, o que deveria estar em jogo no exemplo da parede seria a possibilidade incrível de um aluno se "auto-perceber" como capaz de erguer uma pequena parede e não o desejo do professor de ter apenas alunos capazes de erguer grandes muralhas.

Concluindo

A recorrência dessas experiências foi deixando cada vez mais claro para nós que o professor pode ensinar o que julgar ser importante, mas que o aluno só aprenderá o que desejar aprender e isso é um direito do aluno. Aprender é uma atividade autônoma e dialética. Não se constitui na recepção dos conteúdos de saber enunciados (ensinados) pelo professor, mas na mobilização da capacidade que o próprio aluno tem de aprender, não do professor, mas com o professor.

Nossa metodologia de trabalho passou a se basear então num princípio de aprendizado “Laboral” e de trabalho colaborativo por meio do qual o aluno, ou participante, se insere numa situação problema e, como consequência dos trabalhos desenvolvidos pelo grupo, busca competências em resposta às demandas surgidas ao longo do processo. Convencionamos nomear essas competências ou demandas de movimentos.

Nesses espaços, os movimentos, o participante discute linguagens de variados campos, como os das artes visuais da gestão, do consumo, desenho, modelagem, métodos e processos em design, métodos e processos em figurino, artes cênicas, multimídia, adereços cênicos, *branding*, marketing, empreendedorismo, economia criativa, etc. ao mesmo tempo em que tenta dar conta de encontrar soluções para um desafio objetivo.

Esses movimentos são também núcleos de aprendizado. A denominação movimento alude à imagem de uma partitura musical, à circularidade do processo, baseado numa estrutura não hierárquica, cuja ordenação pode ser reformulada de acordo com o desenvolvimento do projeto.

Percebemos que nossos encontros, que agora podiam extrapolar os limites das salas de aula para acontecerem em feiras livres, espaços públicos da cidade, centros culturais, galerias de artes, etc., passaram a ser sempre conduzidos por mais de um profissional de áreas diferentes ao mesmo tempo, de maneira que as situações encontradas pelos participantes podiam contar com abordagens variadas e métodos alternativos na busca por soluções.

Passou a ser comum então, por exemplo, contarmos com um professor da área de gestão ou economia e outro de artes visuais, de processo criativo ou de história da arte ao mesmo tempo em sala de aula, num contexto no qual os alunos estavam pensando em soluções para uma determinada técnica de adereços cênicos. Por intermédio dessa prática de "*cross-fertilization*", competências diferentes, inusitadas até, podiam contribuir com a busca por uma solução não tradicional e, assim, possibilitar que o aluno não apenas "aprendesse a executar" uma determinada "tarefa", mas a pensar nas próprias maneiras de executá-la.

Percebemos, por fim, que carecíamos de "ferramentas" que possibilitassem ao aluno, em meio a um processo de livre aprendizado, estabelecer seus objetivos e expectativas e submeter esses objetivos ao "cálculo" daquilo o que é viável no espaço de tempo do curso para que assim ele pudesse mensurar seus ganhos de aprendizado e, ao mesmo tempo, conseguisse construir uma narrativa do processo. O aluno precisava poder contar uma história sobre o curso.

É dessa maneira que passamos a pensar em projetos pedagógicos. Não como "um" projeto "universal" que reflita um compromisso homogeneizante

com o saber, mas como um documento dinâmico que permita a cada aluno tomar para si a "curadoria" do seu próprio processo de aprendizado. Cada narrativa, cada itinerário enunciado por cada aluno, se constitui como um projeto pedagógico autônomo do curso.

Com esse fim, precisamos criar uma série de modelos, mapas mentais e formulários visuais que tenham como premissa atender às variáveis acima elencadas. Não se tratava de criar "novas ferramentas". Os mapas são mais do que ferramentas são expressões visuais das posições que desejamos ocupar na relação entre aluno e professor e da lógica de trabalho que queremos compartilhar. Percebemos que seria fundamental criar essa linguagem nossa, que não precisava ser inédita, original, exclusiva, "nunca antes vista", mas precisava ser nossa, refletir nossas expectativas e nossos anseios.

Esses mapas, bem como as metodologias que expressam, continuam experimentais, pensamos que serão assim pra sempre, não desejamos encontrar uma forma final para eles. E, para concluir, o que nos parece o maior êxito de todo o processo não está tanto na "eficiência técnica" das nossas ferramentas e sim na percepção do crescente grupo de estudantes que vêm se identificando com esses experimentos, além é claro do fato de que, do nosso ponto de vista, desejar tudo quanto apresentamos no presente relato já nos coloca numa posição radicalmente diferente daquela com a qual nos contentávamos no início do percurso.

Como quando o artista Hélio Oiticica afirma a respeito de seu projeto artístico "é preciso encontrar novas estruturas para as obras de arte", denunciando com essa frase o esgotamento do suporte bi-dimencional da tela como problemática para a pintura e conclui com a surpreendente afirmação -"é preciso que o homem se estruture". Nós também acreditamos que buscar novas lógicas de abordagem dos processos de aprendizado referem-se menos à "pesquisa" de recursos e maneiras diferentes de "ensinar" - mais adequados às novas gerações - do que ao esforço pessoal de buscar para si "novas estruturas", novas maneiras de encarar a relações de poder e os desejos por partilhar novas experiências de aprendizado.

Nesse caso, assim como no ásanas do ioga, a intenção de assumir uma determinada postura é tão importante quanto a capacidade e o treinamento técnico necessários para que ela seja "correta" e "perfeitamente" assumida.

Referências Bibliográficas

ARGAN, Giulio Carlo. **Walter Gropius e a Bauhaus**. Tradução de Joana Angélica D'ávila Melo - Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.

HOWKINS, John. **Economia Criativa - Como Ganhar Dinheiro Com Ideias Criativas**. Tradução de Ariovaldo Griesi - São Paulo: M.Books do Brasil Editora LTDA, 2013.

JUNIOR, José Finocchio. **Project Model Canvas: Gerenciamento de Projetos Sem Burocracia**. Rio de Janeiro: Editora Campus, 2013.

FLORIDA, Richard. **A Ascensão da Classe Criativa**. Tradução de Ana Luiza Lopes- Porto Alegre: L&PM, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987.

_____ **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas** ; tradução Salma Tannus Muchail. — 8a ed. — São Paulo: Martins Fontes, 1999. — (Coleção tópicos).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura).

_____ **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LIMA, Lauro de Oliveira. **Mutações em Educação Segundo Mcluhan**. Petrópolis: Editora Vozes, 1978.

OSTERWALDER, Alexandre. **Business Model Generation - Inovação em Modelos de Negócios**. Rio de Janeiro: Altas Books, 2011.

RANCIÈRE, Jacques. **A Partilha do Sensível**. Tradução de Mônica Costa Netto - São Paulo: Exo Experimental Org: Ed. 34, 2005.

_____ **O inconsciente estético I Jacques Ranciere**; tradução de Mônica Costa Netto. - São Paulo: Ed. 34, 2009.

_____ **O mestre ignorante - cinco lições sobre a emancipação intelectual**; tradução de Lilian do Valle - Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

STICKDORN, Marc. **Isto é Design Thinking de Serviços**. Tradução Mariana Bandarra - Porto Alegre: Bookman, 2014.

PROJETO EDUCATIVO ESCOLA DA PONTE. Disponível em < <http://www.escoladaponte.pt/site/ficheiros/doc/orienta/PE.pdf>>