



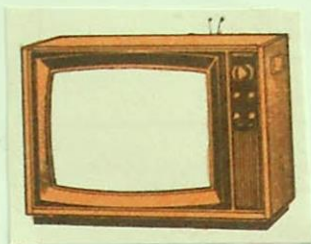
ABSTRACT

This work discusses the possibilities of developing an artistic teaching by intercrossing art, subjectivity, poetry and teaching during the student's initial formation in Visual Arts. The research opened spaces to think through this formation that crosses and it's crossed by the student's stories and experiences in Visual Arts Class, and outside of it as well. For its development, participated eight collaborators of Visual Arts Class from Federal University of Goiás, two being professors from supervised internship and six graduates during their internship period, in 2011. Discussions and points relative to the course, the instructor's initial formation, supervised internship, studio at university and points about school itself were all present during this process. The investigation and reflection used interviews, research notebooks and maps referring to the interviews content. From the placing and reverberation that collaborators words provided, it became clear that this formation space it's done not only by the menus and curriculum structure that the course provides, but by the different interests of each student in searching for determined situations both present and absent in their formation process.

Key Words: artistic teaching, initial teaching formation, visual arts.

SUMÁRIO

ACESSO LIBERADO: ADENTRANDO O LABIRINTO	9
1 O QUE CARREGO COMIGO	19
1.1 Meus processos artísticos e de formação docente	23
2 PAREDES LABIRÍNTICAS ATRAVESSADAS POR DOCÊNCIA E ARTE	34
2.1 Construindo-indo	48
2.2. O Estágio Supervisionado no caminho	53
3 VER COM SEUS OLHARES: DESLOCAMENTOS NO LABIRINTO	59
3.1 Artes visuais para quem será professor de artes visuais	77
3.2 Ateliê ou o quê?	84
3.3 Escola? – Presente	89
4 RETOMANDO DIREÇÕES PARA SEGUIR ADIANTE	94
AVISTANDO UMA PORTA: DE SAÍDA? DE ATRAVESSAMENTO? DE CHEGADA?	117
REFERÊNCIAS	128
LISTA DE IMAGENS.....	135
ANEXOS	138



ACESSO LIBERADO
ADENTRANDO O LABIRINTO



Eu queria pesquisar muitas coisas. A gente sempre tem curiosidades e às vezes essas curiosidades insistem em nos cutucar. Dessas muitas curiosidades teve uma que começou a me cercar. Ela não se deixou mostrar logo de cara, foi sutilmente transitando pelas redondezas. Às vezes sussurrava palavras que muito rapidamente eu as recolhia e aceitava para mim. Mas ainda assim não era ela.

Como esperar não era uma opção, segui procurando. E foi revisitando e andarilhando por outras situações já vivenciadas que me dei conta de que quem me rondava era também quem me construía. Eu estava tentando encontrar a **docência-artística**, aquela que também já havia cruzado meu caminho durante minha graduação.

Considero-me um professor-artista. Não necessariamente um professor que está inserido na escola e nem um artista que está inserido no circuito da arte. Mas na maneira que me movimento pelo mundo me vejo e me construo pela docência e pela arte.

“Sinto-me nascido a cada momento

Para a eterna novidade do Mundo...”¹

Sinto que todas as coisas do mundo encontram-se na esfera – termo muito apropriado – da invenção. Por isso, os processos de ser docente e de ser artista também são maneiras de se inventar e se reinventar na medida em que vamos nos apropriando da amálgama do mundo.



1

Trecho do poema O guardador de rebanhos de Alberto Caeiro. In: PESSOA, Fernando. Antologia Poética. Porto Alegre: L & PM, 2012.

E para um professor-artista essa sensação é múltipla, entrecruzada, aberta, disponível aos sentidos e ao direito da dúvida. Dúvida, aliás, é um sentimento que, com algum grau de parentesco com a curiosidade, apresenta-nos caminhos a trilhar. Instiga-nos a percorrê-los, e na medida em que vamos avançando, desenvolvemos ferramentas para aliviar o cansaço. Inventamos a roda, colocamos em pranchas, desenvolvemos um sistema de engrenagem e pedais para colaborar nessa trilha. Sentimos então a necessidade de proteção para o corpo, para o risco de arranhões em muros, árvores, chão... e seguimos.

“A dúvida é um estado de espírito polivalente. Pode significar o fim de uma fé, ou pode significar o começo de uma outra” ressalta Flusser (1999, p. 17). No filme *Dúvida*² dirigido por John Patrick Shanley, como o próprio nome diz, a dúvida é instaurada durante toda a trama, com fatos que podem ou não significar que o padre e também professor da Escola St. Nicholas tem intimidades com um aluno além das aceitáveis pelos rigores da Igreja Católica. As certezas da Irmã Aloysius promovem uma batalha para destituição e expulsão do padre daquela paróquia e daquela escola.

Suas convicções a impedem de ponderar, de relativizar os acontecimentos a fim de ter outras possíveis respostas para o caso. Nós, espectadores, somos a todo tempo, jogados de um lado para o outro, esperando que no fim a verdade apareça. Ela não aparece.

Pesquisar é também um estado constante de duvidar, de ser jogado de um lado para o outro, de teorias em teorias, de conjecturas, palpites e opiniões. Se chegamos a um fim em



2

Dados técnicos disponíveis em <http://www.cineclick.com.br/index.php/filmes/ficha/nomeFilme/duvida/id/15552> acessado em 02/02/2013.

determinado momento, podemos ter certeza – embora ter certeza seja algo duvidoso – de que esse fim ainda está aberto a outras continuidades.

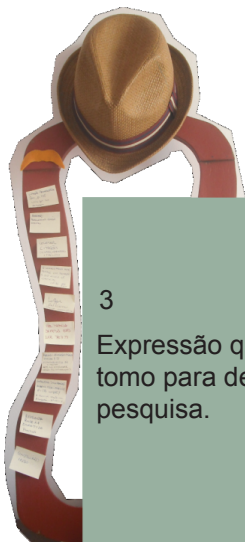
Flusser (1999, p.18) pontua que “a dúvida pode ser, portanto, concebida como uma procura de certeza que começa por destruir a certeza autêntica para produzir certeza inautêntica”. Esse é o suspiro de alívio quando se chega ao final de uma investigação e se percebe estar sem certezas absolutas, sem verdades que não possam ser questionadas.

A dúvida instaura problemas. Mas,

Qual é o grau de paixão que se necessita ter com o problema, para que aceitemos ficar, por um longo tempo, estudando e pensando sobre ele? Para que aceitemos expor nossas produções, assumindo também os riscos de suas/nossas fragilidades? (CORAZZA, 2007, p. 108-109)

É preciso uma paixão avassaladora para se aventurar pelos labirintos³da pesquisa? Penso que a pesquisa não se contenta com os floreios de um flerte, ela pede mais, ela quer a entrega, o sentimento que consome os corpos, de paixão, de tesão, de raiva.

Por isso um problema de pesquisa é mais que ‘inventar um problema de pesquisa’. Na verdade ele está aí, esperando que o pesquisador o tome para si. Meu problema de pesquisa está relacionado com a possibilidade de pensarmos em uma formação de Licenciatura em Artes Visuais que se proponha docente-artística. Que faça dos espaços de vivência do

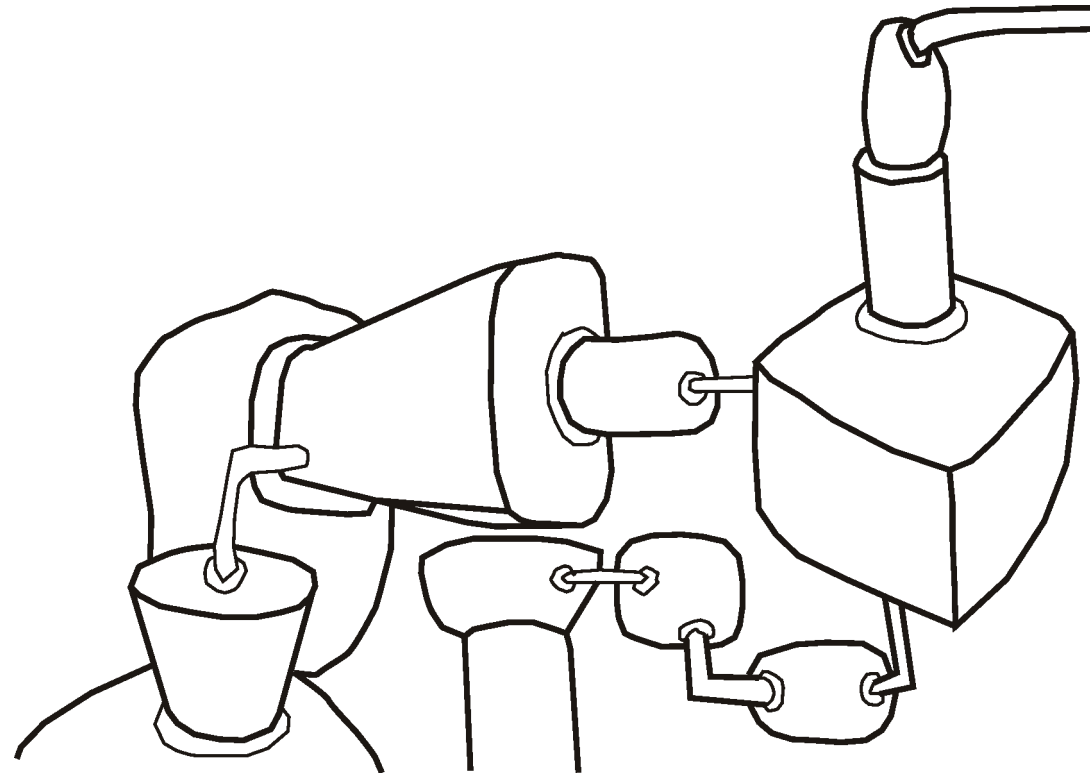


3

Expressão que a partir de Corazza, tomo para designar o campo da pesquisa.

acadêmico, tanto na universidade quanto fora dela, lugares de afeto e de construção de um ser professor-artista.

Diante desse problema, que por sinal está diretamente relacionado com minhas próprias experiências, estabeleço questões que me lançam à investigação, que me fazem e me fizeram ao longo desse período percorrer o labirinto, abrir portas, escutar gritos e sussurros, voltar por caminhos que não me levavam ao mesmo ponto e me desconsertavam por me colocar diante de outras vias.



- Em que se configura uma formação docente-artística?
- Que entrecruzamentos entram em jogo nessa formação?
- De que forma essa relação é operada pelo acadêmico e em que contribui para sua formação?
- Como as práticas acadêmicas no curso de Licenciatura em Artes Visuais propiciam ou dificultam interconexões entre essas instâncias?



Sou formado em Licenciatura em Artes Visuais – Desenho e Plástica pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), estudando no Centro de Artes e Letras (CAL) durante o período de 2006 a 2010. Logo no ano seguinte, 2011, dei início ao mestrado no Programa de Arte e Cultura Visual da Faculdade de Artes Visuais (FAV), na Universidade Federal de Goiás (UFG).

Trouxe na bagagem, além da cuia para o chimarrão, experiências acadêmicas que participaram dos meus processos de construção. Vivências em disciplinas que eu pensava ser padrão em qualquer universidade. Imaginava que havia variações, mas que basicamente as propostas curriculares do curso de Licenciatura em Artes Visuais fossem muito parecidas.

Porém, aterrissar no centro-oeste não consistiu apenas em sentir calor, sentir a comida apimentada queimar a língua ou ouvir um sotaque *carregadin* de gerúndios. Foi, em termos de pesquisa, compreender que o meu lugar de fala não é universal e que quando mudo a posição em que me encontro, outras perspectivas se abrem. Portanto, o que se segue a partir daqui ficou organizado da seguinte maneira:

No primeiro capítulo, **O QUE CARREGO COMIGO**, percorro de forma breve visualidades que perpassaram minha infância e adolescência, até chegar à Universidade, a fim de mostrar aquilo que de alguma forma reverberou em minha produção acadêmica.

A partir daí, aprofundo o período em que estive inserido na UFSM, abordando o meu trabalho artístico no ateliê de objeto e multimeios, bem como sobre minhas experiências docentes durante o Estágio Supervisionado Obrigatório. Além disso, procuro chamar atenção

aos entrecruzamentos que construí ao longo dessa formação e que se tornaram ponto de interesse para essa investigação.

Posteriormente, no segundo capítulo, **PAREDES LABIRÍNTICAS ATRAVESSADAS POR DOCÊNCIA E ARTE**, trato da temática que envolve os anseios dessa pesquisa. A possibilidade de pensarmos em uma formação inicial de professores-artistas.

Com isso, vou ao longo da escrita, articulando outras falas de autores como Pereira (2010), Corazza (2001; 2012), Deleuze e Guattari (1996), Deleuze (1988) Loponte (2005), Almeida (2009) e Hall (2006), buscando ampliar as visões que se tem sobre esse campo e, inclusive, apontando outras perspectivas próximas ao tema.

Sigo ainda nessa parte do trabalho, explorando a formação inicial docente e discutindo acerca do Estágio Supervisionado Obrigatório, que para mim, é o ponto crucial onde o acadêmico tem em mãos a possibilidade de entrecruzar seus fazeres artísticos com seus fazeres docentes. Dessa forma, busco dialogar com autores como Hernández (2005), Pimenta e Lima (2011), Guimarães (2008), Oliveira (2005), Filho (2011), entre outros.

Em seguida, no terceiro capítulo, **VER COM SEUS OLHARES: deslocamentos no labirinto**, conto sobre toda a etapa de ida a campo. Inicialmente faço uma breve estruturação do curso de Licenciatura em Artes Visuais da FAV e do Estágio Supervisionado Obrigatório com a finalidade de elucidar meus direcionamentos ao grupo de colaboradores.

Contei com a colaboração de dois professores, e seis acadêmicos. Professor Marcos Antônio Soares e a professora Noeli Batista dos Santos e seis acadêmicos, David Araújo da Silva, Bianca Thereza S. Borges, Priscila de Macedo P. e Souza, Maria de Fátima da Silva Cabral e outras duas acadêmicas que solicitaram manter seus nomes em sigilo, que as chamarei de Lygia e Adriana.

No período do segundo semestre de 2011, o Professor Marcos era coordenador do curso de Licenciatura em Artes Visuais e professor de Estágio Supervisionado Obrigatório III e a professora Noeli era professora no Estágio Supervisionado Obrigatório V. Todos os acadêmicos colaboradores faziam parte da disciplina de Estágio Supervisionado Obrigatório V.

Ao traçar metodologicamente o caminho desenvolvido, aponto no texto também questões acerca das entrevistas realizadas com cada colaborador e a entrevista em grupo com os acadêmicos. Além disso, apresento partes do meu caderno de pesquisa e dos mapeamentos desenvolvidos.

A partir do material produzido nessa etapa, elenquei três motes de discussão, a saber: **Artes visuais para quem será professor de artes visuais** – texto que trata da formação e das posturas presentes no curso de Licenciatura em Artes Visuais da FAV. **Ateliê ou o quê?** – questões acerca do ateliê em um aspecto geral e dos ateliês na universidade. **Escola? – Presente.** – apontamentos sobre a escola, suas práticas e o espaço reservado para as artes visuais.

Posteriormente, adentro o quarto capítulo, **RETOMANDO DIREÇÕES PARA SEGUIR ADIANTE**, buscando aprofundar as questões levantadas no decorrer dos textos anteriores. Dessa forma, retomo pontos que me instigam pensar a docência-artística atrelados às colocações e discussões presentes nas entrevistas, problematizando os três motes de discussão abordados no terceiro capítulo.

Para finalizar, em **AVISTANDO UMA PORTA: De saída? De atravessamento? De chegada?** Procuro revolver a bagagem acumulada durante todo esse período, avaliando o processo de chegar aonde cheguei partindo de onde parti.

A escrita desse texto segue um padrão de gênero masculino, por um único motivo: a dificuldade em utilizar as soluções que outros autores utilizam, como por exemplo, professor(a), professores/as, professor@s. Tenho ciência de que os termos masculinos carregam um histórico de dominação, de superioridade do homem com relação à mulher. Não é minha intenção reforçar essas posições, principalmente porque sempre as questioneei.

Portanto, espero que quando estiver lendo meu texto, caro/a leitor/a, compreenda que não utilizarei / (barra), () (parêntesis) ou @ (arroba) por uma questão estética e que escolher o gênero masculino em vez do feminino para abranger todos(as) os(as) sujeitos(as) está relacionado à gramática portuguesa e não a um posicionamento machista.



O QUE CARREGO COMIGO

MUITO GREAT

Nasci no inverno do Rio Grande do Sul. Um baita frio. Minha mãe fez xales, sapatinhos, calças e blusões de tricô (figura 1). E continuou fazendo ao longo dos anos da minha infância. Ela também bordava algumas blusas com desenhos retirados de revistas. Era incrível ver a imagem se formando a cada lance da agulha. Assim como era incrível ver minha mãe e minha avó materna *crochetando*. Tanta habilidade em formar longas carreiras, que no fim virariam cortinas, toalhas de mesa ou tapetes. Minha avó até me ensinou a fazer um ponto básico.



Figura 1. Eu com dois anos de idade, vestindo um blusão feito pela minha mãe.
Fonte: Arquivo pessoal

Entre as brincadeiras, que eram basicamente com meus primos, estavam expedições sobre balsas em pantanais, coleta de lixo, escolinha, escritório, viagens intergalácticas, pega-pega, esconde-esconde, amarelinha e casinha. Brincava de casinha com minha prima e minha irmã, só não podia brincar com a boneca que sempre estava presente, só a *mamãe* ou a *irmãzinha*, no caso as meninas que participavam da brincadeira, é que poderiam embalar, trocar fralda e dar mamadeira. Ficava subentendido que tínhamos papéis marcados a cumprir e que não poderíamos desviá-los.

Durante minha adolescência, nas relações sociais escolares esses papéis se reforçaram. No intervalo das aulas os meninos iam para um lado e as meninas para o outro. Já não existiam mais aquelas brincadeiras de pega-pega em que todos estavam juntos, correndo, suando, se agarrando sem pudores. Precisava então deixar a companhia de duas colegas meninas que me eram agradáveis, para sentar junto aos meus colegas meninos e ficar conversando sobre futebol. Futebol inclusive não era assunto que me interessava, tanto para conversar quanto para jogar. Mas enquanto menino deveria pelo menos estar presente.

As separações estavam sempre muito presentes e de certa forma essas diferenças que insistiam em existir, aliadas provavelmente a outras questões, construíam em mim uma personalidade que oscilava entre o Marcelo amável, comportado e quieto e o Marcelo perverso, que aprontava mas não levava a culpa e deixava que os outros sofressem as consequências.

Esses acontecimentos que permearam minha infância e adolescência colaboraram para que minhas percepções a respeito dessas posições binárias, masculino e feminino, bom e mau, afável e perverso, viessem já na fase adulta aparecer em alguns trabalhos artísticos. Tenho formação em Artes Visuais – Licenciatura Plena em Desenho e Plástica pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e foi no ateliê de objeto e multimeios que desenvolvi minha produção poética, onde a presença de questões dúbias, sarcásticas e bem humoradas era representada através de objetos de tecido.

Esses objetos eram provocativos não só ao olhar, mas também ao tato. Construía-os de tal forma que conduzissem o público a uma maior aproximação e à manipulação deles.

O diálogo corporal do observador com a obra, sempre existe em qualquer tipo de obra, na medida em que o próprio tamanho e a estrutura da obra provocam a aproximação, o afastamento, o andar de um lado ao outro ou o movimentar da cabeça do observador. Esses movimentos corporais do público vão tornando-se gradativamente mais solicitados, visíveis e intencionais nos projetos dos artistas. (SOGABE, 2007, p. 1585)

Nos meus projetos essa intenção sempre esteve presente. Segundo Carvalho (2005) essas questões sobre o envolvimento obra/público foram categorizadas por Helio Oiticica, artista brasileiro, em dois tipos de participação, em que uma de ordem “sensorial corporal” determinaria um envolvimento do público através de seu deslocamento no espaço, bem como manipulando o objeto, e a outra, “participação semântica” estaria relacionada à compreensão

das questões estéticas e artísticas da obra. Carvalho completa que ambas se entrecruzam, e que mesmo o artista que deseja a manipulação de seu objeto também deseja essa participação semântica.

Dessa experiência vivenciada no ateliê com a produção de trabalhos participativos surgiram possibilidades para o desenvolvimento do estágio em sala de aula, onde busquei trabalhar com os alunos através de deslocamentos físicos tanto dentro da sala de aula como em outros espaços da escola, na produção de vídeos, desenhos colaborativos e também em visitas a museus.

Situo a partir daqui alguns momentos que tiveram relevância no meu processo de formação docente e artístico, e que contribuíram como dispositivo para esta investigação, para que eu pudesse pensar em uma possível formação docente-artística.

1.1. Meus processos artísticos e de formação docente

Meus anseios artísticos sempre estiveram enredados por imagens dúbias, por uma relação de desconfiança e talvez até de desafio sobre aquilo que é convencionalmente aceitável na sociedade. O menino que era quietinho, chamado de santinho na escola e que sabia que não era nada disso, estava agora produzindo objetos fofinhos, coloridos, apelativos ao toque e à manipulação, mas que partiam de representações de órgãos sexuais e de

relações sexuais, sem que isso fosse explícito. As diversas interpretações que surgiam das pessoas a partir do contato com os objetos me instigavam a continuar produzindo. No trabalho 'Maldita_cuidado que ela morde' (figura 2), por exemplo, algumas pessoas diziam ser um olho, outras um peixe ou uma vagina, e ainda uma amiga disse ser a boca de uma mulher fofqueira onde a palavra 'maldita' bordada no centro do objeto referia-se a essa boca.



Figura 2. Maldita_cuidado que ela morde, 2008
Fonte: arquivo pessoal

Outro trabalho, intitulado "Prazer" (figura 3), possibilita que as pessoas façam encaixes ou penetrações entre os objetos. São dezesseis objetos com fendas, buracos ou apêndices que podem ser conectados. O público pode decidir qual será a configuração entre eles. Um

processo de mudanças constantes, visto que cada um faz as conexões que lhe agrada mais. E mesmo quando não as faz modifica a si próprio desde o contato visual com a instalação.



Figura 3. Instalação “Prazer”, 2008
Fonte: arquivo pessoal

As zonas erógenas corporais, os tecidos que provocam diferentes sensações ao toque, as cores e as palavras bordadas se entrelaçam nas construções de meus trabalhos. As palavras têm uma relação direta com minhas vivências entre amigos, em que o escárnio e o deboche são presenças constantes. Assim, se estabelece uma espécie de jogo com situações recorrentes no contato das pessoas com objetos artísticos, *o que quer dizer, o que eu entendo, o que significa, o que o artista quis dizer, etc.*

Raimundo Martins (2009, p. 100) pontua que os deslocamentos das posições do autor, “abrem perspectivas para abordar a relação imagem-intérprete ou obra-intérprete alertando-nos para o fato de que a compreensão da imagem depende de circunstâncias comunicativas” entre aquele que vê, a imagem e o contexto.

Como minha formação foi em licenciatura, havia o envolvimento com questões da educação, de ser professor, de pensar as artes visuais no contexto escolar. Durante dois semestres fui mediador da Escolinha de Artes da UFSM, atividade prevista dentro do currículo do curso. A escolinha recebe alunos de seis a doze anos, cada um com traços e ideias de composição e elementos diferentes. E a solução que cada aluno encontrava para representar determinada imagem me interessava muito. As produções de garatujas das crianças mais novas foram dispositivos para que eu iniciasse uma produção em desenhos que dei o nome de desenhos-cunis (figura 4). Esses originaram os objetos-cunis, que fazem parte da instalação Prazer (figura 2) já mostrada anteriormente.

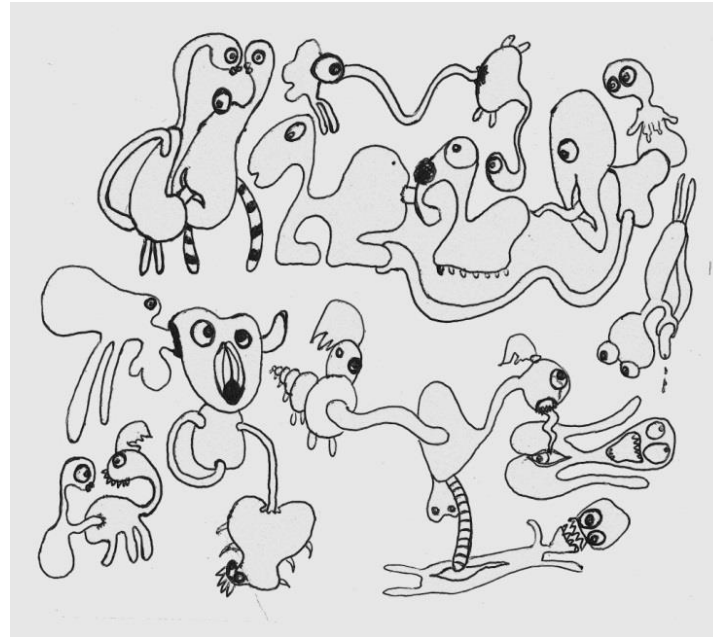


Figura 4. Cunis, 2008
Fonte: Arquivo pessoal

Concomitante a isso tudo estava o Estágio Supervisionado, disciplina obrigatória e que era desenvolvida durante quatro semestres. No primeiro eu e meus outros colegas íamos à escola apenas como observadores, fazíamos levantamentos, apontamentos, refletíamos sobre as práticas do professor e como ocorria a participação dos alunos para que de alguma forma pudéssemos pensar nossa prática futura e também o nosso projeto de estágio. Pimenta e Lima (2011, p. 35) colocam que os acadêmicos “nesse processo escolhem,

separam aquilo que consideram adequado, acrescentam novos modos, adaptando-se aos contextos nos quais se encontram”.

Além disso, ao dar início à construção do projeto de estágio a professora falou da possibilidade de associarmos a algo que estávamos vivenciando em ateliê, que tivéssemos intimidade, para que não iniciássemos do nada, sem referencial. No começo fiquei confuso, pois o que eu tinha eram objetos de tecido com palavras bordadas. Não me deixava contaminar pelo entorno, pelas questões próximas, pelos atravessamentos existentes naqueles objetos. Até cheguei a escrever um projeto sobre o uso da palavra na obra de arte. Logo percebi que não iria conseguir desenvolver um bom trabalho daquela forma, porque eu conhecia pouco a respeito e me incomodava a questão de limitar as práticas de sala de aula falando apenas de produções desse caráter, assim como me incomodaria falar apenas de pinturas de paisagem ou de esculturas de torsos humanos.

O que quero evidenciar aqui é que essa sugestão da professora gerou um conflito e ao mesmo tempo um processo de experimentações, inquietações, planejamentos e pesquisas para que pudesse decidir afinal como e com o que gostaria de trabalhar em sala de aula. O que eu poderia levar do meu trabalho artístico, contaminado pelas minhas subjetividades e experiências para um contexto de sala de aula no qual teria que necessariamente compartilhar com outras pessoas, que nesse caso seriam os alunos?

Determinei algumas questões que estavam presentes em meus objetos e que poderiam ser trabalhadas durante o estágio, como a manipulação e a participação corporal.

Para isso, busquei através dos cinco sentidos, aproximações com produções artísticas contemporâneas e que envolvessem outras possibilidades além da visão, desenvolvendo em sala de aula atividades que explorassem o tato, o paladar, o olfato e a audição.

A primeira turma era composta por alunas do Curso Normal, ou Magistério. Esse curso, em nível médio, habilita professores e professoras a dar aula na educação infantil e nas quatro primeiras séries da educação básica.⁴

Fui percebendo ao longo do primeiro semestre de estágio que pesquisando, conhecendo artistas, obras, ia adentrando nos processos de arte participativa e ganhava muito com isso, pois me fazia pensar em aulas também participativas, que desestabilizassem as posições tão marcadas em sala de aula, de alunos com suas carteiras enfileiradas, em silêncio, somente prestando atenção no professor.

Alice Martins (2009, p. 109) fala que a educação escolar

está organizada em torno de conjuntos normativos, estruturas hierárquicas, disciplinamentos do espaço, do tempo, dos corpos, de comportamentos, que atendem a demandas internas institucionais, e externas, relativas ao contexto sociocultural e histórico no qual esteja inserida.

Isso tudo era um desafio para mim, no sentido de pensar em alternativas que me permitissem desarticular algumas dessas organizações.



4

Informações disponíveis em
http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb001_99.pdf
Acessado em 14/02/2013.

Como tinha três semestres de estágio em sala de aula para cumprir, ao finalizar o primeiro fiz algumas considerações sobre o que havia desenvolvido com a turma, eliminando algumas ideias relacionadas principalmente com os cinco sentidos. Eu gostava dessa temática, pois dentro das artes visuais poderia passar por diversos períodos e explorar outras questões presentes na arte contemporânea.

Porém, senti que estava limitando as aulas, pois em cada uma, trabalhava com apenas um dos sentidos, enfocando todo o conteúdo a partir dele, seguindo à risca o plano de aula. Assim, eu apresentava artistas que poderiam estar relacionados ao tema e sugeria um trabalho para que as alunas desenvolvessem, também fazendo referência ao sentido escolhido.

Tentei durante o primeiro estágio seguir os planejamentos sem considerar como importante os desvios que apareciam no caminho, obstinado a fazer dar certo. No entanto, percebi que fazer dar certo vai além de cumprir os objetivos para cada aula e que nesse processo de habitar o espaço escolar é preciso estar aberto às mudanças.

Para um segundo momento, em uma escola diferente e com alunos do ensino médio, procurei reformular minhas práticas. Como tínhamos em média oito aulas para cumprir em cada semestre, fazíamos antes do estágio iniciar, todos os planos de aula.

Nesse semestre fiz apenas três e procurei perceber o que a turma de alunos solicitava a partir das minhas proposições, o que era rejeitado, bem recebido, que gerava ou não discussões e produções em aula. Determinei alguns pontos-chave, e fui construindo as partes

no desenrolar das situações, juntamente com os alunos, entendendo que os planejamentos eram importantes, mas que poderiam estar abertos a interferências vindas dos alunos e da escola.

Guimarães (2008, p. 1204) enfatiza que devemos vivenciar o espaço do estágio, explorando-o, percebendo suas demandas, compreendendo a “prática pedagógica como prática cultural amparada pela noção de multiculturalismo e de cultura visual” e que tudo isso contribui para a construção de nossa identidade docente.

Busquei unir as minhas ideias com o que a professora já estava trabalhando com os alunos, para não iniciar de forma abrupta. Como eles estavam estudando os acontecimentos da semana de arte moderna de 1922 e produzindo trabalhos a partir disso, pensei em levantar tópicos referentes ao evento da época buscando associar com situações presentes no contato com a arte contemporânea.

A semana de arte moderna de 1922 foi uma semana de eventos artísticos que se caracterizou como um manifesto à arte vigente no país (AMARAL, 1998). Muitas produções chocaram o público, levantaram polêmicas, e foi a partir daí que estabeleci um paralelo com a arte contemporânea, para então entrecruzá-los e possibilitar uma discussão com os alunos.

Levei também apontamentos sobre o dadaísmo, movimento artístico moderno que tem como referência o ano de 1916, e que rompeu com alguns ideais artísticos daquele período, muito em decorrência do momento histórico que estavam vivendo, no período entre guerras. Esses dois acontecimentos da arte, um na Europa e outro no Brasil possibilitava discutir com



os alunos aquilo que eles levantavam a respeito das produções contemporâneas apresentadas a eles, tanto com relação aos materiais e linguagens quanto ao fato de dar sentido aos objetos artísticos.

A partir da receita de poema dadaísta⁵ de Tristán Tzara pensei em atividades em que o uso da palavra e do jogo estivesse presentes. Com isso, os alunos construíram textos colaborativos, fizeram vídeos recitando os textos produzidos, além de colagens de palavras que se aproximaram bastante da proposta de Tristán Tzara. Tudo isso refletindo sobre os embates que travamos muitas vezes no contato com produções artísticas das quais não conseguimos entender, com a questão de darmos sentido àquilo que vemos, e não esperar por algo pronto, com receituário. Também a ideia de trabalhar coletivamente e da possibilidade de participação corporal nos trabalhos.

Para o último semestre de estágio me sentia mais preparado e agrupei o que havia trabalhado no primeiro e no segundo semestre para discutir os diferentes modos de ver, de interpretar determinados objetos, artefatos e imagens em geral. Partindo da ideia de Berger (1999, p. 10) de que “a maneira como vemos as coisas é afetada pelo que sabemos ou pelo que acreditamos” desenvolvi atividades atentando ao fato de que “nunca olhamos para uma coisa apenas. Estamos sempre olhando para a relação entre as coisas e nós mesmos” (1999, p.11).

Assim, exploramos nossos sentidos e a maneira como nos envolvemos com determinados objetos e, além disso, os sentidos que damos a eles. Estivemos em contato



5

Disponível em <http://mantraman.wordpress.com/2009/08/14/para-fazer-um-poema-dadaista-tristan-tzara/> acessado em 28/02/2013

com materiais apelativos ao toque, ao cheiro e à visão para desenvolver textos que seriam mais tarde interpretados e representados através do desenho por outros colegas, para então trabalhar com fotografias e colagens.

Eu poderia ter explorado qualquer outra temática, outros materiais e linguagens artísticas para trabalhar no estágio. Mas partindo de algo que já era presente em minha vida, me senti mais envolvido, com mais segurança para falar a uma turma de adolescentes, e a partir desses assuntos desdobrar em outras questões das artes visuais.

E se eu não tivesse sido instigado a buscar em meus trabalhos um dispositivo para desenvolver o projeto de estágio? Teria feito aproximações entre uma coisa e outra? Teria buscando nas práticas de ateliê possibilidades imagéticas, conceituais, históricas e subjetivas para levar enquanto conteúdo aos alunos das escolas em que desenvolvi os estágios? Que outras circunstâncias possibilitam um pensamento acerca da formação docente-artística?

Sem necessariamente responder essas questões, o capítulo seguinte vai adentrar o labirinto da formação inicial docente em artes visuais, buscando ampliar a discussão sobre a docência-artística.



**PAREDES LABIRINTICAS ATRAVESSADAS
POR DOCÊNCIA E ARTE**

Sua vida é obra de arte,
a vida dos outros é obra de arte,
a vida dos outros e a sua vida são campos de experimentação.
(PEREIRA, 2010)

Tomando a ideia de Pereira da vida como obra de arte, que percursos metodológicos escolhemos para o seu desenvolvimento? Como selecionamos os materiais? Quais linguagens se adaptam melhor? Em que espaço ou superfície queremos colocá-la? Essas são algumas inquietações que perpassam o ato de viver, construído dia após dia.

Mas as metodologias para a construção da vida se modificam na medida em que vivenciamos e experienciamos diferentes espaços e situações. Somos afetados e afetamos pessoas e lugares. Dessa forma, quando entramos para o curso de Licenciatura em Artes Visuais, carregamos conosco um repertório que será agregado por tantos outros que o curso, os colegas, os professores, os conteúdos e o ambiente proporcionarão.

De toda forma, escolher estudar licenciatura significa envolver-se com questões educacionais do ensino formal, não-formal ou informal. Mas tudo isso não exclui a possibilidade do acadêmico desejar as Artes Visuais para além da licenciatura. Não de forma excludente, mas tramando ao longo da trajetória do curso exercícios nos dois campos, que embora distintos, podem se conectar.

E é essa conexão que me lança à pesquisa, a querer aprofundar esses caminhos de uma formação inicial docente em Artes Visuais. Uma docência-artística, que esteja permeada pela interdisciplinaridade e que possibilite ao acadêmico inventar suas práticas de maneira rizomática, contaminando-se e produzindo-se com cada um dos campos.

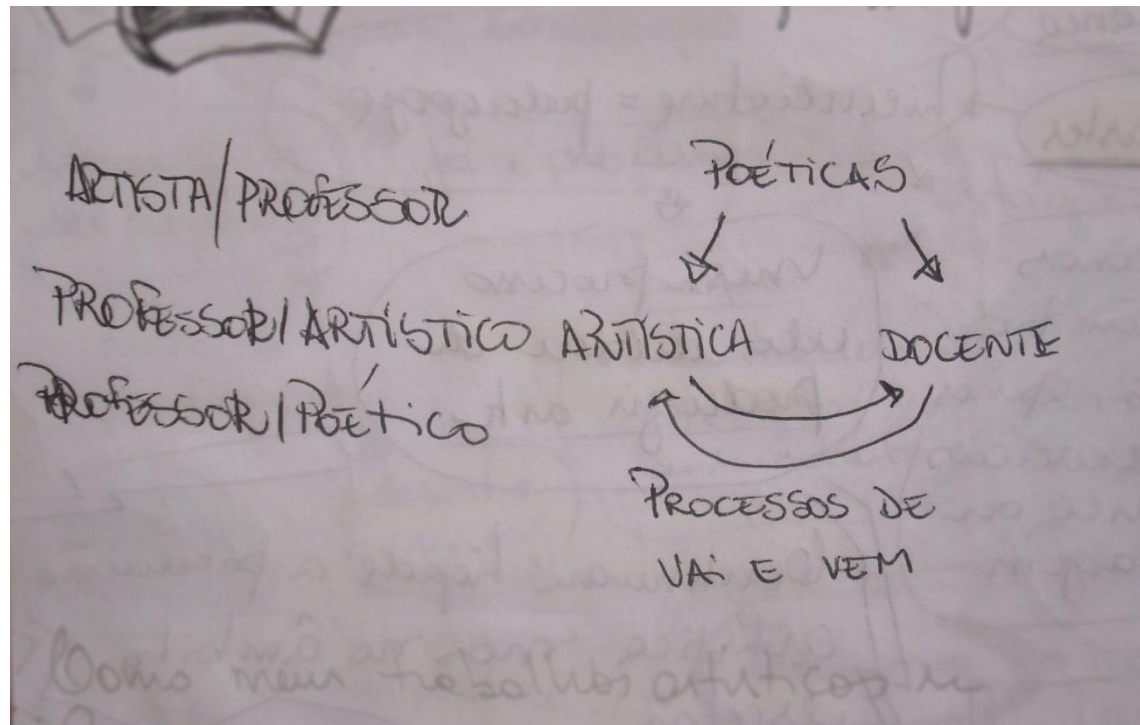


Figura 5. Caderno de pesquisa
Fonte: arquivo pessoal.

A figura 5 aponta algumas borbulhas que estiveram presentes no início desse processo de pensar a formação docente-artística e que seguem instigando o pensamento reflexivo acerca das possibilidades de formação no campo da docência em artes visuais.

Trata-se de tomar a poética que prioritariamente está para as artes e lançar-lhe para a docência, tramando, conectando, intersectando uma instância à outra. Assim teríamos alguns termos como artista-professor, professor-artista, professor-artístico, professor-poético, etc. Escolhi para esse trabalho utilizar as expressões professor-artista e docência-artística.

Quando falo de professores-artistas não estou necessariamente abordando o professor da educação formal que também é artista inserido no campo institucionalizado das Artes Visuais. Um professor que também é artista para mim é aquele que antes de pensar que técnica utilizar em suas aulas, pensa de que maneira pode afetar seus alunos, se aproximar deles e que se permite inventar e reinventar a partir de proposições já gastas do ambiente escolar, através de

Práticas que desfazem a compreensão, a fala, a visão e a escuta das mesmas coisas, dos mesmos sujeitos, dos mesmos conhecimentos. Desassossegam o sossego dos antigos problemas e das velhas soluções. Estimulam outros modos de ver e ser visto, dizer e ser dito, representar e ser representado. (CORAZZA, 2001, p. 30)

Nesse caminho e ainda, buscando a partir de Deleuze e Guattari, cheguei até o termo desterritorialização, que para mim, tornou-se cada vez mais instigante e adequado para essa ideia de um campo que abarca dois territórios distintos.

Jamais nos desterritorializamos sozinhos, mas no mínimo com dois termos: mão-objeto de uso, boca-seio, rosto-paisagem. E cada um dos dois termos se reterritorializa sobre o outro. De forma que não se deve confundir a reterritorialização com o retorno a uma territorialidade primitiva ou mais antiga: ela implica necessariamente um conjunto de artifícios pelos quais um elemento, ele mesmo desterritorializado, serve de territorialidade nova ao outro que também perdeu a sua. Daí todo um sistema de reterritorializações horizontais e complementares, entre a mão e a ferramenta, a boca e o seio (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 41)

Há nesse processo no mínimo duas ações. Uma que é a desterritorialização, em que aquele espaço antes sólido, torna-se fluido, escorrega pelas fronteiras e as ultrapassa. E ao sair dessas fronteiras acontece a segunda ação, a reterritorialização, em que ambas as instâncias podem se encontrar, atravessando uma à outra. No entanto, Deleuze (1988, p. 4) sinaliza que “não há território sem um vetor de saída do território e não há saída do território, ou seja, desterritorialização, sem, ao mesmo tempo, um esforço para se reterritorializar em outra parte”.

É preciso o desejo e o ato de desterritorializar para que haja a reterritorialização, e essa pode tomar diversos caminhos, mas como aqui busco a interseção docente-artística, é necessário que o esforço da reterritorialização se dê nesse sentido.

Poderíamos entender o território como um espaço físico, como em muitos casos o é, porém há nessa proposição um deslocamento da expressão para instâncias que não necessariamente estão estabelecidas em um território, mas que subjetivamente ocupam espaço em seus campos de atuação, que são o artístico e o docente.

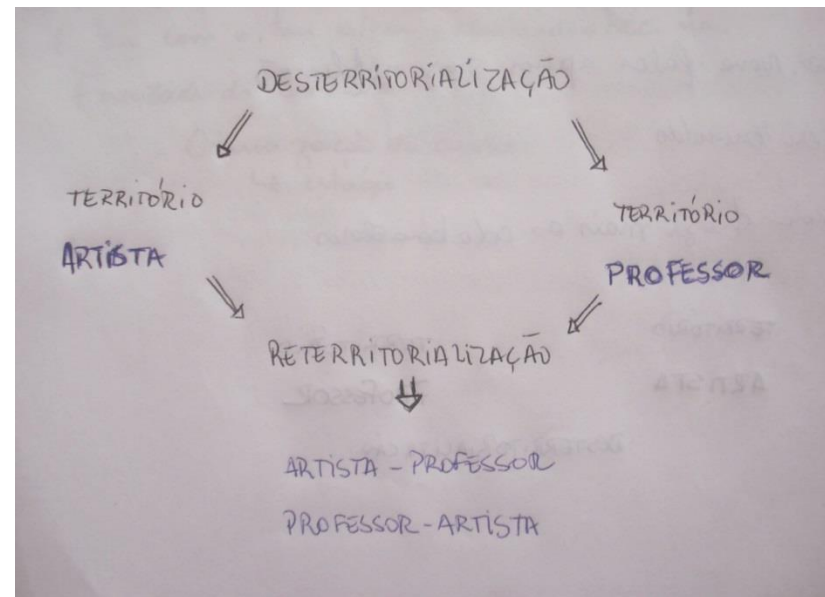


Figura 6. Caderno de pesquisa
Fonte: arquivo pessoal.

Cada um desses territórios carrega consigo uma história e um repertório próprios de suas designações. O que se quer com a desterritorialização é que essas características fixadas em cada um deles permitam-se desconjuntar-se para buscar no outro, novos repertórios, reorganizando e inventando um outro território.

No esquema da figura 6 há com a reterritorialização pelo menos dois novos territórios, o do artista-professor e o do professor-artista. Como estou investigando questões acerca da formação de professores em Artes Visuais, priorizo o termo professor-artista, por entender que ele indica uma docência que se manifesta juntamente de processos artísticos/subjetivos/poéticos. Diferentemente do artista-professor, que no meu ponto de vista está direcionado ao profissional que assume as responsabilidades de artista que produz para o meio artístico e de professor que produz para o meio docente.

Não quero dizer com isso, que o artista-professor não possa trilhar um caminho parecido com o do professor-artista, mas entendo que o segundo atende aos meus anseios de pesquisa, já relatados anteriormente, no que diz respeito às práticas desenvolvidas pelo acadêmico em formação e pelo profissional na área de atuação.

Um professor-artista também pode ser aquele que encara duas profissões, a de artista e a de professor, mas também pode ser aquele que produz subjetividades no envolvimento com práticas artísticas sem que necessariamente elas recebam o nome de arte, que de alguma forma contaminem outros espaços desse professor-artista, espaços da sala de aula, que se incorporem aos seus planejamentos e às suas atividades enquanto professores.

O professor-artista possui campos de experimentação, como fala Pereira (2010) onde se encontra em processos individuais, coletivos, de participação, de interferências, de silêncios e de vozes que permeiam produções poéticas, reinvenções de suas próprias práticas e das práticas dos outros. Então, poderíamos pensar não somente no professor-artista que desenha, que pinta, que entalha, mas também naquele que tem uma maneira de organizar sua casa, seus livros, suas escritas, nos atos performativos de receber pessoas, de cozinhar e de contar uma história.

Pessi (2002, p. 27) ressalta que “a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino”. Aquilo que está presente em nosso cotidiano em determinado espaço reverbera sobre outro, e sobre outro, e assim por diante, tornando nossas experiências e a maneira com que atuamos, contaminadas, impuras, enriquecidas por outras situações.

As ações artísticas desses campos de experimentação, embora não estejam na esfera institucionalizada das artes visuais, provocam em algumas pessoas um fazer sensível e poético, envolvendo-as subjetivamente, assim como poderia ser no desenvolvimento de um objeto artístico, de uma ação performática ou de uma instalação.

Há ainda outras características a partir de diferentes pontos de vista, de autores que também buscam por imbricamentos de docência e arte. Corazza (2012, p. 7), por exemplo, fala de professores em devir-simulacro.

Tal *devir-simulacro* é composto por processos transversais de artistagem, que permeiam as diferentes subjetividades dos *educadores*, instauram-se através de cada um deles e dos grupos sociais, realizando uma crítica radical a essas formas determinadas e funções legitimadas.

É uma multiplicidade de formas em uma complexidade de sujeitos. É como Corazza aponta, um desencadeamento de devires que são postos no sujeito professor-artista em suas diferentes atuações. Desde suas atividades em sala de aula, em suas pesquisas, em seus arranjos ou em seus trabalhos artísticos, esses devires múltiplos atravessam o educador.

Esses atravessamentos permitem que cada aula seja uma aula e não a aula-modelo, a aula-tradicional ou a aula-conceitual. Uma aula que formule alternativas outras para pensar, que desconstrua o senso comum e que problematize com o aluno quais outros pontos de vista são possíveis em determinadas situações.

É, portanto, uma postura docente-artística que se faz presente no ser professor, que estimule “outros modos de ver e ser visto, dizer e ser dito, representar e ser representado” (CORAZZA, 2001, p. 03).

Loponte em sua tese de doutorado, ao tratar de questões como a docência em arte e as relações de gênero, propõe a expressão docência artista, “constituída através da escrita de si e relações de amizade, como formas possíveis de resistência, de subversão aos poderes subjetivantes [...]” (2005, p. 9).

A autora sugere esse termo como forma de reinvenção das práticas escolares, mas, sobretudo, as práticas das próprias professoras⁶ envolvidas nesse processo, a fim de escapar de modelos prontos e tão enrijecidos no âmbito escolar. É um “modo de ser docente que seja ele mesmo mais artista” (2005, p. 73). Há nessa afirmação, uma proposição de trazer para o campo docente o próprio processo do artista que desenha, apaga, desenha novamente, sobrepõe materiais, inquieta-se com os resultados e tenta novamente.

Um ser/estar artista de si e daquilo que os outros o provocam a ser. Um processo de subjetivação que subverte práticas endurecidas, relacionadas no caso da pesquisadora com questões de gênero e poder, engendrando novos modos de ser.

Inventamos e reinventamos juntas esses modos de subjetividade ético-estética que, por vezes, estão ausentes dos programas de formação docente. Escapamos, desviamos das relações de poder e saber que envolvem relações de gênero, por exemplo, e que insistem para que as professoras se conformem no papel de “professorinhas”, devoradoras ávidas de receitas prontas e acabadas para suas aulas. (LOPONTE, 2005, p. 91)

6

A pesquisa foi realizada com um grupo de professoras da Universidade de Santa Cruz do Sul.

7

Conforme Born, em 2011 acabou o convênio entre Fundarte e Uergs, sendo que a Fundarte não possui mais gerência administrativa e pedagógica sobre os cursos. Há um termo de cessão de uso do espaço e da estrutura para a Uergs.

Born (2012) em sua pesquisa de mestrado buscou pelas relações entre arte e docência a partir de um grupo de professoras artistas pertencentes ao Ponto de Fuga – Coletivo em Arte. Em seu trabalho ela relata sobre a formação em Licenciatura em Artes Visuais da FUNDARTE/UERGS⁷, que privilegia uma formação artística e docente ao longo do curso.