



Riscos e rabiscos na iniciação à docência em arte

Risks and scribbles in the art teaching initiation

Sabrina Esmerisⁱ
Universidade Feevale

Ernani Müggeⁱⁱ
Universidade Feevale

Resumo

O presente artigo tem como foco a importância da pesquisa na iniciação à docência, bem como sua aplicabilidade e seus resultados. O objetivo é apontar a relevância de programas como o PIBID para os estudantes que pretendem seguir na carreira de docentes. Para isso, este trabalho desenvolve diálogos a partir dos processos e produtos de um Subprojeto PIBID Artes Visuais da UFRGS, cujas tarefas se desenvolveram em articulação com uma escola situada na cidade de Porto Alegre (RS). Desse modo, é possível compreender a significância de programas que não atingem resultados isolados, visto que seus efeitos surgem na relação entre Educação Superior e Escolas de Ensino Básico, envolvendo os alunos e professores universitários, assim como a comunidade escolar da Educação Básica.

Palavras-chave: Pesquisa, PIBID, Artes Visuais, educação.

Abstract

This article focuses on the importance of research in teaching initiation, as well as its applicability and results. The objective is to point out the relevance of programs such as PIBID for students who wish to pursue a teaching career. Therefore, this work develops dialogues from the processes and products of a PIBID Subproject in Visual Arts at UFRGS, whose tasks were developed in articulation with a school located in Porto Alegre city (RS, Brazil). Thus, it is possible to understand the significance of programs that do not reach isolated results, given that its effects arise in the relationship between Higher Education and Basic Education Schools, and it involves not only students and university teachers but also the school community of Basic Education.

Keywords: Research, PIBID, Visual Arts, education.

Enviado em: 26/04/19 - Aprovado em: 08/08/19

Introdução

Este artigo tem por base o Trabalho de Conclusão de Curso denominado *Correr o Risco: o desenho em campo expandido a partir de um projeto educativo do PIBID Artes Visuais*, de minha autoria, orientado pela Prof^a. Dr^a. Paula Mastroberti, desenvolvido no ano de 2018 e apresentado como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Artes Visuais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Nele, aborda-se

uma experiência de desenho em campo expandido, realizada em uma escola na cidade de Porto Alegre (RS) a partir de um Subprojeto do PIBID Artes Visuais no ano de 2017.

O artigo apresenta o processo que levou ao surgimento do projeto acima mencionado, o qual não recebe destaque na monografia. Obtêm-se, assim, espaço e oportunidade para discutir os caminhos que levaram a ele, agora no Programa de Pós-Graduação em Processos e Manifestações Culturais, em que, sob a orientação do Prof. Dr. Ernani Mügge, estudo e desenvolvo uma dissertação sobre as concepções de belo e feio na arte e no ensino. Convém ressaltar, entretanto, que alguns conteúdos que estão no trabalho final são mantidos, como minha trajetória no Ensino Básico, no curso de graduação e nas aulas de desenho propostas enquanto pibidiana, devidamente reescritos e sintetizados.

Valorizar um processo, tanto quanto seus resultados, justifica o título deste artigo: *Riscos e rabiscos na iniciação à docência em arte*. Os atos de riscar e rabiscar estão relacionados às ações de pesquisar, de projetar e, simultaneamente, de arriscar a aplicação de um projeto. Entre erros, ajustes, acertos e (in)certezas, os rascunhos dão forma a projetos, sendo que não temos controle de seus resultados. Desse modo, dá-se visibilidade à trajetória do trabalho, que resultou na aplicação das aulas de desenho contemporâneo mencionadas anteriormente. No caso, revelam-se os referenciais teóricos e as abordagens educacionais no âmbito das Artes Visuais que abriram as estradas que culminaram na proposta de desenho em campo expandido desenvolvida em uma escola. O PIBID é o meio pelo qual as pesquisas e projetos foram realizados, o que evidencia sua importância na formação inicial dos alunos de licenciatura, bem como na formação continuada dos professores supervisores do programa, beneficiando, por extensão, os estudantes das escolas atendidas.

Trajetórias de uma aluna de artes

Na primeira metade dos anos 90, como aluna na Educação Infantil, participei de atividades que exigiam que eu colorisse, com lápis de cor ou giz de cera, imagens prontas e, muitas vezes, estereotipadas. A ideia era pintar dentro das linhas sem “borrar para o lado de fora”, o que é difícil para crianças nessa idade (Figura 01). Em algumas ocasiões, a professora pintava as imagens para servir de modelo ou, então, exibia o seu trabalho na parede juntamente com o dos alunos, o que gerava comparações entre eles. Nesse exercício de observação, as crianças percebiam que suas pinturas apresentavam vários “borrões”, enquanto que a da professora era “limpa”. Tal contraste gerava a sensação de incapacidade, a qual precisava ser superada pelo exercício repetitivo: pintar sem “borrar para o lado de fora” se transformava em uma meta a ser alcançada. Em função dessa

prática, criou-se em mim, durante a infância, um desejo por tentar colorir imagens sem ultrapassar suas linhas, o que quase nunca, ou nunca, era possível, ocasionando frustrações.



Figura 01: *Roseira*, ci. 1995
Fonte: Arquivo da autora

Já na primeira série do Ensino Fundamental, as atividades predominantes eram voltadas à alfabetização, o que exigia que acompanhássemos com o lápis as letras pontilhadas que a professora nos entregava por meio de cópias feitas em mimeógrafo. A ação era realizada repetidas vezes até que aprendêssemos a desenhar corretamente a forma da letra em questão. A atividade gerava angústia nas crianças, pois o exercício parecia não ter fim, o que cansava o pulso e levava a turma a realizar “movimentos mecânicos”, com o objetivo de finalizar a tarefa de uma vez por todas. Certa vez, ao final da tarde e próximo ao horário de saída dos alunos, meus colegas e eu ficamos muito ansiosos, pois temíamos não terminar o trabalho antes de dar o sinal. Na ocasião, uma colega de sete anos de idade falou uma frase que nunca esqueci: *Quando eu terminar isso, vou soltar foguetes!*

Ao mesmo tempo, trabalhávamos com a prática de colorir imagens de forma semelhante à do Jardim de Infância. Nesse caso, deveríamos escolher apenas uma direção

para movimentar o lápis de cor ou giz de cera: na vertical ou na horizontal, sem poder misturar os dois sentidos em um mesmo trabalho.

Permaneci na escola onde fui alfabetizada até à quinta série. Nesse período, como “atividades artísticas”, além das descritas acima, tínhamos a elaboração de objetos padrão para datas festivas: presente para o dia dos pais e o dia das mães, Páscoa, Natal, etc. Ademais, eram propostos o famoso “desenho livre” ou, então, a realização de cópias de imagens que estavam nos livros didáticos; e, sempre, experimentando apenas o formato A4 das folhas de ofício (Figura 02).

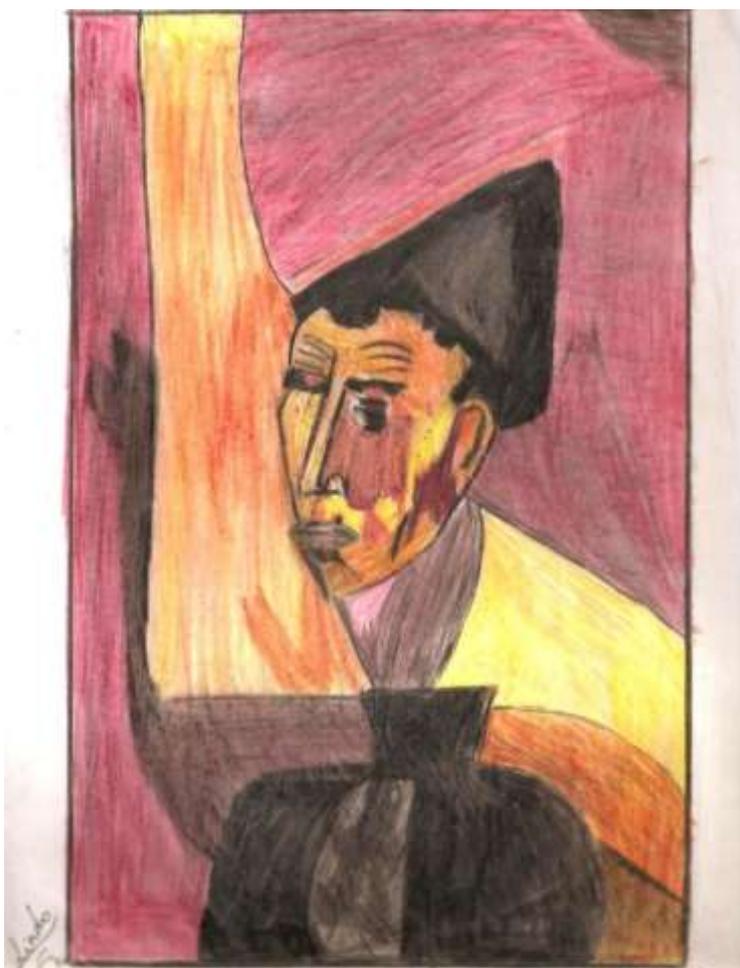


Figura 02: Cópia de imagem do livro didático, ci. 2000
Fonte: Arquivo da autora

A minha lembrança das aulas de artes, da sexta à oitava série, são vagas: recordo-me de fazer desenhos com lápis de escrever e lápis de cor, de pintar com tinta têmpera e de construir desenhos geométricos com régua. No Ensino Médio, a disciplina de artes era oferecida apenas no primeiro ano. Nessa etapa, descobri novidades, como o trabalho de instalação, o movimento artístico surrealista e a Bienal do Mercosul.

Quando ingressei no curso de Bacharelado em Artes Visuais na Universidade Feevale, minha concepção em relação à arte e à disciplina de artes sofreu transformações profundas. Minha primeira grande descoberta, na teoria e na prática, foi a de que um artista não precisa ser, necessariamente, alguém que trabalha com expressões realistas em um trabalho, seja por meio de um desenho, de uma pintura, de uma escultura, etc. A partir daí, fui (re)construindo, de forma intensa e constante, minha concepção sobre arte, o que continua ocorrendo até os dias de hoje. Sou Bacharela em Artes Visuais pela Universidade Feevale desde 2015 e, recentemente, adquiri o título de Licenciada em Artes Visuais pela UFRGS. Na minha atual perspectiva, percebo que as transformações sobre o conceito de arte se devem não só às aulas que tive na universidade, mas também à prática de pesquisar, desenvolver e participar de projetos na área de artes, como quando fui bolsista de Iniciação Científica na Universidade Feevale e pibidiana na UFRGS.

Durante as pesquisas, descobri que minha experiência como aluna de artes na Educação Básica é semelhante à trajetória de distintas gerações, todas orientadas e instruídas de acordo com perspectivas de aulas que remontam à chegada dos jesuítas ao Brasil, passam pela criação da Academia Imperial de Belas Artes, em 1826, pelas influências do liberalismo no Brasil, procedente do século XIX, e do positivismo, no início do século XX e, ainda, no século XX, pelas manifestações da Arte Moderna no país.

O ensino de artes no Brasil iniciou com os jesuítas, que separavam a retórica, mais valorizada, dos trabalhos manuais. Essa ideia é, ainda hoje, mantida em alguns contextos. Mais tarde, quando Napoleão Bonaparte (1769-1821) deixou o poder, dando lugar, novamente, aos Bourbon, os bonapartistas do Instituto de França caíram em desgraça. "Alexander van Humboldt (1769-1857), naturalista alemão que estivera no Brasil, recebeu do embaixador de Portugal na França a incumbência de contatar artistas e artífices franceses para organizar o ensino das Belas-Artes no Brasil." (BARBOSA, 2012, p. 17). Esse grupo foi organizado por Lebreton, então secretário do Instituto de França e diretor da Seção de Belas Artes do Ministério do Interior do país, o qual se tornou líder do grupo que, posteriormente, foi chamado de Missão Francesa (BARBOSA, 2012). Assim, em 1816, esses franceses chegaram ao Brasil com o objetivo inicial de construir uma escola de ciências, artes e ofícios, com a intenção de preparar as pessoas para o trabalho por meio do desenho industrial, o que hoje conhecemos como *design*. Porém, dez anos depois, mudaram o nome do local para Academia de Belas Artes, focando em uma classe aristocrata, associando arte a luxo. O neoclassicismo servia aos ideais da aristocracia, caracterizando a arte como um acessório, em vez de uma atividade com importância em si mesma (BARBOSA, 2012). Ainda, em relação ao liberalismo, positivismo e modernismo, aponta-se:

[...] o ensino de desenho nas escolas, ou o que restou dele, é herança de uma disputa entre o pensamento de liberais e positivistas, como nos conta a pesquisa *Arte-educação no Brasil*, de Ana Mae Barbosa. Por um lado, o liberalismo com sua ideia de escola como preparação para o trabalho e, por outro, o positivismo, que concebia cada vez mais a escola como espaço de preparação para a linguagem científica. O desenho geométrico, os estudos de perspectiva, o desenho de observação da natureza e a cópia de estampas e ornatos feitos pelo professor eram elementos centrais do estudo de artes, que prioritariamente se referia ao estudo do desenho. Mais tarde, com o advento do modernismo e de pensadores influenciados por movimentos externos como a Bauhaus (a escola alemã de design) e a Gestalt (a psicologia da forma), foram introduzidos a psicologia e o conceito de 'autoexpressão' como elementos essenciais para a concepção dos exercícios de desenho e a avaliação dos trabalhos. No entanto, somente nos primeiros anos de ensino, deixando às classes mais avançadas a mesma concepção técnica do estudo de desenho nas escolas. Daí podemos ter uma ideia de como viemos parar no contexto atual do ensino de artes nas escolas públicas e particulares brasileiras. Escolas com metas claras de resultados vestibulares substituindo as aulas de artes pelas de geometria, enquanto outras deixam aos estudantes momentos livres de desenho 'recreativo', em razão de uma suposta 'autoexpressão criativa' que viria espontaneamente, sem didática, sem pedagogia. (TIBURI; CHUÍ, 2010, p. 69-71).

Nas minhas andanças pelas escolas durante o curso de licenciatura, seja por meio de uma disciplina, de um projeto ou do estágio obrigatório, observei que práticas semelhantes às por mim vivenciadas na disciplina de artes na Educação Básica ainda são repetidas. Colorir desenhos prontos, enfeitar objetos dirigidos a datas comemorativas ou copiar uma imagem de um livro, a meu ver, não são problemas em si. Entretanto, tornam-se complicadores quando são repetidos ou predominantemente trabalhados nas aulas de artes, fazendo com que a concepção sobre a disciplina se torne limitada. Essas atividades enfraquecem a expressão dos alunos, além de reforçarem a repetição de fórmulas prontas, desestimulando o pensamento crítico.

Contribuir com as discussões em torno das práticas desenvolvidas nas aulas de artes, mostrando novos caminhos, que tenham por base um quadro teórico atualizado, é a pretensão deste artigo. Desse modo, apresenta-se uma experiência envolvendo um projeto de iniciação à docência em uma escola na cidade de Porto Alegre (RS).

Subprojeto PIBID Artes Visuais: pesquisas, projetos e formação

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, o PIBID, oferece bolsas aos alunos dos cursos de licenciatura para atuarem nas escolas públicas, integrando a Educação Superior e escolas de Ensino Básico, preparando os graduandos para a futura carreira como docentes e envolvendo os professores das escolas atendidas em um

processo de formação continuada. É uma articulação que pode trazer melhorias no ensino nas escolas públicas cujo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) se encontra abaixo da média nacional, conforme consta no Portal do MEC¹. No caso do Subprojeto PIBID Artes Visuais da UFRGS, o propósito era realizar atividades em escola de Educação Básica da rede pública, promovendo o desenvolvimento artístico em sala de aula e espaços de educação continuada, envolvendo a comunidade escolar. Participei do programa entre os anos de 2016 e 2017 sob a coordenação da professora Paula Mastroberti, que se manteve no cargo de 2014 até 2018.

Os nossos encontros eram pautados em discussões, relatos, estudos, pesquisas, processos e projetos. A coordenadora tinha como prática estimular seus alunos a elaborarem discursos poéticos, a criarem avatares – ou seja, personagens que refletissem nossos desejos, planos e projetos educativos – e a construírem diários gráficos, produções que se inserem nas narrativas a/r/tográficas (DIAS e IRWIN, 2013), as quais estão vinculadas a uma forma de pesquisa educacional baseada em arte que privilegia tanto o texto quanto a imagem (MASTROBERTI, 2016). Assim,

[...] ao colocar a criatividade à frente no processo de ensino, pesquisa e aprendizagem, a a/r/tografia gera *insights* inovadores e inesperados, de engajar e de interpretar questões teóricas como um pesquisador, e práticas como um professor. (DIAS, 2013, p. 24).

O meu avatar resultou de reflexões sobre características que considero relevantes em uma educadora de Artes Visuais e sobre suas possibilidades de atuação. Essas reflexões foram materializadas por meio da escrita e do desenho, os quais deram origem à personagem da Figura 03.

¹ PIBID – Apresentação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pibid>>. Acesso em: 16 abr. 2019.



Figura 03: *Professora-artista-bruxa-cientista*, 2016
Fonte: Arquivo da autora

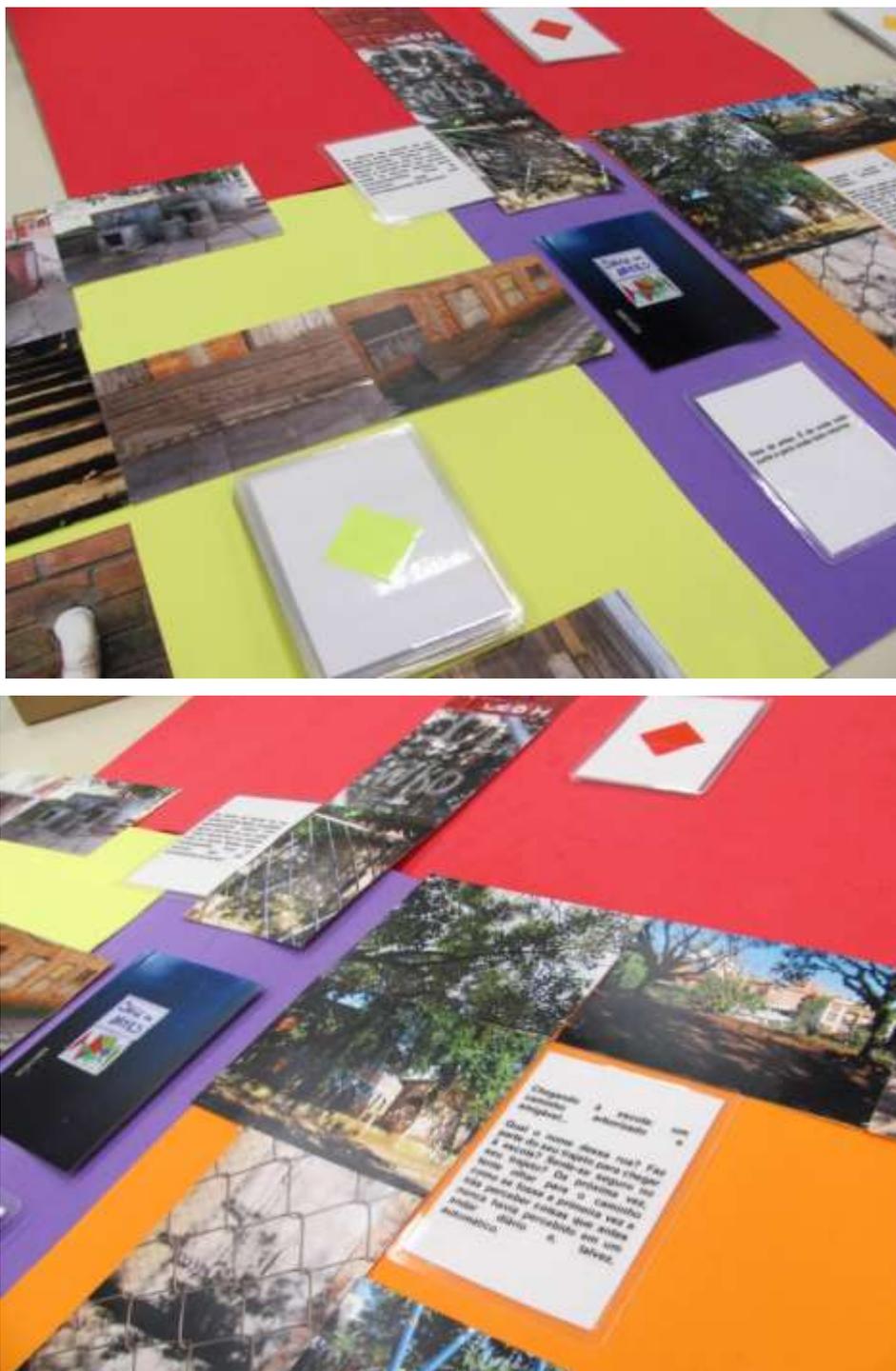
Conforme pode ser visto na imagem, o resultado foi uma *Professora-artista-bruxa-cientista*. A ordem dos termos não é, necessariamente, hierárquica, podendo modificar-se sempre que necessário. Uma das características desse avatar é a capacidade de utilizar, em seu trabalho, além dos materiais tradicionais da arte, os “materiais desconstruídos” ou “materiais não artísticos”. Essa característica ganha relevância em contextos escolares menos favorecidos economicamente. Fios, barbantes, refugos da natureza, pigmentos naturais, tampinhas de garrafa, palitos, etc. podem ser importantes recursos materiais para a realização de atividades. A cientista encontra-se presente, aqui, explorando e experienciando tais elementos em seu *laboratório-atelier* antes de levá-los para a escola. Já a bruxa está relacionada às forças invisíveis, ou seja, ao potencial de perceber aquilo que está além do “dito”, no caso, os “não ditos” na sala de aula, ao considerar que aquilo que permanece em silêncio pode revelar o que precisa ser trabalhado. A capacidade de ocupar os entre-lugares na educação é, também, um aspecto dessa faceta, e pode surgir das habilidades intuitivas do docente².

² As atribuições da professora e da artista, as quais completam a figura do avatar, serão apresentadas após a explanação do referencial de pesquisa.

Na pesquisa a/r/tográfica, o uso de representações artísticas visuais é uma perspectiva que tem como instrumento produções artísticas. Assim, é um desafio: em vez de utilizar a imagem como uma ilustração do texto, a intenção é trabalhar com narrativas textuais e visuais que se complementem e se entrecruzem, permitindo que surjam espaços para criar novos significados e relações (HERNÁNDEZ, 2013). Nesse sentido, desenvolvi um objeto, no início das minhas experiências pibidianas, que denominei *mapa-jogo*. De acordo com as orientações iniciais da coordenadora do projeto, deveríamos criar uma espécie de diário de observação criativo e poético da escola que estávamos prestes a conhecer. Assim, para dar conta do desafio, nós, bolsistas do PIBID, precisávamos estar atentos ao espaço escolar e aos alunos e professores e, simultaneamente, anotar, rascunhar e esboçar ideias, histórias, anedotas, etc. Paralelamente, foi-nos sugerido tirar fotos do lugar a ser investigado, as quais nos ajudariam a refletir sobre o espaço escolar, sua infraestrutura e comunidade. Tudo isso se inseria na prática de mapear a escola, ideia desenvolvida para o Subprojeto PIBID Artes Visuais pela Prof^a. Dr^a. Paula Mastroberti em conjunto com a Prof^a. Dr^a. Umbelina Barreto que, igualmente, atuou como coordenadora no período de 2014 a 2018.

A proposta, que tinha como ações principais observar, refletir, conversar, registrar e, como foco, os potenciais estéticos, poéticos e artísticos daquele contexto, teve início a partir de minha imersão no espaço escolar a ser discutido, bem como a familiarização com este. A partir disso, então, desenvolvi um objeto por meio de fotografias e anotações de ideias relacionadas ao ambiente escolar, o qual transformou-se em um jogo poético para ser experienciado junto aos alunos da instituição, sob a supervisão da professora de artes da escola atendida.

As fotografias foram costuradas umas às outras de forma a construir uma estrutura que se abre e se fecha em partes (Figuras 04 e 05). Pequenos textos foram impressos em um baralho, sendo que cada frase se relacionava com uma das imagens do mapa. Em rodadas, cada estudante foi orientado a retirar uma carta do baralho e fazer alguma conexão entre o texto da carta em mãos e uma imagem do mapa. Assim, foi possível construir coletivamente reflexões acerca do espaço de inserção dos alunos para aproximar o olhar de cada um em relação a um lugar pertencente a seu cotidiano e, simultaneamente, pensar propostas poéticas para os pontos mapeados, como instalações artísticas, pinturas ou *performances*. A atividade permitiu aos educandos relatarem suas experiências e visões referentes à escola onde estudam e sobre o entorno, gerando discussões sobre as questões vinculadas às vivências individuais e coletivas. Ao mesmo tempo, possibilitou o estabelecimento de diferentes conexões e significados, oriundos de uma determinada bagagem cultural.



Figuras 04 e 05: *Mapa-jogo*, 2016
Fonte: Arquivo da autora

A a/r/tografia, por ser um processo híbrido que parte das práticas de artistas, pesquisadores e professores, possibilita a dissolução das fronteiras entre o campo da arte e o da educação. A afirmação dialoga com o posicionamento de Icle (2012), para quem a Pedagogia da Arte pode ser pensada como um desdobramento da criação artística, no qual surge o *professor-artista*. E é aqui, então, que também entra a relação proposta entre

professora e artista desenvolvida para o meu avatar, a qual considera que o vínculo entre os dois profissionais em questão não se estabelece nos mesmos moldes da tradição antiga, em que se aprendia arte com um artista (ICLE, 2012). Trata-se, isso sim, de produzir um espaço de criação e desenvolver um processo poético na escola, envolvendo os estudantes. Assim “um *professor-artista*, nesse contexto, suporia um professor-criador, um artista na escola, uma escola com arte, uma aula *em* arte, antes que uma aula *sobre* arte” (ICLE, 2012, p. 18, grifos do original). Nesse sentido, o professor não precisa ter uma produção artística paralela à escola: ele pode “assumir o processo criativo que lhe permitirá fazer de seus alunos, alunos-artistas” (ICLE, 2012, p. 18).

Considerando o conceito de *professor-artista* que produz arte com seus alunos, como se fosse um grupo de artistas, trago um relato e uma análise sobre um projeto de desenho contemporâneo, por mim desenvolvido, por meio do Subprojeto PIBID Artes Visuais da UFRGS em 2017 e oferecido a duas turmas de primeiro ano do Ensino Médio de uma escola situada no município de Porto Alegre. Esse projeto surgiu após a criação do meu avatar de *professora-artista-bruxa-cientista* e após a produção do mapeamento da escola, o qual se tornou um jogo poético que me permitiu uma aproximação maior com o local e sua comunidade, entendendo melhor a dinâmica do lugar, o perfil dos estudantes, seus interesses e desinteresses.

Os limites deste artigo não permitem relatar, com detalhes, toda a experiência. Assim, ela será apresentada de maneira sucinta, garantindo-se, todavia, o estabelecimento das relações entre docência, arte e pesquisa e a pesquisa com arte na educação. A estratégia permite transitar no eixo da Pesquisa (com) arte (na) docência, apresentando um projeto que surgiu de uma pesquisa (e nela continuou), bem como sua aplicabilidade e resultados.

A principal modalidade trabalhada com os alunos do Ensino Médio da escola em questão era o desenho. Percebi que, para eles, o desenho era, geralmente, associado à cópia do real, sofrendo julgamentos como “belo” ou “feio”, reflexos de uma trajetória escolar iniciada na Educação Infantil. A partir disso, com o objetivo de ampliar as visões e as experiências com o desenho e para que fosse possível desconstruir, ressignificar e ultrapassar as noções de desenho atreladas ao belo e ao feio, construí um projeto educativo. Tal projeto também sofreu influências de um curso de extensão do qual participei de 8 abril a 27 de maio de 2017, na UFRGS, denominado *Os Contos de Fadas na Cultura Midiática: Ética, Estética e Poética*³, ministrado pela Prof^a. Dr^a. Paula Mastroberti.

³ Mais informações podem ser encontradas em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/185518>>.

Um dos objetivos desse curso era a capacitação dos bolsistas para a elaboração dos planos de aula; tratava de temas como “a beleza e a feiura”, os quais já haviam surgido entre os alunos da escola em que eu estava atuando.

No total, foram seis aulas que inter-relacionaram teoria e prática, visando estabelecer novas concepções e vivências com o desenho por meio do projeto, as quais ocorreram após um considerável período de observação das turmas. A primeira aula foi a do *Cadáver Esquisito*, baseada em uma prática comum entre os artistas surrealistas⁴, a qual se dava por meio de escrita coletiva ou desenhos coletivos para que a imaginação e os processos inconscientes pudessem se manifestar livremente nas criações. Para essa aula, levei imagens de figuras humanas presentes em obras de arte e, também, na cultura visual para serem utilizadas como referência. Cada aluno escolheu uma imagem e recebeu uma folha de papel para iniciar um desenho a partir da referência visual selecionada. Em rodadas, os alunos foram repassando seus desenhos uns para os outros, mesmo que incompletos, pois a ideia era que toda a turma pudesse deixar suas contribuições em todos os desenhos, sempre mantendo a referência da imagem selecionada (Figuras 06, 07 e 08).



Figura 06: Alunos desenhando

⁴ O surrealismo surgiu em 1919, na França, e foi uma corrente artística moderna da representação do irracional e do inconsciente, sendo que a imaginação manifestava-se livremente nesse movimento. Por muito tempo, ao final do dia, os surrealistas reuniram-se em diversos cafés de Paris para trocar informações, quando também ocorriam jogos poéticos ou ideológicos (PONGE, 1999).

Fonte: Arquivo da autora



Figura 07: Desenho coletivo dos alunos
Fonte: Arquivo da autora

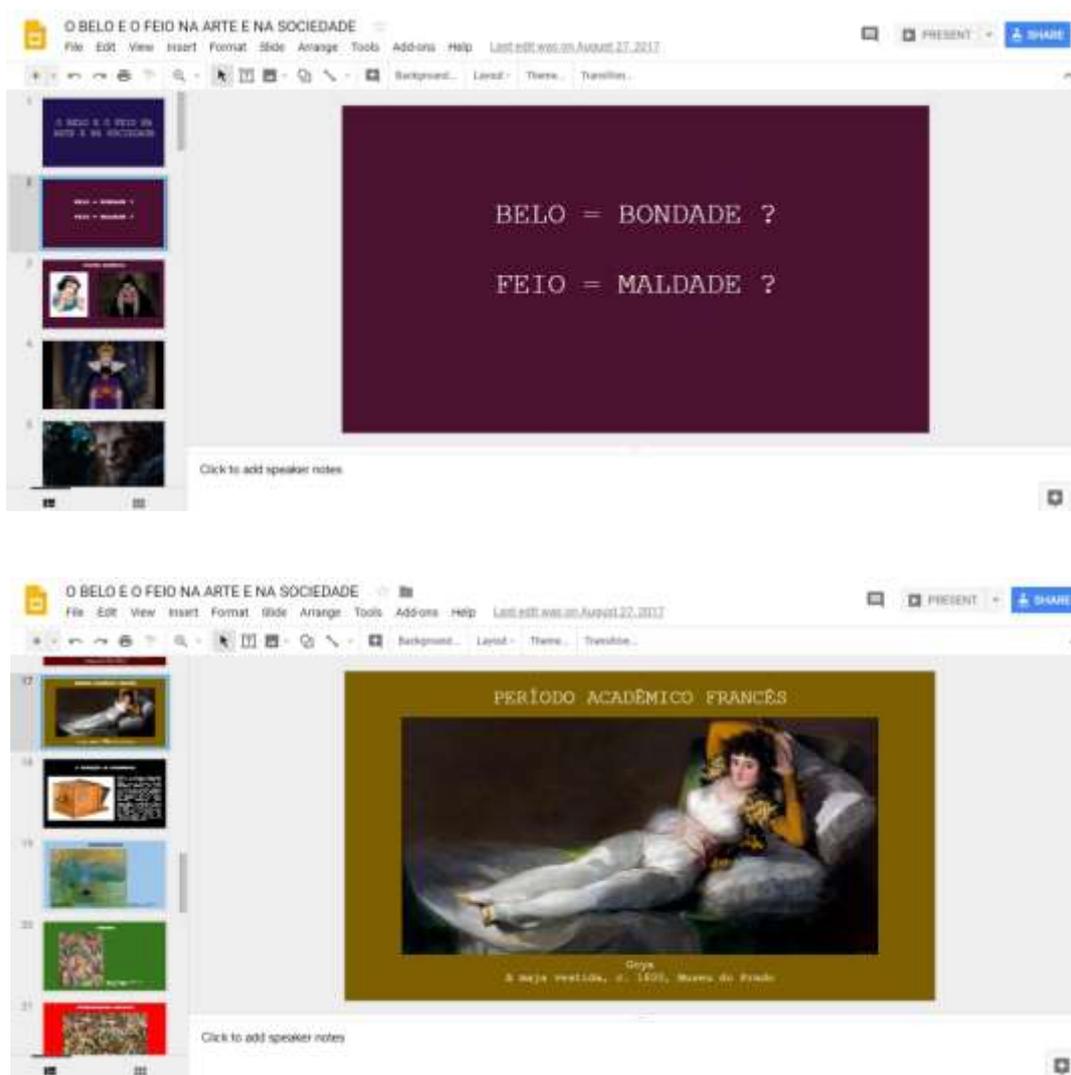


Figura 08: Desenho coletivo dos alunos

Fonte: Arquivo da autora

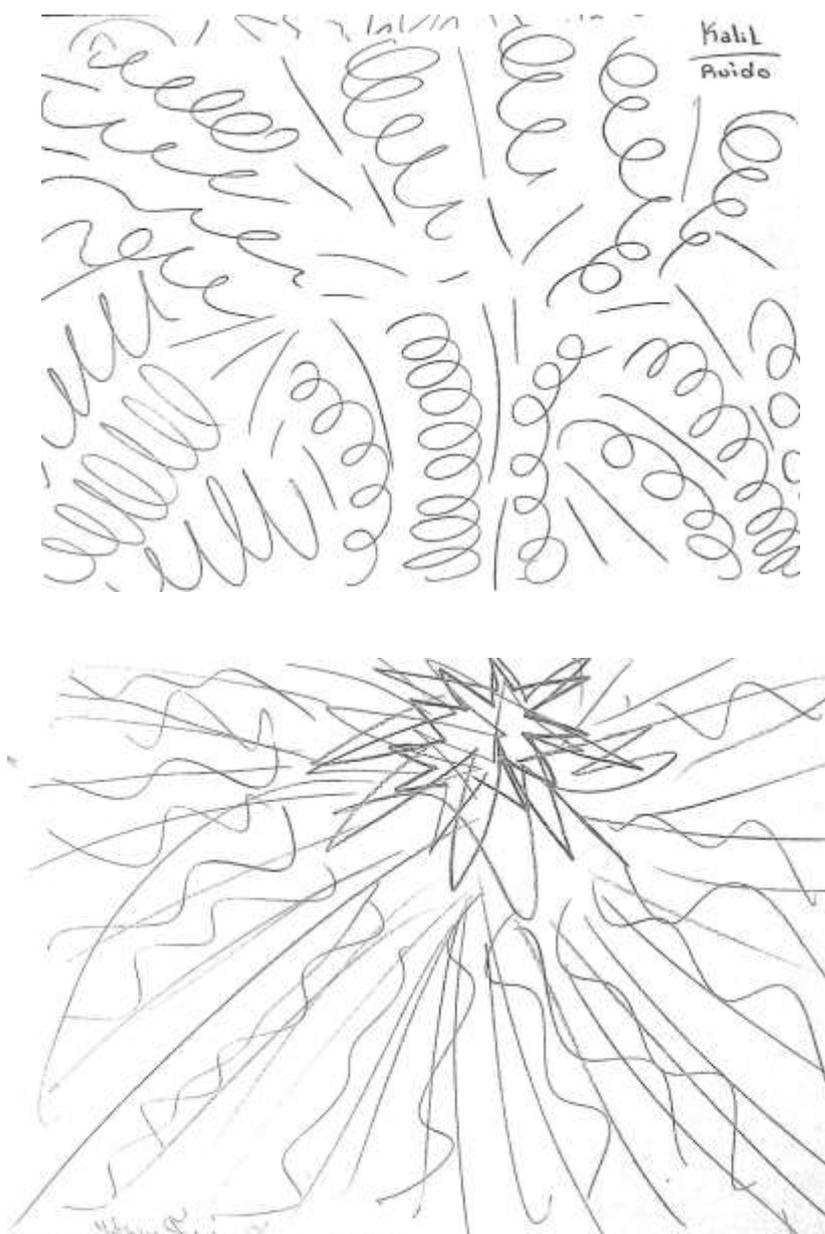
Ao considerar que a aula tem por base práticas de artistas, ela dialoga com as propostas de Icle (2012) quando ele sugere pensar a criação como uma possibilidade de romper as barreiras entre Educação e Artes em um entre-lugar, no qual o ensino e a aprendizagem se desfazem e se prioriza a criação coletiva. Aqui, é possível perceber a sua proposta que visa “transformar os alunos em artistas” ou colocá-los para produzir como se fossem um grupo de artistas, o que ultrapassa a ideia de “ensinar arte” por meio de metodologias rígidas. Nesse momento, a faceta da bruxa vinculada ao meu avatar educacional detectou os “não ditos” da sala de aula, ocupando esse entre-lugar que fez emergir, nas imagens apresentadas acima, desenhos de pessoas com características andróginas. Quiçá, são as questões inconscientes das turmas que surgiram por meio do *Cadáver Esquisito*, sendo esse o objetivo dos artistas criadores do exercício. Inclusive, os alunos consideraram alguns desenhos “estranhos”, visto que surgiram *homens-mulheres* ou *mulheres-homens*, segundo o vocabulário deles. Esse assunto foi abordado na aula seguinte, a qual foi teórica e, dentre outras coisas, também tratou do belo e do feio na arte e na sociedade, criticando padrões impostos por determinadas culturas. Os limites do artigo não permitem aprofundar tais questões, sendo tema para uma outra oportunidade.

A segunda aula foi expositiva. Para ela, precisei fazer pesquisas no âmbito da História da Arte e, também, da Poética em Artes Visuais, pois abordei diferentes períodos a partir da Idade Antiga até os dias de hoje, com o objetivo de mostrar aos alunos as transformações do desenho em sua forma e conceito. Ao mesmo tempo, estabeleci relações com as concepções culturais de beleza e feiura, apontando seus impactos no conceito de desenho, na arte e na sociedade através dos períodos históricos apresentados e suas respectivas culturas, no caso, ocidentais. Essa aula também foi construída para dar sentido às aulas práticas, as quais foram elaboradas em diálogo com as teorias trazidas nesse momento expositivo, que trouxe conceitos, artistas, autores e referências visuais ou textuais que serviram como aliados do pensamento, justificando, nesse caso, os vieses sobre desenho e suas relações com os conceitos de belo e feio por mim propostos (Figuras 09 e 10).



Figuras 09 e 10: *Printscreen* da apresentação
Fonte: Arquivo da autora

A aula teórica trouxe exemplos de artistas contemporâneos que trabalham com desenho. Assim, a aula seguinte foi inspirada em uma dessas artistas, no caso, Teresa Poester, gaúcha, professora e artista plástica dedicada ao desenho em suas possibilidades expansivas. Embalados pela ideia de fugir da representação visual e explorar o movimento único da mão em uma tentativa de estimular um gesto mais solto, os alunos vivenciaram um distanciamento maior do medo de desenhar e se inseriram em uma experiência que não privilegiou o resultado final, mas, sim, o processo (Figuras 11 e 12).



Figuras 11 e 12: Desenhos de alunos feitos a lápis
Fonte: Arquivo da autora

Novamente, a aula foi baseada na prática de artistas. Nesse caso, de uma artista em específico. Assim, tem-se o desdobramento de uma criação artística na escola, visto que

ensinar e aprender arte não tem relação com o acúmulo de técnicas (embora elas possam e devam estar presentes) ou procedimentos, tampouco com transmitir informações sobre arte; mas, com criar alguma coisa ou algum evento que compreende em si uma maneira – ou processo, nós dizemos – de fabricação singular. Ensinar arte implica, portanto, ensinar a fazer de uma maneira específica uma coisa ou um evento que não poderia ser realizado de outra maneira.

Trata-se de evidenciar o processo pelo qual a coisa ou o evento tomou a experiência dos sujeitos partícipes. (ICLE, 2012, p. 12).

Ao invés de objetivar o “sumiço dos borrões”, como acontecia nas minhas experiências com pinturas e desenhos na Educação Infantil, Icle (2012) visa evidenciá-los, os quais ultrapassam as fronteiras entre o dentro e o fora da escola. Desse modo, percebe-se que “borrões” não são tão ruins como apontavam minhas professoras antigamente, visto que eles permitem o rompimento de barreiras, nesse caso, entre Educação e Arte. Icle (2012), ao falar em *professor-artista*, propõe uma relação entre Arte e Pedagogia. Assim, quando ele questiona se o professor de arte deve ser um artista, compreende-se que o profissional em questão não necessita ter uma produção, estando inserido no sistema das artes por meio de instituições como museus. Para além disso, é possível inferir que esse sujeito, na condição de quem estuda, consome arte por meio de atividades culturais e tem experiências nesse campo, ampliando olhares e estabelecendo uma poética dentro da escola com os alunos. Conforme Icle (2012), esse trabalho de aliar o professor com o artista pode ocorrer por meio de uma diversidade inimaginável de situações. Uma possibilidade, ao nosso ver, é ter como referência os processos de trabalho de artistas. Assim, para uma outra aula, trouxe uma prática comum entre os artistas, que é a de criar um universo poético e artístico, com a produção de obras, por meio da observação de sugestões, manchas ou imagens abstratas na natureza, as quais podem se manifestar em paredes velhas, nas nuvens, em desenhos que surgem naturalmente nas calçadas ou em rochas de diferentes tonalidades. A partir dessa ideia, elaborei uma aula, que teve como base a seguinte citação:

Não deixarei de incluir nestes preceitos um novo método de especulação, que ainda que pareça insignificante, e quase faça sorrir, nem por isso deixa de ser de grande utilidade para avivar o engenho a várias ideias. É o de olhar muros salpicados de manchas, ou pedras de tonalidades variadas. Se imaginas um lugar qualquer, poderás ver ali semelhanças com paisagens diversas, ornadas de montanhas, rios, rochas, árvores, grandes planícies, vales e colinas de diversas formas; e ainda poderás ver batalhas e gestos de estranhas figuras e coisas infinitas que poderá reduzir a íntegra e boa forma; ocorre com tais paredes e mesclas como com os sons de sinos em cujos toques encontrarás cada palavra e cada nome que imagines. (VINCI apud SCHENKEL, 2011, p. 88).

Os alunos, já conscientes dessa possibilidade, produziram manchas aleatórias, em folhas de papel A3, utilizando café passado. Depois, as produções foram observadas com o objetivo de identificar imagens figurativas nos espaços cheios e vazios das manchas para, por fim, produzir desenhos a partir delas (Figuras 13 e 14).

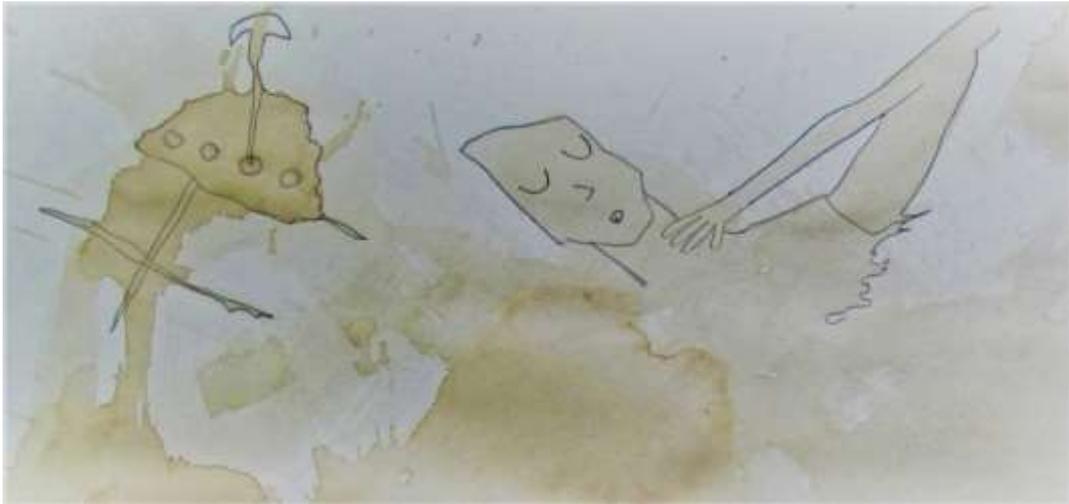


Figura 13: Detalhe de trabalho de aluno
Fonte: Arquivo da autora



Figura 14: Detalhe de trabalho de aluno
Fonte: Arquivo da autora

Nesse momento, o meu avatar educacional, já apresentado anteriormente, entrou em atuação, trabalhando com materiais simples e “não artísticos”. Aqui, ao invés de tinta acrílica, têmpera ou aquarela, foi utilizado pigmento natural para as composições. É a ideia de apontar que, mesmo com poucos recursos e por meio daquilo que é corriqueiro, pode-se desenvolver aulas que resultem em interessantes processos e resultados. São propostas

que sempre são “testadas” pela *professora-artista-bruxa-cientista* no *laboratório-atelier* para verificar se os materiais são adequados e se atingem os objetivos almejados para o exercício.

O *mapa-jogo*, mencionado anteriormente, surgiu a partir de uma pesquisa a/r/tográfica. Sendo assim, ele já é um ato criativo em si. Diferentemente da pesquisa tradicional, a Pesquisa Educacional Baseada em Arte considera que o sentido é construído, sendo o ato da interpretação construtiva um evento criativo. Assim, por meio de formas criativas, é possível “estabelecer oportunidades de ver, experimentar o ordinário, aprender a compreender as novas e diferentes maneiras de se fazer pesquisa em artes” (DIAS, 2013, p. 23). Toda pesquisa se desdobra e se expande, e o *mapa-jogo* permitiu-me descobrir que os alunos do Ensino Médio pouco utilizavam um espaço que há na escola: um ambiente amplo com parte areia e parte gramado, situado em meio às árvores. Apenas as crianças das séries iniciais da escola é que exploravam o lugar, e os adolescentes não saíam de perto dos prédios de suas salas, inclusive no intervalo. Assim, decidi que, em algum momento, os levaria para desenvolver alguma atividade nesse local.

A minha proposta foi a de construir, nesse espaço, um desenho espacial com a utilização de linhas (Figuras 15 e 16). Nesse momento, os alunos já haviam se familiarizado com os trabalhos de artistas como Marcel Duchamp⁵ e Edith Derdyk⁶, os quais têm propostas que desconstroem a ideia tradicional de desenho ao trabalharem com essa modalidade artística no espaço tridimensional.

⁵ O artista francês Marcel Duchamp (1887-1968) é considerado um embreante, ou seja, uma figura que anuncia uma nova realidade. Duchamp, no período determinado como Arte Moderna, já seguia um modelo de comportamento que corresponde às características dos artistas contemporâneos por conta de proposições axiomáticas que anunciaram e fundaram o regime da arte contemporânea em uma articulação com a era da comunicação (CAUQUELIN, 2005).

⁶ “Edith Derdyk nasceu em São Paulo, em 1955. É artista plástica, ilustradora e educadora. Seu trabalho busca utilizar a linha como meio de expressão, utilizando sua obra – gravura, fotografia, instalação, livros – como objeto de investigação no território do desenho.” (Disponível em: <https://www.livrariacultura.com.br/e/derdyk-edith-99829>. Acesso em: 23 abr. 2019).



Figuras 15 e 16: Produção de desenhos espaciais
Fonte: Arquivo da autora

Uma aula na rua, nesse caso, já foi o suficiente para deslocar os alunos “do lugar comum” a que estavam habituados, subindo nas árvores e lançando rolos de fios por entre os galhos para fazer um desenho tridimensional no pátio. A atividade levou-os para “uma viagem por entre as frestas ocas de um mundo árido, uma viagem dos homens em prol de

alguma coisa que não sabemos exatamente do que se trata, mas que, certamente, é algo a mais nas nossas vidas” (ICLE, 2012, p. 20). É a arte propondo novas experiências no “terreno comportado” da escola para implodir/desconstruir/refazer/repensar/explodir os cânones por meio de uma obra coletiva criada pelos estudantes (ICLE, 2012).

Ao final da prática pibidiana, os alunos já não demonstravam mais preocupação em realizar um trabalho “belo” ou “bom”, ou seja, eles já tinham incorporado objetivos que privilegiam os processos de criação. Um episódio importante ocorreu na última aula, realizada no pátio. Ao se transformarem em *alunos-artistas*, eles atraíram até mesmo o público infantil, ou seja, crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental que passaram a demonstrar interesse pela interferência no espaço e, quando autorizadas por mim, passaram a interagir com o trabalho, explorando o desenho de diversas maneiras, seja com comentários ou com o corpo (Figuras 17 e 18).



Figura 17: Interação com instalações de fios

Fonte: Arquivo da autora



Figura 18: Interação com instalações de fios

Fonte: Arquivo da autora

O mapeamento da escola, desenvolvido por meio da a/r/tografia, evidenciou um ambiente em potencial e uma possibilidade de intervenção artística, a qual só ocorreu um ano depois. A pesquisa precisa saber respeitar os intervalos e o amadurecimento daquilo que a ela pertence, e, nesse sentido, o artógrafo vive em “espaços liminares, terceiros espaços, entre-lugares” (DIAS, 2013, p. 25). Assim, é uma pesquisa que dialoga com as propostas de Icle (2012), visto que ele prioriza práticas criativas híbridas, coletivas e interdisciplinares, as quais pertencem a um entre-lugar de criação na escola. Hernández (2013), ao refletir sobre a pesquisa baseada nas artes, diz que o investigador tem como desafio desenvolver narrativas textuais e visuais que se complementam e se entrecruzam para que o surgimento de espaços seja possível, e, assim, novos significados e relações sejam criados. Após fotografar os ambientes da escola para criar o *mapa-jogo*, elaborei os textos para dialogar com as imagens, como mostrado anteriormente. As fotografias do pátio e os textos, desenvolvidos por mim com base na a/r/tografia, motivaram uma reflexão sobre esse espaço e, conseqüentemente, a tomada de decisão relativa à utilização do pátio como “lugar do fazer artístico”.

A partir da constatação de que o pátio era um grande espaço temporariamente “vazio”, vigiado por árvores imponentes, surgiram as seguintes questões, que nortearam esse trabalho:

- O que as árvores observam?

- Se elas falassem, o que elas diriam?
- Você já participou de alguma atividade nesse espaço? Qual?

A última aula foi um momento de análise e reflexão sobre tudo o que havíamos produzido juntos. Para isso, levei registros dos trabalhos dos alunos e, novamente, dos artistas e movimentos artísticos que nos serviram de referência. Como já era esperado, surgiram, nas aulas, comentários sobre o útil e o inútil na arte. Assim, aproveitei o momento para propor uma reflexão a partir da seguinte citação:

Vivemos em uma época em que são privilegiadas as ações que provocam resultados imediatos para uma melhoria visível e concreta da vida humana. A filosofia não produz nenhum benefício imediato, não serve para construir casas, barcos ou remédios, não torna a vida mais fácil. Parece, portanto, ser inútil. Entretanto, nem tudo que parece ser inútil é desnecessário. A arte, por exemplo, também não tem diretamente nenhuma função. Por outro lado, o que pode haver de mais valioso na vida do que a arte, mesmo sem nenhuma utilidade concreta? A filosofia tem em comum com a arte a característica de não gerar conhecimentos ou objetos capazes de favorecer imediatamente os interesses humanos. A importância da filosofia e da arte é indireta, quase imperceptível; trata-se de modificar nosso olhar sobre o real, aprendendo a reconhecer que as coisas não foram antes do mesmo jeito que são agora e não precisam continuar a ser tal como têm sido até então. A filosofia e a arte desconfiam do mundo tal como o conhecemos, preparando o terreno para a construção de outros mundos. (FEITOSA, 2004, p. 25).

Conforme relato na minha monografia,

A apresentação finalizou com as perguntas: para que serve a arte? A arte precisa servir para alguma coisa? A ideia de servir para algo relaciona-se com a mentalidade da sociedade capitalista que valoriza a utilidade das coisas. Creio que a escola não deve ser vista como, simplesmente, uma etapa preparatória para o trabalho, o que faz com que os alunos acreditem que eles 'ainda não são alguém na vida'. As aulas que se distanciam da lógica do mercado ainda encontram dificuldades para se firmarem, assim como a própria arte que, a todo o momento, precisa ficar justificando sua importância como disciplina na escola. (ESMERIS, 2018, p. 85).

No fim, baseada na reflexão sobre a utilidade da inutilidade, a professora de artes inseriu uma imagem de boas-vindas aos alunos na porta da sala de artes (Figura 19).

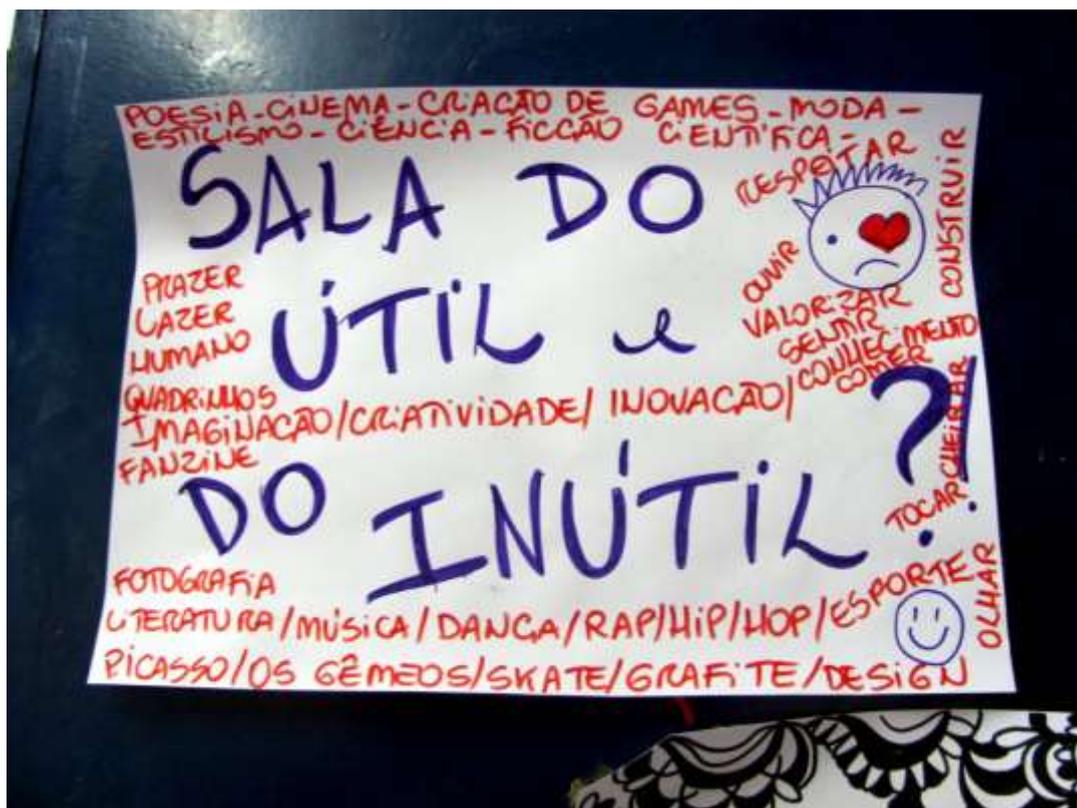


Figura 19: Cartaz *Sala do útil e do inútil*
 Fonte: Arquivo da autora.

A partir do exposto, é possível perceber que, por meio das pesquisas, foram criados projetos cujos desdobramentos, no período de elaboração, não havia como prever, mas que se evidenciaram durante a execução. Ao lidarmos com seres humanos, na área da educação, não nos cabe almejar resultados que correspondam exatamente às hipóteses e objetivos desenvolvidos em um plano. Considero, inclusive, que os imprevistos devam ser considerados em tal documento. Nesse caso, não é possível ampliar as concepções de arte e/ou desenho de todos os alunos envolvidos no projeto em questão, mesmo que ele tenha essa intenção. Tomando por base as perspectivas atuais da educação, compartilho da ideia de que é mais importante abrir espaços para que diferentes experiências ocorram e para que os estudantes construam e estabeleçam seus sentidos ao invés de tentar “transmitir” um conhecimento, o qual nunca seria recebido de maneira direta e interpretado da forma como um professor o deduz. Cada sujeito responde de uma maneira única quando provocado por meio de experiências, sendo o sentido destas renovado permanentemente ao longo do tempo. Nessa condição, creio que os alunos participantes do projeto foram ou ainda serão tocados, visto que a proposta, provavelmente, não se encerrou nas aulas relatadas. Ela poderá permanecer escondida em algum lugar dentro dos sujeitos e desencadeada em alguma situação para, assim, ser lembrada e ressignificada.

Considerações finais

Quem convive com a área da educação em artes sabe das lutas históricas que já foram travadas para que ela permaneça na escola como disciplina. Ao mesmo tempo, esse esforço combate a ideia de que ela possa ser transformada em um "acessório" ou uma "bengala" para as demais áreas do conhecimento. O próprio PIBID tem sofrido constantes ameaças de extinção e recebido cortes financeiros que acabam reduzindo a abrangência e o perfil do programa. Diante desse panorama, consideramos o Subprojeto PIBID Artes Visuais um "casamento" ousado entre a arte e a educação, que perturba as atuais estruturas políticas do Brasil ao continuar resistindo e exigindo pelo que já foi conquistado e pelo que é seu por direito.

Se não enfrentássemos problemas como esse, seria desnecessário apontar, na conclusão deste artigo, a importância da permanência e do investimento em programas como o PIBID e, neste caso, em projetos vinculados à área de artes. Desse modo, consideramos importante a produção e a divulgação de trabalhos que mostram o que tem sido produzido nas escolas e nas aulas de artes por meio de pesquisas, projetos e programas que ultrapassam métodos tradicionais e trazem "novos ares" para ambientes que, muitas vezes, carecem de atenção.

É perceptível que o Subprojeto PIBID Artes Visuais age como uma teia de relações, pois não atinge resultados isolados. Sua relevância dá-se nas trocas, nas aprendizagens, nos ensinamentos, nas vivências e nas experiências entre colegas pibidianos, os alunos da escola atendida, a supervisora, a coordenadora, a escola, a universidade e suas equipes. Por fim, nota-se que o programa eleva a qualidade da formação inicial de alunos nos cursos de licenciatura e permite a formação continuada dos professores supervisores das escolas onde o PIBID atua. A prévia em relação ao ambiente onde os futuros professores irão atuar permite um pensamento mais crítico e reflexivo sobre o sistema educacional, enriquecendo a formação docente por meio de experiências que inter-relacionam teoria e prática e atendem a necessidades que só podem ser supridas por meio do PIBID.

Referências

- BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2012.
- CAUQUELIN, Anne. **Arte Contemporânea**: uma introdução. São Paulo: Martins, 2005.
- DIAS, Belidson. A/r/tografia como Metodologia e Pedagogia em Artes: uma introdução. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita (Org.). **Pesquisa educacional baseada em arte**: A/r/tografia. Santa Maria: Editora UFSM, 2013. p. 21-26.

ESMERIS, Sabrina. **Correr o Risco**: o desenho em campo expandido a partir de um projeto educativo do PIBID Artes Visuais. 2018. 101 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Artes Visuais)–Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

FEITOSA, Charles. **Explicando a filosofia com arte**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

HERNÁNDEZ, Fernando. A pesquisa baseada nas artes: propostas para repensar a pesquisa educativa. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita (Org.). **Pesquisa educacional baseada em arte**: A/r/tografia. Santa Maria: Editora UFSM, 2013. p. 39-62.

ICLE, Gilberto. **Pedagogia da Arte**: entre-lugares da escola. Porto Alegre: UFRGS, 2012.

MASTROBERTI, Paula. O Super-Herói Universitário: porque não podemos ficar à margem. In: COSTA, Luciano Bedin da; MASTROBERTI, Paula. **Super-Herói Universitário**: Dicionário Raciocinado das Licenciaturas – Tomo V. Porto Alegre: Editora dos autores, 2016. p. 7-8.

PONGE, Robert Charles. **Surrealismo e novo mundo**. Porto Alegre: UFRGS, 1999.

SCHENKEL, Camila Monteiro. **Distensões da imagem**: um estudo sobre as relações entre fotografia e texto no trabalho de Vera Chaves Barcellos e Rosângela Rennó. 2011. 201f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais)–Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

TIBURI, Marcia; CHUÍ, Fernando. **Diálogo/Desenho**. São Paulo: SENAC São Paulo, 2010.

ⁱ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Processos e Manifestações Culturais (Universidade Feevale). Bolsista CAPES. Licenciada em Artes Visuais (UFRGS). Bacharela em Artes Visuais (Universidade Feevale).

ⁱⁱ Doutor em Literatura Brasileira, Portuguesa e Luso-africana (UFRGS) e pós-doutor em Cultura e Literatura (Universidade Feevale). Professor permanente e pesquisador da Universidade Feevale, atuando no PPG em Processos e Manifestações Culturais e no Mestrado Profissional em Letras.

Como citar esse artigo:

ESMERIS, Sabrina; MÜGGE, Ernani. Riscos e rabiscos na iniciação à docência em arte . **Revista Digital do LAV**, Santa Maria: UFSM, v. 13, n. 1, p. 69-94, jan./abr. 2020.