

Proposições artísticas: a arte para descafetinar a docência

Artistic propositions: the art to decaffetinize teaching

Janaina Wayne Herbstrith¹
Universidade Federal de Pelotas

Resumo

A pesquisa reflete sobre os processos de “cafetinagem” (ROLNIK, 2019) produzidos pelo sistema educacional e suas consequências na docência, pensando na descafetinização a partir de proposições artísticas. A intenção é analisar a potência micropolítica da arte, tendo como viés principal os saberes das experiências, neste caso, vivências e diálogos estéticos que possam estabelecer relações com outras áreas. Nosso objetivo é investigar o papel da arte na escola para professoras de diferentes áreas e se esse papel pode ser repensado. Pautada em fenômenos da subjetividade e seus efeitos nos âmbitos pessoais-relacionais e interrelacionais, propõe-se a imersão em saberes adquiridos a partir da experiência artística, através de metodologias de mulheres artistas em diferentes linguagens. Nossa metodologia será etnográfica por meio da oferta de proposições artísticas em uma oficina estética como experiência sensível (PILOTTO et. al., 2021) para professoras de educação básica. Analisamos até que ponto as proposições feitas com professoras de diferentes áreas, com foco na arte, podem trazer um pensamento mais libertador na função docente.

Palavras-chave: mulheres na arte, professor propositor, descafetinagem;

Abstract

The research reflects on the processes of “pimping” (ROLNIK, 2019) produced by the educational system and its consequences in teaching, thinking about a process of de-pimping based on artistic propositions. The intention is to analyze the micropolitical power of art, having as its main bias the knowledge of experiences, in this case, experiences and aesthetic dialogues that can establish relationships with other areas. Our purpose is to investigate the role of art in school for teachers from different areas and whether this role can be rethought. Based on subjectivity phenomena and their effects on personal-relational and interrelational spheres, it is proposed to immerse themselves in knowledge acquired from artistic experience, through methodologies of women artists in different languages. Our methodology will be ethnographic through the offer of artistic propositions in an aesthetic workshop as a sensitive experience (PILOTTO et. al., 2021) for basic education teachers. We analyzed the extent to which propositions made with teachers from different areas, with a focus on art, can bring a more liberating thought to the teaching function.

Keywords: women in art, proposer teacher, “de-pimping”

¹ Graduada em artes e pedagogia, especialista em atendimento educacional especializado, atualmente finalizando curso de especialização em arte na Universidade Federal de Pelotas. Professora de artes na educação básica. E-mail: janawh@hotmail.com

Introdução

“É preciso prestar atenção na estética da matemática, na beleza da física, no perfume da química, [...] ou nas infinitas possibilidades de uma estética da docência, em qualquer área de conhecimento.” Luciana Gruppelli Loponte (2013)

As formas de subjetivação vigentes não estão dando conta da potencialização da vida em detrimento do sistema político e, automaticamente, no sistema educacional, as insurreições podem trazer saberes que são gerativos de (re)construções individuais e coletivas. Pensamos, em um primeiro momento, em ver possibilidades de descolonização e desfragmentação do conhecimento com o olhar voltado para professoras de diversos componentes curriculares e este convite parte da ideia de “descafetinar” o conhecimento e repensar o ofício de ser professora em 2021:

Se a base da economia capitalista é a exploração da força de trabalho e da cooperação intrínseca à produção para delas extrair mais-valia, tal operação - que podemos chamar de ‘cafetinagem’ para lhe dar um nome que diga mais precisamente a frequência de vibração de seus efeitos em nossos corpos. (ROLNIK, 2019, p. 32).

A partir das considerações de Rolnik (2019), propusemos a seguinte questão: em que medida as vivências “disparadas” através da linguagem da mulher artista, podem fazer com que professoras de diferentes áreas reflitam sobre a própria poética e inseriram a arte como um recurso desencadeador e descafetinizador de aprendizagens? Com esta pesquisa objetivamos investigar qual a função da arte para professoras de diferentes áreas e se essa função pode trazer um olhar descolonizado a partir de proposições. Além disso, temos como objetivos: 1. identificar concepções de arte e o papel da mesma para professoras, por meio dos discursos, vivências e fazeres-ações das professoras; 2. analisar material produzido pelas professoras ao final das intervenções propostas com intuito de perceber concepções de arte e relações estabelecidas com outras áreas do conhecimento; 3. compartilhar o conhecimento obtido a partir das próprias vivências, reconhecendo e afirmando os símbolos de pertencimentos e compreendendo os sistemas relacionais dos símbolos

e suas conexões com o global; 4. refletir sobre a possibilidade de experiências estéticas alimentarem a constituição da docência.

Tais objetivos foram perseguidos por meio da oferta de uma oficina estética como experiência sensível. A ideia é propor experiências estéticas que formem para uma educação sensível, uma educação que foque em desenvolver sensibilidade tanto de alunos quanto professores. O professor sendo aquele que media a construção de conhecimentos ao mesmo tempo em que provoca afetos (PILLOTO et. al, 2021).

A subjetividade é uma forma de pulsão vital e a consideramos como um efeito (ou evento) micropolítico: “o desejo cumpre sua função ética de agente ativo da criação de mundos, próprio de uma subjetividade que busca colocar-se à altura do que lhe acontece. E se ampliarmos o horizonte de nosso olhar para abranger a superfície do mundo tal qual ela se configura na atualidade, constataremos que estamos diante da micropolítica de uma vida, individual ou coletiva, que logra reapropriar-se de sua potência e, com ela, driblar o poder do inconsciente capitalístico que a expropria (ROLNIK, 2019, p. 65).

Em nosso planejamento, retomamos a metodologia da artista Lygia Clark como guia para uma imersão artística com professoras de diferentes áreas do conhecimento. Lygia Clark foi uma das fundadoras do movimento neoconcreto no Brasil, na mesma época, decidiu tirar seu trabalho do espaço bidimensional das pinturas e partir para o plano tridimensional e também na possibilidade de interação do público com sua obra, a exemplo, a série bichos. Em 1963, em resposta ao regime político, criou a proposição caminhando, que consiste em um recorte sem fim da fita de moebius. Além disso, buscamos meios de potencializar o que é considerado como inutilidade, a fim de despertar em quem vivenciou as proposições encaminhadas: da fita de moebius, à investigação do papel, valor e importância do corpo de cada uma no mundo, a ressignificação de momentos-vivências pela proposta de Sophie Calle² “Transforme sua experiência em arte” (2009), e a reflexão sobre o neoconcretismo contemporâneo de “Procu-ro-me”, de Lenora de Barros³ (2002).

² Fotógrafa, escritora, artista conceitual e de instalação.

³ Artista visual e poeta brasileira.

Esses momentos de troca aconteceram por meio da oficina estética. Esse é um movimento de descafetinização, já que se opõe à ideia da arte tradicional em que só contemplamos um objeto sem poder interagir ou criar a partir dele. Foi um “convite para que se faça arte” (WREGGE; SILVA, 2018, p. 6)

Referencial teórico e prático

Formação de professoras - Insurgir: a arte para (re)pensar a docência.

“Somos os propositores: nossa proposição é o diálogo. Sós, não existimos.” (CLARK, 1980, p. 31)

“Por que um conhecimento em arte é tomado como algo tão incrível e, ao mesmo tempo, tão distante da maioria das pessoas? Por que não pensar em uma formação docente que contemple um conhecimento em arte ou um pensamento a partir da arte, rompendo com nossos modos mais lineares e previsíveis de pensar?” Luciana Gruppelli Loponte (2013)

Para tratar de formação de professoras, nos apoiamos no conceito etnográfico de eventos de formação proposto por Costa em 2013 e revisado pelo mesmo autor em 2018. Para Costa, evento de formação é “um momento propício para aprender a ensinar.” (2013, p. 21) Esses momentos propícios se caracterizam pela solicitação e oferecimento de ajuda e pelas narrativas de experiência. Acreditamos que ao propor um curso essas narrativas aparecem espontaneamente, e assim, as professoras formam-se com seus pares. Larrosa (2018) define curso como:

Um curso é algo que se faz (ou se segue). Mas também é algo que alguém se dispõe a fazer (ou a seguir). Ou, dizendo de outra maneira, para começar (a cursar) um curso é necessária uma certa disposição, é preciso estar disposto a começar. É disso que depende a maneira de começar ou, se preferir, seguir em frente. O que o professor faz quando inicia um curso não é apenas pro-por um caminho, mas também dispor uma maneira de começar a andar, de seguir em frente. (Larrosa, 2018, p. 15)

Pensamos que as professoras que se envolveram com o curso que propusemos estavam dispostas, abertas e, assim, os eventos de formação

aconteceram. Nesse sentido, o que se abriu foi um espaço para o devir, primeiro pensando na própria experiência enquanto ser-corpo-espaço e os saberes desencadeados por tais vivências e como se dá a replicação dessas estesias no campo da reflexão e da prática.

Morin e Andrade afirmam que “aprende-se a ser competente em problemas especializados e perde-se a competência do global” (2008, p.14). Ainda sobre a importância de trazer à tona as conexões entre todas as coisas, Morin salienta: “Você sabe, quando se está em um domínio bem particular, o quanto é difícil manter a compreensão do geral e também do seu contexto. Hoje em dia todos os grandes problemas são globais.” (2008, p.140). É necessário abrir caminhos para o improvável, desenvolver uma atitude insurgente e, a partir da arte desacomodar nossos modos de fazer docência, considerando todos os aspectos envolvidos, que incluem desde o planejamento até a avaliação (LOPONTE, 2013). Segundo a mesma autora, o “discurso pedagógico prescritivo e sensato” (LOPONTE, 2013, p. 1) não nos permite questionar formas de fazer docente por meio da arte.

Para Loponte “Um modo artista de existência remete a uma vida não-conformada a padrões e regulações de toda ordem.” (2013, p. 9). Suely Rolnik (2019) traz uma proposta de “Nascimentos de um modo de corpo-expressão que injete na corrente sanguínea da vida social, contribuindo à sua maneira para um trabalho coletivo que visa sua transfiguração” (2019, p. 37). A autora também nos fala sobre o abuso da vida: “é da própria vida que o capital se apropria, mais precisamente, da sua potência de criação e transformação na emergência mesma de seu impulso, ou seja, sua essência germinativa -, bem como da cooperação da qual tal potência depende para que se efetue em sua singularidade.” (2019, p.13).

Nas palavras de Wrege e Silva (2018) o que queremos é um professor propositor, isto é, aquele que instiga seus alunos, que propõe obras para serem criadas pelos alunos e que a criação de obras e aula em si sejam vistas como oportunidade de reflexão e de provocação de ideias.

Mulheres na Arte

“A energia feminina lida melhor com os mistérios” Lia Menna Barreto (2014)

Para Menna Barreto (2014), a mulher tem uma intuição mais aguçada, pois trabalha mais “no escuro”, ou seja, sem saber exatamente onde vai chegar, o que segundo a autora reflete uma energia mais feminina na arte. Bernardes (2014) reforça a ideia de que há uma sensibilidade feminina, mas problematiza a ideia de que só mulheres a têm, de acordo com a autora, homens também podem ter o que entendemos por sensibilidade feminina. Para ela, a energia masculina parece estar muito ligada à forma, enquanto que para a energia feminina a forma parece estar à serviço de um conteúdo.

Para Faleiros (2014) a mulher, no sistema capitalista, é tida como objeto de desejo, podemos pensar que isso traz impactos na arte, tanto quanto pensamos em mulheres em obras quanto em mulheres artistas. Não que as mulheres não produzam arte, mas sempre tiveram menos visibilidade. Então ao propor uma oficina com mulheres artistas, tentamos inverter essa lógica machista que relega mulheres a espaços limitados. Além disso, ao se pensar em educação básica, também pensamos em mulheres, já que a maioria do corpo docente se constitui por mulheres. Por fim, essa pesquisa tem como pesquisadoras e participantes somente mulheres. Essa discussão vai ao encontro do que nos propomos nesta pesquisa ao pensar em descompartmentalizar/descafetinar as áreas na educação, já que isso também é um reflexo dessa sociedade capitalista e machista.

E não por acaso, optamos por pensar na metodologia de Lygia Clark para inspirar as proposições da oficina às professoras. Clark que vai contra à lógica de mercado, que transforma arte em objetos vivos, que tira a arte e o artista dos espaços tradicionais como os museus, que se diz na fronteira entre a arte e a clínica (ROLNIK, 1999). “É um trabalho fronteira porque não é psicanálise, não é arte. Então eu fico na fronteira, completamente sozinha” (ROLNIK, 2015, p. 5).

Arte na escola

“A arte é, portanto, uma prática de experimentação que participa da transformação do mundo” Suely Rolnik

Abrimos essa seção com uma citação de Rolnik (2002) que não fala da escola, mas da arte de maneira geral, mas o que é a escola se não uma prática de

experimentação que participa da transformação do mundo? Nesse ponto arte e escola se encontram, talvez não só nesse.

Barbosa (S.D.) traz em seu artigo as mudanças que a arte-educação sofreu ao longo do tempo, estas precisam ser consideradas quando discutimos o papel da arte na escola, por isso começamos essa seção discutindo as mudanças discutidas pela autora. A primeira alteração apontada por Barbosa diz respeito ao ensino de arte estar ligado ao compromisso com a cultura e com a história. Tal aspecto se relaciona com nossa pesquisa na medida em que esse olhar para arte estabelece relações com outras disciplinas, deixando de tratar os conhecimentos de forma fragmentada e cafetinada. Outra mudança apontada é a visão de criatividade que passou a ser considerada não só em produções, mas também em leituras de obras. Esse aspecto também estabelece relação com outra área, já que a leitura não é só uma obrigação das disciplinas de língua portuguesa e de literatura. Tal aspecto tem relação com a seguinte modificação que visa a estabelecer uma alfabetização visual, “não se trata mais de perguntar o que o artista quis dizer em uma obra, mas o que a obra nos diz” (BARBOSA, S.D. p. 2).

Ao dar mais espaço às interpretações, ao que a obra nos diz, há espaço para a diversidade cultural, ao que a autora chama de interculturalidade, que trata das interações entre diferentes culturas, culturas que muitas vezes antes eram marginalizadas. Esse espaço para as diferentes culturas dos alunos se conecta com a mudança apontada pela autora que diz respeito à arte-educação na comunidade. Por fim, a autora reflete sobre o status da arte, que segundo ela, deve ser tratada com um conhecimento e não meramente como um “grito da alma” (BARBOSA, S.D. p. 5) ou seja, não pode ser somente um “pretexto” para liberar emoções, os alunos estão na escola para aprender e a arte deve estar à serviço da aprendizagem, como ação e com função própria em suas linguagens, desencadeando processos significativos e com caráter epistemológico.

METODOLOGIA

Esta pesquisa foi definida como de cunho etnográfico. Entendendo pesquisa etnográfica como um retrato, ou seja, um recorte de um determinado momento com o enquadre ou enfoque dado pelo pesquisador, que se insere no campo pesquisado

como observador participante (ERICKSON, 1973). Como ofertamos oficinas estéticas de proposições artísticas a professoras de diferentes áreas, acreditamos que o olhar da pesquisa etnográfica que tenta ser menos etnocêntrica (ERICKSON, 1973) nos auxiliou na percepção da forma de lidar com concepções de arte destoantes das nossas.

Para realização das oficinas, contamos com participantes inscritas voluntariamente, todas assinaram um termo de consentimento livre que garante o anonimato das participantes da pesquisa e também a possibilidade de desistência, se assim julgarem necessário. As oficinas foram ofertadas por meio de um projeto de extensão e foram o foco de nossa análise na medida em que nos permitiram verificar concepções de arte em sala de aula, o papel da arte na escola e a arte e sua relação com outras áreas do conhecimento por meio dos discursos, das ações e das produções de professoras.

A oficina “Insurgir: a arte para (re)pensar a docência” foi elaborada para realização em quatro encontros, algumas questões e referências (das obras e artistas) foram repensadas conforme a formação acontecia, construímos um itinerário das proposições:

Proposição 1: Caminhando - Após apresentações iniciais e uma conversa sobre questões como o motivo da escolha de participar da oficina e a concepção de arte de cada uma, apresentamos o conceito científico: [O que é a Fita de Moebius?](#). A metáfora da fita em “Caminhando” se dá pela subversão da forma de representar o espaço, solicitamos o corte da faixa de Moebius:

Figura 1 - Fita de Moebius



Fonte: Esferas da Insurreição - Notas para uma vida não cafetinada, Suely Rolnik, 2019

Em seguida, as participantes foram convidadas a escrever o que pensaram ao realizar o corte.

Proposição 2: Procuro-me - Inspiração em “procuro-me”, exposição de poesias concretas de Lenora de Barros, as participantes foram estimuladas a refletir sobre a obra e criar poesias visuais a partir de suas experiências cotidianas.

Figura 2: Procuro-me - Procura-se / **Figura 3:** Procuro-me



Fonte: figura 2: <https://mam.org.br/acervo/2006-074-barros-lenora-de/> figura 3: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq1909200220.htm>

Proposição 3: Cuide de você - Ressignificação de vivências do cotidiano, a partir da proposta “transforme sua experiência em arte”, de Sophie Calle. A atividade teve como referência uma carta de rompimento que a artista recebe ao fim de um relacionamento sugerindo ‘cuide de você’ e que a mesma utiliza como fonte de inspiração para que outras mulheres interpretem através de criações.

Figura 4: Sophie Calle. Foto: Jean-Baptiste Mondino



Fonte: <https://nitidafotografia.wordpress.com/2016/03/09/sophie-calle/>

Proposição 4: Sós, não existimos. Referência à obra de Lygia Clark que sugere que nós somos os propositores, somos o molde e nossa proposição é o diálogo. Trabalho da artista realizado em 1968 que sugere que nosso pensamento viva através da ação.

Figura 5: Bichos, 1960



Fonte: <https://comunicacaoeartes20122.wordpress.com/2013/02/19/lygia-clark/>

Para a análise, nos apoiamos no conceito de evento de formação (COSTA, 2013; 2018), conceito etnográfico, que trata sobre a formação de professores entre os pares, ou seja, quando aprendemos a ensinar com nossas colegas professoras. Assim, selecionamos o evento ou os eventos de formação que ilustram que um professor participante da oficina ou até mesmo ministrante aprendeu a ensinar, tendo como foco, concepções de arte, a arte na escola e a arte e sua relação com outras áreas do conhecimento.

ANÁLISE E RESULTADOS

Os encontros foram feitos remotamente, pela plataforma google meet, houve fluxo de participantes no total de oito, algumas participaram de um encontro, outras dois ou três e cinco participantes estiveram presentes nos quatro encontros. As participantes tinham diferentes formações, tais como: jornalismo, matemática, letras, mas todas envolvidas com ensino, seja em escola ou em espaços não institucionalizados. Todas as participantes se inscreveram na oficina por meio de um formulário e um cartaz que foram divulgados em redes sociais.

Percebemos que cada proposição tinha fim em si mesma, não sendo necessário ter tido as vivências de proposições anteriores ou posteriores para a compreensão ou desenvolvimento da ação propositiva, porém, no itinerário proposto, percebemos alguns eventos de formação que, não respondem necessariamente à nossa pergunta, mas nos ajudaram a compreender que uma formação pode transformar a concepção do ensinar e do aprender, a reverberar em nossa prática docente.

Contextualização: na primeira oficina focamos nas apresentações das ministrantes e participantes. Para a apresentação havia perguntas-guia para já iniciar a reflexão. Na análise, vamos focar em duas das perguntas, são elas: o que é arte para você? Como foi a arte na tua vida escolar? As participantes da oficina tinham distintas formações, já que um dos objetivos da formação é pensar arte em relação com outras áreas do conhecimento. Abaixo trazemos um quadro com a formação das ministrantes e das participantes⁴ da oficina.

Tabela 1 - Participantes da pesquisa

Pseudônimo	Formação	Papel na oficina
------------	----------	------------------

⁴ As participantes assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido aceitando participar da pesquisa. Optamos por usar pseudônimos ao invés dos nomes verdadeiros das participantes, para evitar que elas pudessem ser identificadas. Também optamos por usar pseudônimos para as ministrantes por acreditar que isso poderia contribuir com o distanciamento para a análise dos dados. A escolha dos nomes foi a partir das artistas das proposições e de nossas referências.

Ana	Graduada em Arte e Pedagogia, especialista em Atendimento Educacional Especializado.	Ministrante
Lia	Graduada em Letras Português e Letras – Línguas Adicionais, inglês e espanhol, Mestra em ensino de línguas	Ministrante
Luciana	Graduada em Artes	Ministrante
Lenora	Jornalista, ministra oficinas de escrita criativa	Participante
Lygia	Graduada em Artes	Participante
Suely	Graduanda em Dança	Participante
Sophie	Graduada em Letras, mestranda em Ensino	Participante
Silvia	Graduada em Letras	Participante
Lilian	Graduada em Pedagogia	Participante
Raquel	Graduada em Matemática	Participante
Dayane	Graduada em Letras	Participante
Raquel	Graduada em Matemática	Participante

Fonte: Elaborado pelas autores

Na tabela abaixo, trazemos um excerto da primeira oficina que caracterizamos como um evento de formação e passamos a discuti-lo.

Tabela 2 - O que é arte?

Lenora	<p>A arte na minha vida escolar, ai, gente, bem problemático. (risos) Bem problemático. A minha experiência na arte com a vida escolar era muito aquela ideia do desenho mesmo, alguns tipos de desenho, mas era muito limitado assim. (...) não desenvolvi muito meu lado, digamos que, de desenhar, de pintar. (...) era muito voltado só pra um tipo de trabalho assim.</p> <p>Que tipo de arte? (...)A arte é uma forma de ver o mundo. (...) É uma forma de resistência. Pra lidar até com todos os outros lados mais burocráticos, até com a nossa rotina.</p>
Luciana	<p>A principal referência do nosso curso é trazer a arte contemporânea no sentido de vivenciar, experienciar, deixar de ser um mero contemplador.</p>
Lygia	<p>A arte foi nossa válvula de escape, a gente tinha essa necessidade de ouvir uma música, assistir um filme, pintar, dançar, fazer o que for em qualquer uma das linguagens. (...) e fazer com que o aluno se dá conta da importância da arte é o maior desafio do professor.</p>

Suely	Arte é uma explosão de sentimentos, de certa forma um desabafo. As minhas experiências da escola não foram boas porque os professores eram muito dentro da caixa. E hoje olhando pra trás, noto que os que não ensinavam dentro da caixa ainda estão presentes comigo.
Sophie	Depende do olhar, é algo bem subjetivo, tudo pode ser arte dependendo do olhar da pessoa. (...) Eu recordo da salas super lotadas e professoras, dentro das suas limitações né, tentando realmente mostrar a arte, diversas formas de arte, eu tenho certa empatia (...)
Lia	Que legal que tu traz uma outra experiência, até agora a gente tava tendo experiências negativas e que legal ter esse olhar também porque a gente sabe das dificuldades, especialmente da escola pública.
Silvia	(...) a dificuldade que a gente encontrou de ligar a literatura com a outra, fazer um outro link, fazer um teatro, vamos fazer algo diferente, isso foi bem difícil. Como era a arte na tua vida escolar? Não era, eu vim de um aprendizado que os professores passavam ano após ano, era a mesma professora e ela dava os mesmos conteúdos.
Ana	Enquanto a Rosiane tava falando sobre linkar né, de desenvolver atividades a partir de, tudo que pode ser desencadeado a partir de uma atividade específica. Uma das nossas também nessa pesquisa é Morin. E ele fala justamente dessa fragmentação né do conhecimento e como as coisas tão conectadas na verdade. As áreas do conhecimento não podem estar fragmentadas para que possa haver aprendizagem tem que haver esses encontros né. Deleuze fala do currículo rizomático, fala dos rizomas justamente como raízes que se transpassam né, mas que não se rompem.

Fonte: Elaborado pelas autoras

Para iniciarmos a análise é importante lembrar que, para que haja um evento de formação, é necessário que haja engajamento das participantes, o que é possível ver neste excerto, já que sempre há retomadas de ideias, além do surgimento de novas ideias. Além disso, as participantes falam de suas experiências, e narrar experiências é uma forma de nos formarmos (COSTA, 2013; 2018) Além de falar da formação das participantes, focamos também na formação das ministrantes. Como já mencionado nessa primeira etapa de análise vamos focar na concepção de arte e de como foi a arte na vida escolar das participantes.

Lenora traz uma ideia bem ampla de arte como uma forma de enxergar o mundo, um conceito bastante subjetivo que é retomado de alguma forma por outras participantes, como quando Sophie fala que depende do olhar e que tudo pode ser arte. Outros conceitos subjetivos se repetem tais como: explosão de sentimentos, válvula de escape. Luciana traz um outro ponto de vista ao falar sobre arte em que não só contemplamos, mas fazemos, experienciamos, especialmente, quando a abordagem da arte é contemporânea. Essa forma de lidar com arte rompe com a ideia capitalista de consumi-la em espaços que são para poucos frequentarem (ROLNIK, 1999)

Lenora começa falando do quanto foi problemático esse ensino e o quanto se limitava a certas linguagens. Suely endossa o que foi apontado por Lenora, falando sobre as experiências negativas que teve na escola. Silvia também traz uma experiência semelhante a dizer que a arte “não era”, falando sobre a repetição de métodos ano após ano. Lygia já volta seu ponto de vista para a professora quando diz que é um desafio fazer com que os alunos entendam a importância da arte ao fazer uma contraposição ao que vinha sendo discutido por Lenora. Aqui é importante considerar que todas as participantes tinham mais de 30 anos, portanto parece ser um momento anterior às mudanças apontadas por Barbosa (S.D.), na escola das participantes não parecia haver espaço para interculturalidade, criatividade e nem compromisso com a cultura e a história.

Então Sophie fala e agrega uma outra visão que pode ter relação com o fato de hoje ser professora, ela fala dos problemas das escolas superlotadas e dos professores fazerem o possível, fazendo com que as participantes tenham acesso a um novo ponto de vista. Entendemos que nesse ponto acontece um evento de formação, quando ela provoca uma reflexão nas outras professoras. Essa reflexão é externada por Lia, que concorda com Sophie. O segundo evento de formação acontece com a fala de Ana que não só concorda com Silvia, mas agrega conhecimentos, inclusive trazendo teóricos para a discussão, e, assim, tira a discussão do senso comum.

No que diz respeito à proposta de “descafetinar” com saberes “disparados” pela arte, algumas questões sobre o sistema e sua relação com gestão pública surgiram, em alguns momentos parecendo ser o foco das nossas discussões. A formação desencadeada por um itinerário, trouxe o dado de que estávamos trabalhando dentro de uma concepção de professor-propositor (WREGGE; SILVA, 2018), as proposições e referências (obras e artistas apresentadas) fizeram mais sentido depois de terem sido repassadas, o que, pela nossa experiência como ministrantes, fez crer que a reverberação das metáforas (o itinerário) traz uma prática de reconstrução do eu, entretanto, desconsideramos ao elaborar as proposições, a vida escolar e a formação artística das participantes - seria relevante uma espécie de “alfabetização do olhar” antes de apresentarmos ideias neoconcretas e contemporâneas?.

Contextualização: o excerto abaixo diz respeito à primeira proposição, o corte da fita de moebius. No início da segunda oficina, as participantes relataram como se sentiram durante o corte.

Tabela 2 - Proposição 1

Lenora	Parecia uma atividade simples (...) criando várias tiras o que pode representar vários caminhos e caminhadas(...) Me perguntei se tinha feito a atividade correta (...) então percebi que só eu poderia definir ou decidir sobre meu trajeto ou sobre o trajeto da pessoa no papel
Lia	Eu pensei meu relato, também me perguntei se tava fazendo correto
Dayane	Eu me percebi pensando se eu tava fazendo certo ou não (...) só a gente pode caminhar por a gente mesmo
Lia	Enquanto a Daniele falava eu fiquei pensando, tentando trazer um pouco pra docência mesmo né. Eu fiquei pensando o quanto essas concepções de certo e errado não passam pelo processo de escolarização porque isso ainda é muito forte na escola né. Tem determinadas coisas que são sempre certas (...) e errar não visto como parte do processo (...) errar é feio, errar é uma vergonha.
Luciana	A arte tá no erro, a arte é antimetodologia. (...)Não é resultado da fita, mas a experiência no tempo e no espaço.

Fonte: Elaborado pelas autoras

O ponto que chamou nossa atenção nas reflexões trazidas foram as noções de certo e errado. Duas participantes da oficina e uma das ministrantes se perguntaram

se estavam fazendo a proposição de maneira correta, o que é bastante curioso. O que é fazer o certo? Durante a oficina perguntamos isso às participantes e uma das ministrantes, Lia, falou sobre como o processo de escolarização está imbricado nessas concepções, evidenciando como a escola pode nos cafetinar. Essa ideia de certo e errado está relacionada ao que Loponte (2013, p.1) chama de “discurso prescritivo e sensato” em que a escola prescreve o que entendemos por certo e por errado. A ministrante Luciana trouxe então a ideia de que não é o resultado em si que é importante, e que, portanto, não há erro, mas sim a experiência. A partir daí iniciou-se uma reflexão sobre sermos produtores de arte, da arte como experiência e não somente como contemplação (ROLNIK, 1999), o que será retomado no excerto seguinte. Nesse excerto os eventos de formação acontecem quando há reflexão sobre o papel da escola e da arte. No momento em que as participantes se perguntam se estão fazendo certo revelam que há uma concepção de que arte deve ser feita de uma certa maneira, mas mesmo elas se questionam o porquê de pensarem assim e conseguem perceber o papel da escola nesse processo que cristaliza concepções de certo e errado.

Contextualização: o excerto abaixo se refere à segunda proposição que se deu a partir de reflexões por leitura do poema visual “Proкуро-me” de Lenora de Barros. As participantes falavam sobre se procurar, o que as levou a falar sobre maquiagens e filtros de redes sociais, do quanto a gente se esconde ou não se encontra nesses caminhos.

Tabela 3 - Proposição 2

Ana	Isso também é um reflexo da cafetinagem (...) e como isso reflete na nossa prática docente. Como é que estamos orientando nossos alunos a fugirem desses padrões e que eles aceitem diferentes formas de existência.
-----	--

--	--

Fonte: Elaborado pelas autoras

Ana então tenta trazer a conversa para a docência, foco da oficina. Relacionando essa imagem ideal e distorcida das redes sociais com cafetinagem, ao se questionar o que nós professoras podemos fazer para que os alunos respeitem as diferentes formas de existência. O evento inicia com Ana que traz as reflexões para a relação com a docência, e continua com Luciana que traz como um dos papéis da arte a reflexão para que não nos deixemos cafetinar. Lia segue o evento ao tentar relacionar o fazer docente com poema visual ao dizer que ser professor é um eterno procurar-se, retomando o que foi dito por Ana e Luciana. Todas essas narrativas de experiências nos levam a pensar que as professoras participantes são professoras-propositoras (WREGGE: SILVA, 2018) na medida em que se preocupam com que os alunos reflitam e sejam provocados a pensar por meio da arte.

O evento se encerra quando Ana complementa a ideia trazida por Lia de sermos produtores de arte, evidenciando que nem todas pessoas são artistas, mas têm e devem explorar seu potencial criativo. Como aponta Loponte (2013) é necessário despertar um modo artista de existência, em que se tem uma vida não conformada por padrões.

Contextualização: o excerto abaixo traz comentários da última proposição: Sós, não existimos. “Somos os propositores: nossa proposição é o diálogo. Sós, não existimos.” (CLARK, 1980, p. 31). No início da oficina, discutimos a proposição três e como foi para as participantes a ideia de transformar experiências do cotidiano em arte, retomando o conceito de desfragmentação do conhecimento.

Tabela 4 - Professor propositor

Raquel	Eu sou muito ligada com a arte. Mas só encontrei um colega em toda trajetória. Porque os homens se consideram “das exatas” e se consideram os melhores. Por isso essa dificuldade de fazer a união e essa conexão com as outras áreas. Os homens têm muita dificuldade nesse trânsito de criatividade, de tudo. Para eles a aplicação de uma fórmula é direta.
Ana	Normalmente os professores de matemática, de física, de química nas escolas são homens. A arte é sempre subárea dentro da escola. Isso está mudando porque a gente está se instrumentalizando.
Lilian Raquel Lia	<p>Eu acho que cabe à professora de arte algumas especificidades como das outras áreas do conhecimento. E quase toda professora que vai pra área de artes é porque ela já tem algumas habilidades nessa área. Então, ela se aproxima. Isso não impede que outras áreas se empoderem das artes assim como as professoras de arte se empoderam de outras áreas. É aí que está o transversal.</p> <p>Sempre tive a prática da música na sala de aula. Mas algumas coordenações acham que isso não é produtivo. Então, a gente se adapta, tenta negociar.</p> <p>Estou com bastante dificuldade na escola que trabalho, pois é proibido o uso do celular. Eu acho tão contraditório nesse momento - eles estavam fazendo tudo pelo celular e agora o celular é retirado, não serve mais, é inimigo da educação. A escola pode ser um espaço agradável e isso passa por ouvir música.</p>

Fonte: Elaborado pelas autoras

Ao questionarmos se uma professora-propositora precisa ter formação acadêmica em arte, Raquel, que é professora de matemática, comenta sobre a

dificuldade de encontrar pares para o desenvolvimento de propostas e atribui, de certa forma, ao fato de haver mais homens nos quadros de profissionais das áreas mais “duras”, relacionamos a arte ao feminino. Reforçando a ideia de arte ligada a uma energia feminina, o que precisa ser problematizado, já que homens também podem ter uma energia feminina e mulheres uma energia masculina (BERNARDES, 2014)

Ao final do itinerário, o que se percebeu foi que houve muitas trocas de ideias, uma vida descafetinada deve passar pelo processo de descafetinização na educação básica, vimos no início da “caminhada” uma dureza no olhar das participantes sobre a arte em suas vidas escolares e, conseqüentemente, algumas resistências na vida adulta e na prática docente, porém, o conteúdo da formação produziu diferentes leituras e narrativas reflexivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão da interdisciplinaridade só se dá com engajamento, no caso da oficina, as proposições trouxeram uma perspectiva que revela um pensamento mais voltado à questão social e política (sobre os desafios do docente na educação básica) e a análise da importância das interações e da presença plena daquilo que se propôs (o fazer e, então, compreender pelas vias da subjetividade):

Não há ainda nenhuma resposta política aos gigantescos desafios de nosso futuro. Nossas sociedades, de pé nos freios, parecem lançadas para um futuro. [...] É necessário modificar o presente. Redefinir a vida em comum, elaborar uma autêntica política de civilização. Trata-se de um nascimento indispensável para estabelecer o ser humano como meio, fim, objeto e sujeito da política. (Morin, 2008, p. 50).

Uma formação entre pares é um começo de ação micropolítica, se a arte é capaz de provocar reflexões a partir da apreciação (ou leitura), Clark remonta o movimento concreto trazendo como nutrição não apenas o fruir, mas o fluir que se dá com a vivência.

Percebemos que as participantes trouxeram para a discussão questões além da subjetividade esperada como resultado das experiências das oficinas. Foram colocadas suas preocupações em atender as normas estabelecidas pelo sistema

ainda muito rígido, fechado e tradicional em muitas das instituições. Algumas falas remetem à escola “como um lugar institucionalizado de desprazer e tédio” (Hernández, 2005, p.215).

“O professor, no espaço que hoje se encontra, o primeiro que poderia fazer é pensar no papel que quer exercer e não esquecer que há uma esfera que lhe é própria e é a da relação que pode construir com seus alunos. partindo disto, e assumindo que o trabalho docente não é individual, mas deve caminhar rumo a projetos compartilhados, deveria escolher o caminho que hoje pode construir com os estudantes, com seus colegas e a comunidade”. (Hernandez, 2005, p. 40).

O professor é um dos responsáveis pelo sucesso desse processo transformador ao ajudar os alunos a despertarem para a sensibilidade e, com isso, utilizar os saberes de forma consciente. Enquanto mediadoras da formação, sentimos também no lugar de participantes “revisitantes” das proposições, foi bastante impactante a reflexão sobre nossa docência na educação básica e às nossas expectativas em relação a formação de professoras/condução/resultados. Segundo a autora Consuelo Schlichta (2009) a educação, a arte e a sociedade são faces rigorosamente recíprocas, complementares e uma não pode ser pensada sem a outra. Educadores têm o dever de possibilitar ao aluno uma experiência com arte, como fonte de prazer estético e humanização propondo sentidos que transbordem a moldura de um quadro.

Finalizamos a experiência com outros questionamentos importantes: Por que pensamos em vivências artísticas não convencionais? Por que as proposições foram pensadas para docentes e não para alunos da educação básica, temos medo? Não nos descafetinamos a ponto de “driblar” o sistema pragmático educacional e oportunizar tais vivências às crianças e aos jovens? É necessário que haja mais pesquisas, materiais e formações que legitimam determinadas práticas (artísticas) para serem validadas como métodos pedagógicos com objetivos de aprendizagem? Há lugar para a arte na educação? Como desenvolver uma metodologia que proporcione a descoberta de novos caminhos?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Ana Mae. **Mudanças na Arte/Educação**. Disponível em: <https://texsituras.files.wordpress.com/2010/04/anamae.pdf> Acesso em: 17.05.2021.

COSTA, Everton Vargas da. **Práticas de formação de professores de português língua adicional em um instituto cultural brasileiro no exterior**. Dissertação de Mestrado em Estudos da Linguagem. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 2013. Programa de Pós-graduação em Letras, Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/72754> Acesso em: 31. abril. 2021.

COSTA, Everton Vargas da. **Eventos de formação de professores de português como língua adicional: a organização das práticas e as trajetórias de participação em um estudo interpretativo sobre aprender a ensinar**. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 2018. Programa de Pós-graduação em Letras, Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Disponível em: Acesso em: 22.maio.2021.

ERICKSON, F. What makes school ethnography 'ethnographic'? **Anthropology and Education Quarterly**, v. 15, p. 51- 66, 1984.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 2010.

HERNÁNDEZ, Fernando. **A Formação do Professor e o Ensino das Artes Visuais**. Santa Maria: Editora UFSM, 2005.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o que**: sobre o ofício de professor. São Paulo: Autêntica, 2018.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Arte para docência: estética e criação na formação docente. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 21, n. 25; p. 1 - 22, 2013. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1145> Acesso em: 24. jul. 2021.

MAUS, Lilian (org). **A palavra está com elas**. Diálogos sobre a inserção da mulher nas artes visuais. Porto Alegre: Panorama Crítico, 2014.

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. 5. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2008.

PILOTTO, Silvia Sell Duarte; GAVA, Daiane de Melo; STAMM, Eliana; SILVA, Carla Clauber da. Narrativas e infâncias: tecendo fios de sensibilidade pela arte e cultura. **Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais**, v. 14, n. 1, p. 177-196, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/55215> Acesso em: 16.maio.2021.

ROLNIK, Suely. O vazio-plano de Lygia Clark. In *The Experimental Exercise of Freedom: Lygia Clark, Gego, Mathias Goeritz, Hélio Oiticica and Mira Schendel*, The Museum of Contemporary Art, Los Angeles, 1999.

ROLNIK, Suely. Subjetividade em obra: Lygia Clark, artista contemporânea. Proj. História, São Paulo, Dezembro 2002.

ROLNIK, Suely. Lygia Clark e o híbrido arte/clínica. **Concinnitas**, ano 16, v. 1, Julho 2015.

ROLNIK, Suely. **Esferas da Insurreição**: Notas para uma vida não cafetinada. São Paulo: n-1 edições, 2019.

SCHLICHTA, Consuelo. **Mundo das Ideias: arte e educação, há um lugar para a arte no ensino médio?** Curitiba: Aymará, 2009.

WREGGE, Raquel Casanova dos Santos; SILVA, Ursula Rosa da. Formação docente de artes visuais: professor/artista/propositor. **Revista Seminário de História da Arte**, V. 1, nº7, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/Arte/article/view/13526> Acesso em: 07. out. 2021.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)