

Deslocamentos e apostas para pensar à docência em arte na atualidade

Displacements and possibilities for thinking about art teaching in the present

Daniel Bruno Momoli ¹

Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, Brasil

Resumo

As abordagens utilizadas no campo da formação inicial de docentes de artes visuais têm sido debatidas há algum tempo. Nos últimos anos, em especial após a pandemia da COVID-19, a questão ganhou outros contornos. O retorno para as salas de aula, colocou em visibilidade a necessidade de repensar as estratégias utilizadas no campo da formação para a docência em arte/artes visuais. A partir da prática de sistematização de experiências é feita a descrição de um conjunto de situações vividas nos últimos anos em cursos de Licenciatura em Artes Visuais da região sul do Brasil, com o intuito de oferecer elementos que permitam pensar nas relações que temos estabelecido entre arte e educação, docência e escola, seja nas salas de aula com estudantes em formação para a docência em arte/artes visuais ou nas escolas durante práticas de estágio ou ainda em atividades de curricularização da extensão. A partir do entrecruzamento das práticas de iniciação à docência em arte/artes visuais com as discussões sobre as abordagens didático-pedagógicas para o ensino da arte no contexto escolar, são apontadas algumas pistas baseadas na ideia de imprevisibilidade, errância e não-saber. O intuito é que se possa pensar em práticas de formação que sejam menos previsíveis e mais inventivas no campo da docência em arte na/da atualidade.

Palavras-chave: Arte; Educação; Ensino da arte; Docência; Escola.

Abstract

The methods used in the initial formation of visual arts teachers have been debated for some time. Recently, especially after the COVID-19 pandemic, the issue has gained more importance. The return to the classroom has highlighted the need to rethink the strategies used in the field of art/visual arts teacher education. Based on the practice of systematizing experiences, a set of situations experienced in recent years in Visual Arts teacher education courses in the South of Brazil is described, with the aim of offering elements that allow us to think about the relationships we have established between art and education, teaching and school, whether in classrooms with students in formation for teaching in art/visual arts or in schools during internship practices or even in extension curricularization activities. Based on the intersection of art/visual arts teaching initiation practices with discussions on didactic-pedagogical methods for teaching art in the school context, some clues are pointed out based on the idea of unpredictability, wandering and not-knowing. The aim is to think about training practices that are less predictable and more inventive in the field of art teaching in the contemporary world.

Keywords: Art; Education; Art education; Teaching; School.

¹ Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Especialista em Educação Interdisciplinar pelo Instituto de Desenvolvimento do Alto Uruguai, Licenciado em Artes pela Universidade do Oeste de Santa Catarina. Professor da Universidade Federal de Pelotas e coordenador do Núcleo Didático-Pedagógico do Museu de Arte Leopoldo Gotuzzo (MALG UFPel). É Vice-líder do Arteversa-Grupo de estudos e pesquisas em arte e docência (UFRGS/CNPq) e pesquisador vinculado grupo Flume-Educação e Artes Visuais (UERGS/CNPq). Foi Vice-presidente da Federação de Arte Educadores do Brasil-FAEB (2019-2020) e foi Professor Visitante da Universitat de Lleida (Espanha). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8400-9536>. E-mail: daniel.momoli@ufpel.edu.br

Abrir espaços para pensar outras relações na docência em arte: o aparecimento de uma questão

O interesse pelas abordagens utilizadas no campo da formação inicial de docentes de artes visuais, me acompanha há algum tempo. Mas, uma inquietação nova surgiu em 2022, no contexto de retorno das atividades educacionais presenciais que haviam sido suspensas em decorrência da pandemia da COVID-19ⁱ. Depois de dois anos de ensino remoto emergencialⁱⁱ - realizado sobremaneira em plataformas digitais-, retornávamos para as salas de aulas, tal como fazíamos antes da interrupção das atividades devido a situação pandêmica. Mas muita coisa parecia não fazer sentido, pois naquele período de distanciamento físico outras sensibilidades foram geradas: turmas inteiras, nunca haviam se encontrado fisicamente; o tempo das atividades era menor; o estado de atenção para as atividades era compartilhado com as demandas da vida privada; e a dimensão da experiência era subtraída das práticas formativas. Depois de dois anos, ao voltar para as salas de aula, tínhamos que reaprender sobre as formas de convívio, de compartilhamento, de troca e de diálogo.

Após cada aula, a sensação era de desajuste. Algo parecia não fazer sentido e aos poucos foi ficando visível a necessidade de repensar as estratégias que eu escolhia para os processos formativos na educação superior, em especial na formação inicial de docentes em cursos de Licenciatura na área das Artes Visuaisⁱⁱⁱ. Foi no espaço entre a dúvida sobre minha própria prática e a vontade de repensar minhas ações que percebi que o nosso apego aos saberes procedimentais na formação de docentes para o ensino das artes visuais, deixa pouco espaço para a imprevisibilidade e para a errância. A constituição dos saberes da/para a docência nas artes visuais, envolve o conhecimento de técnicas que são próprios desta área de conhecimento enquanto saberes procedimentais constitutivos do campo artístico. No entanto, a busca pela excelência técnica e pelo domínio sobre os materiais, tem feito diminuir nas e nos estudantes em formação um certo estado de curiosidade, de descoberta e de surpresa diante do inusitado, de modo que tudo vai se tornando muito previsível, seja em relação as temáticas mais conhecidas do campo artístico ou em relação aos novos temas que vem ganhando espaço na agenda das discussões que envolvem o ensino da arte.

Diante de tal constatação, iniciei um estudo sobre as abordagens poético-pedagógicas para a docência em arte vinculadas as minhas atividades como docente de uma instituição pública de educação superior da região sul do Brasil^{iv}. Posteriormente o estudo foi ampliado para um projeto integrado^v com objetivo de investigar os imaginários docentes mobilizados no ensino da arte a partir de um estudo sobre a dimensão poética, política e pedagógica deste fazer na atualidade, indo na direção de experimentação de formas de docência que favoreçam o diálogo, a escuta e a construção coletiva de saberes^{vi}. Nesses dois estudos, tenho insistido em uma abordagem investigativa que permita o borramento dos limites entre pesquisa e docência, arte e educação, pois é possível vincular ao mesmo tempo escuta, investigação e aprendizagem, de modo que a relação pedagógica seja dinamizada enquanto as relações entre as pessoas se expandem para um exercício de produção coletiva de saberes por meio do convívio com o outro (o outro de si mesmo, a outra pessoa e o mundo), para expandir os limites dos modos de pensar e fazer no ensino da arte.

Essa minha aposta tem me permitido fazer um tipo de trabalho que modifica a minha própria prática ao mesmo tempo em que modifica minha própria forma de docência. Ou seja, na medida em que tento provocar modificações nos modos de compreensão de estudantes em formação para a docência em artes visuais para assuntos como arte, educação e escola em uma tentativa de fazer-desfazer, construir-desconstruir-reconstruir, também reelaboro os meus entendimentos para essas mesmas noções, assim aprendemos uns com os outros. Tenho assumido essas gestualidades em meus estudos, tendo como base, as discussões que têm sido chamadas de pós-qualitativa porque esse tipo de pesquisa “permite que algo mais seja pensado e possa acontecer e, dessa forma, a desconstrução também pode ser chamada de uma prática de liberdade” (St. Pierre, 2018, p. 1047).

A mesma inquietação que me levou a repensar a minha prática na formação de docentes, leva-me a compartilhar os deslocamentos e apostas que tenho realizado. Não com o intuito de mostrar “o que” e “como fazer”, mas como disposição para o diálogo sobre o que ainda não pensamos no campo da formação inicial de docentes para o ensino da arte/artes visuais. Assim, compartilho nesse texto um conjunto de experiências realizadas nos anos de 2022 e 2023 a partir de quatro movimentos: no

primeiro movimento descrevo minha estratégia de trabalho investigativo a partir da prática de sistematização de experiências; depois no segundo movimento descrevo como surgiu a inquietação sobre o trabalho em sala de aula com docentes em formação; em seguida, no terceiro momento apresento uma proposta que tem desafiado as e os estudantes a repensarem suas relações com os conhecimentos artísticos e os processos educativos; e por fim no quarto movimento compartilho uma ideia que tem mobilizado minha atenção na formação inicial de docentes de artes visuais. Com este texto pretendo contribuir com os debates que temos feito no âmbito da docência em arte na educação básica e com os modos de produção de docência na atualidade.

Fazer da prática uma experiência

A minha aproximação com os estudos sobre sistematização de experiências ocorreu entre os anos de 2019 e 2022, em um trabalho de acompanhamento de projetos na área de educação e direitos humanos^{vii}. A sistematização de uma prática é um importante momento para gerar reflexões sobre uma experiência na produção de conhecimentos socialmente engajados (Holliday, 2006; Falkembach 2011). Essa estratégia de registro de experiências emergiu dos saberes acionados pelos movimentos sociais e populares da América Latina durante o século XX, na área de conhecimento do Serviço Social e depois foi levada para a Educação Popular. A prática da sistematização é mais do que relatar, contar, escrever e até mesmo dizer o que é consolidado dentro de uma ação. O seu diferencial é nos permitir pensar a educação como uma prática social, coletiva, política e ética porque fundamenta-se no saber desenvolvido na ação compartilhada, ou seja, naquilo que se faz junto. Ao assumir essa estratégia para pensar a formação de docentes é possível pensar a sala de aula – na educação superior e na educação básica-, como um espaço para fazer germinar e cultivar ideias pensadas coletivamente. Uma aposta que tenho feito na tentativa de romper com a individualidade do saber ao mesmo tempo em que posso me perguntar: o que tenho – eu como um professor formador de docentes –, à aprender com as e os estudantes sobre a docência e sobre o ensino da arte?

Desde meu encontro com esse campo de estudos – o da sistematização de experiências-, tenho descrito as aprendizagens que são geradas coletivamente em

espaços de formação inicial de docentes de artes visuais em um movimento de produção de formas de docências da/para a atualidade, sem querer julgá-las ou domesticá-las, mas com o intuito de entender por que pensamos do modo como pensamos as relações entre arte e educação no tempo de agora. A prática da sistematização é desafiadora porque ela nos convoca à olhar para o que se viveu, de que jeito se viveu e como percebemos, o que antes não percebíamos. Sistematizar não é elucidar dados, não é dizer que deu tudo certo, não é mostrar só o produto final, não é avaliar e julgar o que se fez, não é comparar...mas é uma disposição que se assume de aprender com aquilo que se fez. Tenho me interessado em entender o que acontece nas salas de aula, com as e os estudantes em formação para a docência, pois acredito que assim posso repensar os espaços de formação em que atuo, não com o intuito de melhorar, mas com o compromisso de articular situações que lidem o mínimo possível com formas de assujeitamento advindas tanto do campo artístico quanto do campo pedagógico.

É por isso que a construção de uma sistematização requer um processo ordenado de descrição das práticas vividas. O objetivo dessa prática é deslocar a nossa percepção para pensar cenários futuros por meio de metodologias que possam contribuir com a organização de percursos formativos que podem vir a ser vividos de forma individual e ou coletiva. Assim, ao recuperar aquilo que foi vivido é possível produzir sentido para as experiências que nos modificaram. Ou seja, fazer uma sistematização é um convite para escutar o saber do outro (da outra pessoa e do outro de nós mesmos). É desse movimento que advém uma dimensão pedagógica que modifica a nossa compreensão sobre o lugar da sala de aula. Na medida que aceitamos que somos capazes de aprender no encontro com o outro, reconhecemos que todas as pessoas sabem alguma coisa que pode ser compartilhada conosco, ou seja, reconfiguramos as nossas posições de estudantes e docentes. E isso nos leva a entender os limites do que falamos, do que fazemos, do que discutimos e ensinamos nos espaços de formação de professores e professoras.

Tenho apostado em narrar as ações do fazer, pois assim somos capazes de visualizar-nos a nós mesmos em uma posição de horizontalidade com mundo e com a própria pesquisa. A produção do conhecimento – em especial sobre a educação, a docência, a escola e a formação de docentes -, necessita de tempo, discussão,

escrita, leitura e problematização. Ao optar em descrever as práticas que tenho construído com as novas gerações de estudantes, ficciono uma certa ordem que assumo desde o princípio como uma invenção que me leva para lugares que ainda não conheço. Mas é na reconstituição desses percursos já realizados que posso compreender os desdobramentos das ações que foram vividas para aprender com minhas alunas e meus alunos sobre os desafios da docência na/da atualidade. Ao fazer isso, não me interessa apenas a compreensão de como chegamos aos entendimentos que produzimos em sala de aula por meio do diálogo, mas sobretudo me interessa mapear quais aspectos precisam ser repensados para que possamos – eu, as e os estudantes –, seguir insistindo na possibilidade de mudar em relação ao que éramos anteriormente. A disposição para essa relação de aprender com as e os estudantes sobre aquilo que fazemos – sobre a docência em arte-, tem provocado um certo deslizamento das fronteiras dos saberes que constituem o campo da Licenciatura em Artes Visuais, em especial os saberes artísticos e pedagógicos nos permitindo entender os modos de ser e de fazer. Para ampliar esse aspecto descrevo três situações que desestabilizaram a minha compreensão sobre o trabalho com docentes em formação inicial para o ensino das artes visuais, nesses últimos anos.

O que somos capazes de aprender com a nossa própria prática?

Assumir a disposição de problematizar a nossa própria prática – no sentido dado a este termo pelo intelectual francês Michel Foucault –, nos leva a ultrapassar o limite do que é conhecido continuamente. Ao descrever os deslocamentos feitos no período entre 2022 e 2023, identifico três situações que modificaram a minha compreensão sobre a formação inicial de docentes para o ensino das artes visuais na/da atualidade. A primeira dessas situações é que posso demarcá-la como um movimento inaugural, foi um exercício de síntese coletiva que me levou a perceber a necessidade de repensar minha própria ação docente. A segunda situação foi uma estratégia de trocas de cartas entre um grupo de estudantes. E a terceira situação foi um exercício imaginativo sobre o espaço escolar. Cada uma dessas situações instigou-me a pensar em algum aspecto sobre a formação inicial de docentes para o ensino das artes visuais.

A primeira situação que gerou um deslocamento de minha percepção foi uma atividade realizada em meados de abril de 2022, no curso de Licenciatura em Artes Visuais da Unespar campus Curitiba II, em um componente curricular denominado de “Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico”². Era o início do período letivo – que estava desencontrado do calendário civil em virtude do atraso gerado pela pandemia –, a turma de estudantes tinha dificuldade de realizar discussões e havia uma certa tensão nas relações interpessoais do grupo. O tempo de quatro horas em sala de aula era cansativo. Depois de dois anos de atividades pela tela do computador, era preciso ficar em sala de aula e tudo parecia monótono. O assunto que discutíamos envolviam a escola, a educação pública e à docência. A turma tinha feito leituras de textos de autores/as que apontavam questões sobre as abordagens pedagógicas da escola, o impacto das tecnologias na educação contemporânea, os movimentos de censura sobre o trabalho docentes e após algumas semanas de debate, elas e eles, tinham que pensar naquilo que tinham conseguido aprender.

A proposta de trabalho consistia na produção da síntese das discussões que tínhamos realizado. Lançada a proposta e explicado o intuito do exercício, deixei o grupo à vontade para trabalhar. No centro da sala havia um papel e anotações que tínhamos feito ao longo das discussões das semanas anteriores. No início, o grupo demonstrou muita dificuldade de consenso das ideias, depois tiveram dificuldade em como organizar as informações. Inicialmente as pessoas se distribuíram no entorno do material, trocaram de lugares algumas vezes, mas pareciam não se acomodar facilmente, até que uma pessoa do grupo optou em tirar o calçado para caminhar sobre o papel a fim de encontrar um lugar mais confortável para fazer o exercício. O grupo demonstrou certo espanto em um primeiro momento, mas aquela atitude fez que as demais pessoas se sentissem autorizadas a fazerem outros movimentos inesperados tanto em relação ao próprio corpo como também do pensamento.

² Entre os anos de 2021 e 2023 atuei como Professor substituto contratado por meio de regime especial para atuar no curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual do Paraná – Unespar campus Curitiba II, na cidade de Curitiba – Paraná.

Imagem 1 – Narrativa visual da atividade de produção de síntese coletiva.



Fonte: O autor (2022).

Inicialmente o grupo de estudantes buscava criar uma sequência linear-cronológica para explicar a ordem dos assuntos discutidos em aula. Mas aos poucos, a turma se deu conta que os temas se entremeavam de distintas maneiras e lentamente o trabalho ganhou uma forma que foi pensada coletivamente. Naquela ocasião, mais que um exercício sobre as aprendizagens, interessava-me a produção de vínculos entre as pessoas da turma por meio de uma prática de escrita coletiva, pois havia dificuldade de construção de laços sociais e entrosamento entre as pessoas da turma. Algumas semanas após aquele exercício, o grupo começaria as atividades de estágio, passariam a frequentar as escolas, teriam que trabalhar com outras pessoas, teriam que tomar decisões em outros espaços e aquilo tudo me preocupava, pois, as pessoas pareciam viver em um estado de introspecção. Meu intuito naquela ocasião, foi provocar uma situação para que o grupo de estudantes tivesse que solucionar um problema de forma coletiva. Ao acompanhar a atividade e a iniciativa de uma das pessoas de caminhar sobre o papel, me dei conta que o modo de ser docente que eu tinha, já não fazia sentido. Depois da pandemia, todas as pessoas tinham mudado e era preciso reaprender a pensar à docência, as abordagens e a formação. A sala de aula precisava adquirir novos sentidos, pois tínhamos que

reconstruir os vínculos das pessoas com a produção do conhecimento enquanto um gesto instituinte de pensamento no âmbito da escola e da universidade. Daquele momento em diante, reorganizei todas as minhas atividades de modo que eu pudesse aprender com as alunas e os alunos, como ser professor a partir daquele novo contexto.

A segunda situação que me deslocou, ocorreu em meados de maio de 2022 e ocorreu a partir de um exercício de escrita de cartas. A proposta foi realizada com um grupo de estudantes que participava de uma disciplina optativa denominada de “Abordagens Contemporâneas para o Ensino da Arte” – também no curso de Licenciatura em Artes Visuais da Unespar. O programa da disciplina havia sido pensado de acordo com as temporalidades da vida, como uma estratégia para romper a lógica de fragmentação do tempo curricular. O percurso previsto tinha 4 temporalidades: outono, inverno, primavera e verão.

No tempo outono, o grupo realizava exercícios que buscavam provocar uma desterritorialização para que fosse possível chegar a outros domínios no/do pensamento educacional em artes visuais. No tempo inverno, as e os estudantes faziam proposições que levavam a turma para um exercício de si para consigo e de si com o outro com o intuito de explorar as possibilidades oferecidas pelas metodologias artísticas de investigação em educação. No tempo primavera, o intuito era cuidar das brotações de ideias que tinham surgido em nossos modos de ser docente a partir do acesso a outros territórios de movimentação na direção de encontrar nuances investigativas em arte e educação a partir das insurgências contemporâneas que arrolavam debates sobre o que estava sendo legitimado como conhecimento a ser ensinado sobre as artes visuais. O tempo verão era destinado as colheitas e aos festejos de tudo o que tínhamos cultivado ao longo do período formativo a partir de composições e arranjos (im)prováveis entre as perspectivas estudadas e as possibilidades da/para a docência em arte em uma zona ilimitada de experimentações.

As trocas de cartas foram realizadas no “tempo outono” e ocorreram ao longo de seis semanas. Na primeira semana, cada estudante deveria escrever uma carta para qualquer pessoa (sem remetente)^{viii}, em que contava sobre os movimentos que vinha sendo feito no âmbito da disciplina sobre as relações entre arte educação. Ao

final a carta foi colocada em um envelope e entregue em uma caixa. Na semana seguinte, ao chegarem na sala de aula, as e os estudantes encontraram sobre uma mesa o conjunto de cartas escritas pela turma. No entanto, os envelopes tinham sido substituídos por outros e a única forma de identificação era um excerto do texto que estava transcrito em uma das faces do envelope. Cada estudante teve que escolher uma carta a partir da leitura desse excerto. Após a escolha da carta, cada estudante teve uma semana para enviar uma resposta. As trocas eram de minha responsabilidade: eu recebia as cartas, trocava os envelopes e depois entregava aos destinatários; depois recolhia as respostas, trocava os envelopes e as entregava novamente. Assim, a turma passou quase dois meses nesse exercício de conversar com uma pessoa sem o conhecimento das identidades de remetentes e destinatários. Após a última troca, escrevi uma carta para cada estudante na qual falava sobre o percurso do diálogo feito ao longo do exercício e fazia um convite para uma escrita final, na forma de uma carta pedagógica baseada na metodologia de Paulo Freire. O grupo teve 30 dias para elaborar a carta e ao término do exercício, todos os textos foram lidos em voz alta na sala de aula. Após as trocas, foram reveladas as identidades das pessoas que tinham feito as conversas ao longo daquelas seis semanas.

O exercício da troca de cartas, a conversa com uma pessoa com a qual não se imaginava quem seria, o desejo de deixar pistas ou descobrir algum indício sobre o outro, envolveu toda a turma ao longo de quase dois meses. Posteriormente, ao analisar aquela prática identifiquei dois aspectos que me pareceram os mais relevantes. O primeiro aspecto foi o surgimento de um diálogo improvável a partir de um assunto qualquer. Havia um tema, mas não era uma resposta e sim uma escrita feita para narrar algo que tinha se deslocado na percepção que a/o estudante tinha em relação a arte e a educação. As respostas não buscavam apontar erros ou acertos, mas buscava-se encontrar algo que pudesse ser comum entre aquelas duas pessoas que conversavam sobre as aprendizagens que tinham sido elaboradas coletivamente. Tratava-se de uma conversa iniciada a partir de uma disponibilidade “contar algo a alguém, sem saber para quem”, ao mesmo tempo em que se esperava uma escuta interessada por um assunto improvável. O segundo aspecto foi a expectativa gerada em cada encontro da turma, pois as trocas das cartas ocorriam durante as aulas. Os

encontros da turma ocorriam as sextas-feiras e todo início de aula as pessoas demonstravam o mesmo interesse, saber se a resposta tinha chegado e se receberiam uma nova carta. Havia naquela espera, um desejo de continuidade, um querer ler-escrever para continuar o diálogo. O que me surpreendeu é que tais aspectos dificilmente ocorreriam em outras atividades - o inesperado, o improvável e o imprevisível gerava na turma uma outra disposição para um exercício de escrita-leitura-discussão que até então eu desconhecia. Aquela atitude do grupo era gestada pela proposta, que desafiava a turma, pois nunca se sabia o que poderia ocorrer entre uma carta e outra ou entre uma aula e outra.

A terceira e última situação ocorreu com essa mesma turma e se deu a partir de um exercício de imaginação inventiva, em meados do mês de julho daquele ano. As pessoas foram organizadas em grupos com o intuito de pensar a seguinte situação:

Vocês são seres de inteligência avançada que moram em outro planeta e chegam ao planeta terra após a extinção da vida naquele lugar. Tudo é ruína. E vocês buscam estudar as vidas que um dia existiram ali. Ao explorar diversos espaços, vocês se deparam com construções um tanto quanto semelhantes em diferentes lugares. Essas construções são feitas em blocos e possuem vãos livres, há cômodos de diferentes tamanhos quase sempre com o mesmo tipo de mobília. Assim, vocês se dedicam a descobrir o que se fazia naquele local. Na expedição vocês encontram muito objetos no interior desses espaços, mas não entendem muito para qual finalidade servem. Então vocês utilizam seus dispositivos de captura de objetos para identificarem que lugar é esse. Descrevam esse lugar e depois o caracterizem por meio de uma produção visual (Proposição Imaginativa II, 2022)^{ix}.

Ao iniciarem as apresentações fui tomado por uma surpresa. Todas as descrições e todas as imagens descreviam a escola como um lugar ultrapassado e um lugar onde tudo era difícil. O exercício feito por um dos grupos me desestabilizou. O grupo havia descrito aquele lugar (a escola), como um espaço em que era difícil pensar. O intento com aquela proposta era fazer que a turma pudesse narrar a maneira como pensavam a educação e à docência sem utilizarem respostas já prontas, no entanto, eu não esperava que o grupo (composto de estudantes de um curso de licenciatura), caracterizasse a escola como um lugar ruim. Nas semanas que se sucederam ao exercício, discutimos ampliadamente o ocorrido, não com o intuito de julgar a turma, mas com um interesse em problematizar aquela imagem de escola que tinha sido forjada em nossos imaginários a partir de palavras como fracassada, ultrapassada, obsoleta, falida, apenas para citar alguns exemplos.

Aquele exercício me colocou diante de uma nova inquietação: de que modos pensar a formação docente se aquilo que dizemos, discutimos e problematizamos é incapaz de gerar nas e nos estudantes em formação para a docência, uma ideia de escola que possa ir além daquilo que se diz dela? Não me fazia essa pergunta com o intuito de encontrar uma resposta, nem mesmo de solucionar os problemas de nossa área. Mas empreendia esse exercício analítico para entender o que seria preciso mudar no trabalho com aquelas pessoas que estavam em um curso de licenciatura, mas que enxergavam a escola como um lugar horrível, ou que tinham dificuldade na realização de um trabalho coletivo. Encontrei na minha própria prática as pistas para repensar as relações que vínhamos estabelecendo entre arte e educação, arte e escola, arte e docência: era preciso construir percursos capazes de deslocar as e os estudantes de suas certezas sobre a escola e à docência, sobre a arte e a educação.

A curiosidade e o não-saber como uma aposta

Ao mesmo tempo em que tentava entender a dificuldade das alunas e dos alunos diante do retorno às atividades educacionais presenciais, aquela cena com o desencanto dos imaginários daquela turma de estudante com a escola, instigava-me a persistir no desafio de repensar a minha prática. No terceiro movimento desse texto, descrevo uma prática vivida em dois momentos distintos. O primeiro momento ocorreu em 2022 e o segundo momento em 2023. Tais ações têm sido desenvolvidas a partir de meu interesse de repensar as abordagens pedagógicas no ensino das artes visuais no contexto da educação básica.

O primeiro momento foi uma proposta realizada no ano de 2022 no curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) em um componente curricular optativo denominado de “Laboratório de Ensino de Artes Visuais”^x. Naquela ocasião explorávamos a construção de processos educativos a partir da natureza. Ao adentrarem à sala de aula, as e os estudantes depararam-se com um cenário ao qual não estavam habituadas(os). Não havia mesas na sala de aula e os materiais oferecidos eram de usos não-convencionais.

Imagem 2 – Narrativa visual de um contexto investigativo



Fonte: O autor (2022).

Na proposta daquele dia, a turma deveria descobrir novas possibilidades de usos para os materiais utilizados em aulas de arte no contexto escolar. Para isso se construiu um contexto investigativo (Barbieri, 2021). A sala tinha sido organizada com objetos que pudessem desabituar o pensamento acerca das práticas artísticas escolares. Assim, os objetos para riscar, por exemplo, como canetas e lápis tinham alongadores de distintos tamanhos e espessuras. Os recipientes com tintas e pigmentos eram menores que os pinceis e desafiava as e os estudantes em como utilizar ambos os materiais. Além disso, havia elementos da natureza colocados com o intuito de desafiar os sentidos e a percepção das pessoas. Foi um processo imersivo com cerca de 02 (duas) horas de duração. Naquele dia, uma das pessoas da turma teve muita dificuldade, principalmente com os alongadores. Os materiais desafiavam o corpo, a postura, o gesto e era muito visível o incômodo da pessoa com aquela situação. Ao observar aquele momento, pude perceber o quanto as e os estudantes estavam habituados(as) a pensar sempre da mesma maneira. O desconforto inicial e o não-saber por onde iniciar deixou a turma apreensiva por um longo período. A preocupação da turma, era como fazer para não errar ou em como chegar a um resultado satisfatório (um produto, um desenho, uma pintura). Depois daquela

atividade construímos um percurso de estudos sobre o tema da experiência na aprendizagem em arte no contexto educacional.

O segundo momento, foi a proposição metodológica, formas da natureza realizada junto com estudantes de um componente curricular denominado “Artes Visuais na Educação I” no curso de Artes Visuais Licenciatura da UFPel em novembro de 2023. A atividade foi construída como um desdobramento da exposição “imperfeições e compartilhamentos” da artista Angelica Marques^{xi}. O grupo iniciou as atividades na exposição em um debate sobre como as práticas artísticas nos desafiavam a pensar as nossas relações com a natureza. Depois dos diálogos no espaço da exposição, o grupo foi convidado para a atividade em um outro ambiente que já tinha sido previamente preparado.

Imagem 3 – Narrativa visual da atividade “formas da natureza”.



Fonte: O autor (2023).

Naquela ocasião, interessava-me gerar um outro tipo de convívio entre as/os estudantes com os procedimentos artísticos com o intuito de encontrar possibilidades educativas a partir da exploração de materiais artísticos convencionais e não convencionais para as aulas de arte. A proposição foi realizada em um dos ateliês do curso, pois o intuito, era provocar deslocamentos na percepção das e dos estudantes,

sobre outros usos para os materiais e práticas artísticas em processos educativos. Assim como na descrição anterior, inicialmente o grupo de estudantes apenas observou a sala de modo apreensivo, posteriormente, aos poucos, se aproximaram da mesa e dos materiais e iniciaram a exploração dos objetos. A experimentação em certo modo, permitiu uma desautomatização das ações orientadas pela curiosidade. A partir daquela vivência construímos um percurso para mapear pistas sobre as aprendizagens em arte na educação básica.

Esses dois momentos foram construídos tendo como base a ideia do não-saber, não como intuitivismo como ocorriam nas pedagogias da livre-expressão no ensino da arte. Ao me interessar pelo não-saber, refiro-me a aquilo que ainda não sabemos, ou a aquilo que pode vir à ser, como uma força capaz de movimentar o pensamento de estudantes em formação para a docência em artes visuais. Trata-se de um interesse por provocar rupturas nas certezas que se assentam no âmbito do campo da arte e da educação, a partir do entendimento de ensinar arte a partir de uma certa gramática instituída pelas práticas artísticas.

Na contramão dessa perspectiva, tenho buscado abrir espaços para pensarmos diferentemente as relações estabelecidas entre o conhecimento artístico e a escola na formação inicial de docentes em cursos da área de Licenciatura em Artes Visuais. Tenho assumido o não-saber como instância fértil para a elaboração de saberes outros que se contraponham aos pensamentos já acostumados a previsibilidades das técnicas e procedimentos do fazer artístico, enquanto abertura e convite para subverter, em alguma medida, a uma certa moral do escolarismo, contra a qual, Michel Foucault já se pronunciava, em seus estudos no século passado:

Pertencemos à escola de um mestre que só pergunta a partir das respostas inteiramente escritas em seu caderno; o mundo é nossa sala de aula. (...) A tirania de uma vontade boa, a obrigação de pensar —em comum com os outros, o domínio do modelo pedagógico, e sobretudo a exclusão da tolice, eis toda a vilania do pensamento, da qual seria fácil sem dúvida decifrar o jogo em nossa sociedade (Foucault, 2000, p. 242-243).

Na companhia deste pensador, tenho me interessado em provocar rupturas nos processos homogeneizantes que geram uma certa chama de uma monocultura das culturas escolares (Candau, 2014). Levantar esse questionamento permite que nos interroguemos se seríamos capazes de pensar a formação inicial de docentes para o ensino das artes visuais a partir de um tecido social mais amplo, mais vivo, com mais

intensidade e que pode vir a favorecer a ampliação das relações que temos construído entre arte e educação? Ou, se seríamos capazes de nos afastarmos dos terrenos tão afeitos as certezas e com poucos espaços para experimentação de formas outras de educação, docência e escola para repensar nossas próprias práticas no campo da formação de docentes?

Gerar possibilidades para cultivar formas de docência ainda não pensadas

A experiência do não-saber e dos deslocamentos gerados a partir da minha própria prática tem me permitido encontrar vias que encurtam as distâncias entre aquilo que falo, aquilo que penso e aquilo que faço no campo da formação inicial de docentes de artes visuais. O compromisso em observar constantemente a minha prática também tem me permitido gerar aprendizagens sobre o que ainda não sei sobre a docência em arte e sobre a escola de nosso tempo. Ao insistir nesse trabalho feito de forma coletivizada com estudantes, tenho elaborado um conhecimento aberto que se produz na companhia do outro (do outro de si mesmo, da outra pessoa e do mundo), de forma que somos levados a nos escutar nas salas de aulas em que as novas gerações de estudantes, gestam suas próprias formas de docência.

Esta tarefa não tem sido simples, pois ao trabalhar com o não-saber tive que renunciar às minhas próprias certezas. Enquanto professor formador de docentes, estou aprendendo a trabalhar com o inesperado e o imprevisível, o que tem me exigido uma observação e uma escuta muito mais atenta em relação ao que se passa em cada turma na qual atuo. Desse modo, tenho entendido a sala de aula como um campo ilimitado de possibilidades, ao invés de entendê-la como um espaço de teorizações baseada em métodos e propostas que dizem “o que” e “como fazer”. Também não é simples para as e os estudantes, que vez ou outra se deparam com alguma dúvida que parece intransponível diante do lugar em que olham para a escola e a para a docência. Mas, juntos, temos tentado encontrar pistas que nos instigam a aprender uns com os outros sobre ser docente na atualidade em que vivemos. Tenho explicado que esse gesto é uma aposta em uma certa atitude brincante, não como uma brincadeira, não como um faz-de-conta, não como uma falta de seriedade, mas como uma atitude errante, como convite a deixar-se surpreender pelo inesperado.

A ideia de uma atitude brincante é pensada a partir das festas populares que no Brasil são chamadas de folias. Nelas, há um personagem errante que conduz o cortejo feito pelas foliãs e foliões. A tarefa do brincante é conduzir o cortejo por um trajeto que permita a fantasia, a imaginação e o riso. Ao mesmo tempo que ele experimenta o caminho desconhecido, o brincante tem a responsabilidade de guiar o grupo em segurança. É por essa ambiguidade entre descoberta e certeza, curiosidade e previsibilidade, desconhecido e responsabilidade que me interessa na imagem do brincante. Tenho apostado nessa atitude porque ela pode nos inspirar a repensar o ensino da arte, pois ele tem sido cada vez mais impregnado por certezas advindas dos procedimentos e técnicas do campo artístico.

Aproximar essas ideias tem uma potencialidade que nos permite olhar para o gesto do brincante como uma atitude instituinte de modos de percepção do mundo. Esse gesto também pode ser emprestado das crianças em suas aprendizagens sobre si mesmas, sobre suas maneiras de construir relações com as outras crianças e em seus diálogos com mundo. Essa ideia de uma atitude brincante poderia nos levar a um ato de entrega para o mundo, um movimento de entregar-se à descoberta, à experimentação e ao inesperado a partir da imaginação, da fantasia, das possibilidades impensadas pelo mundo adulto. Não se trata do espontaneísmo, ou de um purismo e ou de uma ingenuidade, mas de uma aprendizagem que assume essa gestualidade errante como uma prática investigativa, uma forma de conhecer o mundo a partir de uma outra forma de atenção ao que se apresenta diante de nós, um jeito de produzir conhecimento em que o riso e a alegria também se tornem constituintes das práticas em/com/sobre arte na educação.

Tenho apostado nessa atitude porque ela desloca a ideia de aprendizagem. Ao invés de pensarmos na aula como lugar em que há alguém que não sabe nada, podemos pensar esse espaço – da aula -, como espaço para conhecer o que ainda não sabemos, para entrar em um estado de curiosidade (de querer saber aquilo que ainda não conhecemos). Assumir esse gesto pode vir a abrir possibilidades para produção de um conhecimento baseado na exploração, na experimentação e na observação das coisas do mundo, ou das coisas sobre si mesmo, ou das coisas sobre as outras pessoas a partir das práticas artísticas de tal modo que as aprendizagens sejam feitas por meio do diálogo, da conversa, das trocas e dos compartilhamentos.

A aposta nessa atitude brincante pode nos devolver o direito a alegria, como é reivindicado por Terezinha Rios (2021). Explico-me parafraseando a própria filósofa: não somos ingênuos de querer uma educação risonha ou romantizada nostalgicamente. Nada é mais equivocado do que dizer que a alegria é o contrário da seriedade. Ela, a alegria, é distinta da sisudez, da rigidez e também da formalidade. Mas, a alegria é irmã da seriedade, diz a autora. Nossa luta, diz ela, é por uma educação que mereça o seu nome, cumprindo o seu papel de construir uma escola de boa qualidade para todas as pessoas, como um espaço em que possamos rir juntos. O que se requer da escola é que ela possa ser sempre nossa, que nela esteja sempre presente uma atitude crítica, um olhar profundo e abrangente, para ver o que deve permanecer e o que precisa ser modificado, com humildade e coragem, virtudes próprias da sabedoria, em busca da qual empreendemos nosso esforço de seguir formando professoras e professores (Rios, 2021).

Diante dessa interrogação poderíamos então nos perguntar: seríamos capazes de deixar a sisudez das técnicas e abordagens artísticas para tornar as aulas de arte e os espaços de formação para a docência em arte, mais alegres e risonhos, mais inventivos e menos previsíveis?

Referências

AGAMBEN, Giorgio. **A comunidade que vem**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BARBIERI, Stela. **Territórios da invenção**: ateliê em movimento. São Paulo: Jujuba, 2021.

CANDAU, Vera Maria. Educação intercultural: entre afirmações e desafios. *In*: MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 23-41

FALKEMBACH, Elza Maria. SISTEMATIZAÇÃO, uma arte de ampliar cabeças...*In*: LINS, Iara; FALKEMBACH, Elza Maria Fonseca ; OLIVEIRA, Raimunda . **Multiplicação criativa, um entrelaçar de práticas e saberes**. Brasília-DF: Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura Contag, 2011. Disponível em: <https://www.enfoc.org.br/system/arquivos/documentos/89/f1293uma-arte-de-ampliar.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2024

FOUCAULT, Michel. *Theatrum Philosophicum*. In Foucault, Michel. **Ditos e escritos** – arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. Vol. II. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000, p. 230-254

HOLLIDAY, Oscar Jara. **Para sistematizar experiências**. 2 ed. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2006.

RIOS, Terezinha de Azêredo. Direito à alegria na escola. In: CHARLOT, Bernardo et al. São Paulo: UniProsa, 2021. p.152-155

ST. PIERRE, Elizabeth Adams. Uma história breve e pessoal da pesquisa pós-qualitativa: em direção à “pós-investigação”. **Práxis Educativa**, v. 13, n. 3, p. 10441064, 2018.



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

Notas

ⁱ A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave e de elevada transmissibilidade. (<https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/>). Esta infecção se alastrou pelo mundo e uma das consequências foi a suspensão de diversas atividades presenciais em 2020 e 2021, como medida de enfrentamento a pandemia. Os impactos da pandemia, são ainda hoje, parte dos problemas enfrentados pelas instituições educacionais, da educação infantil até a pós-graduação.

ⁱⁱ O Ensino Remoto Emergencial (ERE) foi uma necessidade imposta pela situação de emergência sanitária que era vivida no Brasil e no mundo todo. A regulamentação nacional deste tipo de atendimento educacional ocorreu por meio do Parecer do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação nº 05/2020 (http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192), da Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020, do Ministério da Educação (<http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>) e posteriormente da Lei 14.040 de 18 de agosto de 2020 (https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/Lei/l14040.htm).

ⁱⁱⁱ Ao longo do texto, sempre que me referir à uma área de conhecimento ou domínio próprio utilizarei as iniciais em letras maiúsculas – Arte, Artes Visuais, Licenciatura, Educação. Nas demais situações, as palavras serão escritas todas em letras minúsculas - arte, artes visuais, licenciatura, educação.

^{iv} Naquela ocasião, eu atuava como Professor colaborador contratado em regime especial para atuar no curso de Licenciatura em Artes Visuais da Unespar campus Curitiba II. Por ocasião de um regime de trabalho por contrato, em minha carga-horária não havia possibilidade de realização de atividades de pesquisa. Assim, mantive as atividades investigativas como parte da prática docente. O estudo foi oficializado como pesquisa em 2023, quando ingressei como docente permanente do curso de Artes Visuais Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas.

^v Desde o ano de 2019, a Universidade Federal de Pelotas adotou o sistema de cadastro único para programas, projetos e ações de ensino, pesquisa e extensão de modo a materializar a indissociabilidade do tripé que constitui as atividades desenvolvidas no âmbito da universidade e está fundamentada na Resolução x, ver: <https://wp.ufpel.edu.br/cec/files/2020/02/Resolucao-10.2015.pdf>

^{vi} Trata-se do projeto “os imaginários poético-pedagógicos da docência em arte” realizado com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS), por meio do Edital 08/2023 de Auxílio Recém-Doutor ou Recém-Contratado.

^{vii} No período entre 2019 e 2022 fiz parte da articulação de um amplo movimento que envolveu instituições e entidades de várias áreas na defesa do pensamento de Paulo Freire e da educação democrática no Brasil em virtude do centenário de nascimento do educador brasileiro bem como dos ataques que eram realizados a memória deste importante intelectual por setores da extrema-direita.

^{viii} A ideia de uma escrita para qualquer pessoa foi pensada a partir da noção de qualquer (AGAMBEN, 2013), como o ser que vem, proposta por Giorgio Agamben. Não seria a ideia de uma impessoalidade, nem da indigência e muito menos de uma suposta universalidade, mas na ideia de conversar com um ser qualquer que seja, como singularidade em seu ser tal qual se é, sem a imposição de uma posição, classe ou classificação.

^{ix} O exercício tinha duas proposições imaginativas. A proposição I previa que os grupos inventassem dispositivos para serem utilizados durante a expedição as ruínas indicadas no enunciado do exercício.

^x A partir de abril de 2023, ingressei como docente efetivo da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) para atuar junto ao Colegiado do curso de Artes Visuais Licenciatura na área de “Arte-Teoria e Prática Pedagógica”.

^{xi} A exposição “In-perfeições e compartilhamentos” foi realizada na Galeria A Sala do Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas (RS), entre 09/11 e 08/12/2023. Mais informações: <https://www.instagram.com/p/CzZ7y66u-TW/>