

Os mapas #1 e #2 (figuras 7 e 8) trazem palavras-chave, expressões ditas pelos entrevistados e que marcaram suas falas e inquietaram-me nesse processo de entrevistar, ouvir, reouvir, transcrever, ler...

Inicialmente, buscava nas entrevistas respostas para as questões que permeavam a investigação, desejava um retorno imediato. Mas, parecia não haver conexão entre o material produzido nas entrevistas com o foco da pesquisa. Preciosa (2010, p. 52) ressalta que

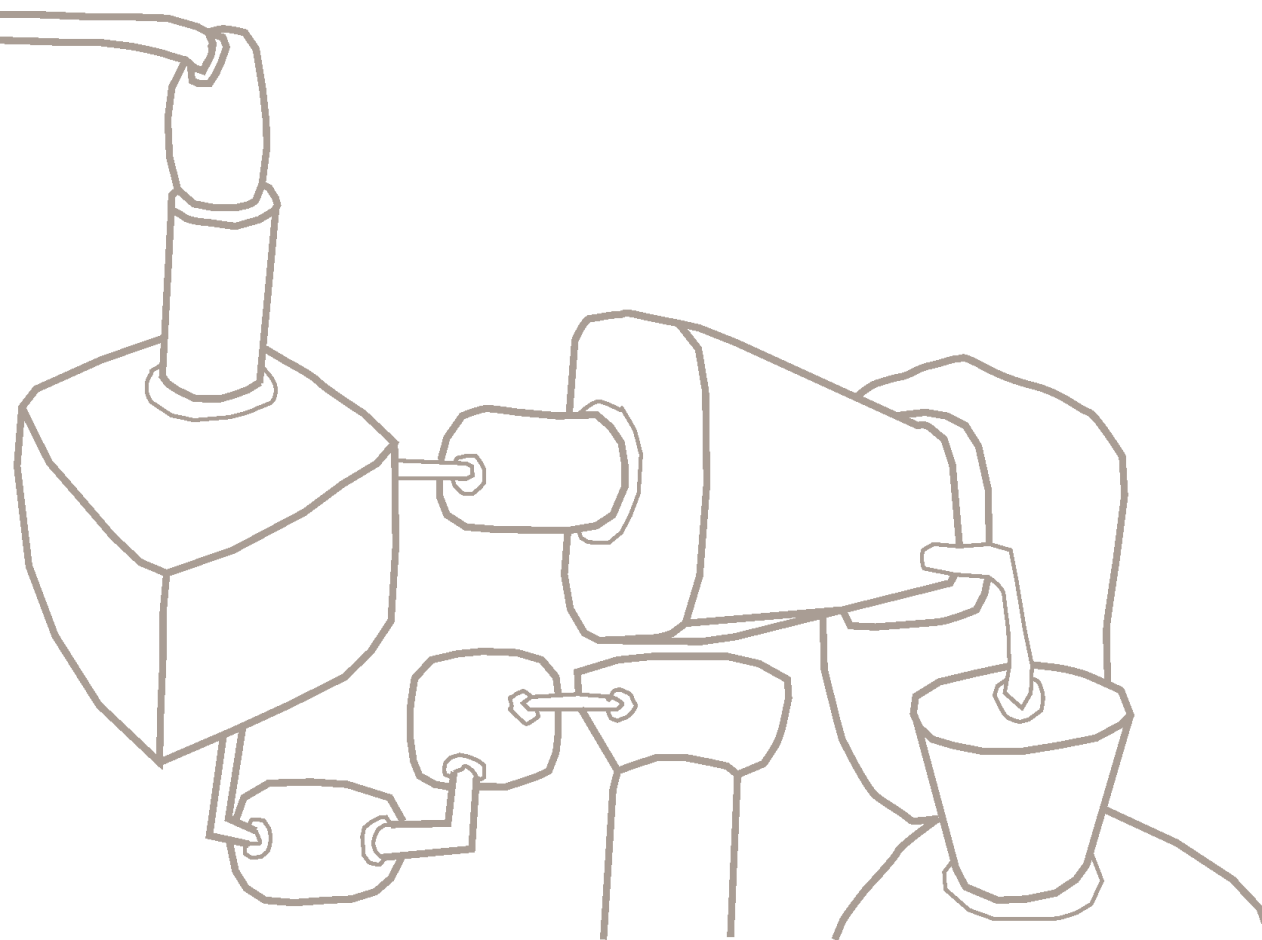
É preciso o esforço da torção para chegar a desconjuntar o sujeito que se é, que se acostumou a ser. E poder aparecer diante de si mesmo estranho, áspero, alquebrado, ambulante, um balaio de muitos.

Não queria desconjuntar nem a mim e nem o meu trabalho, queria apenas encontrar nas entrevistas aquilo que eu esperava, almejava. Mas foi preciso forçar, torcer, quebrar para poder encontrar nos estilhaços pedaços de ideias que estavam ali e que na superfície plana não as enxergava. Foi necessário que as lascas e os farelos me apontassem direções, que se reformulassem em novos mapas.

Passei a desviar o olhar para as margens, para os assuntos que não estavam em evidência num primeiro momento. Assim, com as transcrições de todas as entrevistas em mãos, dos professores e dos acadêmicos, busquei abranger outros pontos, alguns que estiveram presentes nas falas de mais de um colaborador, outros provocativos de reflexão

acerca da escola, do ateliê ou da própria formação de professores em artes visuais, que apesar de desviantes da formação que eu esperava, estava ali como um dado importante para compreender determinadas ações.

Fui então traçando um esquema das colocações dos colaboradores e de que forma elas se cruzavam, se repetiam, se sobrepunham, na tentativa de “recobrar o entusiasmo diante de uma ideia, de um fiapo de pensamento” (PRECIOSA, 2010, P. 59).



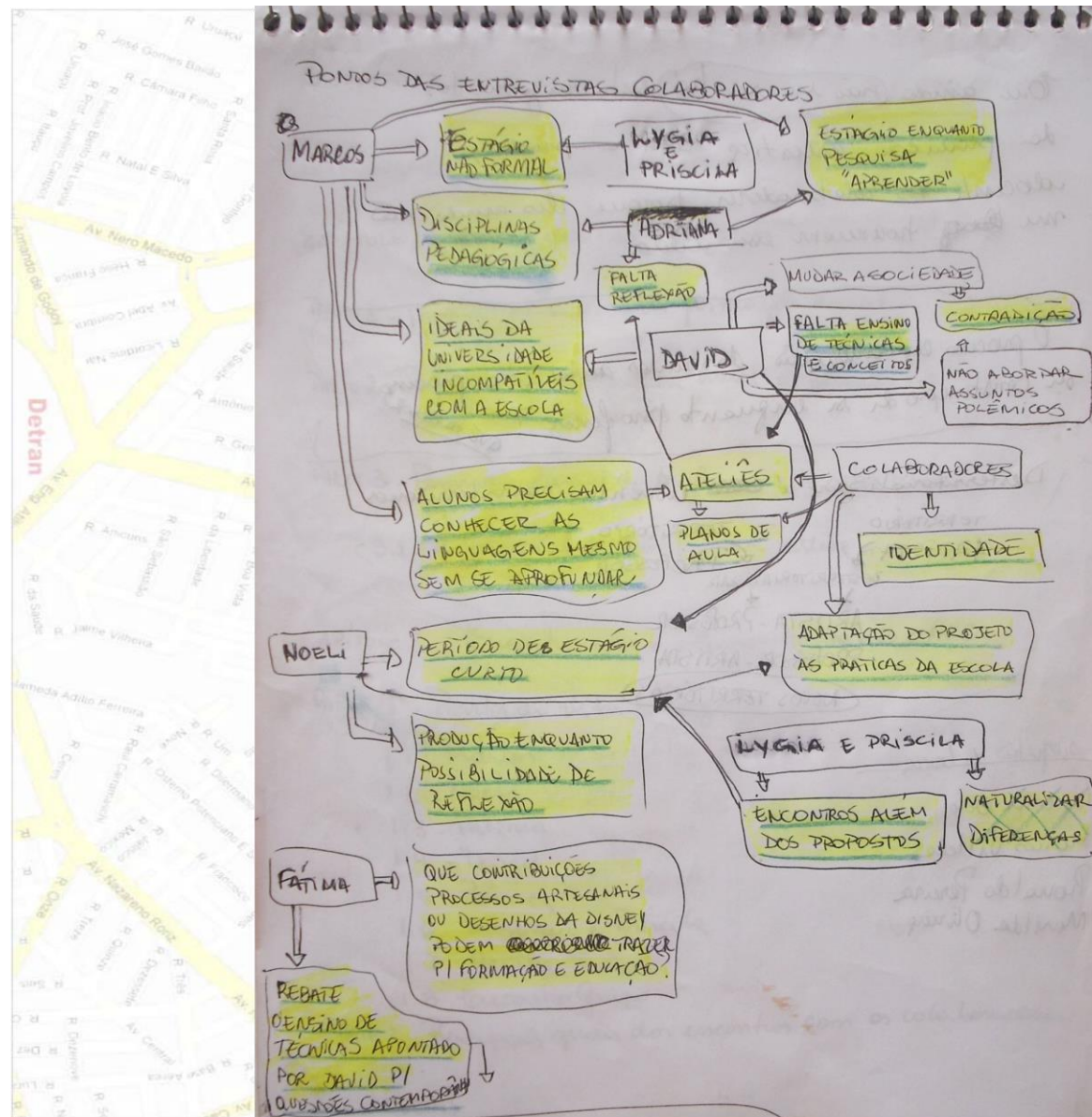


Figura 9. Caderno de pesquisa_mapa #3
Fonte: Arquivo pessoal

Com esse novo esquema (figura 9) pude perceber como as questões vinham sendo tratadas pelos colaboradores, com pontos de vista diferentes a respeito do mesmo assunto, e pude principalmente, refletir sobre alguns tópicos que poderiam ou não adentrar às discussões da pesquisa.

Precisei retornar às entrevistas e dar maior atenção a esses tópicos que estavam em evidência, além de tentar buscar pelos sussurros ou por aquilo que em alguns instantes faltou ser dito, mas que estava à espreita. Analisando, ponderando e assinalando essas falas, produzi um novo mapa e dessa vez, determinante para que pudesse encontrar a escrita que tanto esperava.

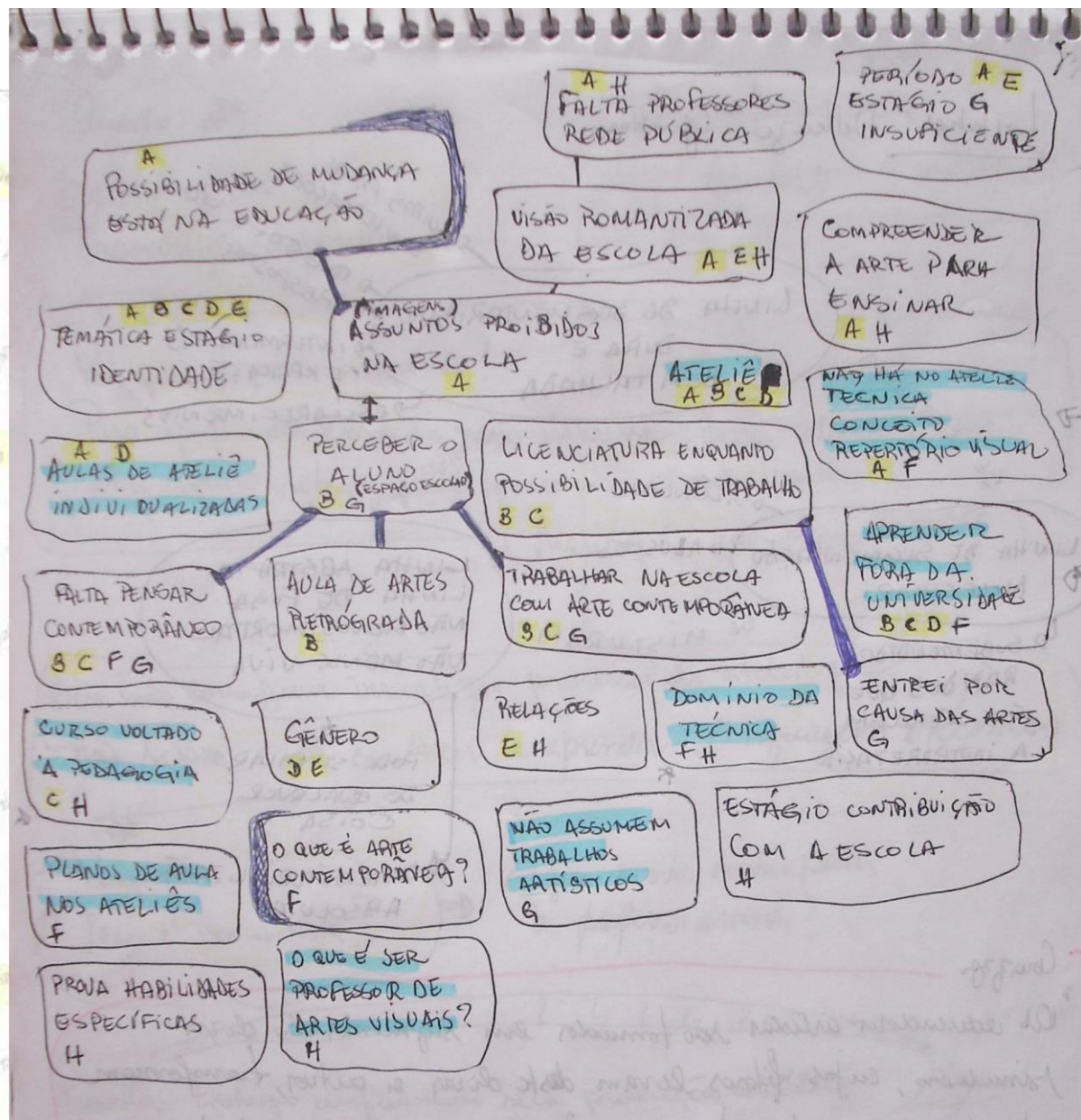


Figura 10. Caderno de pesquisa_mapa #4

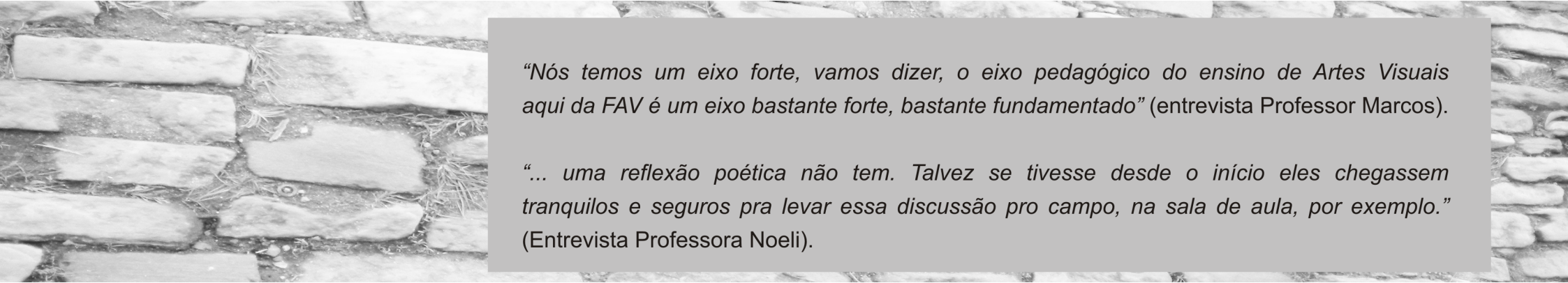
Fonte: Arquivo pessoal

Anotei as principais colocações e fiz ligações entre as que poderiam estar contidas dentro de um assunto geral. A fim de organização e para facilitar minhas buscas pelas falas dos colaboradores dei para cada entrevista uma letra (de A a H) agregando-as em cada tópico que estivera presente nas entrevistas. Algumas marcações em cores também serviram para me guiar durante a escrita.

Ao reelaborar cada mapa fui sintetizando tópicos e entrecruzando as falas, reafirmando o que cada colaborador havia dito, para então, no mapa #4 (figura 10), trazer os apontamentos que pudessem indicar eixos temáticos para o desenvolvimento da escrita e da análise das entrevistas e de seus conteúdos.

Dessa forma, elaborei três textos a partir do mapa #4 um que trata de posicionamentos a respeito da formação que se dá ao acadêmico de Licenciatura em Artes Visuais, outro acerca de ateliês e de como eles se configuram nas universidades e o terceiro sobre a escola, ponto também discutido pelos colaboradores.

3.1. Artes visuais para quem será professor de artes visuais



“Nós temos um eixo forte, vamos dizer, o eixo pedagógico do ensino de Artes Visuais aqui da FAV é um eixo bastante forte, bastante fundamentado” (entrevista Professor Marcos).

“... uma reflexão poética não tem. Talvez se tivesse desde o início eles chegassem tranquilos e seguros pra levar essa discussão pro campo, na sala de aula, por exemplo.” (Entrevista Professora Noeli).

O que é ser professor de artes visuais? Como é a formação desse professor? Que disciplinas devem contemplar essa formação? Que assuntos? Que práticas? Há vários pontos de vista que podem ser trazidos para essa discussão. No entanto, partirei dos recortes que fiz das entrevistas do Professor Marcos e da Professora Noeli, acima citados, apontando duas perspectivas a respeito da formação de professores de artes visuais. A primeira se refere a uma formação predominantemente docente, com foco voltado para questões pedagógicas, da educação das artes visuais. A segunda trata de uma formação que contemple a docência e a produção artística/poética/subjetiva do acadêmico de maneira que possam se entrecruzar.

Considerando a fala do Professor Marcos e também dos acadêmicos que participaram dessa pesquisa, há no curso de Licenciatura em Artes Visuais da FAV uma preocupação de que o aluno vivencie o máximo de experiências que possam fazê-lo pensar no contexto da

educação. Não somente as disciplinas pedagógicas como também as disciplinas de tronco comum com o bacharelado. Lygia comenta que em uma aula de gravura, a professora apresentou possibilidades de produção com carimbos feitos de batatas, a fim de experimentar um material acessível e prático para ser trabalhado na escola.

O Professor Marcos também enfatiza que o acadêmico deve estar preparado para as diversas situações da sala de aula, “eles tem que aprender as técnicas, eles tem que aprender aquilo que é básico para eles ensinarem na escola”, mas completa que isso não é suficiente, pois devem trabalhar de forma criativa com as diversas técnicas e materiais disponíveis. Insuficiência também apontada pelos colaboradores que reclamam não só da falta de técnicas como também a falta de uma reflexão poética acerca do que produzem em ateliê.

David relata que nas aulas de pintura os materiais solicitados eram papel kraft e corantes líquidos. Os alunos não podiam escolher trabalhar com outro material, como tinta óleo, acrílica, tela, madeira, etc. E ainda pontua que a professora falava “*que o objetivo da disciplina não é que você aprenda técnica, [...] é que você construa uma poética [...]*”. Mas ele rebate dizendo que essa construção poética também não acontece.

*Que sentido tem você ir para o ateliê de pintura? Você ficar um semestre lá [...] num lugar onde você não vai **aprender técnica**, onde você não vai aprender a **conceitualizar** a pintura, onde você não vai conhecer sobre, não vai **construir um repertório visual** a respeito da pintura. (entrevista David, grifos meus).*

Os depoimentos dos acadêmicos colaboradores de uma forma geral apontam as disciplinas de linguagens artísticas como espaços de execução de atividades que possam ser trabalhadas no contexto da educação. Lygia e Priscila destacam o uso de planos de aula a cada disciplina cursada para simular suas atividades enquanto professoras, a partir daquela linguagem e material.

Para além das atitudes particulares de cada professor, estão as estruturas, regulamentos e ementas do curso. Um dado que pode ser importante para a reflexão do componente curricular atual é que em 1984 foi implantada a Licenciatura em Educação Artística que tinha em seus dois primeiros anos de graduação a polivalência, abarcando as seguintes habilitações: Desenho, Música e Artes Plásticas. Houve nesse período uma diminuição das disciplinas de desenho e plástica para priorizar a polivalência.

Vislumbra-se o início de independência da Faculdade de Educação, pois surgem disciplinas pedagógicas específicas em arte, fruto de um amadurecimento e politização por parte dos professores nas participações em eventos direcionados às questões específicas do ensino de arte. (GUIMARÃES et al., 2003, p. 86)

Mesmo com o fim da polivalência em 1999, o curso, agora chamado Licenciatura em Artes Visuais, passa a ter uma maior concentração nas disciplinas pedagógicas específicas para a arte e na teoria das Artes Visuais e uma diminuição da prática, com redução da carga horária em ateliês de anuais para semestrais. (GUIMARÃES et al., 2003).

Esses acontecimentos, associados ao contexto de mudanças educacionais, tanto no quadro geral quanto específico da educação das artes visuais, bem como a abrangência da arte contemporânea reverberam não só nas características e componentes curriculares do curso de Licenciatura em Artes Visuais como nas posturas de professores e alunos.

Do ponto de vista dos colaboradores o curso atual contempla interesses de cunho pedagógico, dando pouca ênfase a uma produção poética. Na entrevista coletiva eles relataram o descontentamento de alguns colegas a esse respeito que acabaram desistindo do curso. Mas em contraponto outros buscaram a formação de Licenciatura em Artes Visuais com o intuito de serem professores, sem interesse em práticas artísticas.

Para os colaboradores, esses colegas atrapalhavam o andamento das aulas, pois quem já possuía certas habilidades queria avançar nos exercícios, mas não podiam porque havia colegas que ainda não estavam preparados. Priscila cita um exemplo de um colega que desistiu do curso *“porque numa aula em que todo mundo desenhava super bem e tal, ele era o único que fazia barquinho, e na maior dificuldade”*. Ela acrescenta ainda que *“ele não sabia desenhar, porque a nossa turma foi a primeira sem ter habilidades específicas, aí [...] muita gente entrou pela educação mesmo”*.

A prova de habilidades específicas a que Priscila se refere foi extinta do curso em 2007. Essa prova era realizada no processo seletivo para entrada no curso, em uma das etapas do vestibular. Não havendo essa seleção antecipadamente, David e Bianca sugerem

uma atenção individualizada para os diferentes perfis de alunos, a fim de atender as necessidades e as dificuldades nos seus mais variados graus.

Mas o que realmente esses acadêmicos esperam aprender? Todos falam em questões subjetivas, em aprofundar suas produções poéticas, no entanto, frequentemente abordam a necessidade do ensino de técnicas. Em que pesa essa necessidade diante da proposição de uma formação que entrecruze arte e docência?

Em que aspectos o curso de Licenciatura em Artes Visuais contemplaria a segunda perspectiva de formação apontada anteriormente, que busca relacionar práticas artísticas e práticas docentes? Que atitudes poderíamos esperar dos professores? Dos alunos? Que estrutura curricular melhor caberia nesse caso?

A Professora Noeli em sua prática enquanto professora da disciplina de estágio supervisionado IV e V, iniciada em 2010, buscou estabelecer essas relações em uma atividade em que solicitou aos alunos levar para a aula um objeto artístico produzido por cada um, a fim de partir desse objeto para discutir questões metodológicas acerca de uma aula de artes visuais. O intuito era de que os alunos pensassem o processo de construção do trabalho, de onde partiu a definição do tema, a escolha dos materiais e como foi se configurando na medida em que ia sendo produzido, para pensar nas relações possíveis com o universo da sala de aula. E então refletir de que maneira são escolhidos os temas para as aulas, os materiais que serão utilizados e solicitados aos alunos, os acessos que esses

alunos terão ou não a determinados materiais e como será o desenrolar da aula, considerando as interferências e surpresas que podem acontecer nesse período.

Assim como uma professora que tive durante a graduação (2006-2010), Noeli também pensou que os alunos poderiam *“levar para sala de aula, um pouco do universo que eles têm proximidade”*, ou seja, daquilo que eles gostam de produzir, mesmo que desvinculados dos ateliês da universidade. Essa alternativa, segundo ela, poderia abrandar as tensões das primeiras inserções desses acadêmicos ao campo docente, pelo menos no que diz respeito ao conteúdo a ser trabalhado.

No entanto, Noeli revela que poucos alunos estabeleceram essas relações e acredita que seja pela falta de confiança naquilo que produzem. Será que os acadêmicos confiariam mais em seus trabalhos produzidos se houvesse ensino de técnicas? Os colaboradores relatam que suas produções em ateliê são somente execuções de tarefas, não havendo proposições artísticas. Será esse o motivo deles não creditarem teor artístico a essa produção? Será que falta aos alunos perceberem e aos professores fazerem perceber os entornos, os trabalhos marginais, as construções poéticas estabelecidas em outros contextos além do que as concepções tradicionais já lhes mostraram?

A configuração das disciplinas no curso, associadas a outros fatores, como as posturas de professores e as convicções de alunos, podem determinar rumos para a formação do acadêmico. E se nesta altura falo em docência-artística, de que maneira as disciplinas poderiam despertar o interesse dos alunos em se construírem professores-artistas? Seria

aumentando a carga horária dos ateliês no curso? Estimulando através das práticas dos alunos, pensar em formas de entrecruzar esses dois campos que por vezes parecem antagônicos?

Como citado anteriormente, alguns colaboradores falaram da elaboração de planos de aula em disciplinas de ateliê, em que esses são desenvolvidos com o intuito do aluno apreender a linguagem e criar estratégias de trabalhar com ela em sala de aula. Porém, de acordo com as entrevistas, são atividades destituídas de uma reflexão ampliada do que seja a linguagem em questão, os meios, recursos, suportes e materiais possíveis de serem trabalhados, assim como e também importante, as definições de temáticas, os desejos que provocam as invenções e as questões poéticas que participam dos processos de construção.

Pela fala dos acadêmicos os ateliês são tão pedagógicos quanto as disciplinas pedagógicas, restando, portanto, pouco espaço para uma reflexão artística. Mas há indícios de que alguns professores atravessam essas fronteiras e buscam trabalhar mesmo no campo específico da licenciatura de maneira mais subjetiva, como relata Bianca ao se reportar à disciplina de Cultura, Currículo e Avaliação em Arte em que a professora propôs uma ação pedagógica baseada nos percursos que os alunos faziam da universidade até suas casas.

A professora não buscou necessariamente tratar de linguagens artísticas para relacionar com a docência, mas promoveu deslocamentos a partir da ideia de se pensar um trajeto por outro viés que não apenas o do espaço de trânsito, mas de algo que pode construir pensamentos poéticos e docentes, por suas visualidades, pela temporalidade, pelos

desenhos que vão se configurando na medida em que as paisagens vão sendo atravessadas por carros, motos, fumaças, pipas, pássaros, etc.

3.2. Ateliê ou o quê?

No decorrer do texto utilizei a expressão ateliê para as disciplinas de linguagens artísticas por dois motivos: primeiro que no curso em que obtive minha formação esse era o nome utilizado e segundo porque os próprios colaboradores fizeram uso dessa palavra, embora algumas disciplinas do curso de Licenciatura em Artes Visuais da FAV recebam o nome de oficinas e outras apenas o nome da linguagem a ser trabalhada.

Será que a falta ou a presença da palavra ateliê no nome de uma disciplina pode afetar a concepção que temos dela? Será que sua estrutura é diferenciada a partir de uma expressão que a acompanha? A maneira com que professores e alunos se relacionam com os conteúdos também é diferente? Que expectativas temos ao entrar num ateliê, numa oficina, num laboratório ou num estúdio? E que dissonâncias esses espaços criam em nossas expectativas?

A noção clássica de ateliê como espaço físico de trabalho do artista e de ensino de suas práticas remonta-nos à Idade Média, em que as guildas eram o lugar privilegiado do ensino e da produção técnica de imagens, onde os

artífices eram educados pelo mestre no próprio lugar onde produziam obras. (JUNQUEIRA; GOMES, 2009, p. 2069)

Com as transformações nas artes visuais, os ateliês também sofreram mudanças. Desde as tintas em bisnagas e a invenção da fotografia, os espaços de produção artística se ampliaram (JUNQUEIRA; GOMES, 2009). A partir da década de 1920, com o dadaísmo e o surrealismo surgiram novas linguagens e possibilidades de trabalhar materiais e suportes, o que mais tarde, na década de 1960, tornaria o campo ainda mais abrangente, evidenciando assim uma necessidade de exploração por parte dos artistas de novos formatos de ateliês.

E quando se fala em formato, não é somente a estrutura física que está em jogo, mas a ideia ou o conceito que se tem de ateliê. Junqueira e Gomes (2009, p. 2070) ressaltam que “[...] O ateliê poderia ser visto hoje como um espaço de cruzamento de subjetividades múltiplas [...]”, ou seja, não é somente o lugar onde o artista isolado do mundo produz suas obras de arte, aliás, contrariando inclusive o mito da inspiração divina, em que necessariamente o artista precisa desse ambiente místico e carregado de uma magia que o fará criar obras maravilhosas.

Mas o que acadêmicos colaboradores desta pesquisa esperavam dos ateliês ao entrar para o curso de Licenciatura em Artes Visuais? Em seus relatos selecionei pequenos recortes que sinalizam um desapontamento com as disciplinas de linguagens artísticas da FAV/UFG. A saber:



“nos ateliês nada me surpreendeu” (Priscila)

“eu ainda acho uma parte muito falha sabe” (Maria de Fátima)

“o que eu aprendi foi tudo fora daqui” (Lygia)

“eu descobri que foi a maior decepção da minha vida” (Bianca)

“a gente tem mais um curso de pedagogia [...] não tem muita prática artística não” (Adriana)

“todos são ridículos, aliás, tô sendo injusto com o ateliê de gravura” (David)

Os acadêmicos reclamam dos espaços destinados às disciplinas de linguagens artísticas, da carga horária curta dedicada a alunos da licenciatura e das atividades solicitadas por alguns professores, que buscam sempre relacionar de forma didática determinadas linguagens com possibilidades de trabalhos pedagógicos.

Assim, eles definem que no curso de Licenciatura em Artes Visuais da FAV as disciplinas de linguagens poéticas são realizadas a fim de que o acadêmico as conheça para ampliar sua bagagem e poder enquanto professor ter um maior número de possibilidades para suas atividades em sala de aula. Já introduzi esse assunto anteriormente no texto *Artes Visuais para quem será professor de Artes Visuais*, mas é válido retomá-lo, ampliando inclusive o trecho da entrevista com o professor Marcos:

[...] a bagagem de prática artística que eles tem, a maneira deles trabalharem essa prática artística muitas vezes não tem assim uma base de uma continuidade durante todo o curso e nem se volta para uma produção artística de cunho mais pessoal e intensa [...] muitas situações a gente percebe isso, que os alunos eles tem que aprender as técnicas, eles tem que aprender aquilo que é básico pra eles ensinarem na escola. Se eles aprenderem o que é básico pra ensinar na escola eles já tão preparados então pra quando tiver que trabalhar com modelagem, trabalhar com tridimensional, trabalhar com pintura, ter noção dessas técnicas, esses recursos [...]

Ao que parece, o ateliê apontará alternativas para a formação do professor em artes visuais, a fim de que ele possa trabalhar com seus alunos as diversas linguagens artísticas. E aqui entende-se diversas apenas as linguagens tradicionais, visto que foram essas as citadas pelos colaboradores, além da disciplina de fotografia e de arte contemporânea. No entanto, Maria de Fátima ressalta que a última é teórica.

Todavia, um ponto a ser retomado está no desejo dos acadêmicos colaboradores em aprender técnicas, não só o desejo como o sentimento de necessidade, evidente na fala de Bianca: *“[...] é importante pra própria formação do professor ele ter esse domínio da técnica”*. E nesse sentido, o que os ateliês estão propondo e a partir de que perspectiva?

A história aponta diversas concepções do ensino de artes visuais que conta com a Missão Francesa de 1816, a livre-expressão, a partir dos artistas modernistas brasileiros, a Escola Nova e o tecnicismo. E atualmente há uma abordagem a partir dos estudos da Cultura Visual que vem adentrando os espaços da educação.

O desejo pelo ensino de técnicas pode ser entre outras coisas, herança do tecnicismo e a falta desse ensino nos ateliês pode estar ainda relacionada à livre-expressão. Anita Malfatti que além de artista também foi educadora, produziu planos de ensino e diversos escritos sobre os processos de ensino e aprendizagem em sua escola de artes. Em um trecho seu, segundo Nascimento (2010, p. 90) publicado no diário de São Paulo em 1930 ela pontuou o seguinte:

Deixo plena liberdade de expressão ao aluno, evitando impor-lhes o meu gosto e maneira de pintar. A técnica vem naturalmente da repetição de certas formas preferidas e pode ser imitativa ou original. Inconscientemente, o aluno imita o que admira, na técnica, na natureza e na cor e, tal como o oriento, ele reproduz diretamente de modelo da natureza, flores, frutas, paisagens e figuras.

Nessa perspectiva, entende-se que, a técnica para se chegar a um objeto artístico deve fazer parte do processo do aluno em contato com a linguagem. Mas para os acadêmicos colaboradores, não ter o ensino de técnicas reduz suas possibilidades enquanto professores, de trabalhar com seus alunos.

3.3. Escola? – Presente.

Ensinar é aprender a apreender relações significativas entre as pessoas, saberes com sabores – éticos e dignos – possibilidades de dimensões coletivas, culturais e construcionais, que nunca terminam.
(FRANGE, 2004, p. 197)

Diversos apontamentos foram feitos pelos colaboradores em torno da escola. Todos os entrevistados dedicaram um tempo para tratar desse assunto, mesmo esse não estando enfatizado nas perguntas. Dados os rumos que as entrevistas tomaram, tornou-se inevitável tratar desse ponto e das diferentes situações apresentadas pelo grupo.

Professor Marcos afirma que “[...] a escola tem que ser vista por nós de uma forma muito realista, com todos os problemas que ela tem.” Mas quais seriam esses problemas? O que os professores da universidade não estão vendo da escola e por isso, conforme David e Maria de Fátima apontam, trazem uma visão romântica e idealizada dela?

Inicialmente, a infraestrutura das escolas não segue um padrão. Tudo depende da quantidade de verba destinada a ela, sendo ela pública ou privada. Enquanto algumas possuem equipamentos multimídia em bom estado de conservação, salas específicas para trabalhar com informática, ciências, artes, outras, nem sequer têm portas nas salas, os vidros

das janelas são quebrados, e quando chove tem goteiras no teto, como em uma das escolas em que Bianca estagiou.

Aliado a isso estão os baixos salários pagos, nesse caso, da rede pública. O professor Marcos cita um exemplo de uma professora que assumiu 27 turmas para atender suas necessidades financeiras e continua dizendo:

Como é que é o processo de planejamento? Como é que é o processo de preparação de material, de correção dos trabalhos, de acompanhamento de 27 turmas? [...] Em 50 minutos de aula o que você consegue fazer de ensino de artes? [...] como você consegue pensar cada turma de modo diferente, acompanhar cada rotina dessas, dentro daquilo que a gente idealiza aqui?

A questão salarial colabora para o desenvolvimento de uma aula de artes visuais menos preparada, com o contato do professor com os alunos menos individualizado e aprofundado? Que postura se espera de um professor que assume mais de 20 turmas de alunos de diferentes idades, culturas e meios sociais?

Outro ponto importante que aparece no recorte da fala do professor Marcos é a duração de uma aula de artes. Algumas escolas destinam dois períodos semanais para a disciplina, mas a maioria possui apenas um período semanal que varia de 45 a 60 minutos. Perde-se um tempo no início para acomodar a turma, propor as atividades e quando a aula está acontecendo já é hora de recolher o material, pois o período da aula está acabando.

Em diversas regiões do Brasil há também um déficit de professores formados em Artes Visuais dando aula nessa disciplina. Assim, professores de outras áreas acabam assumindo o cargo, mesmo não estando capacitados para tal. David, mesmo sem ter sua graduação completa, já atuava na sala de aula como professor. Era sim, estudante de artes visuais, no entanto ainda não estava capacitado para o cargo. Como a demanda era e ainda é maior que a oferta, ele conseguiu entrar para o corpo docente de uma escola sem ser graduado.

Além disso, outra questão abordada pelos colaboradores é o conteúdo trabalhado em sala de aula. *“Parou no modernismo”* diz Lygia, completando que não há uma reflexão a respeito do que está acontecendo hoje, da relação que os artistas tem feito de suas produções com questões presentes em nossos cotidianos e que possibilita adentrar também no contexto dos alunos, assim como falam Adriana e Maria de Fátima.

Mas David também coloca que determinados conteúdos não podem ser levados à sala de aula. Ele se refere a algumas produções contemporâneas muito provocativas no que diz respeito ao material, como a utilização de fetos humanos, no exemplo em que ele citou. Em sua justificativa, diz que a escola não está preparada para receber determinadas imagens. Essas provocariam polêmicas entre os alunos, que levariam o assunto para casa e seus pais retornariam o assunto para a escola, dessa vez à direção. E isso, segundo David, pode acarretar na dispensa e demissão do professor.

Nas instituições de ensino, a educação visual tem sido trabalhada como estratégia para instituir, homogeneizar e, às vezes, restringir o modo de ver

dos alunos, estabelecendo uma visão normativa sobre arte e imagem. (TOURINHO e MARTINS, 2011, p. 62).

Que imagens são essas tão poderosas e tão complicadas para serem levadas à escola? Trabalhos artísticos que envolvem fetos humanos, sangue, esperma, objetos religiosos, sexo, entre outros. Mas por que será que imagens como essas tão divulgadas pelas mídias e tão corriqueiras nas vidas de várias crianças e adolescentes não podem ser problematizadas na escola a partir de produções artísticas? Que efeito elas causam em seus cotidianos e que efeitos causariam no espaço escolar?

Nossos jovens nascem e crescem numa sociedade muito complexa, que poderíamos qualificar de multiambiental ou multicontextual, ou seja, uma sociedade que os leva a conviver, simultaneamente, em diferentes contextos simbólicos – familiar, escolar, grupal e virtual – e pelos quais eles transitam, com tanta facilidade, que se torna difícil determinar com precisão o índice de impacto que cada um desses contextos tem, realmente, nas vidas dos estudantes. (AGUIRRE, 2009, p. 160)

Aguirre ainda completa dizendo que cada um desses contextos simbólicos costuma estar conformado por valores éticos e estéticos diferentes e muitas vezes contraditórios. Em que ponto se aproximam e se distanciam os contextos escolares dos demais contextos do educando?

David ressalta que se há possibilidades de mudanças, elas estão na educação. Que tipo de mudanças e de que forma podemos operá-las no âmbito escolar? Será que a utilização dessas imagens 'polêmicas' provocaria uma transformação ou elas seriam a consequência dessa transformação?



Ao longo desse capítulo busquei apresentar as aproximações realizadas por mim dentro do curso de Licenciatura em Artes Visuais da FAV, considerando os primeiros contatos e as entrevistas que desenvolvi com o grupo de colaboradores que se formou nesse processo.

Com o intuito de contar sobre as entrevistas, procurei, além de elencar questões de forma narrativa escrita, trazer fragmentos do caderno de pesquisa, onde depus os diversos pontos que surgiam na medida em que ia ouvindo e transcrevendo as falas dos colaboradores.

Relatar e buscar pontos em comum, ou mesmo díspares nas entrevistas, me colocou numa posição de questionador. Por que eles pensam assim? Por que acontece dessa maneira? Como posso ver com o olhar deles? E como o olhar deles afeta essa pesquisa e constrói colaborativamente seus rumos? E mais, o que essas falas têm a me dizer a respeito da proposição de uma formação inicial docente-artística?



RETOMANDO DIREÇÕES
PARA SEGUIR ADIANTE

Retomadas, leituras, revisitações ao que já foi escrito, dito e pensado. Aproximações de questões que permeiam as entrevistas e que tem muito a dizer nesse processo de pesquisa em que o foco está na possibilidade de uma formação docente-artística.

Para que esses sistemas falados cessem de enlouquecer ou incomodar, não há outro meio exceto habitar um deles (BARTHES, 1987, p. 39). Habitei durante esse período as entrevistas produzidas, embora muitas vezes não me sentisse em casa em algumas delas. Era um desconforto de ser visita, de não dormir na própria cama, de pedir licença para realizar qualquer atividade. Somente o tempo foi capaz de me acomodar, embora eu continue sabendo que os incômodos persistem.

Mas há nesse momento a necessidade de ponderação, do exercício constante de mastigar as palavras e de tornar legíveis nossos pensamentos, meus e de meus colaboradores. Assim, a partir das recorrências, ausências e pontuações das entrevistas, feitas no capítulo anterior, me proponho a pensar a partir do mapa novamente.

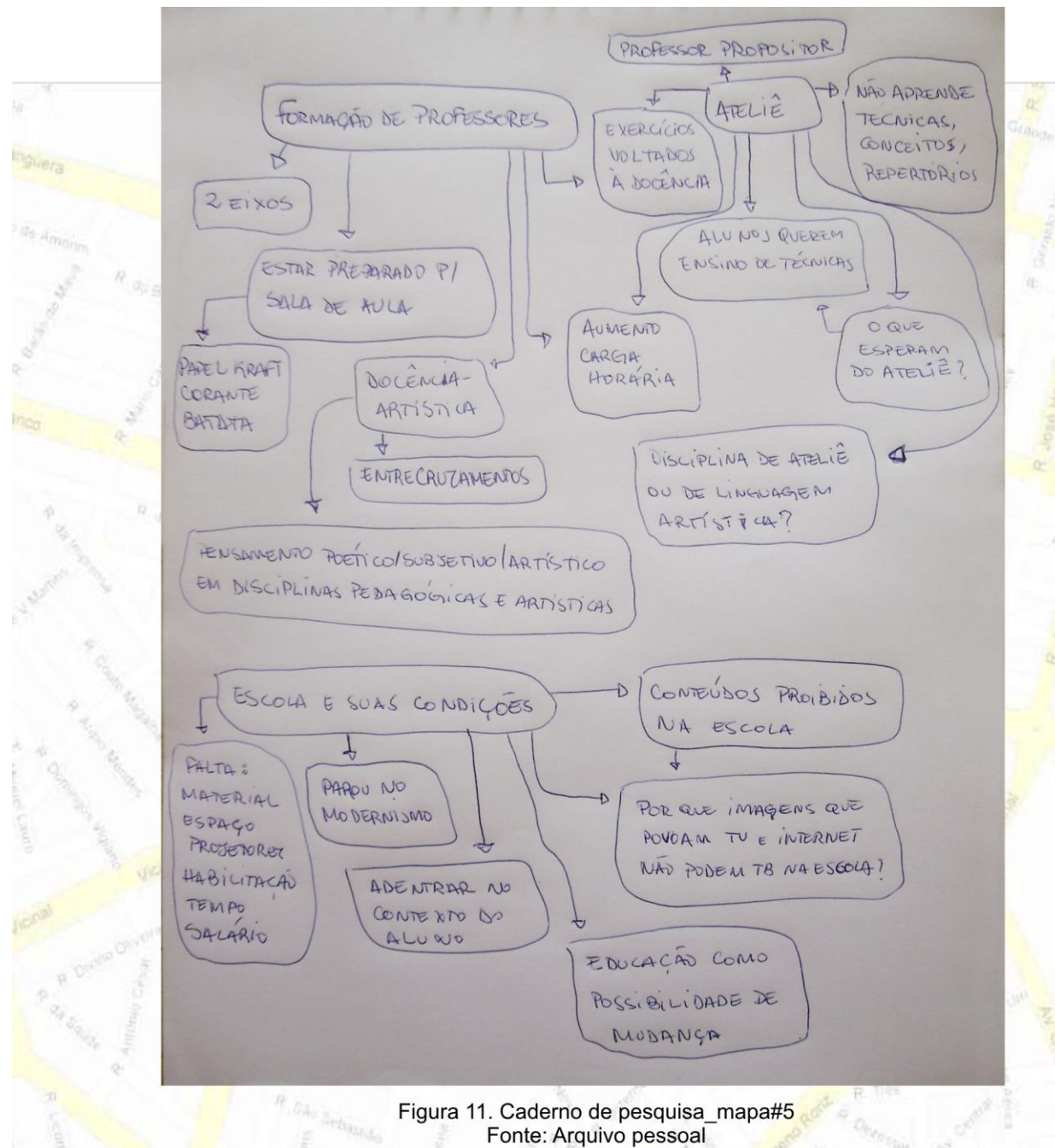


Figura 11. Caderno de pesquisa_mapa#5
Fonte: Arquivo pessoal

Este mapa situa três eixos principais, a formação, o ateliê e a escola, brevemente falando. Eles são resultados de considerações feitas a partir dos mapas anteriores, em que as entrevistas davam as coordenadas. Elas continuam exercendo esse papel, porém agora, com um olhar mais focado em direções específicas. São eixos que permitem viajar, buscar por outras ilhas e até outros continentes, mas que continuam tratando de suas questões. Início então essa viagem partindo do ateliê e das questões que permearam esse ponto ao longo das discussões já estabelecidas anteriormente.

As artes visuais sempre existiram dentro de uma certa preservação; originalmente, essa preservação era mágica ou sagrada. Mas era também física: o lugar, a caverna, o edifício, nos quais, ou para os quais a obra era realizada. (BERGER, 1999, p. 34)

Hoje temos inúmeras possibilidades de pensar o espaço em que a arte é produzida. Contamos com grandes e pequenas estruturas, salas, fundo de quintal, garagens ou ruas. Em qualquer lugar é possível fazer arte. Mas e na universidade? Há lugar para a produção artística?

Primeiramente gostaria de voltar na discussão acerca da nomenclatura adotada para as disciplinas de linguagens artísticas no curso de Licenciatura em Artes Visuais da FAV/UFG. Como já dito, elas não recebem o nome de ateliê, mas sim de oficinas ou da linguagem em questão.

Em que esse dado pode contribuir para a investigação? O ateliê carrega características determinantes para que se utilize ou não o seu nome? Como os acadêmicos veem os espaços que se configuram como ateliê na universidade? Na Faculdade de Artes Visuais da UFG existem ateliês e nesses espaços são realizadas as disciplinas que possuem nomes de linguagens artísticas ou de oficinas.

Então, qual a relação existente entre espaço e conteúdo? A maioria dos acadêmicos colaboradores reporta-se ao ateliê de gravura como o único onde realmente há o exercício das artes visuais, da produção artística. Lygia e Priscila também comentam que o ateliê de fotografia foi interessante para elas, pois ensinava técnicas, enquadramento, etc. e não vinculava a produção fotográfica a planejamentos de aulas.

Quando realizada e entrevista em grupo a primeira pergunta que fiz foi: “o que vocês acham que um ateliê deve contemplar para alunos de licenciatura?” As respostas que começaram tímidas foram ganhando corpo. Priscila começou dizendo que falta mostrar mais possibilidades. Ela seguiu falando que durante os ateliês poderia ser explorado mais os materiais e as linguagens. Os outros colaboradores também seguiram o pensamento dela acrescentando ainda seus anseios pelo ensino de técnicas. Para eles, é muito forte a ideia de que aprender dentro de um ateliê significa compreender os usos que cada instrumento opera sobre os suportes com os diferentes materiais.

Os artistas-professores entrevistados por Almeida (2009, p.88) defendem que o ensino de arte é um processo e como tal, deve trabalhar com a sensibilidade e o conhecimento. Ou

seja, o ensino de técnicas ou a produção espontânea não andam sozinhos. Para eles, é preciso buscar no aluno o que os afeta, estimulando o pensamento artístico para o desenvolvimento de seus trabalhos.

Apesar de dar ênfase à técnica, os colaboradores também apontam a necessidade de aprender a conceitualizar, de se construir um repertório visual em ateliê. O que segundo eles, também não acontece. Priscila cita apenas um momento que ela sentiu uma aproximação com o lado mais subjetivo da produção artística, quando a professora da disciplina de Linguagem tridimensional solicitou uma narrativa a partir de um projeto desenvolvido. Nas palavras de Priscila o texto deveria ser *“poético e surreal, assim, essas coisas de bacharel né”*.

Coisas de bacharel? Priscila revela um posicionamento de que alunos da licenciatura não desenvolvem trabalhos em ateliê da mesma forma que alunos do bacharelado. É um entendimento de que eles têm antes de tudo, o compromisso com a escola, e por isso seus exercícios devem proporcionar-lhes um conhecimento a ser repassado em sala de aula, com seus futuros alunos. Assim como, somente alunos do bacharelado são estimulados a pensar subjetivamente, poeticamente aquilo que desenvolvem em suas produções artísticas.

Na continuação de seu relato, ela conta que ninguém conseguia entender a proposta da professora e por isso os trabalhos eram tais como planos de aula. Resultado de vários semestres desenvolvendo esses planos em ateliê, como forma de treinar os professores em formação.

“Eu sei que a gente se acostuma. Mas não devia.

A gente se acostuma a morar em apartamento de fundos
e a não ter outra vista que não seja as janelas ao redor.

E porque não tem vista, logo se acostuma a não olhar para fora.

E porque não olha para fora logo se acostuma a não abrir de todo as cortinas.

E porque não abre as cortinas logo se acostuma acender mais cedo a luz.

E a medida que se acostuma, esquece o sol, esquece o ar, esquece a amplitude.

A gente se acostuma a acordar de manhã sobressaltado porque está na hora.

A tomar café correndo porque está atrasado.

A ler jornal no ônibus porque não pode perder tempo da viagem.

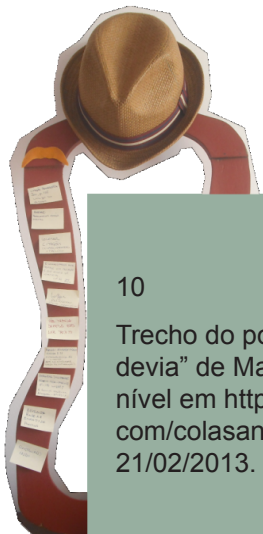
A comer sanduíche porque não dá pra almoçar.

A sair do trabalho porque já é noite.

A cochilar no ônibus porque está cansado.

A deitar cedo e dormir pesado sem ter vivido o dia [...] ¹⁰

Os alunos acostumam-se a produzir planejamentos de aula em disciplinas de ateliê, acostumam-se com as diferenças entre bacharelado e licenciatura, acostumam-se a não duvidar do que está posto. David na entrevista coletiva enfatizou que “o pessoal não produz porque não quer”, ressaltando que a produção artística depende da iniciativa do próprio aluno



10

Trecho do poema “Eu sei, mas não devia” de Marina Colasanti. Disponível em <http://www.astormentas.com/colasanti.htm> acessado em 21/02/2013.

e que no curso, ele conhece mais trabalhos em arte de alunos da licenciatura do que do bacharelado.

Então, o que um ateliê significa para um estudante de Licenciatura em Artes Visuais? Deve-se priorizar o ensino de técnicas para que o futuro professor possa ensinar seus alunos? É importante o exercício frequente de planos de aula a partir de linguagens artísticas? Essa separação tão marcada entre as experiências de bacharelados e licenciandos tem razão de existir?

A realidade profissional mostra-se numa situação adversa à dicotomização licenciatura/bacharelado. As distintas possibilidades de trabalho – espaços culturais, ensino formal e informal (ONGs, por exemplo), produção artística individual, grupos artísticos – exige, muitas vezes, que os egressos dos cursos de licenciatura e bacharelado em Artes Visuais precisem atuar como artistas e professores/as ao mesmo tempo, embora com uma formação voltada somente para um dos caminhos. (BORN; LOPONTE, 2012, p.3)

Lygia enfatiza que deveria haver um diálogo entre bacharelado e licenciatura no que diz respeito ao ateliê. Unir acadêmicos dessas duas formações em um mesmo espaço possibilitaria outras percepções acerca das artes visuais? Em minha formação convivi durante quatro semestres em um ateliê onde estavam colegas da licenciatura e do bacharelado, de diferentes períodos.

Para mim especificamente, esse momento do curso proporcionou trocas e conhecimentos acerca do que um colega estava produzindo em fotografia, o que outra estava querendo discutir com seus objetos táteis, ou o que o outro pensava a partir de suas performances levar para seus alunos. E tudo isso me fazia questionar o que eu estava produzindo em ateliê e como estava me construindo docente.

Segundo Bianca e David, quem escolhe o curso de Licenciatura deve ter ciência de que será professor e, portanto, suas atividades na universidade terão esse direcionamento. Mas em que pesa essa afirmação se considerarmos que aprender a ser professor é também aprender a lidar com situações extremas, de encontrar em uma escola equipamentos tecnológicos avançados e noutra a falta até de carteiras?

Além disso, há diferentes faixas etárias, culturas, crenças, e anseios desses alunos na escola, bem como projetos pedagógicos largos ou estreitos no que diz respeito à liberdade de inventividade do professor no exercício da docência.

Pensar nessa formação a partir dos estudos da Cultura Visual e, principalmente na contemporaneidade, requer ainda “que o professor se despoje da sua autoridade e assuma o papel de mediador das diferentes visões de mundo que os alunos trazem” (TOURINHO; MARTINS, 2011, p. 63).

É preciso que o professor esteja preparado para a sala de aula, diz Marcos, para a realidade da escola, que não é a mesma idealizada por alguns professores, segundo David. Quais são os requisitos para que o professor esteja preparado para a docência? Que

conhecimentos são necessários? Conteúdos da história da arte, de linguagens artísticas, técnicas e materiais?

Ainda há a ideia, pela fala de alguns colaboradores, de que ateliê é o lugar onde o professor ensinará o aluno as técnicas para desenvolver um trabalho artístico. Assim como a história conta, dos grandes mestres ensinando seus pupilos a criar belíssimas obras de arte. Então, além das estruturas compositivas e dos conteúdos trabalhados em ateliê, há o imaginário do acadêmico que se insere no curso de artes visuais.

Outro ponto também mencionado nas entrevistas é o curto período destinado às práticas artísticas, priorizando as práticas pedagógicas. Adriana inclusive comenta que para ela o curso mais parece um curso de pedagogia do que de artes visuais. Nesse sentido, busquei explorar o documento da estrutura curricular do curso, a fim de ponderar essas diferentes informações. A tabela 1 apresenta a quantidade de disciplinas de núcleo comum e de núcleo específico que o curso oferece a cada semestre.

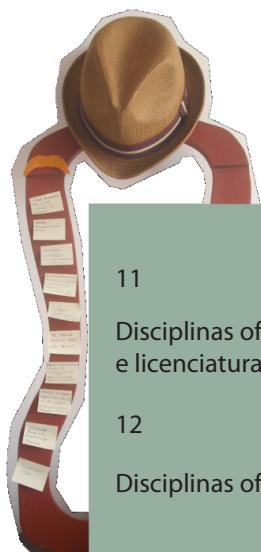
Disciplinas	1º período	2º período	3º período	4º período	5º período	6º período	7º período	8º período	Total
Núcleo Comum ¹¹	4	5	3	4	2	1	1	2	22
Núcleo Específico ¹²	2	1	3	3	4	5	5	3	26

Tabela 1. Dados estrutura curricular

O que se percebe é que somente no quinto período é que as disciplinas de Núcleo Comum (N.C.) passam a diminuir, aumentando assim as de Núcleo Específico (N.E.). Além disso, são apenas quatro disciplinas a mais. De toda forma, a carga horária total das disciplinas de N.C. é de 960 horas enquanto que a de N.E. é de 1408 horas. Além dessas, há as disciplinas de núcleo livre com 236 horas e as atividades complementares de 200 horas.

Quando as disciplinas de N.E. aumentam, as questões educacionais passam a ser prioridade, visto que os acadêmicos estão iniciando suas imersões em espaços formais e não formais da educação, através das disciplinas de Estágio Supervisionado.

No que diz respeito às disciplinas de linguagens artísticas, essas, exceto o desenho, são ofertadas durante um semestre. Desenho é ofertado durante três semestres, mas em



11

Disciplinas ofertadas para bacharelado e licenciatura.

12

Disciplinas ofertadas para licenciatura.

cada um com suas especificidades, a saber: Observação e expressão; Objetos e paisagens; Figura humana. Para os acadêmicos, esse curto período de ateliê impede que eles tenham uma reflexão de suas produções em artes visuais, prevalecendo a objetividade das linguagens no sentido do fazer, enriquecendo seus repertórios para a ação docente.

Nesse ponto, é possível transitarmos no mapa em direção ao espaço que trata da formação de professores. Ainda no segundo capítulo apontei dois eixos para que pensássemos a formação docente em artes visuais, segundo as colocações do Professor Marcos e da Professora Noeli. O primeiro que teria esse caráter mais pedagógico e o segundo que investisse em um entrecruzamento de docência e arte.

É de fato importante que o acadêmico vivencie situações na universidade que se aproximem do contexto da sala de aula, que permitam um pensamento e uma busca por alternativas para desenvolver suas aulas de artes visuais na escola. Tudo isso pode colaborar para que no momento em que ele estiver de frente aos seus alunos, suas atitudes sejam coerentes com aquilo que já estudou.

Mas, percebe-se que um dos temores desses professores em formação inicial, é chegar à sala de aula e o aluno pedir que o ensine a desenhar, esculpir, pintar, etc. Por isso, prezam tanto o ensino de técnica, pela necessidade de estarem preparados para essa situação que pensam ser iminente.

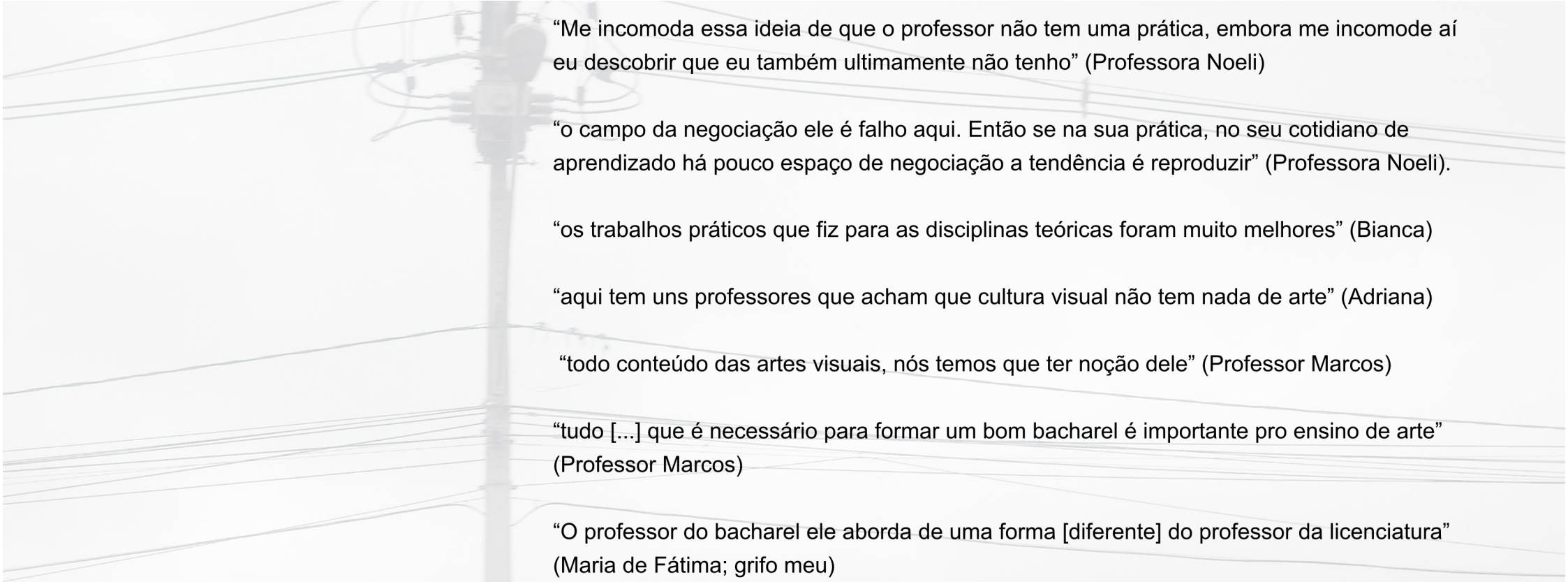
Mas os ateliês em geral da FAV, assim como os do curso em que me graduei, na UFSM, não priorizam o ensino de técnicas. E aí, o que fazer? Os colaboradores relatam que

buscaram atender essa necessidade em cursos fora da universidade. Mas e os que não tiveram condições de entrar em cursos paralelos? Serão maus professores? Incompetentes por não terem aprendido técnicas? E aprendê-las é garantia de ser um bom professor?

O que os dois eixos apontados anteriormente tem a ver com o curso de licenciatura em artes visuais da FAV? As falas recortadas são de dois professores do seu corpo docente, o que não quer dizer que sejam duas posturas predominantemente marcadas dentro do curso. Ênfase que são recortes feitos para tratar dessas duas possibilidades de formação.

A estrutura do curso, como já apresentada na tabela 1, não oferece indícios de que contemple uma ou outra dessas formações. Inclusive, nas ementas das disciplinas do curso (em anexo), as de tronco comum, por exemplo, não determinam que suas atividades devam estar associadas aos processos pedagógicos. Porém, ao longo das entrevistas, pontuações foram indicando que as posturas definidoras dos eixos estão na relação que professores e alunos fazem com esse processo de formação.

Assim, há nesse mesmo espaço pensamentos diferentes, de professores e alunos. Do grupo de colaboradores, selecionei algumas passagens para reflexão sobre esse assunto:



“Me incomoda essa ideia de que o professor não tem uma prática, embora me incomode aí eu descobrir que eu também ultimamente não tenho” (Professora Noeli)

“o campo da negociação ele é falho aqui. Então se na sua prática, no seu cotidiano de aprendizado há pouco espaço de negociação a tendência é reproduzir” (Professora Noeli).

“os trabalhos práticos que fiz para as disciplinas teóricas foram muito melhores” (Bianca)

“aqui tem uns professores que acham que cultura visual não tem nada de arte” (Adriana)

“todo conteúdo das artes visuais, nós temos que ter noção dele” (Professor Marcos)

“tudo [...] que é necessário para formar um bom bacharel é importante pro ensino de arte” (Professor Marcos)

“O professor do bacharel ele aborda de uma forma [diferente] do professor da licenciatura” (Maria de Fátima; grifo meu)

Esses são alguns posicionamentos que ajudam a pensar na configuração que o curso de licenciatura em artes visuais da FAV vai adquirindo a partir do entrelaçamento dos componentes curriculares com as posturas adotadas pelo corpo docente e discente. São crenças, constatações e desconfiâncias sobre aquilo que rege as disciplinas, sobre as artes visuais, sobre a produção artística no âmbito da licenciatura, etc.

Além disso, há relatos dos colaboradores sobre situações específicas vivenciadas por eles dentro do curso, que provocam questionamentos acerca do que se propõe enquanto formação inicial docente em artes visuais. Essas são, por exemplo, o uso de batatas para a realização de gravuras, pinturas com corantes líquidos sobre papel kraft e produção de formas geométricas e caixinhas em argila.

Cabe aqui então, relativizar. O uso de batatas conforme relato de Lygia, foi uma proposta de atividade junto às outras possíveis no âmbito da gravura, tais como xilogravura e litogravura, também comentadas pelos colaboradores. David também comenta que a professora de pintura no semestre seguinte ao que ele participou começou a abrir espaço para o uso de outros materiais para as atividades de pintura. Com isso, percebe-se que esses acontecimentos não podem ser generalizados para o curso de Licenciatura em Artes Visuais como um todo.

Todavia, a questão que envolve um pensamento poético/subjetivo/artístico tanto em disciplinas pedagógicas quanto em artísticas, aparece timidamente nas entrevistas dos colaboradores. Está presente no relato da professora Noeli em uma de suas atividades proposta durante o estágio supervisionado, também na disciplina de Cultura, Currículo e Avaliação em Arte relatada na entrevista de Bianca, e na disciplina de Formas Expressivas do Tridimensional, conforme descrito por Priscila.

Em geral, os entrecruzamentos entre arte e docência se apresentam, a partir das falas dos colaboradores, através do aprendizado de uma linguagem artística no intuito de

reproduzir o ensinamento no campo de atuação do professor em formação, ou seja, de exercícios voltados à docência.

De que se trata esse campo de atuação? Como sabemos, o profissional licenciado em artes visuais pode atuar em diversos segmentos, formais, não-formais e informais relacionados à educação das artes visuais. No entanto, as experiências no estágio são comumente realizadas no âmbito formal, em escolas de ensino básico. Desse grupo de colaboradores, apenas Priscila e Lygia atuaram em um espaço não formal, na Associação dos surdos de Goiânia.

Tomado por essas inquietações que estiveram presentes durante as entrevistas, penso na escola a partir dos estudos da Cultura Visual e, buscando autores que transitam por essa “trama teórico-metodológica” (HERNÁNDEZ, 2005, p. 37) vejo algumas questões que podem ser trazidas para a investigação.

Pensar as artes visuais em sala de aula articulada à perspectiva da cultura visual é deslocar pontos-chave institucionalizados – ensino de desenho técnico, artesanato, história da arte, recreação – para um pensamento crítico interpretativo da imagem, partindo do cotidiano do indivíduo, onde esse traz consigo bagagens que podem ser muito próximas as do colega de classe, por pertencerem ao mesmo ambiente, porém, muito distantes quando analisadas outras questões, como a religião a qual o aluno pertence, o bairro onde mora, as condições físicas e sociais e os acessos a livros, internet e outros meios de comunicação e informação. Segundo Hernández (2007, p. 80-81)

[...] uma imagem pode evocar diferentes respostas por parte de diferentes pessoas. Levar isso em conta pressupõe valorizar não apenas a exploração das versões díspares de interpretação que se derivam de uma representação, mas também as defendidas por cada aluno e aluna, para, a seguir, situar suas diferentes visões em contextos teóricos, sociais e culturais mais amplos.

Destarte, percebe-se que o foco de interesse da cultura visual não está diretamente ligado à imagem-obra de arte, mas sim aos territórios visuais, priorizando as experiências do cotidiano (R. MARTINS, 2009), possibilitando ao professor inserir em sala de aula conteúdos interdisciplinares, tornando híbridas as relações de, por exemplo, conteúdos factuais da história da arte com imagens do cinema, da internet, da arte contemporânea, da TV e dos caminhos percorridos nos trajetos rotineiros de cada aluno.

Aguirre (2011, p. 69) situa três fenômenos que ocorrem atualmente sobre a ideia tradicional da arte, que a estremecendo, estremece também a educação das artes visuais. Primeiro há o “fracasso da utopia estética da modernidade” em que a ideia de transformação se perdeu junto com o fim das vanguardas históricas. Segundo que há um “deslocamento do estético do âmbito das artes para todos os cantos da vida cotidiana”. E em terceiro supõe que o período da arte que “impulsionava a materialização do espírito em obras de arte” chegou ao seu fim, dando espaço para discussões intelectuais e discursivas.

Sendo assim, a educação das artes visuais também passa por esse processo de revisão de posturas, principalmente porque, na escola são diversas vidas que estão em

contato e que carregam consigo repertórios visuais próprios de suas culturas e seus espaços de vivências.

O modo como vivemos hoje – como vivem, em especial, nossos alunos eletronicamente conectados – é muito diferente do mundo retratado pela prática educacional artística convencional, que continua a enfatizar elementos e princípios modernistas, bem como meios de comunicação tradicionais. (DUNCUM, 2011, p.15)

Se somos todos os dias invadidos por um turbilhão de imagens, por que não levá-las à sala de aula? Por que não solicitarmos que os alunos levem aquelas que os invadem também? Maria de Fátima na entrevista coletiva ressaltou que

Essa contemporaneidade que a gente tem presente no nosso discurso, ela está presente nas salas de aula, só que de uma forma completamente diferente, que está relacionada com o universo que os alunos estão vivendo. É pra essa contemporaneidade que a gente tem que se preparar.

Buscar compreender o contexto dos alunos é também o que os colaboradores falam. Mas ainda há propostas de atividades na escola esvaziadas de contextualização e de reflexão, trabalhos de cópias de imagens, que erroneamente chamam de releitura, pintura de

desenhos prontos *xerocados*, reverberando a ideia de que a aula de artes visuais é recreação ou passatempo.

Hernández ressalta a necessidade de quebra de posicionamentos hegemônicos, “explorando relações e possibilidade de interpretação e produção que até agora não tinham sido consideradas pelas narrativas autoexpressivas ou disciplinares da Educação Artística”. (2011, p. 38). As velhas perguntas sobre o que o aluno vê na imagem, ou qual a história da imagem, dariam espaço para novas indagações, segundo ele:

O que vejo de mim nesta representação visual? O que diz esta imagem de mim? Como essa representação contribui na minha construção identitária – como modo de ver-me e ver o mundo? (2011, p.38)

Assim, seria possível avançar no conteúdo das aulas de artes visuais, saindo do que Lygia apontou em entrevista, da estagnação no modernismo. Lygia refere-se aos artistas da Semana de Arte Moderna de 1922, que frequentemente povoam as aulas de artes visuais. Ela complementa que a arte está sendo relacionada com a vida e que é importante pensar de que maneira abordá-la a partir do contexto dos alunos.

David acredita que na educação estão as possibilidades de mudança. Mas há também de se pensar nas mudanças necessárias na educação. O professor Marcos cita dados acerca do déficit de professores formados na área de artes visuais presentes na rede pública, dos

baixos salários, e conseqüentemente da sobrecarga de atividades, visto que muitos professores atuam em mais de uma escola.

Destarte, seria utópico pensar em mudanças na educação e a partir da educação mudar o mundo? Talvez, mudanças com relação ao espaço/tempo destinado à disciplina de artes visuais, com salas que permitam o desenvolvimento de trabalhos de diversas linguagens e com o tempo suficiente para a execução das propostas do professor, com recursos audiovisuais para a exibição de imagens e vídeos relacionados à temática da aula. Mudanças também na valorização do professor formado na área de Artes Visuais, atendendo a demanda do município, do estado e do país.

E mesmo que todos esses recursos não estejam disponíveis Sommer (2006, p.259) ainda acredita que

Fazer da escola algo diferente do que ela tem sido ao longo da história [...] parece uma atitude possível, independentemente de todas as instâncias legais reguladoras de seu funcionamento, independentemente dos textos canônicos que tem balizado nossa formação como professores.

E a partir daí fazer valer outras mudanças, de paradigmas presentes na sociedade e de reavaliação de verdades impostas. Maria de Fátima, Lygia e Adriana acreditam em um mesmo caminho para que se operem essas desconstruções, que no caso da disciplina de

artes visuais na escola seria através da arte contemporânea. Na inserção de seus conteúdos em sala de aula, com todas suas discussões possíveis e pertinentes para alcançar os alunos e tocá-los de alguma forma.

Uma outra questão enfatizada por David e que ainda me permite dialogar com perspectivas da cultura visual é sobre as imagens que podem ou não podem ser trabalhadas em sala de aula. Referindo-se à polêmica que determinadas imagens provocam, ele diz que a escola, incluindo professores, alunos e pais de alunos, não estão preparados para recebê-las.

[...] Sofremos desde sempre um tsunami elitista (por ser excludente e classificador) com respeito ao saber relacionado com as representações visuais, que continua se refletindo – apesar de algumas iniciativas contracorrentes – tanto nos museus como em outras instituições dedicadas à cultura. Tudo isso repercute na escola [...] (HERNÁNDEZ, 2011, p. 42).

Volto a essa questão sem querer apontar uma solução ou buscar alternativas, mas para continuar duvidando, questionando, remexendo nesse assunto que é realmente provocador. E novamente eu pergunto: Por que determinadas imagens provocam desconforto na escola, mas quando vistas em outros contextos não? Por que uma mulher seminua na propaganda de cerveja é aceitável enquanto que uma Vênus de Urbino na sala de aula desconserta alguns alunos?

