

DOCÊNCIA EM ARTE NO SUDOESTE DO PARANÁ

ESCRITAS E CICATRIZES DA FORMAÇÃO

Daniel Bruno Momoli

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DANIEL BRUNO MOMOLI

**DOCÊNCIA EM ARTE NO SUDOESTE DO PARANÁ:
ESCRITAS E CICATRIZES DA FORMAÇÃO**

PORTO ALEGRE
2013

CIP - Catalogação na Publicação

Momoli, Daniel Bruno

Docência em arte no sudoeste do Paraná: Escritas e cicatrizes da formação / Daniel Bruno Momoli. -- 2013.

146 f.

Orientadora: Luciana Gruppelli Loponte.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2013.

1. Formação de professores. 2. Arte Contemporânea. 3. Gênero. 4. Escrita. I. Loponte, Luciana Gruppelli, orient. II. Título.

DANIEL BRUNO MOMOLI

**DOCÊNCIA EM ARTE NO SUDOESTE DO PARANÁ:
ESCRITAS E CICATRIZES DA FORMAÇÃO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul para qualificação e requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa Dra. Luciana Gruppelli Loponte

Linha de Pesquisa: Ética, Alteridade e Linguagem na Educação

PORTO ALEGRE
2013

CIP - Catalogação na Publicação

Momoli, Daniel Bruno

Docência em arte no sudoeste do Paraná: Escritas e cicatrizes da formação / Daniel Bruno Momoli. -- 2013.

146 f.

Orientadora: Luciana Gruppelli Loponte.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2013.

1. Formação de professores. 2. Arte Contemporânea. 3. Gênero. 4. Escrita. I. Loponte, Luciana Gruppelli, orient. II. Título.

DANIEL BRUNO MOMOLI

**DOCÊNCIA EM ARTE NO SUDOESTE DO PARANÁ:
ESCRITAS E CICATRIZES DA FORMAÇÃO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul para qualificação e requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Prof. Dra. Luciana Gruppelli Loponte – Orientadora

Prof. Dra. Andréa Senra Coutinho - UFJF

Prof. Dr. Celso Vitelli – UFRGS

Prof. Dra. Paola Zordan - UFRGS

PORTO ALEGRE
2013

*Dedico este trabalho às alunas da primeira turma do Curso de Artes
Visuais da Faculdade VIZIVALI que são a potência deste
trabalho e que deram movimento a meu modo de ser docente.*

Só se arrisca a descoberta de novos caminhos a partir de um caminho já existente,
construído por predecessores que ousados ou não, deixaram sua marca registrada nas
escrituras de um tempo já vivido.

Conhecido o ontem, faz-se o tempo hoje, traça-se o momento que se pretende herança, mas
também desenlace, libertação.

Rever um mapa é tentar rememorar suas rotas e roteiros no momento mesmo em que se busca
uma nova caminhada.

Uma nova leitura de seus caminhos faz-se necessária, para que as novas possibilidades não
sejam abafadas pelos afetos antigos e pelas lembranças ressentidas.

Re-conhecer o mapa, seus caminhos e suas rotas. Procurar novas paisagens que possam abrigar
as veredas que se desenham e pedem visibilidade.

Re-fazer-se enquanto caminhante em busca da brecha, do fio.

(PIMENTEL, 1999, p.85)

AGRADECIMENTOS

A escritura dos agradecimentos me fez voltar no tempo, reviver momentos desta caminhada, fez transbordar a emoção através das lágrimas, que foram apagadas pelo sorriso das lembranças mais intensas por estes caminhos que percorri. Todos, aqui, ajudaram-me nesta travessia, pegando em minha mão, fazendo companhia, nas conversas e, por essas e por outras tantas, eu agradeço-os.

A Professora **Dra. Luciana Gruppelli Loponte**, por todo o aprendizado nesta caminhada, por dar impulso aos saltos mais arriscados e por ter possibilitado que eu entendesse que arte e vida podem fazer parte de um campo expandido, contagiadas uma pela outra por pensamentos mais artistas e poéticos, em uma obra em constante criação. Agradeço às **Professoras Dra. Andréa Senra Coutinho, Dra. Paola Zordan** e ao **Professor Dr. Celso Vitelli**, pelas leituras cuidadosas e pelas valiosíssimas contribuições dadas na apresentação da Proposta que pulsaram e tornaram-se vivas na
Dissertação.

Aos colegas de grupo de orientação pelas trocas feitas durante este tempo, **Larissa, Patriciane, Carini, Deborah, Carla, Ethiene e Inês**. Em especial, a **Maria**, pelo carinho, pela amizade e pela acolhida em Porto Alegre. Ao **Fabiano** e a **Neila**, pelas trocas sobre a obra de Michel Foucault e pela amizade que, com certeza, deixaram-me mais forte durante estes movimentos.

Ao **PPGEdu/UFRGS**, por ter me feito viver as experiências mais provocadoras possíveis durante esta caminhada e por ter permitido que me desenhasse, vivendo intensamente as aberturas provocadas durante a formação.

Os movimentos que fiz e os caminhos percorridos durante o Mestrado deixaram-me afastado das pessoas que amo, a família e os amigos.

Agradeço a minha **família**, por entenderem as minhas ausências, de modo especial, a minha **Mãe**, pelo seu carinho, mesmo na distância sempre fez com que me sentisse bem e seguro.

A **Bruna, Eduardo, Camila, Isabel, e Joana**, por constantemente ouvirem a frase “hoje, não posso, por que preciso estudar”, e entenderem minhas faltas, obrigado pela amizade sincera e insubstituível, reafirmada em nossa convivência, na alegria das gargalhadas e na parceria sempre amiga. A **Daiane, Marcos, Juliana e Marina**, que sempre fizeram com que me sentisse bem e que fizeram nossos encontros especiais, obrigado.

A Cristhina,

por estar ao meu lado em todos os momentos, por rir, por abraçar-me, por tornar-me mais forte nesta caminhada e por sempre vibrar comigo, obrigado por esta linda amizade. A

Arlete, pelo companheirismo, pelas trocas e pelas risadas que me fizeram respirar nos momentos mais difíceis. A **Morgane, Lauriana, Vera, Ana Maria e Carmem**, pelas tantas vezes em que dividimos as angústias, pelas risadas, pelas conversas e por sempre estarmos juntos.

A Sandra,

por ser uma pessoa muito especial, com um carinho de outro mundo e por acreditar nas minhas idéias e no meu trabalho, sempre por perto com um abraço, um sorriso ou um “puxão de orelhas”, obrigado por sempre poder contar com você. A **Suzanne**, pelo companheirismo, pelas conversas e as “chimarreadas” de sábado à tarde e por estar sempre presente com um abraço carinhoso, sincero e verdadeiro. A **Ligia**, pelas trocas e partilhas nos trabalhos com a Parfor na UnC - Curitiba.

As minhas alunas e alunos,

por darem sentido ao meu trabalho, pela potência de nossos encontros e trocas e por, constantemente, darem movimento ao meu trabalho. A **Faculdade VIZIVALI**, pela confiança em meu trabalho e pelas oportunidades de atuar na formação de professores de arte.

A UNIARP e a UnC – Curitiba,

por possibilitarem as vivências com outras maneiras de ver a docência e pelas partilhas mais intensas e provocadoras com a formação de docentes de arte.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	13
--------------------------	-----------

PRIMEIRA PARTE

OS RASTROS DEIXADOS PELA ESCRITA – DO CENÁRIO, DO SUJEITO E DAS RELAÇÕES SABER PODER E GÊNERO

1. AS CENAS QUE DÃO FORMA AO CENÁRIO E APRESENTAM OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	18
1.1. SOBRE A REGIÃO SUDOESTE DO PARANÁ.....	27
1.2. O CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS.....	31
2. SOBRE OS MODOS DE SER: OS RASTROS DEIXADOS NAS ESCRITAS DURANTE A FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA EM ARTE.....	38
2.1. DOS RASTROS NA ESCRITA, ÀS CICATRIZES NOS MODOS DE SER	43
2.2. MULHERES QUE FORAM SE PRODUZINDO PROFESSORAS.....	52
2.2.1. Outros modos de olhar a arte e a docência aproximações das questões de gênero e das alunas	66
2.2.2. O “dom” de ensinar das professoras, e a abertura para possibilidades de criação na docência em arte.....	76

SEGUNDA PARTE

DOS DESENHOS E DAS ELABORAÇÕES DE SI PARA A DOCENCIA EM ARTE

1. DESENHOS DE SI, ELABORAÇÕES PARA A DOCÊNCIA EM ARTE.....	83
1.1. ABERTURAS PROVOCADAS PELA ARTE CONTEMPORÂNEA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	91
1.2. A ESCRITA E O ELABORAR-SE PARA A DOCENCIA EM ARTE	101

2. ENTRE O MEDO DE ARRISCAR-SE E O PERCEBER-SE DOCENTE <i>OU</i> DE UMA ATITUDE ARTISTA PARA A DOCÊNCIA EM ARTE.....	114
3. A PARTILHA A SER FEITA SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	126
REFERENCIAS.....	135
ANEXOS.....	144

RESUMO

Esta pesquisa inscreve-se no cenário da formação inicial de professores, com ênfase no estudo sobre a formação de professores de arte. O estudo partiu da formação das alunas da primeira turma do curso de Licenciatura em Artes Visuais, de uma faculdade na cidade de Dois Vizinhos, na região sudoeste do estado do Paraná. O principal objetivo da pesquisa foi entender o modo como as alunas produziram-se professoras de arte a partir das artes visuais contemporâneas, da escrita para o TCC e para o Estágio e os atravessamentos das relações de poder e gênero presentes neste contexto. Para isso, foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre a região sudoeste do Paraná e a produção de sujeitos a partir dos temas de saber, poder e sujeito de Michel Foucault, relacionando-os com as questões de gênero trazidas por Joan Scott e Guacira Lopes Louro. Este estudo realizado sobre a região sudoeste do Paraná partiu de evidências encontradas em um exercício de escrita de cartas realizadas por estas alunas no segundo semestre de 2010. A partir das evidências encontradas nestas cartas, fizeram-se outros dois momentos de escrita, um em abril de 2011 e o outro em maio do mesmo ano, em que as alunas foram convidadas a escrever sobre si, sobre a escolha pela docência em arte e o entendimento da produção contemporânea visual. Além de utilizar esta escrita que foi provocada durante a formação das alunas, os trabalhos realizados por cinco alunas para a disciplina de Projeto de Pesquisa em Arte e Ensino – TCC e Estágio Supervisionado II são utilizados no *corpus* empírico do trabalho para apresentar a forma como estas alunas foram desenhando um modo de ser docente para o ensino de artes. A análise dos materiais aconteceu a partir das relações tecidas a partir das potencialidades encontradas pelos movimentos feitos pelo próprio trabalho e alimentam toda a escrita desta pesquisa. Neste trabalho, a escrita ocupa o lugar da produção de si e as artes visuais contemporâneas constituem-se como aberturas nos modos de ver das alunas. Convida-se, a partir deste trabalho, a pensar a formação de professores de maneira menos universalizada dentro de uma única identidade, uma vez que o profissional que se torna é uma alternativa para a emergência que o sujeito constrói para a sua subjetividade, o trabalho de formação de docentes deve ser visto com propostas menos engessadas e que possibilitem a formação desenhar-se de uma forma mais poética e com atitudes mais artistas e que os professores em formação possam, a partir de movimentos de elaboração de si mesmos, refazer-se a todo instante na busca por constituir um modo de ser docente mais aberto às questões de nosso tempo.

Palavras-chave: Formação de professores. Arte contemporânea. Gênero. Escrita.

MOMOLI, Daniel Bruno. **Desenhos de si:** elaborações para a docência em artes na região sudoeste do Paraná. 2013. 125 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

ABSTRACT

The present research is about the scenario of the initial graduation of teachers, emphasizing the studies about the Art teachers' education process. The study has started from the graduation of the first class of students in Visual Arts at a college in Dois Vizinhos southwestern region in Paraná. The main goal was to understand the way those students became Art teachers from the contemporary visual arts, the writing of their final paper and the internship process and the crossing of relations of power and genre present in that context. For that purpose a bibliographic research was done about the southwestern region of Paraná and the production of characters from the Michel Foucault's themes of knowing, power and character, relating it with the questions of genre brought by Joan Scott and Guacira Lopes Louro. This study about the southwestern region of Paraná has come from the evidences found during a writing letters exercise which was done by those students during the second semester in 2010. From those evidences found on those letters, other two moments of writing production, one in April 2011 and another in May 2011, in which the students were invited to write about themselves, about their choosing the Art teaching career and their understanding of contemporary visual production. Besides of using that writing activity which was provoked during those students' education process, the assignments produced by five students for the subjects of Project in Research in Arts and Teaching – Final Paper and Supervised Internship II are used in the empirical *corpus* of their work to present the way those students were drawing a way of being Art teachers. The analysis of materials has happened from de relationships created from the potentialities found by the movements made by the work itself and fed all the research writing. On this work the writing occupies the place of the production of oneself and the contemporary visual arts constitute the opening on the way students see. This work is an invitation to thinking the teachers education process in a less universalized way inside a unique identity, once the professional is an alternative to an emergency the character builds to his own subjectivity, the teachers' education process should be seen as less hampered proposals which may enable the teachers' education to be drawn in a more poetic way and with more artistic attitudes and the undergraduate teachers may elaborate themselves from movements on which they can rebuild themselves all the time in order to constitute a way of being teachers more opened to the questions of our time.

Key words: Teachers' education process. Contemporary art. Genre. Writing.

APRESENTAÇÃO

A escrita desta dissertação está marcada por uma travessia que realizei durante a pesquisa sobre a formação de professores de Artes Visuais¹ na região Sudoeste do Paraná. Nesta travessia, percorri territórios totalmente desconhecidos, abandonei certezas, deixei de usar autores, até então, inquestionáveis, deixei de pensar de um único modo e fui tão marcado por estas situações como as alunas que fazem parte deste estudo, tenho tantas cicatrizes e marcas quanto elas.

A pesquisa parte dos movimentos de formação produzidos pelas alunas² da primeira turma do curso de Licenciatura em Artes Visuais, da Faculdade Vizinhança Vale do Iguaçu – VIZIVALI de Dois Vizinhos, na região sudoeste do Paraná. O interesse pelo estudo sobre a formação das alunas parte das minhas inquietações sobre as produções artísticas contemporâneas, o ensino de arte e a formação de professores. O estudo, aqui apresentado, partiu das diferentes expressões de inquietação e estranhamentos a estas produções demonstradas pelas alunas nas aulas de História da Arte II no primeiro semestre de 2010, e durante a disciplina de TCC entre julho de 2010 e junho de 2011.

Os estudos sobre o tema da arte contemporânea na pesquisa iniciaram com uma perspectiva voltada para a importância deste saber especializado, em que eu defendia o porquê este saber seria necessário para a docência em artes e levantava suspeitas sobre a negação das alunas tentando justificar o não entendimento a esta produção como uma incapacidade. Nos movimentos feitos por esta pesquisa, deixei o interesse da aquisição deste saber especializado como conteúdo para a formação inicial de professores e de arte e passei a ocupar-me do estudo das artes visuais contemporâneas como potência para fazer aproximações mais intensas entre a formação docente em arte e atitudes artistas, com provocações estéticas, aberturas nos modos de ver, pensar para além do óbvio. Perspectivado

¹ Ao referir-me ao curso de Licenciatura em Artes Visuais, será utilizado o termo com iniciais maiúsculas, para diferenciar seu uso do termo artes visuais em minúsculas que se refere à produção artística feita a partir de linguagens visuais. Para mais discussões sobre os termos ver Barbosa (2003).

² Ao referir-me às alunas da primeira turma do curso de Licenciatura em Artes Visuais, faço menção a um grupo formado por vinte e três alunas e três alunos. A opção por utilizar os termos no feminino deve-se a um posicionamento político sobre as questões de gênero e também porque esta pesquisa coloca em suspenso as maneiras como um grupo de alunas constituiu um modo de ser docente a partir das relações de gênero e poder e os atravessamentos com a escrita acadêmica e as artes visuais contemporâneas. Estes temas serão apresentados e discutidos ao longo de todo o trabalho para pensar os movimentos de formação desenhados pelas alunas na elaboração do seu modo de ser docentes de artes.

sempre para a ideia de entender e trazer contribuições para uma formação mais artista, menos engessada e mais poética para a docência em arte.

Das fricções entre as alunas e a arte contemporânea, disparei o início deste estudo que se preocupou em entender como estas alunas fizeram-se professoras de arte a partir dos atravessamentos da produção de arte atual, de debates sobre o que é considerado arte naquilo que se chama contemporâneo. Procurei sempre entender o quanto a inquietação provocada pelas imagens e pelos trabalhos da arte contemporânea possibilitava a produção de entendimentos e discussões em torno da arte e de seu ensino e que alimentava as elaborações que as alunas faziam para produzirem um modo de ser docente em artes.

Na esteira que foi tecida sobre a formação de professores de artes na região sudoeste do Paraná, a pesquisa foi se direcionando para o entendimento sobre como as alunas foram se desenhando como professoras, em articulação com a forma com que elas haviam sido produzidas mulheres neste contexto. Para isso, foi feito um inventário do contexto local de questões esquecidas ou que estão demasiadamente silenciadas no referido contexto como conflitos, disputas de terras e fronteiras.

Este trabalho foi sendo alimentado por rastros deixados na escrita feita pelas alunas em um exercício de escritura de cartas na disciplina de Projeto de Pesquisa em Arte e Ensino – TCC no segundo semestre de 2010. Nestas escritas produzidas pelas alunas, vestígios de como elas haviam sido constituídas mulheres neste ambiente, textos com desabafos, reclamações, denúncias que colocavam em evidência situações silenciadas sobre a forma como elas chegaram até o curso de Artes Visuais. Destas escritas, parti para uma busca sobre as questões locais com vistas a apresentar a articulação entre a formação que vinha se desenhando na graduação em artes e os atravessamentos de relações de gênero e poder que se fazia a todo instante.

A escrita das alunas foi o disparador inicial da pesquisa. Foi na leitura das cartas que teve início a minha inquietação sobre as articulações entre as questões locais e a formação que as alunas vinham fazendo para a docência em arte. Nas cartas, denúncias feitas por mulheres sobre um modo de ser que lhes havia sido imputado e que mostravam também que a formação para a docência em arte levava-as a colocar sob suspeita escolhas feitas até aquele momento.

A proposta feita às alunas no exercício das cartas foi de escrever sobre como elas estavam naquele momento, o que as incomodava, quais eram os planos, o que era necessário ou desnecessário, uma escrita sobre si, sobre o modo como elas estavam sendo alunas do

curso de Licenciatura em Artes Visuais. Diante dos resultados, este exercício de escrita é denominado dentro da pesquisa de “Cartas para o futuro”.

O investimento feito na escrita produzida pelas alunas é efeito dos movimentos feitos pela pesquisa para entender a forma como as alunas produziram-se professoras de arte. A escrita, como escreve Gagnebin (2009), é uma forma menos racionalizada e mais arbitrária e por escapar da aparência e da realidade é que me permitiu estar atento às elaborações que as alunas foram fazendo para a docência em arte.

O trabalho feito com as escritas das alunas foi uma escolha realizada ao longo da pesquisa, pois percebi que os textos forneciam dados que contribuía para que a pesquisa se voltasse mais para o debate sobre formação como um processo de elaboração de si, em que as alunas foram desenhando diferentes modos de ser docente, que se refaziam a partir das vivências nas práticas desenvolvidas ao longo da graduação.

E isso foi ficando intenso a partir das leituras de texto em que a escrita era formal e que tinha um arranjo acadêmico, o TCC e o Relatório de Estágio, assim como nas escritas informais, as “Cartas para o futuro” e um conjunto de entrevistas que fazem parte do material empírico da pesquisa que é chamada aqui de “Entrevista escrita”.

Nas páginas deste texto, as escritas das alunas misturam-se com minha escrita e com as falas dos autores e que formam uma polifonia que contam como elas foram se movimentando dentro do curso e como foram se elaborando para a docência em arte. Estes movimentos feitos pelas alunas, elaborações feitas como exercícios desenhados, apagados, rasurados e rabiscados que mostram como elas foram se fazendo professoras para o ensino de artes, durante a realização da pesquisa de TCC, com os Estágios de Docência, com o acesso e o entendimento a produção contemporânea de artes visuais em articulação com as relações de gênero e poder presentes neste contexto.

Para pensar todas estas situações durante a formação das alunas para a docência em arte, a cicatriz foi uma metáfora, a potência para o trabalho, pois permitiu a intensidade dos atravessamentos das alunas durante a formação para a docência em arte. A cicatriz dá plasticidade à experiência que aqui é trazida sobre a formação de docentes, e que a torna mais potente, pois essa formação desenhada pelas alunas não foi lírica e adocicada. Ela foi sofrida, caótica, porque, em vários momentos, as leituras e os debates feitos nas aulas desterritorializavam as alunas, desconstruíam certezas, feriam-nas com os questionamentos e as provocações.

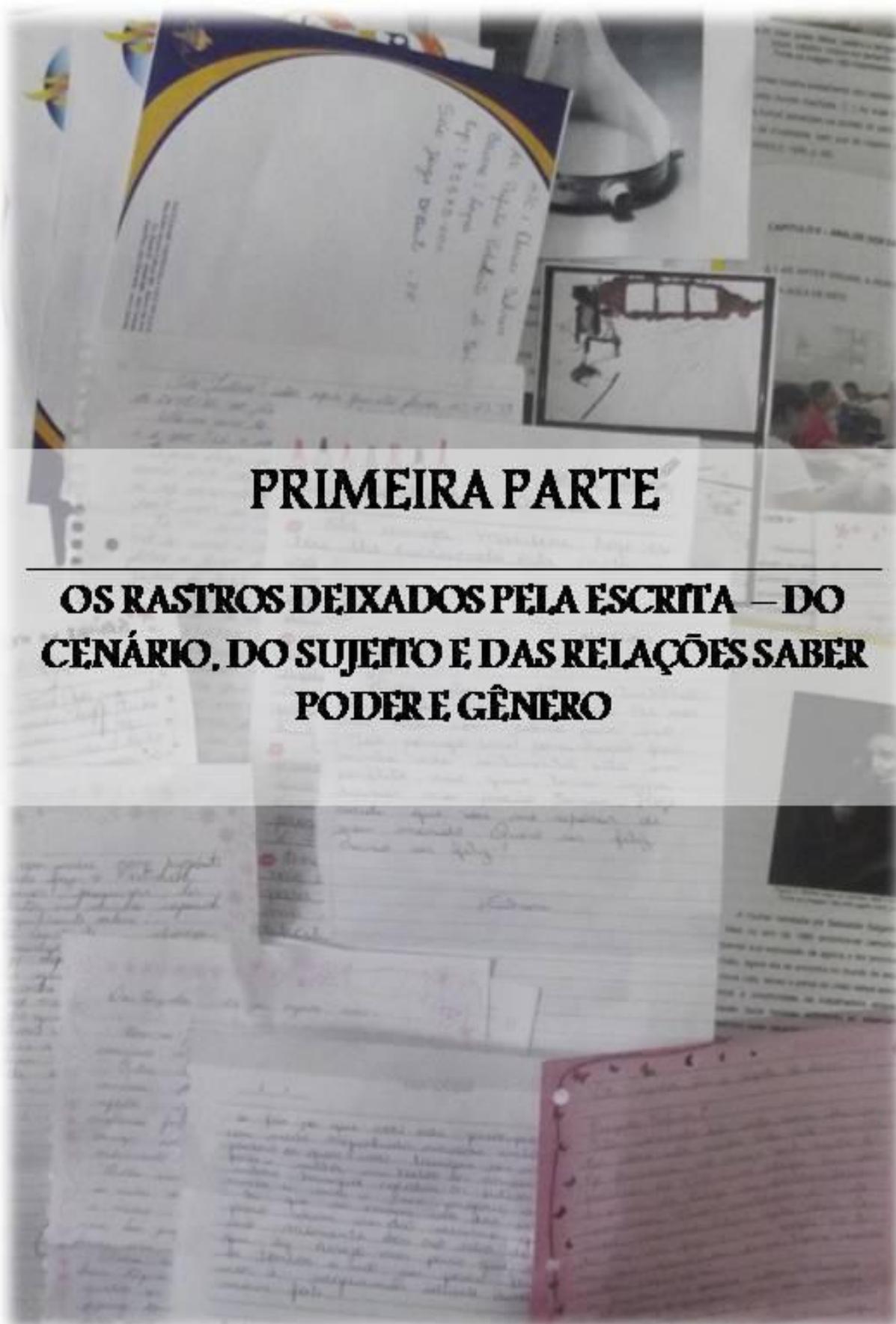
Mas, a dor também foi potência para as alunas, pois, em meio ao caos criado pela incerteza, elas tiveram que fazer as suas escolhas e seguir até o final do curso. Assim, a palavra cicatriz evoca a angústia e o sofrimento que as alunas diziam sentir durante a formação, principalmente por causa do TCC e do Estágio, mas também evoca o que se produziu de novo, pois a cicatriz é a pele que cresce sobre o ferimento. Onde há dor, há feridas, há um tecido que cresce, uma pele que se refaz, que é marca do que aconteceu em algum momento da nossa existência.

A pesquisa traz várias cicatrizes da formação para a docência em arte, ocupa-se dos rastros deixados nas escritas e de vestígios sobre relações de gênero e poder presentes neste contexto. Todas estas marcas estão distribuídas na dissertação, que está organizada da seguinte forma: **na primeira parte** “*Os rastros encontrados na escrita sobre o modo de ser mulher na região sudoeste do Paraná: o cenário, os sujeitos e as relações saber-poder e gênero*” são apresentados o cenário da pesquisa, a região sudoeste do Paraná, a sua dinâmica de formação territorial, econômica, histórica e cultural e a forma como se constitui um quadro de referência que funcionou no assujeitamento das pessoas neste contexto. Para isso, a primeira parte está subdividida em dois textos. O primeiro texto apresenta o cenário da pesquisa, a região sudoeste do Paraná e o curso de Licenciatura em Artes Visuais da Faculdade Vizivali de Dois Vizinhos. E apresenta também o material empírico da pesquisa, as escolhas que foram sendo feitas e a forma como a pesquisa foi se construindo, o que possibilita entender a forma como foi sendo tecida a esteira em que se discute a formação de docentes de artes. O segundo texto traz uma analítica sobre os modos de ser das alunas do curso de Artes Visuais, voltado a entender como elas foram constituídas mulheres neste contexto e de que forma isso articula-se com a formação para a docência em arte.

Na segunda parte da dissertação, “*A elaboração de um modo de ser docente e as cicatrizes deixadas pela formação*”, apresentam-se os movimentos produzidos pelas alunas durante o curso de graduação e a forma como elas foram elaborando o seu modo de ser docente para o ensino de artes, a partir das aberturas provocadas pelas artes visuais contemporâneas, e a potência da escrita para que as alunas pudessem desenhar este modo de ser docente por elas produzidos, indo do medo de arriscar-se nas escolhas ao reconhecimento de que elas estavam se tornando professoras de arte, situação que é apontada no texto como uma atitude artista. Para isso, a segunda parte também está subdividida em dois textos. O primeiro apresenta o modo como as alunas foram se constituindo professoras a partir da

escrita e da arte contemporânea, e o segundo traz o movimento entre o medo de arriscar-se e perceber-se professora.

Para encerrar a pesquisa, o texto “*A partilha a ser feita sobre a formação de professores*” ocupa o lugar das considerações finais e, ao invés de encerrar a pesquisa, traz os resultados encontrados ao longo da realização desta travessia, os aspectos a serem socializados e os pontos fortes que merecem destaque e que podem sugerir outros movimentos aos trabalhos sobre a formação de professores.

The background of the cover is a collage of various documents. At the top left, there's a document with a blue and yellow curved header and handwritten text. Below it, a newspaper clipping is visible with the heading 'CAPÍTULO I - ANÁLISE DE...'. In the center, there's a small black and white photograph of a person sitting at a desk. The bottom half of the cover is dominated by several sheets of handwritten text in cursive, some on lined paper and some on a pink notebook page.

PRIMEIRA PARTE

OS RASTROS DEIXADOS PELA ESCRITA – DO CENÁRIO, DO SUJEITO E DAS RELAÇÕES SABER PODERE GÊNERO

AS CENAS QUE DÃO FORMA AO CENÁRIO E APRESENTAM OS SUJEITOS DA PESQUISA

Cena I:

Era fevereiro de 2010, quando o professor de história da arte entrou na sala de aula para o segundo encontro da disciplina. O professor, um jovem recém-saído da especialização, abriu a sua bolsa, pegou os materiais, dirigiu-se ao quadro e escreveu a seguinte frase, “*Escrever para não morrer*”. O professor, então, explicou aos alunos o contexto deste excerto, bem como os motivos para iniciar a aula com tal proposição. Em seguida, propôs à turma outro modo de avaliação e registro da aprendizagem, o Portfólio. Após algum tempo, algumas alunas indagaram o professor: *Por que deveríamos escrever sobre nossa vida para o senhor? Seremos avaliados pela nossa história?* (Diário de Campo – Daniel: 10/12/2012)

* * * *

Cena II:

Primeiro semestre de 2010, a época era próxima ao mês de junho, a disciplina era “História da Arte II” e o conteúdo era Marcel Duchamp. Após leituras de textos sobre a produção do artista, em especial sobre o trabalho “O grande vidro” (1915-1923) e de reflexões a partir do *readymade* “Fonte” (1917), uma aluna disse: *ai, professor chega deste Duchamp, esse cara era loco*, e um aluno rebateu: *esse cara bebia* (Diário de Campo – Daniel: 20/04/2010)

* * * *

Cena III:

26 de agosto de 2010: A disciplina era “Pesquisa em Arte e Ensino - TCC”, a turma era composta, em sua maioria, por mulheres, que já atuavam na docência, na disciplina de arte e em outras disciplinas, e que não aceita as formas de realização do Trabalho de Conclusão de Curso e do Estágio de Docência. A proposta do curso é a articulação da pesquisa com a docência, sendo que, em ambas as disciplinas, os alunos precisam realizar uma pesquisa teórica com aplicação em sala de aula, coleta de dados e análise sobre como foram as aulas, sendo que o eixo principal é uma escrita sobre o próprio trabalho, e não um relatório. O objetivo é analisar a forma como construiu-se uma identidade docente (Diário de Campo – Daniel: 23/08/2011)

* * * *

As cenas anteriormente descritas fazem parte das experiências vividas, entre os anos de 2010 e 2011, com as alunas da primeira turma do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Faculdade Vizinhança Vale do Iguaçu, na cidade de Dois Vizinhos, região sudoeste do Paraná. Em comum, estas cenas apresentam as minhas inquietações como professor das disciplinas de “Historia da Arte II” e “Pesquisa em Arte e Ensino – Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)” para os modos como as alunas vinham produzindo a sua formação como docentes para o ensino de artes.

A primeira turma do curso de Artes Visuais da Faculdade VIZIVALI teve início em agosto de 2008 e a conclusão foi em julho de 2011. O início do meu trabalho com as alunas aconteceu em fevereiro de 2010, na segunda metade de curso, e meu trabalho foi realizado na disciplina de História da Arte II. Neste período, fevereiro de 2010 a julho de 2011, produziram-se as experiências que são partilhadas neste trabalho.

As cenas descritas no início do texto apresentam três momentos importantes para a pesquisa, que são a escrita sobre si, que era uma proposta de criação de um portfólio para a disciplina de História da Arte II, para que as alunas escrevessem a forma como elas estavam se formando professoras a partir do conhecimento das histórias das artes visuais. Na segunda cena, o acesso e o entendimento das alunas à produção contemporânea de arte e a terceira cena, a escrita e a pesquisa nas disciplinas de TCC e Estágio. Reunidas, estas cenas expõem os movimentos feitos pelas alunas a partir de práticas de ensino propostas e as suas reações diante das atividades.

Na articulação destas três situações a potência para pensar o trabalho, as maneiras como as alunas deste curso de Artes Visuais foram se elaborando para a docência em arte a partir de aberturas provocadas pelas artes visuais contemporâneas, e pela escrita sobre si a partir dos Estágios de docência e da pesquisa de TCC. São das práticas vivenciadas pelas alunas durante estas atividades que se descreve uma formação feita a partir de um exercício de elaboração, criação, invenção, de um modo de ser docente.

O objeto desta dissertação inscreve-se no campo da formação de professores, mas não tem como interesse comprovar um modo de fazer-se docente, ou o processo de construir uma identidade e, tão pouco, pretende apresentar novas metodologias de trabalho. O interesse é a partilha de experiências sobre a formação de docentes a partir de um trabalho realizado na região sudoeste do Paraná e que se articula com experiências que são feitas em outras regiões do país.

Este interesse de pensar a formação de professores em tempos atuais ganha força nesta pesquisa, pois se percebe a presença nas mídias³ (de modo mais enfático na televisão, e na internet) de propagandas e chamadas, que abordam os problemas da educação, a ineficiência da atuação docente em escolas públicas, os índices do IDEB (sigla) e campanhas de incentivo às licenciaturas e das vagas ofertadas para professores.

Um recente estudo realizado por Romanowski (2012) aponta para o crescente número de pesquisas que têm interesse sobre a formação de professores, fazendo com que esta área não seja considerada um assunto, ou tema, mas, uma área de conhecimento, tendo em vista as diferentes formas que aparecem em eventos, programas de pós-graduação e publicações especializadas na área. Ao colocar esta pesquisa dentro de uma área de estudos e conhecimentos que vem ganhando cada vez mais força no Brasil, interessa dizer que os movimentos que esta pesquisa faz, ao estudar a formação de professores, direciona-se não às abordagens metodológicas utilizadas nos cursos de formação como a “formação de professores pesquisadores”, ou sobre uma formação que leve em consideração a “ação – reflexão – ação”. Porém, tem como interesse e potência pensar uma formação que seja menos linear, que não esteja apoiada em certezas e que se abra para as possibilidades, para a experiência e a errância, sem medo de falhar ou de não encontrar respostas prontas e acabadas sobre como cada aluno deve constituir-se docente.

A formação que é trazida para esta pesquisa é a de uma elaboração de um modo de ser, da construção pessoal, da constituição de si e que leve em consideração as experiências que são produzidas ao longo de um curso de formação para a docência. O trabalho feito para analisar esta elaboração de um modo de ser docente parte da forma como as alunas do curso de Artes Visuais foram tendo acesso à produção contemporânea visual e da escrita realizada para o Relatório de Estágio e para o Trabalho de Conclusão de Curso – TCC.

³ Parafrazeando Fischer (1996), pode-se dizer que a mídia se oferece como uma arena e espaço para discutir os problemas da educação, a indisciplina, as taxas de escolaridade e acabar com os problemas da educação. Esta constatação faz-se a partir de propagandas colocadas em horários de grande audiência na televisão aberta brasileira, que dizem respeito à importância de ser professor, fazem a divulgação de bolsas de estudo e de programas de formação. Um exemplo é a PARFOR (Plataforma Paulo Freire) que se destina à formação de professores em área com baixo índice de profissionais formados. Ao mesmo tempo em que programas televisivos trazem diferentes profissionais para falar dos problemas da educação, assim como as séries que são baseadas no cotidiano escolar e as propagandas que falam da importância de aumentar o IDEB da escola e do país, pois, com índices altos, o país terá um maior desenvolvimento.

Trabalhar a partir das produções artísticas contemporâneas e das escritas produzidas pelas alunas, foi uma escolha feita pela potência que estas atividades tiveram para a formação das alunas. O entendimento da produção contemporânea de artes visuais foi ocasionando uma abertura nos modos de ver das alunas, no debate sobre como a produção de arte tomava diferentes rumos no século XX, tomava caminhos para além da pintura, das formas perfeitas e assumia debates que, até então, eram somente da filosofia, fazia com que as alunas questionassem durante as aulas e a si mesmas, por que deveria a arte tornar-se uma arena de debates onde não se limitava a apenas discutir a pureza da linguagem. No entendimento destas mudanças na produção de arte, as alunas foram tendo contágios com um olhar mais aberto, foram sendo provocadas a ver uma situação de diferentes perspectivas. Esta abertura nos modos de ver, aos poucos, foi fazendo parte dos modos de ver a escola e o ensino de arte.

A escrita sobre si, sobre o trabalho que elas realizavam no Estágio e na pesquisa do TCC, foi algo perturbador porque era uma experiência nova para as alunas, que tinha o efeito de uma não-aceitação, pelo medo de mostrar o que não tinha dado certo, ou alguma atividade que poderia ser desaprovada pelos orientadores de Estágio e TCC. Mas, estas práticas foram tomando uma configuração de experiências propositivas de formas diferentes de ser e foram abrindo possibilidades para as alunas pensarem nas maneiras como haviam feito escolhas pessoais, coletivas e como isso estava implicado neste momento de formação para a docência em arte. Era uma analítica que consistia em uma escrita sobre si e permitia que elas observassem como estavam se constituindo professoras dentro destas práticas de formação para a docência e como elas estavam elaborando os seus conhecimentos para atuarem como professoras de arte.

O acesso das alunas às artes visuais contemporâneas, às práticas de escrita e pesquisa, foi acontecendo na última metade da graduação, em um momento em que o próprio curso vinha repensando a organização e as práticas curriculares utilizadas em sua estrutura. Estas atividades, que, para as alunas, eram novas, foram criando uma espécie de caos, pois traziam outras possibilidades, diferentes das já conhecidas pelas alunas e das quais elas teriam um “controle”, uma certeza sobre os resultados, e respostas prontas para as perguntas que possivelmente surgissem pelo caminho.

Trabalhar com o caos para a descrição sobre como as práticas de formação vinham sendo propostas às alunas ajuda a pensar nos cortes feitos sobre as certezas que elas tinham sobre a docência, nas rachaduras provocadas nas verdades sobre a arte. O cenário de caos que se estabelecia era uma força que vinha das atividades propostas às alunas que as tiravam de

um território de certezas e as colocavam em território de possibilidades, de incertezas por causa de mudanças, de atividades que, para elas, eram novas.

Dentro destas mudanças estavam outras formas de falar sobre a arte e que sempre vinham acompanhadas de debates, de questionamentos e de perguntas. Estas novas discussões apresentadas às alunas falavam da produção feita durante o século XX, das provocações de Marcel Duchamp, da produção de artistas mulheres, o fim do cânone e das regras da pintura acadêmica. Traziam-se menos imagens com composições lineares e de representações realistas, com estilos bem definidos, e trazia-se uma produção que não tinha medo de assumir-se como um esboço, como rascunho contínuo, como busca de estilo, como experimentação, como resultado árduo do artista sobre si mesmo, conforme diz Loponte (2011). Uma produção que é chamada de contemporânea, avessa às rotulações e às classificações, ou às legendas definidoras e aos significados fechados.

Da mesma forma como eram apresentadas outras formas de pensar a arte e a produção de arte, eram apresentadas às alunas outros modos de pensar a docência, que não era a baseada em um modelo, em uma cartilha ou em um conceito pronto e acabado, que oferecia toda a segurança possível para elas. Mas na possibilidade da invenção, da criação e de um processo de trabalho que deveria estar pautado em uma avaliação de si mesmo, feita a partir da escrita do próprio trabalho no ensino das artes durante o Estágio de docência.

A proposição que era feita para as alunas era a de um processo de formação que se baseava na produção de si, em que as alunas deveriam produzir um modo de ser professoras de arte, de acordo com os interesses, os desejos, as vontades que elas tinham, assim sendo, a escolha de um tema de estudo para ser desenvolvido no Estágio e no TCC precisava partir da vontade das alunas de saberem mais sobre uma produção, um artista, sobre as histórias das artes, ou sobre o ensino das artes. A proposição que era feita às alunas tomava a forma de um quadro referencial em que elas tornavam-se atuantes dentro da própria profissão, por isso, a ideia de que elas produziam-se professoras em articulação com as proposições que o curso fazia uma produção coletiva, pois partia dos interesses das alunas e das inquietações provocadas pelas atividades e práticas do curso.

Estas possibilidades que vinham sendo mostradas às alunas alargavam os horizontes sobre a arte, a docência e a docência em arte. E colocava em movimento as certezas das alunas sobre o que poderia ser considerado arte, o ensino da arte na escola, assim como suspendia as próprias escolhas assumidas por elas. Estas aberturas, articuladas entre si, tornaram-se ainda mais violentas devido ao caos que havia se criado pelas possibilidades que

permitiam às alunas criarem, inventarem, experimentarem outras situações que vinham se oferecendo a elas, em oposição à falta de certezas e das respostas, do direcionamento do professor do quê e de como as atividades deveriam ser feitas.

Este convite a pensar de outros modos era feito pelas atividades de viagens de estudo como a viagem realizada às cidades históricas de Minas Gerais, a viagem a Curitiba para visitar os museus e a viagem às cidades históricas do Paraná, no trabalho de pesquisa e estágio e que não vinham para responder ou para dizer “sim, é assim mesmo que deve ser feito”, colocando um ponto final, mas, era outra possibilidade que as questionava, colocava em dúvida as informações. Desenhava-se um processo de formação que não se baseava na afirmação e na certeza, mas na pergunta e na interrogação. Como certeza, havia apenas os autores como Ana Mae Barbosa e Mirian Celeste Martins que, até então, eram desconhecidas e cujas discussões sobre o ensino de arte baseado na imagem, na leitura, na história da arte, causavam ainda mais ansiedade, pois elas deixavam muito mais complexa a docência em artes.

Estas atividades criavam um cenário para a formação das alunas que tinham uma força caótica, que traziam diferentes debates e discussões que foram abrindo feridas nas alunas, no sentido próprio do corte, da rasgadura, da cisão aberta por um machucado. A dor provocada por tais machucados marcava a formação que as alunas vinham desenhando, porque os debates e as discussões feitos em torno da arte articulavam-se com questões locais, próprias deste contexto, o que fazia com que a dor das feridas da formação fossem ainda mais intensas.

O processo de cura e de cicatrização destas feridas da formação foi muito semelhante ao da cicatrização patológica: crescia outra pele, um novo tecido, que deixava marcado um momento, um fato, uma conduta. A marca que ficou ali é o vestígio da machucadura, a cicatriz. E a cicatriz é a metáfora da potência, que dá força e movimenta esta escrita sobre a formação de docentes.

Usar a cicatriz como metáfora para falar da formação de docentes é uma potência que ganha força quando se “dão as cartas que serão utilizadas neste jogo”. As escolhas feitas para falar desta formação partem dos estudos dos temas do poder, saber e sujeito, feitas pelo filósofo Michel Foucault, em uma analítica feita para compreender **de que modos as alunas de um curso de artes visuais na região sudoeste do Paraná constituíram um modo de ser docente a partir do acesso à produção contemporânea de artes visuais, da inserção na pesquisa e nos estágios? E de que modos estes atravessamentos articulam-se às relações de gênero, poder e formação de professores?**

A escolha pelos temas do poder, saber e sujeito foi feita para esta pesquisa, porque, nos movimentos realizados durante o trabalho e na vivência compartilhada com as alunas, foi sendo percebido que a formação para a docência em arte estava implicada nas formas como as alunas foram constituídas como as mulheres na região sudoeste do Paraná, pois, como afirma Scott (1990), o lugar da mulher na vida humana define-se em meio a “constelações dispersas, relações desiguais, constituídas pelos discursos nos campos de forças sociais (SCOTT, 1990, p.14)”. As tramas das linhas de força produzem a subjetividade feminina voltada para a aceitação de papéis secundários e segregada. Para a autora, uma das primeiras maneiras de dar significado às relações de poder é a partir das questões de gênero, outra “carta” utilizada neste jogo.

Nos movimentos de formação feitos pelas alunas e no convívio com elas foi se levantando uma suspeita acerca de como estas alunas foram produzidas como mulheres neste contexto e que a forma como as alunas vinham se constituindo docentes era atravessada por questões de gênero e poder, resultante de uma dinâmica histórica, regional e cultural do referido contexto.

Como o interesse é entender os modos como as mulheres produziram-se professoras, antes faz-se necessário entender a constituição do sujeito mulher no contexto da região sudoeste do Paraná. Para isso, os estudos de gênero foram tomados não apenas como um tema de estudo, mas como uma ferramenta utilizada para operar sobre este campo de trabalho, e para entender o assujeitamento das mulheres, de que maneiras estas relações cruzavam-se, atravessavam, faziam parte da formação para a docência em arte.

Estas questões ganham espaço próprio no texto, onde serão tratadas individualmente para que se entenda como organizou-se esta pesquisa e que experiências aqui são partilhadas para pensar a formação de professores de arte.

Como este trabalho de pesquisa é feito a partir do compartilhamento de experiências e vivências de um grupo de alunas que foi se produzindo professoras, os documentos, os materiais que compõem o *corpus empírico* da pesquisa são meus dois **Diários de Campo**, cadernos em que escrevo sobre o meu trabalho como professor formador de professores, e também o caderno em que escrevo os movimentos da pesquisa, os achados por entre as coisas guardadas que permitem “re-constituir” este cenário de formação das alunas, e o caderno onde registro as memórias revividas durante as leituras e o processo de escritura da pesquisa e que alimentaram e deram força a este estudo.

Fazem parte dos materiais de estudo nesta pesquisa a escrita das alunas, que aparecem de duas formas, a *escrita formal* e a *escrita informal*. A escrita formal refere-se à produção feita dentro de orientações acadêmicas que foram produzidas para o Relatório de Estágio e o TCC. São utilizados, aqui, os trabalhos de cinco alunas que escolheram como tema de pesquisa assuntos próximos à produção contemporânea visual, com exceção de uma aluna que trabalhou com a Performance, as demais têm como tema Pop art, Grafitti, e Fotografia. Fez-se a leitura do Relatório de Estágio e do TCC destas alunas. A escolha de cinco alunas deu-se em um universo de vinte e seis que tiveram, entre seus temas, a pesquisa por uma das linguagens da arte – desenho, pintura, gravura – ou por um período das histórias das artes ou artista. Estes, em sua maioria, artistas do modernismo e da arte acadêmica.

Para delimitar o espaço onde o trabalho deveria ser feito, o critério de escolha das produções escritas das alunas (Relatórios de Estágio e TCC), a serem lidos e trazidos para fazer parte do material empírico, foi a escolha das artes visuais contemporâneas como tema de pesquisa. Como apenas um trabalho ocupou-se deste tema de estudo, foi utilizado um segundo critério de escolha ligado aos temas mais próximos da discussão da produção artística contemporânea, sendo encontrados mais quatro trabalhos, totalizando cinco relatórios de Estágio e cinco TCC.

As referências aos textos das alunas é feita por nomes próprios fictícios. As cinco alunas que tiveram os seus trabalhos lidos são: Arlete (22 anos), Camila (22 anos) Maria (26 anos), Elaine (27 anos), Rejane (38 anos).

E ainda há outras 16 alunas que ajudam a tecer esta esteira na qual se discute a dinâmica de formação da primeira turma do curso de Artes Visuais que são: Ingrid (23 anos), Daiane (25 anos), Vanessa (25 anos), Vera (26 anos), Elizandra (28 anos), Sirlei (29 anos), Cristhina (30 anos), Grazieli (31 anos), Juliana (33 anos), Lourdes (33 anos), Ivete (37 anos), Joana (38 anos), Lucy (38 anos), Carina (39 anos) Margarete (40 anos), Mariza (51 anos).

A **segunda parte** de materiais que compõem o *corpus* empírico da pesquisa e que chamo de escrita informal são dois conjuntos de questionários, os quais prefiro chamar de “Entrevista escrita”, ambos realizados no primeiro semestre de 2011, respondidos pelas alunas da primeira turma do curso de licenciatura em Artes Visuais da Faculdade VIZIVALI. E ainda, um conjunto de cartas, a que nomino como “Cartas para o futuro”, feitas em agosto de 2010, também pela mesma turma.

Este exercício de escrita, o qual chamo de “Cartas do futuro”, feito pelas alunas, respondia a uma forte resistência que elas tinham em pensar a autoria de seus projetos de

pesquisa, porque vinham de um processo que não fazia conexão da arte com a educação, e da importância de pensar o Estágio e a Pesquisa como ferramentas de trabalho para a elaboração de um modo de ser docente. Neste sentido, as cartas, que estavam sob minha posse para serem entregues posteriormente para as alunas, vieram ao encontro desta pesquisa sendo abertas com a autorização das alunas: quinze cartas, feitas por treze mulheres e dois homens.

A partir das cartas, foram provocados outros dois momentos de coleta de dados, a que chamo de “Entrevista escrita”, porque foram questões impressas, entregues às alunas para que elas escrevessem sobre as suas histórias de vida, sobre o conceito de arte, e arte contemporânea, e os desejos que as levaram para o curso.

A primeira “Entrevista escrita” foi realizada no dia cinco de abril de 2011, sendo respondidas vinte e duas entrevistas. As perguntas que compõem este material são: Em sua opinião, o que significa arte? O que é arte? O que é arte contemporânea? Cite dois artistas e comente o seu trabalho.

A segunda entrevista aconteceu no dia trinta de maio de 2011, na última semana de aula, e foi respondida por dezessete alunas. Neste questionário, foram feitas as seguintes perguntas: Cada um de nós possui uma história, triste, alegre, sofrida, com pontos altos e baixos. Em linhas gerais, comente a sua história de vida: O que o trouxe para o curso de artes? Por que você escolheu ser Professor de Arte? Comente sobre o processo de construção de seu TCC.

Sobre a construção da pesquisa e o contexto em que ela está inscrita é necessário que seja feita uma apresentação da região sudoeste do Paraná e do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Faculdade Vizivali de Dois Vizinhos. Por serem apresentações longas e feitas com minúcia, exigem seções individuais, que seguem feitas na sequência. Esta descrição é uma escolha feita e realizada nesta apresentação para que seja possível conhecer e entender temas importantes que serão tratados na pesquisa, como a organização territorial e a criação desta região, a delimitação das fronteiras, a população e suas práticas, para que, ao longo da pesquisa, compreenda-se como determinadas situações locais e próprias deste contexto foram fazendo parte do trabalho para e porque estas situações são consideradas relevantes para o entendimento das formas como se produziu a mulher na região sudoeste do Paraná e como isso articula-se com a formação para a docência em arte.

1.1. SOBRE A REGIÃO SUDOESTE DO PARANÁ

Geograficamente, a região sudoeste do Paraná é considerada pelo IBGE como uma mesorregião⁴, constituída por 42 municípios. De acordo com o Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social - IPARDES (2004), a mesorregião “Sudoeste Paranaense” está no Terceiro Planalto Paranaense e abrange uma área de 1.163.842,64 hectares, que corresponde a 6 % do território estadual. A região faz fronteira a Oeste com a República da Argentina, através da foz do rio Iguazu, e faz divisa pelo Sul com o estado de Santa Catarina.

Sobre a região sudoeste, Turmena (2009) e Bernartt (2006) destacam que ela diferencia-se de outros locais do estado por causa de características resultantes de acontecimentos históricos. Ao referirem-se à caracterização da região, os autores apontam quatro situações, a “Questão de Palmas”, em que Brasil e Argentina disputam o território que abrange a região sudoeste; a “Guerra do Contestado”, que foi uma disputa de terras entre Paraná e Santa Catarina; o “Território das Missões” e o “Território Federal do Iguazu-TFI”, que envolvem a demarcação de limites territoriais, e as fronteiras da região oeste do Paraná e os movimentos de migração e ocupação das terras que criou a região denominada e conhecida como sudoeste do Paraná .

A estes acontecimentos apresentados pelos autores, gostaria de acrescentar ainda o “Levante dos Posseiros”, uma revolta que aconteceu no ano de 1957 envolvendo colonos posseiros oriundos do Rio Grande do Sul e o Estado do Paraná. Estas situações são abordadas na segunda parte da pesquisa, explicando as relações estabelecidas entre si e a formação dos sujeitos. Para a analítica que é desenvolvida para pensar as práticas de assujeitamento buscou-se trabalhar a partir da “Questão de Palmas”, da “Guerra do Contestado” e da “Revolta dos Posseiros” articulando também a disseminação de uma moral cristã, a partir de práticas da Igreja Católica em diferentes espaços, entre eles o Ensino Superior.

A partir destes quatro eixos, é possível falar de um quadro de referência que teve o seu funcionamento durante o assujeitamento das pessoas nesta região e que funciona também nas escolhas que estas pessoas fazem enquanto constituem-se dentro de outras práticas, como na escolha de suas profissões e na forma como produzem um modo de ser para esta escolha. Este quadro de referência permite entender como produziu-se um sujeito mulher na região

⁴ Mesorregião é uma subdivisão dos estados brasileiros que congrega diversos municípios de uma área geográfica com similaridades econômicas e sociais. Foi criada pelo IBGE e é utilizada para fins estatísticos e não constitui, portanto, uma entidade política ou administrativa (Fonte: www.ibge.gov.br/home/ - Pesquisa realizada em janeiro de 2011.)

sudoeste do Paraná e como isso interferiu na constituição de um modo de ser docente em arte das alunas da primeira turma do curso de Artes Visuais da Faculdade VIZIVALI.

Esta escolha feita para entender a subjetividade das alunas partiu dos rastros deixados por elas durante a escrita das cartas. Nestas escritas, havia vestígios que denunciavam um modo de ser marcados por questões de gênero, produzidos por relações de poder presentes, mas, ao mesmo tempo, silenciadas neste contexto. A partir de estudos realizados nos autores citados, foi possível tecer uma esteira para problematizar o modo como constituiu-se este modo de ser, efeito de uma dinâmica histórica, territorial, social e cultural que produziu uma conduta normativa para homens e mulheres e matrizes de comportamento presentes até os dias de hoje na vida das pessoas que estão neste local.

Por ser uma região que tem a sua economia sustentada pela agricultura e pelas indústrias de beneficiamento, a região sudoeste do Paraná é caracterizada como região economicamente agroindustrial – fumo, aves, gado de corte, agricultura, leite, madeira, pecuária, hortaliças –, com grande destaque para a agricultura familiar. De acordo com pesquisa realizada por Bernartt (2006) sobre o desenvolvimento e o ensino superior em um estudo sobre região sudoeste do Paraná, a partir de dados do IBGE, até meados dos anos 1990, a população estava concentrada no meio rural. Isso modifica-se a partir do ano 2000, quando mais da metade da população passa a residir nas áreas urbanas. No ano 2000, enquanto no Estado, 29,1% dos municípios possuíam menos de 50 % da população residindo em áreas urbanas, o Sudoeste conservava uma taxa de 51,4% com destaque para Pato Branco que apresentava uma taxa superior a 90% de urbanização.

Na atualidade, constituem-se como eixo articulado de desenvolvimento das atividades da agroindústria e do complexo de aves e suínos, as cidades de Pato Branco, Francisco Beltrão e Dois Vizinhos (BERNARTT, 2006, p.43). Este contexto propiciou, a partir da década de 1980, o surgimento de novas indústrias, fazendo com que a economia, restrita até então ao setor primário, se desenvolvesse até chegar ao predomínio do setor de transformação de produtos alimentares e beneficiamento de madeira e de materiais plásticos.

O novo cenário em que se encontrava a população sudoestina começava a exigir a formação de recursos humanos em situações de gerenciar e conduzir o processo de industrialização e desenvolvimento que se implantava neste espaço, desencadeando a expansão do ensino superior na região sudoeste do Paraná. Conforme apontam os estudos de Bernartt (2006) e Turmena (2009), em 2003, a região chegava a um ápice de 19 instituições de ensino superior. De acordo com dados da Associação dos Municípios do Sudoeste do

Paraná - AMSOP, de 2008 até dos dias atuais, existem, na região, 18 instituições de ensino superior, organizadas em 21 *campi*. Destas instituições, 14 são privadas e quatro são públicas⁵.

Sobre o Ensino Superior, Bernartt (2006) e Turmena (2009) apontam ainda a modalidade de educação à distância (EAD) que se expandiu em proporções elevadas na região sudoeste do Paraná. De acordo com Bernartt (2006, p. 54), “estas agências procuram se destacar pela promessa de tempo (relativamente reduzido) na duração de cursos e valores cobrados, bem mais acessíveis e atrativos para a população”.

A necessidade de formação de recursos humanos permitiu, entre 1999-2005, a abertura de várias instituições de ensino superior, com cursos nas mais variadas áreas, porém, com pouco incentivo às licenciaturas. No que se refere ao curso de Licenciatura em Artes, o primeiro abriu em 2007 na cidade de Mangueirinha, em seguida, no ano de 2008, em Dois Vizinhos e, em 2009, na cidade de Ampere. Ainda sobre os cursos de Licenciatura, nesta região, são ofertadas cursos na área de Pedagogia (10), Letras (05) Artes Visuais (03), Educação Física (03), Matemática (03), Geografia (02), História (02) e Química (02). Sobre outros cursos oferecidos na região, tem destaque a formação de Tecnólogos somando 13 cursos, seguido dos cursos de Administração que somam 11.⁶

Como esta pesquisa está inscrita no contexto de apenas uma instituição de ensino superior na região sudoeste do Paraná, interessa, então, apresentar a Faculdade Vizinhança Vale do Iguaçu - VIZIVALI. A referida faculdade foi criada em 1999 com a finalidade de atuar no campo de educação em nível superior, vindo ao encontro da necessidade de um pólo gerador de conhecimentos e tecnologias para embasar o desenvolvimento do Município e da região. A Faculdade VIZIVALI foi criada por iniciativa do legislativo municipal, mantida pela Fundação VIZIVALI e é administrada pelo Centro Pastoral Educacional e Assistencial – CPEA Dom Carlos⁷.

⁵ Atualmente, o número de instituições públicas é maior, devido à abertura de um *campi* da Universidade Federal Fronteira Sul – UFFS, na cidade de Realeza.

⁶ De acordo com o levantamento feito por Turmena (2008), os cursos de tecnólogo oferecem uma formação mais acelerada, pois se voltam ao mercado de trabalho imediato, sendo assim, o aluno conclui o curso em aproximadamente 2,5 anos, oferecendo possibilidades imediatas de trabalho aos jovens da região. Ainda de acordo com a pesquisa realizada pelo autor, entre os cursos de Tecnólogos oferecidos na região, estão: Vestuário, Alimentos, Agronegócio, Agro-florestal, Sistemas para Internet, Informática, Gestão de Mercado, Automação e Manutenção Industrial. Entre os cursos de Administração, são oferecidas as habilitações: Administração Geral, Administração de Sistemas da Informação, Agronegócio, Comércio Exterior, Administração Rural.

⁷ Fundado em 1965, o Centro Pastoral Assistencial e Educacional - CPEA é um órgão de trabalho beneficente criado pela Igreja Católica para manter serviços assistenciais para a região sudoeste do Paraná. Entre os serviços mantidos pelo CPEA, estão escolas, asilos e as Faculdades de Palmas FAFI e FACEPAL, posteriormente, conhecidas como UNICS, a Faculdade VIZIVALI de Dois Vizinhos e a FAF de Barracão. Como o órgão mantenedor é uma instituição criada e mantida pela Igreja Católica, a Presidência é ocupada pelo Bispo. O sufixo

Possui, atualmente, cinco cursos de graduação: Pedagogia, Letras, Artes Visuais, Administração de Empresas/Gestão de Negócios e Tecnologia de Sistemas para Internet. São cursos pagos, pois é uma instituição administrada pelo setor privado, filantrópica e sem fins lucrativos. A instituição não tem a prática de oferecer bolsas de estudos. Disponibilizou, até 2011, vagas pelo “Programa Universidade para Todos” – PROUNI e também, até ano de 2011, ofereceu o serviço de financiamento estudantil – FIES.

Ao todo, possui cerca de quatrocentos alunos, oriundos da cidade de Dois Vizinhos e região. Mantém sua missão e seus valores pautados na educação e na fé cristã, pelo motivo de ser mantida por uma instituição ligada à Igreja Católica, sendo coirmã das Faculdades de Palmas (antigo Centro Universitário Católico do Sudoeste do Paraná - UNICS e, atualmente, *campus* do Instituto Federal do Paraná – IFPR).

1.2. O CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS

A formação para a docência em artes é um tema que aparece ainda timidamente nos estudos que são realizados sobre a formação de professores. Durante o trabalho feito para esta pesquisa sobre a formação inicial de docente de artes, as referências que foram sendo encontradas repetiam-se nas teses, nas dissertações, nos artigos, nas revistas, como Pimentel (1999) e Rosa (2005).

É possível afirmar, de acordo com Silva (2009, 2010), que, nos últimos cinco anos, houve um crescimento no número de trabalhos realizados nesta área, mas os interesses articulam-se demasiadamente com temas discutidos há um bom tempo no ensino de arte, como as abordagens metodológicas e o processo criativo. Não havendo uma produção significativa que se interesse pela formação inicial de professores de arte.

De algum modo, isso se reflete na divergência da organização dos cursos, nos currículos, nas abordagens de trabalho com a formação inicial de docentes para o ensino de artes. A existência de uma diretriz nacional para os cursos de artes não é a garantia de um trabalho que articule arte e docência. E a falta de um espaço mais coeso para discutir-se e pensar a formação de professores para o ensino de arte tem reflexos na forma como muitos profissionais saem da universidade, reforçando estereótipos de ensino e narrativas excludentes e sexistas que reforçam os artistas como “gênios” e criadores das grandes “obras de arte”.

Entre estas fragilidades, é necessário apresentar algumas características presentes nos cursos de Artes Visuais oferecidos na região sudoeste do Paraná, conforme pesquisa realizada por Teixeira (2011) sobre o funcionamento do estágio curricular nos cursos de Licenciatura em Artes na região Sudoeste do Paraná. A pesquisa desenvolvida pelo autor possibilita entender pontos falhos existentes na formação do professor de arte, tendo como pontos de análise a estrutura dos cursos, do corpo docente e a organização do estágio. Na pesquisa, são abordadas as tendências na formação dos professores de arte no sudoeste paranaense, como a cultura visual, a alfabetização estética e a formação de professores para inclusão.

Segundo o autor, estes pontos falhos são resultado das fragilidades dos cursos nas instituições de ensino superior na região sudoeste como o aligeiramento da formação visto que são cursos com três anos de duração, o interesse mercadológico por parte dos alunos, os baixos salários do corpo docente, a falta de hora atividade, a má qualidade da formação dos professores, a falta de profissionais qualificados, o número de alunos por turma, a falta de infraestrutura, como laboratórios equipados para as disciplinas, a incoerência de grades curriculares e as concepções na formação de professores de arte, as quais ainda reforçam a polivalência, a livre-expressão e o tecnicismo.

Sobre o curso de Licenciatura ofertado pela Faculdade VIZIVALI, é importante apresentar o processo pelo qual o curso foi sendo desenhado e de que forma algumas situações tiveram reflexos na formação da primeira turma. O interesse pela abertura do curso apareceu no ano de 2007, conforme excerto encontrado em uma reportagem em um jornal regional sobre a realização do primeiro vestibular para o curso: “Vizivali realiza vestibular de Artes Visuais” (Jornal Espaço Regional, 05 de agosto de 2008). Mas a instalação do curso e o início do funcionamento ocorreram um ano depois, em agosto de 2008.

A justificativa utilizada junto ao Conselho Estadual de Educação - CEE Paraná, ao requerer a abertura do curso de licenciatura em Artes, mencionava a preocupação da instituição com o desenvolvimento da comunidade e a garantia de serviços que atendessem a demanda social local. “Os cursos de formação de docentes para a arte, na região sudoeste do Paraná, ainda se apresentavam em número reduzido e distante dificultando a formação dos Profissionais que estão atuando”⁸.

Conforme é possível ler no excerto anterior, presente na justificativa para a criação de um curso de Artes na região, a distância de outros centros de formação era um dos indicadores do baixo número de professores habilitados para a disciplina. Isso porque, no Paraná, os

⁸ Conforme Projeto de autorização do funcionamento do curso de Artes Visuais (2007, p.286).

cursos estavam até então localizados nas regiões de maior concentração de pessoas como Curitiba (Faculdade de Artes do Paraná - FAP; Escola Municipal de Belas Artes do Paraná – EMBAP; Universidade Federal do Paraná - UFPR), Londrina (Universidade Estadual de Londrina - UEL), Guarapuava (Universidade Estadual do Centro Oeste - UNICENTRO), Ponta Grossa (Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG), o que significa percorrer duzentos, trezentos e até seiscentos quilômetros de distância. Este mesmo argumento também foi utilizado pelo avaliador que fez o reconhecimento do curso no ano de 2009, destacando, assim, a necessidade de um curso de formação de professores para o ensino de artes na região.

Outra argumentação presente na criação do curso é a localização do município de Dois Vizinhos, dado que também está presente no “Relatório de Reconhecimento do Curso de Artes Visuais”:

O município sedia o Núcleo Regional de Educação, abrangendo 7 (sete) municípios que concentram escolas estaduais, Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJAS’S), Postos de Atendimento do CEEBJA’S e Escolas do Campo, atendendo alunos matriculados na Educação Básica (RELATÓRIO DE RECONHECIMENTO DO CURSO, 2009, p.1).

Outro aspecto levantado pelo avaliador do curso, no momento de reconhecimento, foi o não preenchimento de vagas em concursos públicos para o magistério estadual. “Outro aspecto que justifica a oferta deste curso é o não preenchimento das vagas ofertadas no concurso público estadual para o provimento do cargo de Professor de Artes na Educação Básica nessa região” (RELATORIO DE RECONHECIMENTO DO CURSO DE ARTES VISUAIS, 2009, p.2).

O fator das vagas excedentes no concurso público para provimento de cargo efetivo no magistério estadual, realizado em 2007, foi um motivo que trouxe ao curso vários professores que já atuavam na educação básica não necessariamente na disciplina de arte, que buscavam, por iniciativa própria, uma segunda formação. Estes professores eram impulsionados pela oportunidade de efetivação no magistério estadual, uma vez que, com a primeira formação, isso não havia acontecido. Essa realidade fez com que a primeira turma tivesse uma característica diferente das demais turmas do curso, a faixa etária das alunas era entre 30 e 45 anos.

Por não haver profissionais formados na área, a construção do projeto para criação do curso e os primeiros passos foram sendo dados por profissionais de outras áreas. A fala que mais se repete em jornais e folders têm uma concepção generalista e polivalente. Anuncia o curso de Licenciatura em Artes Visuais com ênfase em disciplinas como dança, música, teatro

e desenho. Essa frase repete-se inúmeras vezes, na justificativa de criação do curso, no Projeto Pedagógico Curricular-PPC, nas disciplinas e nas suas ementas, o que possibilita afirmar que o curso preconiza uma formação polivalente como previa a LDB 5.692/71.

Uso, como exemplo para esta situação, uma reportagem de divulgação do curso apresentada pelo “Jornal de Beltrão” do dia quinze de julho de dois mil e oito que expressa:

A Vizivali (Faculdade Vizinhança Vale do Iguaçu) abriu as inscrições para o vestibular vocacionado no curso de Licenciatura em Artes Visuais. As aulas iniciam no dia 04 de agosto e o curso que é direcionado para docentes, envolve música, teatro, dança e pintura (JORNAL DE BELTRÃO, 2008, p.06).

É possível ainda encontrar frases semelhantes em jornais locais de dias anteriores e posteriores ao do excerto anteriormente citado. Em todos, frisa-se que o curso de artes visuais será direcionado para formação de docentes envolvendo música, teatro, dança e pintura. A mesma situação é reafirmada no PPC, quando registra que o curso justifica-se por estar:

Contribuindo para uma formação que vise o egresso preparado para o exercício do magistério, arte-educadores capazes de refletir criticamente a arte como forma de conhecimento estético-artístico contextualizado, contemplando as artes visuais, a dança, a música e o teatro na educação (PPC, 2008, p.5).

Este entendimento generalizado e polivalente do ensino da arte vem em decorrência da LDB 5692/71, e também das concepções e diretrizes para o ensino da arte no Paraná que determina que o professor trabalhe as quatro áreas de conhecimento da arte (Artes Visuais, Teatro, Música, Dança). Não me oponho a abordar as quatro áreas do conhecimento em arte, na educação básica de forma interdisciplinar. Mas, minha preocupação é que um professor não consegue fazer uma abordagem de todas estas áreas, a formação não é mais generalista, polivalente⁹.

O apontamento de algumas fragilidades da grade curricular e da concepção do curso é encontrado no relatório de reconhecimento. “A duração de três anos e as disciplinas que envolvem as áreas de teatro, dança e música, abrem margem a concepção polivalente” (RELATORIO DE RECONHECIMENTO DO CURSO DE ARTES VISUAIS, 2009, p.03). As disciplinas referidas no documento são: Teatro e Educação, Música e educação, e Dança em educação e arte. Por mais que exista, na nomenclatura da disciplina, o termo educação ou

⁹ Para uma discussão maior sobre esse assunto, ver textos de: BELLO (2003), MARTINS (2003) e TOURINHO (2003).

educação em arte, não se encontram professores com formação para atuação nesta disciplina, o que deturpa o entendimento dos componentes curriculares.

Outro apontamento é o número insuficiente de disciplinas que contemplam as artes visuais, que é a habilitação específica do curso. Opor-se a concepção polivalente na formação de professores não é somente um posicionamento conceitual ou teórico, mas uma diretriz própria sobre a criação de cursos e a organização curricular coerente com o seu regime acadêmico e habilitação. No caso dos cursos de graduação em Artes Visuais, a Resolução CNE/CES 1/2009 aponta que:

Art.3º O curso de graduação em Artes Visuais deve ensejar, como perfil do formando, capacitação para a produção, a pesquisa, a crítica e o ensino das Artes Visuais, visando o desenvolvimento da percepção, da reflexão e do potencial criativo, dentro da especificidade do pensamento visual, de modo a privilegiar a apropriação do pensamento reflexivo, da sensibilidade artística, da utilização de técnicas e procedimentos tradicionais e experimentais e da sensibilidade estética através do conhecimento de estilos, tendências, obras e outras criações visuais, revelando habilidades e aptidões indispensáveis à atuação profissional na sociedade, nas dimensões artísticas, culturais, sociais, científicas e tecnológicas inerente à área das Artes Visuais.

A formação do professor para o ensino das artes visuais é diferente da formação de um professor de música, dança, teatro e design, até mesmo porque existe o reconhecimento, em nível federal, destas especificidades, que pode ser visto no parecer CNE/CES nº 195/2003, publicado em 2004¹⁰, que reconhece que a formação em nível superior contemple a especificidade das linguagens artísticas e não a polivalência e a generalização.

Outro atravessamento importante na formação de professores é o pré-conceito sobre a “aptidão” do professor de arte para trabalhos e habilidades manuais, o entendimento que o professor precisa ter um “dom”, uma habilidade que o diferencia dos demais. Sobre este entendimento, é possível também encontrar, em jornais da época, uma afirmação da Chefe do Núcleo Regional de Educação¹¹ de Dois Vizinhos, a qual destaca a importância da implantação do curso de Licenciatura em Artes Visuais na região, enfatizando as habilidades,

¹⁰ As Diretrizes Curriculares Nacionais, longe de serem consideradas como um corpo normativo, rígido e engessado, a confundirem-se com os antigos Currículos Mínimos Profissionalizantes, objetivam, ao contrário, “servir de referência para as instituições na organização de seus programas de formação, permitindo flexibilidade e priorização de áreas de conhecimento na construção dos currículos plenos. Devem induzir à criação de diferentes formações e habilitações para cada área do conhecimento, possibilitando ainda definirem **múltiplos perfis profissionais**, garantindo uma maior diversidade de carreiras, promovendo a integração do ensino de graduação com a pós-graduação, **privilegiando, no perfil de seus formandos, as competências intelectuais que reflipam a heterogeneidade das demandas sociais**”.

¹¹ O Núcleo Regional de Educação é um órgão do governo estadual subordinado à Secretaria de Estado da Educação e que tem a função de descentralizar ações e serviços que concernem às escolas públicas estaduais.

aptidões: “As pessoas interessadas que já têm alguma habilidade, que já trabalham nesta área, mas que não tem formação acadêmica, devem aproveitar essa oportunidade, uma vez que temos ainda muito mercado de trabalho pela frente” (JORNAL DE DOIS VIZINHOS, 2008, p.03).

Outra informação relevante sobre a primeira turma do curso diz respeito aos professores que ministraram as primeiras disciplinas, da mesma forma como não havia profissionais formados para construir o projeto, organizar os espaços específicos para o curso, não havia professores habilitados para iniciar as aulas. Das onze disciplinas ministradas, apenas três professores tinham formação em Artes Visuais com especialização e nenhum com cursos de Mestrado e Doutorado. As demais disciplinas eram ocupadas por professores de áreas próximas como Pedagogia, Filosofia, Letras, Comunicação Social, Música, História. O número de professores com formação específica aumentou no último ano de curso das alunas.

Diante destes movimentos feitos pelo curso desde a criação até o trabalho com as alunas da primeira turma e algumas turmas subsequentes, é possível identificar algumas fragilidades que aparecem no modo como as alunas foram elaborando o seu modo de ser docente. A falta de um corpo docente com formação na área não possibilitou a criação de uma coesão do grupo e não criou uma afinidade de interesses de estudos e pesquisas sobre as produções artísticas visuais, as histórias das artes e das imagens, as diferentes produções e o pensamento conceitual da produção de arte.

Da mesma forma como o corpo docente não tinha uma especificidade, foram sendo abertas várias frentes de trabalho que não mencionavam as especificidades de um curso de Artes Visuais e reforçavam ideias de senso comum e de entendimento generalista, como projetos de dança, de teatro, tal como o projeto “Veja o mundo com arte”, coordenado por uma professora de biologia, que tinha como objetivo desenvolver oficinas com alunos da educação básica a partir de trabalhos feitos pelas alunas. Estas práticas desenvolvidas com as alunas foram possibilitando um reforço em entendimentos sobre a arte, a estética, a produção e a pesquisa de imagens, a formação para a docência em arte, que também estão sendo consideradas na pesquisa, pois fazem parte dos movimentos de formação feita pelas alunas na elaboração do modo de ser docente, que cada uma desenhou.

Na próxima parte do texto, são apresentadas as relações de gênero e poder e as vias de articulação feitas entre as relações e com a formação para a docência em arte que foram realizadas pelas alunas do curso de Artes Visuais da Faculdade Vizivali. Os dados apresentados sobre a dinâmica de formação da região e sobre o curso são tomados, agora,

pelas lentes foucaultianas e pelo estudo feito pelo filósofo dos temas poder, saber, sujeito e também pelas questões de gênero a partir de Louro (2000, 2007, 2008, 2008b, 2011) e Scott (1990).

A partir da analítica que será desenvolvida no próximo texto, tem-se como interesse apresentar como constituiu-se um modo de ser neste contexto, baseado no medo, na violência, no catolicismo e de que forma esta matriz normativa imputou às mulheres um comportamento, e de que forma este modo de ser aceito pelas mulheres pode estar articulado com a formação para a docência no ensino de arte.

SOBRE OS MODOS DE SER: OS RASTROS DEIXADOS NAS ESCRITAS DURANTE A FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA EM ARTE

[**Cicatriz**]: 1.marca depois da cura de um ferimento, de uma dermatose, constituída por tecidos fibrosos que destoa da pele vizinha por sua coloração e por sua espessura do tegumento. 2 Impressão duradoura deixada por uma ofensa, ingratidão, desgraça¹².

A cicatriz como a marca de um trauma, a marca de uma ferida aberta na alma ou no corpo, por um acontecimento violento. Cicatrizes como vestígio de uma formação que foi provocando aberturas nos modos de ver de alunas de um curso de Artes Visuais. Outros modos de olhar para a docência, para a arte, para as questões que pareciam tão óbvias no cotidiano.

Partir da definição de que a formação é cheia de cicatrizes, que se aproxima de um evento traumático ou violento é uma tarefa que escapa entre meus dedos e, por vezes, escorre por entre as palavras durante este momento em que busco mostrar a intensidade que a cicatriz tem para descrever a forma como as alunas foram desenhando uma formação para a docência em arte. Um processo de elaboração de si mesmo para ser professora que foi tão intenso e provocativo, quanto o uso que faço da palavra para descrever este acontecimento na vida das alunas.

Meu movimento, aqui, de explicar o uso metafórico da cicatriz como potência para compreender os movimentos de formação feitos pelas alunas ocupa-se da escrita feita por elas, é no tom da escrita delas que fica mais intensa a potência da cicatriz para pensar a formação, deixo, então, para elas, a tarefa de explicar por que a formação vinha deixando, sobre os seus corpos, feridas e marcas do processo de tornar-se professora de arte.

Estou escrevendo-lhe esta carta, para contar como está a faculdade, estamos na fase do TCC, estou muito angustiada com isto, apesar de que as 'coisas' estão andando, tudo ainda é uma insegurança. Os caminhos já foram definidos, estágios, TCC, e projeto e também orientadores, uma junção de tudo, que no início causou grandes transtornos (Cristhina, 30 anos. "Carta para o Futuro").

No início, foi um calvário não sabia o que pesquisar, mas pelo fato de que eu vim saber o que era uma leitura de imagem de obra de arte só aqui na Faculdade, achei interessante pesquisar (Juliana, 33 anos. Entrevista-escrita 30 de maio de 2011).

¹² Cicatriz. In:Dicionário Larousse de língua portuguesa (2005).

Pensar a formação como cicatriz foi o efeito que a leitura da escrita feita pelas alunas teve em meu trabalho, como professor formador de professores e pesquisador. Utilizo a cicatriz para pensar a dor, a angústia, assim como fez Juliana ao descrever o momento da escolha de um tema de pesquisa para o TCC, um calvário, como se a escolha do tema de pesquisa fosse a sentença, a pena a ser cumprida pela escolha de querer ser professora de artes.

O que Cristhina e Juliana tentaram descrever, durante a escrita das cartas, é o quanto aquele momento de escolha de um tema de estudo, da escolha a ser feita por elas sobre um assunto que era de seu interesse, curiosidade dentro das Artes Visuais, poderia ser um perigo a ser enfrentando, uma vez que o estudo a ser desenvolvido estaria articulado com o estágio de docência. Por isso, o tema deveria ser vinculado às artes visuais, podendo ser sobre a arte ou o ensino de arte. E elas, como alunas de um curso de formação para a docência em artes visuais, chegavam a uma encruzilhada e deveriam escolher qual caminho seguiriam, que assuntos despertavam-lhes desejos, vontades, curiosidades e que lhes colocariam em uma tarefa de leituras, escritas, pesquisas e responsabilidades com a docência.

Quando Juliana escreveu sobre a descoberta feita durante a formação, de que a imagem também pode ser lida, e que nunca ninguém lhe falou isso, deixou nas frases uns rastros de como teria sido feito o seu percurso até aquele momento. No dia em que foram convidadas a escrever sobre as suas vidas, Juliana conta como o saber havia aberto possibilidades, *voltei a estudar, fiz supletivo de 5ª a 8ª série e 2º grau, Ensino Médio, terminei em 24 de junho e no dia 06 de agosto comecei a faculdade*. A aluna era egressa da EJA e o seu sonho era ter o curso superior: *Nunca gostei de arte. Jamais achei na minha vida queria fazer faculdade de artes queria fazer matemática, mas como me disseram que tinha muitas vagas para professora de artes eu me envolvi. O importante é que agora eu adoro o meu curso* (Juliana, 33 anos. Entrevista-escrita 30 de maio de 2011).

A mágoa descrita pela aluna na hora de escolher o tema de pesquisa denota o peso que aquele momento teve para ela e para as suas colegas. Fazer uma escolha era assumir uma sentença, era cumprir a pena pela escolha de querer ser professora, de um sonho dourado que estava quase pronto para ser realizado, mas que é interrompido por uma prática de trabalhos acadêmicos utilizados na formação de docentes, a realização da pesquisa do TCC e o Estágio e que causaria transtornos, que marcaria a formação das alunas, por estar provocando aberturas no olhar que elas tinham.

A proposta que vinha sendo trabalhada pelo curso era que as alunas devessem olhar para si mesmas, buscando entender a professora que elas vinham se tornando. Nesta analítica que elas deveriam fazer, o Estágio deixava de ser um momento de dar aulas e passava a ser um espaço de estudo. Ou, então, pode-se descrever a sala de aula do Estágio como um ateliê, onde as alunas desenhavam um modo de ser docente e onde criavam possibilidades para o ensino de arte, diferente daquilo que elas já trabalhavam, uma vez que muitas eram professoras de arte sem a habilitação, outras iniciaram-se na docência em arte logo que entraram no curso e foram aprendendo na “prática” como era ser professora de arte.

O TCC e o Estágio pareciam tão amedrontadores para as alunas, porque era o momento em que elas precisavam mostrar toda a “eficiência” como boa professora, merecedora do título de Licenciadas em Artes Visuais. Elas estavam fazendo um trabalho com abordagens e encaminhamentos que até então eram desconhecidas, como as leituras de imagem, a mediação de informações sobre as histórias das artes, o fazer artístico, o portfólio para avaliação dos trabalhos. Era uma travessia a ser feita em um território desconhecido e com ferramentas de trabalhos tão desconhecidas quanto o território que vinha sendo atravessado, foi nesta travessia que se produziram marcas tão potentes quanto a cicatriz de um ferimento.

Durante a abertura das cartas e da leitura atenciosa como cada aluna descrevia os movimentos de formação, as palavras usadas pelas alunas atingiam-me de uma maneira que me levaram a pensar como seria possível a formação para a docência ser uma experiência tão intensa e dolorida. Tais provocações, que me foram feitas pela leitura das cartas, levaram-me a colocar sob suspeita que não eram as alunas que estavam escrevendo, falando sobre a formação. Mas eram mulheres que haviam sido assujeitadas por um quadro de poder formado por situações territoriais, econômicas, históricas, sociais e culturais produzidas pela dinâmica de formação da região sudoeste do Paraná.

Nas palavras escritas de forma espontânea e livre, as alunas deixavam os rastros de que elas haviam sido constituídas, produzidas naquele contexto. O exercício de escrita proposto às alunas não tinha como foco ser um material de pesquisa, foi uma prática de confiança proposta durante a disciplina, para que as alunas tivessem a possibilidade de pensar sobre as suas vidas, as suas escolhas. E elas sabiam que as cartas só seriam abertas por elas.

Torná-las material de estudo nesta pesquisa foi um efeito produzido pela experiência compartilhada com a turma e que me permitiu pedir-lhes o direito de fazer a leitura de suas

escritas para desenvolver esta analítica sobre a formação de professoras de arte e pensar na forma como elas haviam esboçado, desenhado, rabiscado, elaborado o seu modo de ser docente de artes. A escrita das alunas começava a deixar visível o que era, até então, invisível a meu olhar e penso que até mesmo ao modos de ver delas.

O uso da escrita das alunas para desenvolver esta analítica sobre como elas foram desenhando um modo de ser docente é porque a escrita é uma produção que não tem uma referência direta com o real e o seu fluxo relaciona-se com a forma como vamos nos constituindo. A escrita é parte de um processo do fazer-se muito próximo com o esboço que é realizado por um artista para um trabalho visual. A escrita que era feita pelas alunas, tanto as de cunho formal como informal, tinha uma potência de fazer e refazer as suas escolhas, os seus modos de ser eram colocados sob suspeita quando elas escreviam sobre como elas estavam se tornando professoras, ou quando escreviam sobre si nas cartas e nas entrevistas.

Trabalhar com o rastro como efeito da escrita é porque a marca do material sobre a superfície fica ali registrada, o movimento feito pela mão, mesmo que um movimento errado, fica na superfície onde a escrita é gravada. É um rastro que fica pelo acaso, neste sentido, Gagnebin (2009, p.113) afirma que “rastros não são criados – como outros signos culturais e linguísticos – mas, sim deixados ou esquecidos”. Os rastros que foram sendo encontrados nas escritas das alunas foram situações que, na hora da escrita, talvez passaram despercebidas, como quando falavam da infância, dos pais, do casamento, da escola.

Nas cartas escritas por elas, apareciam marcas sobre como elas haviam se tornado mulheres, como foram feitas naquele contexto. Eram as marcas que tinham sido deixadas pelo medo do pai, ou das lembranças de uma mãe teimosa e rude. O tom triste utilizado para dizer que ninguém apoiava a realização dos estudos, a dor da saída precoce de casa, o trabalho como doméstica, a vida religiosa, o casamento, a maternidade como elas descrevem.

A minha vida de infância foi extremamente difícil, sofrendo dificuldades financeiras e medos aos extremos por ter um pai extremamente enérgico/agressivo. Sou a última dos cinco irmãos, meus pais agricultores e sempre quis e gostei de estudar (Lourdes, 33 anos. Entrevista-escrita, 30 de maio de 2011).

Quando era criança não tive muito apoio dos meus pais para o estudo, pois minha mãe só estudou até a quarta série e o meu pai até a 8ª série, mas meu pai não tinha paciência para ajudar nas tarefas (Elizandra, 28 anos. Entrevista-escrita, 30 de maio de 2011).

Sou filha de imigrantes italianos, meus pais têm apenas a 1ª série dos anos iniciais de escolaridade, tenho três irmãs, duas mais velhas e uma mais nova que eu. Minha mãe tem um gênio difícil, teimosa e briguenta (Ingrid, 23 anos. Entrevista-escrita, 30 de maio de 2011).

As palavras utilizadas pelas alunas na escrita eram afirmações da intensidade das feridas sofridas por elas durante o movimento de formação que vinham desenhando e que estava em articulação com um processo anterior, que é o de ser sujeito dentro deste contexto. As escritas das alunas denunciavam a articulação existente entre as relações de gênero e poder produzidas a partir do quadro de referência apresentado anteriormente a partir das descrições feitas por Turmena (2009) e Bernartt (2006) sobre a região sudoeste, e a existência de acontecimentos históricos envolvendo os limites, as fronteiras e o enfrentamento entre as pessoas como características que diferenciavam esta região das demais no estado.

Os autores destacavam quatro situações e, entre elas, duas são importante nesta esteira de pensamentos sobre a produção do sujeito na região sudoeste do Paraná, a partir da dinâmica de construção do contexto local, de forma especial, como organizou-se o espaço territorial e as fronteiras da região. Como apontados anteriormente, a “Questão de Palmas” (1890-1895), a “Guerra do Contestado” (1912-1916) e a “Revolta dos Posseiros” (1957) em articulação com uma moral difundida pela Igreja Católica a partir de diferentes práticas dentro deste contexto.

Estas situações são trazidas ao texto, pois, a partir de um estudo bibliográfico realizado nas pesquisas feitas de Turmena (2009), Bernartt (2006), Guarnieri (2002), e nos livros de Lopes (2002), Wachowicz (1987), e Gomes (1986), identificou-se uma situação de assujeitamento formado por um quadro de poder elaborado a partir da presença do Exército, a constituição de um grupo de resistência por parte dos camponeses e a presença de situações de violência, abusos e crime que se fizeram presentes e agiram de modo muito incisivo até a década de sessenta do século XX nesta região.

Estas situações de conflito pela demarcação das linhas de fronteira, pela posse da terra, arquitetaram relações de poder e que se manifestaram nas relações de gênero, de forma muito presente nas relações entre o ser homem e ser mulher e as práticas e comportamentos aceitos como corretos para cada um. A conectividade destas relações com a formação de docentes foi uma suspeita levantada a partir da forma como os autores citados foram descrevendo a dinâmica de organização da região e que aparecia na escrita das cartas feitas pelas alunas, como um rastro deixado pelo modo como constituiu-se um modo de ser mulher na região sudoeste do Paraná.

A partir da suspeita levantada, foi tecida uma esteira de discussões a partir dos temas do poder, saber e do sujeito que permitiu entender que as alunas do curso de Artes Visuais que vinham se produzindo professoras, constituíam-se de camadas intercaladas de efeitos de poder e saber, era uma trama que deu forma e que as constituiu sujeitos, e o trabalho feito foi o de examinar a forma como estas camadas foram feitas e sobrepostas.

A trama da rede de poder é entendida na analítica foucaultiana como uma rede que se constrói, altera, rompe e religa-se com outros pontos da mesma rede, é um jogo de relações de força que foi se constituindo a partir de efeitos concretos um modo de ser para os indivíduos desta região.

Trabalhando na esteira de Foucault, cabe, então, estudar as camadas que constituíram os sujeitos, ou seja, as relações que produziram uma rede, uma teia e que foi produzindo uma ideia, uma moral, um saber que dirigiu as condutas das pessoas, de forma especial, como a conduta das alunas do curso de Artes Visuais foi produzida e como isso estava implicado com a formação delas para a docência em arte. Este estudo partiu das marcas, dos vestígios encontrados nas escritas feitas por elas e que foram levando ao conhecimento das feridas e das cicatrizes deixadas pelo modo como os jeitos de ser delas foi sendo produzido.

2.1. DOS RASTROS NA ESCRITA, AS CICATRIZES NOS MODOS DE SER

A suspeita levantada pelos autores, e que se articulou com os rastros e as cicatrizes que as alunas deixavam emergir das escritas, foi disparando o interesse para compreender a região sudoeste do Paraná, a partir de aspectos históricos, econômicos, sociais e culturais. Mas não a partir das informações que já estão presentes em livros, artigos e pesquisas, a fim de refazer-se um estudo acerca da região, como forma de apresentar a região sudoeste do Paraná a partir de outra ótica. A escolha foi pensar os efeitos de determinadas situações na produção de sujeitos neste contexto, partindo de um estudo dos modos de ser das mulheres que faziam parte do curso de Artes Visuais e que foram se elaborando para a docência em arte. O trabalho foi realizado a partir dos efeitos produzidos pelas situações de conflitos que foram elencados por Turmena (2009) e Bernartt (2006), apresentados anteriormente.

O interesse do trabalho realizado a partir das pesquisas destes autores foi olhar para uma situação que estava colocada no cotidiano local e que fazia parte das relações pessoais, chegando a uma condição fria de “normalidade” a partir dos temas do poder, saber e sujeito. Este olhar foi feito a partir da temática do poder, saber e sujeito em Michel Foucault, fazendo

buscar a voz de anônimos, os vestígios encontrados em outros trabalhos, a partir de situações do contexto local que foram sendo limpas, neutralizadas e escondidas, por outros estudos. Uma tentativa de olhar de outro modo para uma situação já explicada e que é feita sobre o olhar do desbravador, do colonizador e do herói que trabalhou pelo desenvolvimento da região sudoeste em pesquisas que assumem narrativas épicas de luta, sofrimento e salvação.

O tom da salvação presente em muitos textos lidos sobre a região sudoeste do Paraná aparecia também na escrita das cartas produzidas pelas alunas. Nas cartas, ficava presente um tom de salvação, que aquele momento que elas estavam vivendo era cheio de trabalhos, cheias de incertezas, mas, elas estavam conformadas, pois este momento seria sucedido pela glória do trabalho realizado. E, neste dia, tudo daria certo. O que as conformava é que estas situações que estavam sendo vividas eram importantes para que um dia fosse feliz, como escreveu Grazieli (31 anos)

Desejo que você seja muito feliz, tenha muito sucesso e que não desista de seus sonhos mesmo, mesmo que eles mudem, mas continue a sonhar. Tenha muita paz, amor e coragem. Quando receber esta carta, espero estar bem profissionalmente, tiver comprado um carro, mobiliado minha casa, e ter feito uma viagem para um lugar bem legal com minha família (Grazieli, 31 anos. Carta para o futuro).

O conformismo com este “momento difícil”, que as alunas tinham, denunciava que aquele comportamento, que a atitude que elas tinham frente a tais situações era efeito de um modo de vida produzido dentro deste contexto que se fundamentava na conduta e nas práticas morais utilizadas pela Igreja Católica e que difundiam que o martírio, o sacrifício, o sofrimento são necessários para a salvação. Então, por mais difícil que a formação estivesse sendo para as alunas, elas precisavam aceitar, porque, depois da graduação, elas seriam mulheres felizes.

A escrita da carta foi um exercício realizado na disciplina de TCC para que as alunas tivessem um momento de desabafo com elas mesmas, pois o intuito era que esta carta fosse lida em algum momento por elas, como conta Ivete (36 anos) *sei que sofro hoje, para sorrir no futuro*, ou como conta Carina (39 anos): *Sei que quando receber esta carta vou estar muito mais feliz, pois minha vida profissional e financeira vão estar resolvidas, pois sou uma mulher de muita sorte e competente* (Carina, 39 anos. Carta para o futuro).

Quando estas escritas passaram a fazer parte da pesquisa, tornaram-se o elo entre o meu interesse com a formação de docentes de artes e a articulação entre as relações de gênero e poder a partir da formação das alunas da primeira turma do curso de Artes Visuais da Faculdade VIZIVALI. Nos rastros das escritas feitas pelas alunas, cicatrizes deixadas por

algumas práticas de assujeitamento que se constituíram a partir da dinâmica da formação da região sudoeste do Paraná, sustentada por um conjunto de relações de poder que se estabeleceram, a partir da presença constante do Exército, da oposição dos agricultores e das formas de organizações para defender a posse da terra, da conduta moral imputada pela Igreja Católica nos serviços oferecidos a comunidade, e que estabeleceram um quadro de poder responsável pelo assujeitamento das pessoas dentro deste contexto.

A escrita das alunas não permitiu identificar tais situações, mas articulavam, a todo instante, as cicatrizes deixadas por este quadro e o seu funcionamento neste lugar e nas pessoas. Por isso que neste estudo feito sobre as alunas e o modo como elas elaboraram um modo de ser docente o movimento não é para analisar o “sujeito professora de arte”, mas sim é um estudo realizado tomando-o de fora, cercando e examinando as camadas que as envolvem e que as constituem e como isso articulou-se com a formação. O estudo, então, é para compreender como elas tornaram-se as professoras que estavam sendo, e como elaboraram um modo de ser a partir dos saberes produzidos no espaço de formação para a docência e da experiência de si mesmo.

Nesta analítica desenvolvida para explicar a formação das alunas, o meu trabalho desloca-se para o plano das relações de poder e de saber dentro deste cenário específico que é a região sudoeste do Paraná. Esta análise é feita a partir da utilização de metáforas espaciais, que articulam saber-poder e a geografia, porque a analítica é feita a partir da dinâmica regional de formação da região e também porque, para Foucault (2008), “desde o momento em que se pode analisar o saber em termo de região, de domínio, de implantação, de deslocamento, de transferência, pode-se apreender o processo pelo qual o saber funciona como um poder que reproduz os seus efeitos” (FOUCAULT, 2008, p.158), e porque, na descrição da organização desta região, há um conjunto de táticas e estratégias que se desdobraram através da implantação de colônias militares, de grupos de oposição ao governo, e também a distribuição, o recorte e o controle do espaço territorial onde está a região sudoeste do Paraná.

Ao apresentar a relação poder-saber a partir da geografia, Foucault (2008) afirma que existe uma administração, uma política do saber, ou seja, noções de poder que passam pelo saber e que, naturalmente, quando se quer descrevê-las, remetem àquelas formas de dominação a que se referem noções como campo, posição, região e território. A descrição espacializante dos fatos desemboca na análise dos efeitos de poder que estão ligados ao espaço e aos sujeitos, e permite perceber os pontos pelos quais os discursos transformam-se

através e a partir das relações de poder. O entendimento do sujeito que se produziu dentro deste cenário é uma análise a ser feita a partir do produto de uma relação de poder que se exerceu sobre os corpos, as multiplicidades, os movimentos, os desejos e as forças que partem desta dinâmica regional que constituiu o que é a região sudoeste do Paraná.

O início da ocupação das terras sudoestinas com a finalidade de desenvolvimento e progresso é registrado pelas pesquisas dos autores já citados no ano de 1943, como efeito do programa federal “Marcha para o Oeste” criado no governo do Presidente Getúlio Vargas (1930-1945), cujo interesse era a ocupação dos espaços vazios do território nacional próximos a fronteira Oeste. Pode-se afirmar esta ação do governo Vargas como uma política oficial do Estado para que a população brasileira fizesse um avanço na ocupação, exploração e desenvolvimento em regiões ainda cobertas pela mata nativa, em um contexto de aceleração do desenvolvimento nacional.

Ao referir-se ao estado do Paraná, é importante situar que este programa de ocupação das terras próximas a costa Oeste do Brasil criou o Território Federal do Iguaçu – TFI que compreendia toda a fronteira Oeste do Estado que, até então, era uma região de mata fechada, abundante em madeira e erva-mate, além de terrenos propícios ao desenvolvimento agrícola e às atividades de pecuária. Para ocupação destas terras, o governo federal instalou, na região, a Colônia Agrícola General Osório – CANGO.

A CANGO facilitava a vinda de imigrantes, porque, além de distribuir os lotes de terra, também fornecia às famílias materiais para o trabalho e assistência, atraindo muitas famílias dos estados do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina. Por uma situação administrativa, a CANGO apenas fornecia às famílias um título de posse da terra.

Por uma condição de embargo¹³ das terras que estavam sendo distribuídas às famílias, o estado do Paraná instalou, na mesma região, a Clevelândia Industrial e Territorial – CITLA, que tinha o interesse de cobrar das famílias o ônus referente às terras que estavam sendo distribuídas pelo governo federal. Para que as famílias pagassem pelos lotes de terra, a CITLA

¹³ A disputa pelas terras do sudoeste paranaense agravou-se devido a uma vitória jurídica obtida por José Rupp, em 1945, numa ação iniciada em 1927, contra a empresa Brazil Railway Company, do grupo Percival Farquhar, que não lhe pagara os dormentes fornecidos. Como a Brazil Railway Co. havia sido encampada pelo governo Federal em 1940, o crédito de Rupp passou a ser contra a União Federal. Após inúmeras tentativas de acordo, Rupp aliou-se a Mário Fontana, amigo do Governador Moisés Lupion, e, juntos, fundaram a *Clevelândia Industrial e Territorial Ltda.* – CITLA para colonizar o sudoeste do Paraná. Fontana adquiriu todos os direitos de Rupp e, numa operação ilegal, em 1950, a CITLA adquiriu as Glebas *Missões* e *Chope* do Governo Federal, através da Superintendência das Empresas Incorporadas ao Patrimônio da União (SEIPU), por importância considerada ínfima (WACHOVICZ, 1987, p. 151).

ocupava-se de circunstâncias de pressão com escolta de bandidos que haviam sido soltos do presídio estadual para serem “segurança” da companhia e auxiliar nos serviços de cobrança.

A presença da CITLA, a cobrança dos lotes ganhos e o próprio impasse sobre a posse da terra fizeram com que, em 1957, os colonos beneficiados pela CANGO deflagrassem um movimento de revolta contra a CITLA, ocasionando um enfrentamento armado, que fez uso de muitas práticas de violência contra as pessoas na região. O término da disputa deu-se em virtude da criação de um escritório nacional para administrar o conflito armado, que levou à prisão de criminosos que estavam ameaçando a população e à legalização da posse dos lotes, a partir da distribuição feita pelo governo federal.

Um efeito que ficou, depois da “Revolta dos Posseiros”, foi as características atribuídas aos agricultores que, conforme as narrativas, são feitas aos homens, pais de família, como heróis que arduamente lutaram e resistiram a todo o tipo de violência defendendo as suas famílias e a propriedade. O heroísmo sudoestino tem a sua marca neste conflito que é tomado como monumento para a dinâmica de organização da região sudoeste do Paraná.

Nas explicações que são encontradas nas fontes bibliográficas que tratam sobre a região sudoeste do Paraná, há uma generalização dos fatos que indica o início da região apenas no século XX, e isso é um resultado da narrativa heróica que se construiu ao entorno destes homens que lutaram pela terra, “camponeses que não mediram esforços para vencer esta luta pelo direito da terra”.

Mas existem situações periféricas que ajudam a compreender o dinamismo histórico de formação territorial, econômica, social e cultural da região sudoeste do Paraná, que fazem parte desta grade de poder que se estabeleceu no atravessamento dos sujeitos neste contexto. São os movimentos de ocupação deste espaço geográfico, a marcação dos limites e das fronteiras nacionais e internacionais que aconteceram antes de 1943. A “Guerra do Contestado” (1912-1916) a “Questão de Palmas” (1890-1895) e os serviços da Igreja Católica que, de uma forma transversal, atravessam todas as situações de conflito pela posse da terra e pelas fronteiras, na instalação do ensino superior e na criação de uma conduta baseada na moral cristã.

Os registros que se encontram em Turmena (2009), Bernartt (2006), Guarnieri (2002), Lopes (2002), sobre as primeiras divulgações da existência de terras propícias à criação de gado devido ao tipo climático e ao terreno plano, à possibilidade de extração do pinheiro e da erva-mate, foram feitas no século XVIII pela Igreja Católica nas regiões de Guarapuava e Curitiba, incentivando a vinda de fazendeiros para a região.

Neste mesmo período, a Coroa brasileira tinha uma preocupação com os limites territoriais com a Argentina, resultado do processo de colonização de ambos os países e de sua relação com os seus respectivos países colonizadores, Portugal e Espanha. A disputa entre Brasil e Argentina era para o território onde está situada a região sul do país, espaço que seria de direito da Argentina, uma vez que esta, pelo tratado de Tordesilhas, pertenceria à Espanha.

A situação entre Brasil e Argentina deu-se, sobre os papéis, um conflito diplomático, mas que, na prática, fez o uso de mecanismos de vigilância. Wachowicz (1987) explica que o Brasil instalou, ao longo da fronteira com a Argentina, várias colônias militares para proteger o território de invasões do país vizinho. A Coroa que estava em aliança com a Igreja Católica também contou com a participação dos serviços oferecidos pelos Padres, como um mecanismo de vigilância da população, um exemplo é a criação da Prelazia¹⁴ de Palmas, em 1933, quando a região era em grande parte de mata nativa, habitada por grupos indígenas Kaingang, e por caboclos empregados nas fazendas existentes na região.

A situação de conflito entre os dois países foi resolvida pela Corte Internacional em 1895, arbitrada pelo Presidente norte-americano Grover Cleveland, que deu sentença favorável ao Brasil. Desta situação do final do século XVIII até a delimitação da fronteira entre Brasil e Argentina, conduz a pensar que este local, conhecido como região sudoeste do Paraná, foi constantemente observado e vigiado por diferentes instituições que tinham como um propósito assegurar o direito de posse do território. E este domínio era possível a partir de um controle também das pessoas que habitavam este local.

A presença do trabalho da Igreja era uma forma de difundir entre os moradores locais a conduta religiosa e a moral cristã, uma vez que havia práticas populares de religiosidade que não estavam de acordo com moral cristã como o batismo de crianças nas águas de São João Maria (um líder espiritual da Guerra do Contestado), e as relações de compadrio que estabeleciam uma vinculo entre fazendeiros e caboclos. Tais práticas eram efeito de outra situação de conflito, a “Guerra do Contestado”, (1912-1916), envolvendo os estados de Santa Catarina e Paraná, e a divisão dos limites territoriais entre os dois estados. O término do conflito ocorreu em 1915 com o ataque aos redutos de camponeses, a prisão de líderes da revolta e, em 1916, os dois estados assinaram um acordo sobre os limites territoriais.

Os livros e as explicações que são trazidas para tratar sobre esta situação explicam o conflito que aconteceu entre os estados vizinhos, a partir da contestação de uma faixa territorial (47.880 km²) abundante em madeira e erva-mate e a luta entre agricultores contra o

¹⁴ Prelazia é uma dignidade de Prelado. Um dignitário eclesiástico de menor função que uma Diocese, estando a Prelazia submissa a uma Diocese.

Estado pelo direito de posse à terra. Assim sendo, deixam à margem movimentos que produziram esta situação e os efeitos da organização dos camponeses em torno de monges - líderes, que disseminavam práticas religiosas populares que não estavam de acordo com a moral cristã e a organização dos camponeses para uma revolta contra a União.

Os agricultores eram desempregados da Ferrovia São Paulo – Rio Grande do Sul, agricultores expulsos das terras onde seria construída a ferrovia e que lutavam para ganhar o ônus referentes às terras que lhes tinham sido tomadas, assim como assistência. Os conflitos culminaram em um enfrentamento armado entre o Exército nacional e um exército formado pelos agricultores.

O término do conflito deixou uma população sem assistência e sem condições de vida digna, como moradia e saneamento, condições que se refletem até os dias de hoje no índice de violência e criminalidade em algumas cidades desta região. como aponta o estudo feito por Fraga e Ludka (2012), passados cem anos do início da guerra civil, existem altos índices de miséria na região em relação a outras regiões do estado do Paraná.

O efeito que se produziu após a guerra civil foi a constituição de áreas em que ainda vive-se sem condições mínimas de qualidade de vida, com índices representativos de desemprego e analfabetismo, falta de condições básicas de saneamento, altos índices de violência e criminalidade.

As três situações “Questão de Palmas”, “Guerra do Contestado” e “Levante dos Posseiros” articulam entre si um conjunto de práticas que foram responsáveis pela criação de uma atmosfera de medo, violência, autoritarismo, controle que também se articulam com a conduta e a moral cristã, pois a Igreja Católica, na região, foi uma partícipe ativa na dinâmica regional desde o século XVIII, e, no século XX, por instalar o ensino superior nesta região, tendo uma hegemonia em seus serviços até os anos 2000.

A Igreja Católica começou a pensar a criação do ensino superior neste contexto nos anos 1960, em uma situação de aliança com os empresários e os fazendeiros da região para desenvolvimento econômico do sudoeste do Paraná. A base econômica da região era a economia agrícola, com poucas indústrias, e a criação de uma instituição de ensino superior a colocaria em destaque, aumentando a circulação de pessoas nas cidades e movimentando a economia das pequenas vendas e comércios, sendo que, além disso, não permitiria a evasão da população local e daria impulso à economia regional.

Conforme a pesquisa feita por Bernartt (2006) sobre o desenvolvimento regional da região sudoeste do Paraná, o ensino superior é um efeito das reformas educacionais das

décadas de 60 e 70 do século XX no Brasil. A educação tinha uma ligação com o mercado de trabalho, visando à formação de capital humano para acelerar o processo de desenvolvimento do país. Neste sentido, de acordo com Turmena (2009), a aliança entre a Igreja Católica e o Estado ditatorial viabilizava a aplicação de recursos em instituições privadas de ensino, sob a pretensão de acelerar o desenvolvimento econômico local e regional a partir da qualificação do capital humano.

A região sudoeste do Paraná é o resultado de uma política desenvolvimentista do governo Getúlio Vargas (1930-1945) que tem como efeito, nesta região, a ocupação e a exploração das terras, a criação de iniciativas agroindustriais e que necessitavam de profissionais “qualificados”. A instalação do ensino superior possibilitaria o entendimento das atividades econômicas, tornaria os lucros significativos para os pequenos comércios e as propriedades rurais. E formaria os professores para elevar as estatísticas de escolarização local e nacional.

O local escolhido para instalação da primeira faculdade do sudoeste do Paraná foi a cidade de Palmas. Na época, era a maior cidade da região, sede de uma Diocese da Igreja Católica, e com uma localização geográfica que abrangeria a população do sudoeste do Paraná, Oeste de Santa Catarina e Noroeste do Rio Grande do Sul. E os primeiros cursos foram de formação de professores de Pedagogia, Letras e Filosofia, seguidos de cursos de Administração Rural e Ciências Contábeis.

A criação e a instalação da Faculdade em Palmas ficaram sob a responsabilidade da Igreja que criou, em aliança com a sociedade local, o Centro Pastoral Educacional Assistencial – CPEA Dom Carlos, uma instituição de serviços pastorais comunitários, fundado em 1965 e que presta serviços até os dias atuais nas áreas da educação básica, ensino superior, formação religiosa e assistência.

Sobre os cursos oferecidos pela faculdade em Palmas, Turmena (2009), Bernartt (2006) explicam que a maioria dos cursos ofertada na região ficava longe da formação de um pensamento reflexivo, crítico e autônomo, baseado no entendimento cotidiano, centrando-se em cursos pautados na racionalidade, na lógica e no cientificismo. Os currículos e os cursos oferecidos pelas instituições católicas proporcionariam à comunidade um conjunto de disciplinas fundamentadas na formação moral da população a partir de uma ética moral cristã.

Estas situações que são tomadas como parte de um quadro de poder levantadas a partir das escritas das alunas, de descrições feitas por elas quando da infância pobre e do frio que passavam, na falta de condições financeiras para estudar, de optarem pela profissão de

domesticas em troca do salário e da moradia para poder estudar, ou então ir para o Colégio de Freiras para terminar os estudos.

As relações que as alunas tinham, as formas de relacionamento entre os pares não explicam e nem permitem entender porque tornaram-se professoras. Mas, há uma articulação entre estas situações que foram se fazendo a partir de relações de poder e também de relações de gênero que atravessaram a formação que as alunas vinham desenhando para a docência em artes.

Tornar-se professora de artes era uma saída das alunas para as formas de submissão em que elas estavam condicionadas. De acordo com Pereira (2010, p.126), “ser o profissional que no qual se torna é uma alternativa, uma saída que o sujeito constrói a fim de realizar um projeto emergente em sua subjetividade”. O modo de ser que as alunas vinham elaborando para a docência em arte era feito a partir de um quadro de referência existencial sobre como as alunas haviam sido produzidas dentro deste contexto.

Ainda de acordo com as ideias do autor, pensar o processo de formação profissional passa pelo pensamento acerca da produção de si, do sujeito, pois a formação profissional não passa apenas pelo saber especializado que o prepara na instância acadêmica, mas em torno de todas estas questões existenciais, não sendo possível pensar uma formação profissional sem considerar as questões pessoais.

O movimento que as alunas faziam durante a formação também passava por um processo de subjetivação, que foi a constituição do modo de ser docente em arte, na qual as alunas foram desenhando uma maneira de serem professoras de arte. E neste processo em que elas preparavam-se para o ensino da arte, as alunas foram se deparando com práticas que colocavam em suspenso os modos de ver que elas tinham produzido a partir do modo como tinham sido assujeitadas.

Da mesma maneira em que passavam a olhar a docência em arte a partir de outras perspectivas, as relações de gênero presente naquele contexto eram tensionadas de forma ainda mais intensa, e abriram possibilidades para que se construíssem outras relações. E como efeito havia um estranhamento em relação ao espaço que elas ocupavam na condução de suas vidas, aberturas provocadas pela formação, pelas formas como passavam a analisar o contexto do qual faziam parte.

Esta elaboração de si para a docência em arte que foi sendo feita pelas alunas acaba colocando sob suspeita a articulação entre gênero, poder e docência, pois são as alunas, mulheres, que tiveram um modo de ser moldado por condutas e práticas que determinadas por

um contexto que tem, como marcas, um privilégio masculino tendo em vista a proteção, o direito da família e da propriedade, a violência e a moral. E elas, depois, que cumpriram a função de esposas e mães foram realizar um desejo, que era a graduação, e escolheram o curso de Artes Visuais.

A escolha pelo curso deu-se tendo em vista as afinidades destas mulheres com atividades de artesanato, ou por serem habilidosas, e tinham algum “Dom” artístico. Além disso, porque era um curso que oferecia oportunidades de emprego, tendo em vista o baixo número de profissionais formados na região. Este dado permite incluir, nesta articulação entre gênero, poder e docência, a arte, uma vez que este é o tema que perpassa toda esta pesquisa, sobre a elaboração de um modo de ser docente em artes.

2.2. MULHERES QUE SE PRODUZIRAM PROFESSORAS

A presença das questões de gênero dentro deste estudo opera-se a partir de dois entendimentos, o primeiro é gênero como uma ferramenta de pesquisa para trabalhar na desconstrução das grandes verdades, na mesma perspectiva que é utilizada por Scott (1990) em que gênero é uma ferramenta conceitual, analítica e, ao mesmo tempo, política, que possibilita o entendimento sobre os modos de produção do sujeito, a partir do trânsito feito em diferentes relações de poder.

O segundo entendimento para a utilização das questões de gênero como uma ferramenta de trabalho dentro da pesquisa deve-se à forma como as relações de gênero articulam-se às relações de poder, como é apontado por Louro (2000): “as relações de gênero se constituem através de redes de poder, e que elas são, ao mesmo tempo, constituintes dessas redes” (LOURO, 2000, p.17), por serem as relações de gênero uma das primeiras formas de dar significado às relações de poder, uma vez que estas classificam, separam, hierarquizam e agem nos indivíduos.

Este entendimento sobre a articulação entre gênero e poder também é apontada por Scott (1990, p.14), que trabalha a partir da noção foucaultiana de poder, e afirma que gênero é uma das primeiras maneiras de dar significado às relações de poder. Para a autora, o lugar da mulher na vida humana define-se em meio a constelações dispersas, relações desiguais, constituídas pelos discursos nos campos de forças sociais. As tramas das linhas de força e de poder produzem a subjetividade feminina voltada para a aceitação de papéis secundários, submissas a um papel ou local ocupado por homens.

Gênero, conforme explicam Louro (2011) e Scott (SCOTT, 1990, p.7), torna-se uma maneira de indicar as “construções sociais” – a criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres: “o gênero é segundo esta definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado” e o seu uso põe ênfase sobre todo um sistema de relações que pode incluir o sexo, mas que não é determinado pelo sexo, nem determina uma sexualidade.

Para Louro, as relações de gênero, entendidas a partir das redes de poder, podem ser estudadas ao lado do pensamento de Michel Foucault, pois a produção do filósofo é feita a partir de uma análise da temática do poder que examina a constituição do sujeito, e não o explica como algo desde sempre presente ou dentro de uma hierarquia.

Na analítica desenvolvida por Foucault (2001, p.15), o poder não se dá do mesmo modo, e não produz os mesmos resultados, pois, explica Foucault, o outro, onde o poder é exercido, é um sujeito de ação, ele responde, reage, contesta e aceita, ele resiste e elabora o seu modo de ser. Nas relações de poder, de acordo com Foucault, há um espaço, um campo de respostas, de reações, de efeitos possíveis que abrem espaço para a invenção de outras formas de ser. No poder, há a resistência, há uma brecha, que é o espaço para a criação, “é por que há possibilidade de resistência e resistência real que o poder daquele domina, tenta se manter” (FOUCAULT, 2003, p.232). Esta análise feita por Foucault, que é tomada pelos estudos de gênero, é importante para, depois, entender a forma como as alunas produziram-se professoras de arte a partir do acesso às artes visuais contemporâneas e das práticas de escrita do TCC e da experiência com o Estágio de docência.

A utilização de gênero como categoria de trabalho para o estudo do sujeito, em acordo com os estudos sobre a temática do poder feita por Foucault, supunha lidar com um sujeito constituído pela diversidade, pela raça, pela etnia, pela classe e pela sexualidade, sem lugar para um poder centralizado, hierárquico, linear, e seguindo uma única direção. E o conceito de gênero que é tomado aqui, parte de Louro (2000, p.15), que investe “de forma enérgica, contra a lógica essencialista que acredita numa mulher e num homem universais e trans-históricos”. Entendendo-se gênero, pois, como uma relação constituída dentro de uma rede de poder, que é ao mesmo tempo constituinte dessa rede.

No pensamento de Foucault (2003), a temática do poder é entendida não como uma característica ou uma qualidade que se possui e que emana de um único ponto, e aparece na relação como um feixe, que está para uma direção como está para a outra. As relações de poder existem entre um homem e uma mulher, entre aquele que sabe e aquele que não sabe.

Na família, o poder tem uma forma de relação, ele se exerce sobre as coisas, sobre os corpos. Age sobre o sujeito que tem diante de si um campo de possibilidade onde se podem produzir muitas condutas, diferentes modos de ser.

Na analítica de Foucault, o poder não é apenas a repressão, os mecanismos e o controle, é as estratégias, os dispositivos que induzem, incitam, seduzem e provocam novos movimentos, transformando o indivíduo em sujeito. É por isso que as questões de gênero são tomadas, aqui, a partir das relações de poder, como ferramentas para examinar a forma como sujeitos e práticas sociais foram sendo constituídas a partir de um quadro elaborado a partir de uma moral constituída pela Igreja, pela conduta induzida a mulheres, homens, crianças, a partir de uma dinâmica local de violência, crimes, abusos que se produziu a partir das situações territoriais, históricas, econômicas, sociais e culturais.

A partir do entendimento dado por Scott e Louro para o conceito de gênero em relação ao trabalho feito pelo filósofo Michel Foucault, é possível fazer uma articulação entre os temas do poder-saber e gênero. Estes temas entrelaçam-se tecendo uma esteira que possibilita entender a forma como as alunas foram se elaborando para a docência em arte articuladas com o modo como elas foram produzidas mulheres na região sudoeste paranaense.

As questões de gênero apareciam no cotidiano de formação das alunas e o seu funcionamento foi ficando em evidência a partir de vestígios encontrados nas escritas produzidas pelas alunas que se expressava na forma como tinham uma conduta marcada pela atuação da Igreja Católica, da vida em família, das práticas católicas na vida em comunidade, do trabalho com a Igreja. Da mesma forma, aparecem descrições de comportamentos marcados pelo medo, pela vigilância por causa de modos de ser adotados em um período de conflitos, que foram produzindo formas de submissão das alunas como “mulheres frágeis” em relações aos homens “protetores”.

Nasci no interior do município de Chopinzinho, filha de pais agricultores, sou a única menina, tenho quatro irmãos mais velhos. Fui crescendo, vendo meus irmãos estudar, e não via a hora de poder ir para a escola(...). Os anos passaram e eu ajudava minha mãe em casa, tirar leite, cuidar dos bezerras, com treze anos eu era catequista de 33 alunos, alguns inclusive bem mais velhos do que eu. Fui eleita a rainha da minha comunidade. E ainda aos catorze anos comecei a namorar meu marido por que eu queria tanto estudar, mas meu pai não ia deixar por que eu precisava sair de casa. Pra eu poder estudar até a 8ª série eu precisei chorar muito e implorar para meu pai deixar, mas meu irmão tinha que ir comigo (Margarete, 40 anos, Entrevista escrita: 30 de maio de 2011).

Nas cartas produzidas pelas alunas, esta condição dada às mulheres, isto é, a submissão aos homens, aparecia em uma relação quase de negação de si, pois, em várias

escritas, aparecem vestígios de uma oportunidade que foi recusada, de um sonho que foi abandonado ou que ficou em segundo plano.

Tornei-me jovem cheia de sonhos e com vontade de estudar Belas Artes em Curitiba. Passei na prévia, mas na hora de ficar lá para estudar... ai, ai! Já conhecia alguém na minha terra e voltei. Casei e fiz parte de um grupo musical. Vieram os filhos duas meninas maravilhosas. Na época dava aula para alunos do pré na escola em que morava. Meu amor de mãe falou mais alto. Parei de trabalhar pra estar sempre com elas (...). Eram então adolescentes, não precisavam mais da mamãe como antes. Fui convidada por uma 'ex' professora do tempo de magistério para trabalhar como professora de 'Artes' na Educação Especial e lá estou há 14 anos. (Mariza, 50 anos, Entrevista escrita: 30 de maio de 2011)

A forma como as alunas escreviam sobre si começou a fazer pulsar a necessidade de entender mais o modo como elas haviam sido constituídas mulheres dentro deste cenário, e foi neste sentido que as questões de gênero colocaram-se na perspectiva utilizada por Scott (1990), como uma ferramenta conceitual, analítica e ao mesmo tempo política.

A utilização de gênero como uma ferramenta para análise torna-se, antes, uma maneira de indicar as “construções sociais” e a criação de um papel destinado a homens e a mulheres, e de entender o gênero como constituinte da identidade dos sujeitos. De acordo com as idéias de Louro (2000, p.14) “os sujeitos se constituíram” e se constituem por meio das relações sociais e de poder, e que leva a entender que as elaborações de si feitas pelos indivíduos são marcadas pelo modo como os jogos de poder agem durante as práticas que constituíram aquilo que somos como conta Juliana (33 anos):

Até os 16 anos foi tudo maravilha depois começou os dramas engravidei, mãe solteira. Tive um filho quando minha filha tinha 1 ano casei. Nos 8 anos de casada tive 3 filhas meu marido arrumou uma amante e nos separamos foi ai que começou meu sofrimento mas diz a historia que há males que vem pra o bem. Voltei a estudar fiz supletivo de 5ª a 8ª série e 2º grau Ensino Médio, terminei em 24 de junho e no dia 06 de agosto comecei a faculdade quando estava no 1º ano o meu marido se suicidou quase desisti de estudar entrei em depressão, mas, tive muito apoio dos meus amigos e graças a Deus estou aqui (Juliana, 33 anos, Entrevista escrita: 30 de maio de 2011).

Conforme aponta Louro (2011), homens e mulheres, certamente, não são construídos apenas através de mecanismos de repressão e/ou censura, eles fazem-se através de práticas e relações que instituem gestos, modos de ser e de estar no mundo, formas de falar e de agir, condutas, posturas apropriadas, produzem-se nas e pelas relações de poder.

A dinâmica de organização da região sudoeste foi marcada por um quadro de poder, em que muitas práticas de violência, de bandidismo, de crueldade foram presentes durante

décadas e décadas, o que foi produzindo um comportamento vigiado a quem se considerava frágil, por ser esta uma prática familiarizada durante a primeira metade do século XX, período em que as mulheres tinham um comportamento modelado pela educação moral, pela preparação para a maternidade.

As situações de conflito que marcaram a história da região sudoeste do Paraná organizaram-se em torno da posse da terra, seja por parte de colonos oriundos do Rio Grande do Sul e de descendência europeia trazidos para a região a partir de 1943 para ocupação de lotes visando à derrubada da mata fechada, ao cultivo da terra, à criação de animais e à instalação de indústrias de beneficiamento para criar um processo de desenvolvimento local e, da mesma forma, pelo Estado que não aceitava a subtração de parte de seus territórios, isto, tanto para a “Questão de Palmas”, quanto para a “Guerra do Contestado”.

Durante as situações de conflito, tanto diplomático (Brasil-Argentina) como de enfrentamento armado (“Guerra do Contestado” e “Levante dos Posseiros”), houve uma conduta marcada pela violência, pela brutalidade, o que leva a região a ser conhecida ainda em tempos atuais como uma terra de bandidos. Uma situação que é apresentada por Wachowicz (1985, p.103) ao escrever sobre a formação da região sudoeste do Paraná, “uma região de refúgio de bandidos, ou pelo menos fora da lei, (...) deixava-se a civilização para traz e entrava-se no domínio da pistola, da bala e do poncho-pala”

Destes enfrentamentos que foram se produzindo em torno dos interesses pessoais e coletivos, a ameaça, a violência, o medo foram sendo constantes nas relações e na constituição da identidade dos sujeitos, pela proporção que fatos foram tomando e, após o término dos conflitos, a legalização da posse da terra e a demarcação das fronteiras, o que ficou foram condutas marcadas por relações de poder que fazem parte, até os dias atuais, das relações pessoais.

Além dos rastros deixados na escrita sobre um comportamento submisso aos homens pelo medo e por situações que ofereciam perigos às mulheres, aparecia também, nas escritas, um desabafo sobre a maternidade, como sendo outro comportamento natural as mulheres. Uma das alunas, Carina (39 anos), estava na angústia entre casar e ter filhos porque tinha 40 anos, ou continuar estudando e trabalhando, pois ela ocupava o cargo de gestão de uma escola, estava na segunda formação, com pretensão de ir para a especialização. *Este é o último ano para eu ter um filho, e não sei o que vou fazer, tomará que meu amor venha, pois estou pensando nisso desde o início do ano. E se der certo em janeiro vou a Aparecida para agradecer* (Carina, 39 anos. Carta para o futuro).

A escrita-desabafo de Carina é quase uma súplica do quanto era importante encontrar um namorado e conseguir engravidar antes dos 40 anos. A angústia de Carina é muito parecida com a de Elaine (27 anos) *Na minha vida pessoal, estou tentando há 11 meses engravidar, mas não consegui até agora. Espero que nos próximos meses eu consiga, para que a minha vida seja ainda mais completa* (Elaine, 27 anos, Carta para o futuro.).

A escrita das cartas feitas pelas alunas é formada por narrativas pessoais sobre as suas vidas, os seus anseios e as suas angústias, considerando-se que, naquele momento em que se fez o convite para escrever sobre si, elas estavam angustiadas, pois estavam dando início ao trabalho de pesquisa no TCC e também principiavam o trabalho em Estágio. Ambas as atividades do curso provocavam, de forma intensa, as alunas, porque elas tinham que fazer leituras de textos, produções estabelecendo uma escolha a ser feita durante o período que não estavam na faculdade, precisavam dividir-se entre os trabalhos para o curso e uma programação pessoal que envolvia família, escola, amigos.

Sinto-me um pouco apreensiva, pois os trabalhos que temos pela frente não são poucos e não sei como conciliá-los com as 40 horas de trabalho mais estágios, e sem dúvida o TCC que precisarei ler e ler, mas que hora? De madrugada? Ao meio dia? Bem não vou me afobar, mas sei que tenho que me organizar. Vou adotar algumas estratégias e tenho certeza que vou dar conta, bem vou fazer tudo o que eu perceber que será produtivo, para o desenrolar das minhas atividades, principalmente em relação ao curso de Artes (Mariza, 51 anos. Cartas para o futuro).

Sei que sofro hoje, para sorrir no futuro. Esse ano não está fácil, muito trabalho, muitas saudades de minha família, mãe, pai, filho, marido; mas sei que tudo isso faz parte, o importante, é que vencerei, serei vitoriosa (Ivete, 36 anos. Cartas para o futuro)

Pulsava, durante a escrita, o desabafo sobre as angústias da vida pessoal e as angústias e os medos das atividades que vinham sendo encaminhadas pelo curso e que lhes exigiam atitudes de autoria, pois eram pesquisas, eram as bancas de avaliação, as escritas do TCC e do Relatório, e, de repente, as alunas passavam a rever a escolha feita pelo curso, pois muitas foram feitas pela possibilidade de trabalho e não pela afinidade com a área de Artes Visuais. *Os professores são muito exigentes e querem que façamos o melhor de nós, ainda teremos que defender nosso projeto em uma pré-banca, tudo é muito angustiante* (Margarete, 40 anos. “Cartas para o futuro”).

A atividade de escrever sobre si tornava-se uma escrita-desabafo de alunas que queriam ser professoras de arte, mas não queriam a arte. Na descrição feita destas práticas

vivenciadas pelas alunas, e na analítica feita sobre as maneiras como esta escrita sobre si mesmo foi sendo uma das formas das alunas pensarem nas profissionais que vinham se tornando, foram sendo encontrados também outros vestígios das relações de gênero neste contexto onde se realiza o trabalho.

Os rastros deixados pelas alunas no comportamento adotado por elas – ou imputado como a forma correta de ser mulher - não ficaram aparentes apenas nas escritas, mas também no modo como algumas alunas foram decorando as cartas com adesivos em formato de coração, ursinhos, a utilização de folhas em estilo floral, com arabescos, e na cor rosa, nas letras muito bem caligrafadas e em expressões deixadas como “sou professora, amo as crianças e adoro o que eu faço” ou “a escola e as crianças são a minha vida”, as quais reforçam uma feminilização da docência, como apontam os estudos feitos por Loponte (2005) Louro (2006) e Costa (1995).

O processo de formação atravessado pelas alunas e o desenho que elas fizeram para elaborar o seu modo de ser docente de artes foi se articulando a partir da proposta pedagógica do curso que não lhes permitia reproduzirem um modo de ser professora, baseadas na ideia da utilização das técnicas tão promissoras e que garantiam à aprendizagem, como as atividades de livros didáticos, as receitas milagrosas presentes nas coleções e manuais que, geralmente, são adquiridos por professores. Também não permitiria trocar planos de aula com as amigas ou buscar planos prontos na internet. A proposta que vinha sendo tecida pelo curso baseava-se na pesquisa, na leitura, na escrita e na elaboração da aula e na análise do resultado fazendo um diálogo entre a universidade e a escola e tendo os Estágios e o TCC como um espaço de criação de si, da criação do seu modo de ser docente.

Esta opção de trabalho com as alunas já me acompanhava antes mesmo do mestrado, porém não somente nesta perspectiva que venho apresentando aqui, mas sempre perseguindo diferentes modos de pensar a formação de docentes. Desde o início da minha atuação em cursos de formação de professores de arte, eu tive o interesse pela realização de um trabalho que possibilitasse aos futuros docentes não se tornarem acomodados de tal maneira que livros didáticos funcionassem como “manuais de salvação” e que as aulas de artes fossem espaços da produção de um saber que utiliza uma linguagem não verbal, e que a sua utilização não é marcada por uma lógica racionalizada, cheia de certezas, mas que joga com a razão e a certeza ao mesmo tempo em que dribla a emoção e o improvável, permitindo que a arte na educação possa provocar aberturas nos modos de pensar tantos com os docentes como com os discentes. e sem racionalizações e de tantas certezas como outras áreas de saber. O trabalho,

que venho propondo na formação de professores, desde que iniciei nesta profissão, é de construir entendimentos sobre arte e ensino de arte com os futuros professores sobre o quanto a arte na escola possibilita uma mudança na formação dos alunos por também apresentar aberturas nos modos de ver, na percepção e no entendimento do meio em que os alunos estão inseridos.

O trabalho que era realizado com as alunas durante a formação que elas vinham produzindo para a docência em arte era o quanto a arte e o ensino da arte estavam para além das releituras, dos “teatrinhos”, dos “cartõezinhos” e das tantas outras “atividadezinhas” tão difundidas entre os professores de arte, por serem mais fáceis de serem feitos e com resultados que agradam alunos, professores, escola e pais. Os debates que foram se produzindo com as alunas, tanto nas disciplinas de História da Arte II como em TCC, eram para pensar a arte como uma produção que foi realizada por artistas que articulavam as suas inquietações com provocações estéticas de seu tempo, salientando que nem sempre a arte esteve próxima de um cânone de beleza, como o que fora deixado pela arte acadêmica de que o belo era o racional e o inteligível, e que o bom foi sinônimo de uma representação que pretendia ser melhor que o real.

Para as alunas, eram situações provocadoras, quase assustadoras, pois de que maneira aceitar uma produção cheia de borrões, pinceladas grotescas, como um trabalho de arte e que tem um valor artístico tão importante quanto a *Monalisa* ou a *Última Ceia* de Leonardo da Vinci. O que se tornava ainda mais complexa aceitação de trabalhos de arte que partiam do corpo, da natureza, ou de objetos do cotidiano, conjuntos de símbolos culturalmente específicos como indica Archer (2008) tornando evidente o fato de que a expressividade associada ao objeto artístico não é um registro absoluto ou transparente de um estado emocional. Não se poderia dizer que a própria arte oferecesse qualquer coisa que a vida já não proporcionasse, e então como poderia dizer-se que arte era isso e não eram as coisas belas, que faziam bem, porque eram agradáveis.

Das inquietações provocadas nas alunas, emergia e refazia-se, a todo o instante, um tensionamento entre arte, gênero e docência. O modo de ver das alunas foi sendo modalizado a partir de uma conduta moral que o verdadeiro é bom, ou seja, para as alunas, a certeza sobre a veracidade do status de arte que um trabalho tinha, na verdade, vinha do entendimento que elas tiveram da imagem, “se eu entendi a imagem e o que o artista quis dizer, é porque esta é uma boa arte”. Da mesma forma, a arte não poderia ser feia, pois tinha sido feita por um artista, e artistas são gênios.

Assim, a tensão feita entre gênero, docência e arte é um movimento feito na pesquisa a partir dos diferentes modos de olhar das alunas para o contexto em que estavam inseridas e como alguns comportamentos eram-lhes óbvios já que elas eram mulheres. O olhar das alunas estava acostumado a uma única forma de ver e que tinha sido moldado por uma dinâmica regional baseada em um quadro de poder que assujeitou homens e mulheres dentro de um “modo correto” de ser, que reforçava a centralidade das atividades feitas pelos homens e o lugar que os homens ocupavam na sociedade.

Esta centralidade dos homens aparecia em descrições feitas pelas alunas de que, para estudar, era necessário que os irmãos acompanhassem-nas e, como, muitas vezes, os irmãos não podiam acompanhar porque estavam trabalhando na lavoura com o pai, elas não puderam seguir os estudos, porque era perigoso para a menina ir sozinha à escola. Ou, então, que, para estudar, tinha que casar, porém a prática do casamento imputava às adolescentes a maternidade, inviabilizando o término dos estudos.

As práticas vivenciadas pelas alunas eram determinadas em relação ao homem, fossem eles, os pais, os irmãos ou o marido, tudo dependia da presença masculina e, nesta relação que se produzia entre homem e mulher, marido e esposa, filha e pai, diversas feridas foram feitas nas alunas, quando adolescentes, que, no momento da escrita sobre si, apareciam as cicatrizes de como elas foram se produzindo até aquele momento da formação em Artes Visuais:

Até os 16 anos foi tudo maravilha depois começou os dramas, engravidei mãe solteira. Tive um filho, quando minha filha tinha 1 ano casei. Nos 8 anos de casada tive 3 filhas, meu marido arrumou uma amante e nos separamos foi aí que começou meu sofrimento, mas diz a historia que há males que vem pra o bem (Juliana, 33 anos, Entrevista escrita:30 de maio de 2011).

Desde muito pequena quis fazer magistério, era o meu sonho. Era longe, tive dificuldades (...), terminando o magistério trabalhei numa escola, que decepção, quando a minha filha Thais nasceu meu marido não agüentou, quando ela fez 8 meses nos separamos, eu fiquei desempregada, ele foi embora, me deixou com um monte de contas e a faculdade de pedagogia, desisti (não consegui conciliar!) (Joana,38 anos, Entrevista escrita:30 de maio de 2011).

A conduta das alunas marcada por uma inferioridade da mulher em relação ao homem é também um efeito da negação de si, muitas vezes, assumidas pelas alunas, anulando-se diante de uma imposição que determinava a presença masculina. Esta conduta assumida pelas alunas é uma herança identificada como efeito das práticas morais do catolicismo, que foi tão atuante na região sudoeste do Paraná. Sobre a conduta das mulheres e as heranças do catolicismo, Coutinho (2009, p.24) escreve que “o catolicismo foi uma herança esmagadora

que contribuiu para a aceitação da submissão feminina como natural”. E como o cenário que esta pesquisa está inscrita é marcado por uma conduta instituída pela Igreja Católica, esta discrepância ainda atormenta o imaginário coletivo e cerceou os movimentos das mulheres, imputando-lhes uma conduta “repressora e de cabresto”.

Vigiar mais as meninas, dar menos instrução, prepará-las para as tarefas do lar com esmero e para serem mães zelosas e honradas. Domesticá-las, submetê-las ao controle do pai, e depois de casadas, ao do marido. As meninas precisam ser mais protegidas e a elas, é permitido chorar, demonstrar fragilidade e fraqueza. Devem se comportar bem, serem discretas, nunca se sentar de perna aberta. Não devem rir muito, não devem pensar muito. Devem aceitar as determinações dos homens, seguir as regras e leis escritas por eles (COUTINHO, 2009, p.25)

As formas de comportamento imposto às meninas descrevem o modo como criou-se uma conduta “baseada na moral e nos bons costumes” colocada para as mulheres e que, aqui, funciona como uma descrição das formas de ser e estar presente das alunas, filhas exemplares, esposas fieis e mães zelosas, protegidas pelos maridos, guardiãs das casas, muito bem comportadas e que sabiam aceitar as determinações dos esposos. Na descrição feita pela autora sobre os comportamentos das mulheres, estas foram de bondosas a maléficas, de santas a pecadoras, mães e prostitutas, aparecendo ainda as descrições deterministas e biológicas feitas pela medicina e pela biologia que atestavam a incapacidade das mulheres e a sua fraqueza intelectual.

Esta situação levantada pela autora também aparece em Loponte (2005, 2006) e no trabalho realizado sobre as mulheres professoras de arte e suas práticas e atividades que privilegiam a atuação de artistas homens. A autora também analisa o trabalho de artistas mulheres e o seu (não) reconhecimento nas histórias das artes visuais. Em acordo com as autoras e sob a ótica das questões de gênero, pode-se colocar sob suspeita o quanto a docência em arte acaba sendo privilegiada para a atuação feminina, pois, na atuação destas professoras, produzem-se e reproduzem-se as relações de gênero a partir de práticas que afirmam uma inferioridade que foi imputada às mulheres.

O tema da inferioridade da mulher e a sua fraqueza diante dos homens é apresentada por Garb (1998), a partir de características da natureza feminina que enfraquecia a mulher. A autora faz uma crítica a explicações deterministas dadas a mulher a partir de condições do corpo feminino como a menstruação que deixava as mulheres mais fracas intelectualmente por causa da perda de sangue, a gravidez que usurpava as suas capacidades de forma que não caberia a mulher estar imersa em atividades de criação, de invenção. Sendo que, por isso, deveriam trabalhar em atividades que exigissem menos. Na arte, por exemplo, as cenas de

representação do cotidiano, o retrato de um mundo privado e circunscrito à casa, à maternidade ou às pinturas decorativas, às flores, às naturezas mortas, eram vistas como temas naturais às mulheres, enquanto que, para os homens, eram temas menosprezados, com pouco valor. Além disso, as atividades desenvolvidas por mulheres não poderiam ameaçar os seus atributos de mulher e nem prejudicar a sua feminilidade.

Ainda pensando no tensionamento entre arte e gênero, as mulheres seriam muito boas para a cópia, para a imitação em virtude da percepção dos detalhes conforme aponta Coutinho (2009). Ao fazer este apontamento, a autora discute o quanto a mulher na arte foi sendo afastada da “genialidade” e foi sendo impelida para uma situação inferior aos artistas homens, e do por que isso foi sendo naturalizado na arte.

De acordo com a autora, o conceito de “genialidade” estava diretamente relacionado à capacidade criadora própria do homem. A “genialidade” do homem e a atitude de “copista” dada às mulheres também é tema de discussão de Loponte (2005) que trata do mito da genialidade e do sujeito criador, as imagens de mulher, a estética íntima das mulheres e as artes domésticas do feminino. Em acordo com Loponte (2005):

Esta discursividade em torno do gênio e do artista, assomado por uma centelha divina de criação, ainda está presente em diferentes matizes nas falas mais comuns de professoras que tomam a arte como seu objeto de ensino, o que é reforçado em alguns livros didáticos. A figura heróica e excêntrica do artista embala de alguma maneira as práticas de docência em arte ou discursos dominantes em torno desse ensino. (LOPONTE, 2005, p.47)

O que interessa é pensar como a desconstrução do mito do gênio artístico ajuda a pensar o sujeito criador, fora da excelência masculina¹⁵, que atribuía ao homem a criação e a originalidade e que justificava a maestria da mulher associada a adjetivos marcados por questões de gênero e sexualidade, como apontam Garb (1998), Loponte (2005), Coutinho (2009), Mayayo (2011) e Nochlin (1988).

O debate acerca da ausência das mulheres nas artes visuais é iniciado por Nochlin (1988). Para a autora, esta situação aparece ao lado das descrições dos artistas como “gênios”

¹⁵ Para pensar o sujeito criador fora da excelência masculina na área de artes pode-se ser citado a pesquisa que vem sendo desenvolvida por Maria Lucia Bueno Ramos (UFJF) sobre a condição de artista contemporâneo no Brasil a partir de uma análise sociológica entre as instituições e o mercado, em que a autora realiza em torno de 150 entrevistas com artistas brasileiros, destes 24 mulheres tem doutorado e 17 homens também, 34 mulheres tem mestrado e 22 homens também tem, e que em relação as exposições que vem sendo realizadas em arte contemporânea tem um grau de paridade entre homens e mulheres. Com estes dados a pesquisadora consegue apontar que no Brasil, começa a se visualizar uma mudança no que se refere a atuação de artistas mulheres no cenário da produção artística.

e de suas características marcadamente compostas por uma imagem heroica, brancos, europeus e com atributos marcadamente masculinos.

A movimentação iniciada por Nochlin, nas artes visuais, ao perguntar se não existiram grandes artistas mulheres não é apenas indagar sobre a existência de artistas mulheres na história da arte, mas é interrogar sobre as condições desiguais de produção de artistas mulheres e de artistas homens e dos modos como os seus trabalhos são julgados. E, ademais, diz respeito às formas como, no século XIX e na primeira metade do século XX, nos ateliers, nas galerias, nos museus, nos círculos de arte e de artistas, o lugar das mulheres era como objeto de representação, para que fossem contempladas de um modo passivo, que era como elas deveriam estar na sociedade.

Os trabalhos feitos a partir da experiência das mulheres fizeram emergir uma virada epistemológica na arte e também na educação, conforme aponta Louro (2000, p.14), pois as pesquisas e os estudos deixavam de falar das mulheres, sobre as mulheres, e explicações sobre as suas condutas, as suas práticas, revelando os seus mais íntimos segredos, e passavam a analisar a construção social e cultural do feminino e do masculino “atentando para as formas pelas quais os sujeitos se constituíam e eram constituídos, por meio das relações sociais e de poder”. Implicando, dessa forma, não apenas o lugar da mulher na história, na tentativa de fazer uma nova história, mas, parafraseando Scott (1990), fazer uma nova história para incluir a experiência das mulheres, reexaminando o modo como os fatos foram sendo explicados a partir de uma ótica determinista que privilegiou o homem e as suas produções como os trabalhos feitos sobre a produção de arte e que foram realizados por Simioni (2008), Mayayo (2011) e Nochlin (1988), apenas para citar como exemplos autoras que se dedicam a uma história da arte a partir da experiência feminina.

A partir desta virada, apontada por Louro e também por Scott, é que gênero passou a ser entendido como uma construção feita a partir de relações de poder e saber, as quais podem ser colocadas em suspenso para compreender a constituição do sujeito e não mais como uma ferramenta para explicar as polaridades entre o masculino e o feminino. Conforme explica Scott (1990), esta implicação de uma nova história a partir da categoria de gênero é realizada pois se rejeita a validade interpretativa das ideias separadas, assim como estudar as mulheres de maneira separada, isolada, tenha pouco a ver com o outro sexo.

A limitação social imposta às mulheres até o século XIX permite entender porque, na arte, existe uma lacuna, uma sequência de páginas em branco, em que se percebe um silêncio sobre a atuação feminina. Como uma invenção do século XIX, a história da arte, em especial,

a ocidental, foi feita para catalogar, separar e organizar a construção pictórica das artes visuais, e foi rápida e agiu contra as mulheres, privilegiando a atuação masculina, fazendo sobressair a produção europeia como apogeu da produção artística ocidental.

O trabalho feito pelas autoras já mencionadas com o conceito de gênero e a aplicação deste na arte, auxilia-me a compreender e descrever os modos de ser das alunas e como elas incorporavam situações parecidas com as descritas pelas autoras e tudo de uma forma muito natural. Para as alunas, até aquele momento, ser professora de arte era trabalhar com as “obras” de arte que foram feitas no passado, ensinar aos alunos porque elas eram belas e ensiná-los a copiar disfarçadamente a imagem, chamando-a de releitura, como se o ensino da arte fosse um espaço de constatação de situações determinadas pelas histórias das artes.

Estas práticas que vinham sendo assumidas pelas alunas traziam consigo um conjunto de adjetivos, de formas construídas e condutas e que estavam naturalizadas neste contexto como a forma correta de ser mulher e que se articulava com uma forma correta de ser professora de arte em relação a uma “boa arte”, que vinha sendo incorporada pelas alunas de um modo bem natural, porque “todo mundo fazia assim”.

A partir do trabalho realizado pelas autoras anteriormente citadas, coloca-se sob suspeita nesta esteira a mulher como aluna do curso de Artes Visuais e que foi se produzindo professora. Nesta suspeita, outras questões transversais são colocadas em suspenso, como a articulação entre a arte, um saber que sempre precisa ser justificado como importante dentro da escola, e que tem o seu espaço continuamente ameaçado, e a atuação nesta área como privilégio de mulheres, tendo em vista as suas habilidades e “dons”, ambas as situações que têm marcas de gênero.

A preocupação entre gênero e formação de professores de arte é apontada por Loponte (2005), quando a autora alerta que mulheres professoras de arte fazem parte de um universo já feminino em sua maioria: o magistério, principalmente, no que se refere à educação básica, e que, em sua atuação, reforçam o discurso predominante sobre a arte, e os artistas “já iluminados pela glória e pela fama” que estão presentes nos livros didáticos e nos manuais pedagógicos.

Os estudos de gênero têm um papel político importante, por preocuparem-se com as construções sociais que são feitas e que imputam comportamentos às pessoas como uma prática natural de acordo com um corpo sexuado. A partir da preocupação política presente nos estudos de gênero, é possível articular os temas da arte, gênero e docência, pois tanto a

arte como a docência são construções marcadas por relações de gênero e arte, gênero e docência, por sua vez, são marcadas por relações de poder.

Sendo estas categorias entendidas, aqui, como construções, elas podem ser lidas, analisadas e utilizadas nesta pesquisa para entender o modo como as alunas do curso de Artes Visuais da faculdade Vizivali constituíram um modo de ser docente a partir de um conjunto de saberes e de práticas de formação para o ensino de arte, e de relações de saber e poder presentes em seu dia a dia.

Outra importante situação que se destaca no tensionamento entre a formação desenhada pelas alunas e as questões de gênero arte e docência emerge à medida em que se analisam os temas de pesquisas escolhidos pelas alunas da primeira turma. Dos vinte e oito trabalhos, dezesseis tiveram como interesse a produção de artistas homens sendo que, destes, oito estudaram artistas do modernismo como Claude Monet, Wassily Kandinsky, Potty Lazarotto, Candido Portinari, Gustave Klimt. Uma aluna interessou-se por estudar a obra de Jean-Baptiste Debret. E três alunas tiveram interesse em estudar artistas mulheres, sendo que duas estudaram o trabalho de Tarsila do Amaral e uma, o trabalho de Anita Malfatti.

A partir dos temas escolhidos pelas alunas, as práticas que elas produziram para utilizar nos Estágios de docência e durante a aplicação da pesquisa do TCC levaram para o contexto escolar uma outra leitura sobre o ensino de arte, mas que reforçou a ideia do quanto trabalho feito por aqueles artistas são bons, pois, a medida que as alunas realizavam o trabalho na escola, elas destacavam as qualidades das produções feitas pelos homens, o processo de criação, as técnicas empregadas por cada artista, falavam da complexidade da arte, mas sempre em torno de uma produção masculina, ofuscando ainda mais a atuação feminina.

De nenhuma forma o interesse que tenho é contestar a importância da produção de tais artistas para a história da arte, mas é para pensar o quanto, mesmo nas práticas realizadas no contexto do ensino superior durante a formação de professores, reforçam-se situações que marcam uma diferença entre homens e mulheres e como isso reproduz-se na escola. Considero, aqui, o fato de que o curso não tinha um corpo docente com número significativo de professores formados em artes visuais e que o currículo não tinha um espaço que contribuísse para pensar outras produções e outros artistas fora do eixo europeu e de autoria masculina.

Outra informação sobre os artistas que são citados pelas alunas vem da primeira entrevista-escrita, quando perguntadas sobre as artes visuais contemporâneas e para que citassem dois artistas. Foram citados trinta e uma vezes artistas homens, onze vezes artistas

mulheres, sendo que oito vezes foi o nome de Tarsila do Amaral e três vezes o de Anita Malfatti. Em nenhum questionário, apareceram nomes de outras artistas que foram trabalhadas com as alunas de modo informal como Cindy Shermann, Brigida Baltar, Leda Catunda.

Tais artistas apareceram de forma muito tímida na formação das alunas, nas últimas aulas da disciplina de História da Arte II, em meio a uma enorme carga de imagens de diferentes produções e artistas do século XX no Brasil e no mundo. Dos artistas homens citados pelas alunas, aparecem os nomes daqueles que têm biografias que os exaltam como diferentes, fora de um padrão correto de ser “normal” e que, de algum modo, assustava as alunas, pela forma como elas encontravam textos na internet sobre os artistas.

O tensionamento entre arte, gênero e docência e a formação das alunas também é provocado pelos modos de ver das alunas. Estes modos de ver acostumados das alunas foram produzidos na dinâmica do contexto local, atravessado por um quadro de poder que se refazia a todo instante nas relações de gênero que estavam presentes nas práticas vividas pelas alunas tanto na graduação, como na escola, bem como na sua vida pessoal.

O trabalho de ferir este olhar acostumado, para dar início a uma desconstrução, fez-se no último ano de curso das alunas e tinha como interesse constituir um olhar marcado por outras concepções estéticas, menos lineares, menos racionais, menos atravessadas por questões de gênero, como a produção contemporânea de artes visuais, o trabalho de artistas mulheres e o trabalho de artistas homens que também tinham como interesse estas questões, produções que se fundamentavam em um sistema da arte baseado na política da visão.

2.2.1. Outros modos de olhar a arte e a docência: aproximações das questões de gênero e das alunas

A primeira situação que despertou interesse em meus estudos foi a constatação da ausência das mulheres nas histórias das artes visuais como sujeitas da criação, tal interesse foi provocado pelos textos de Loponte (2002/2006) e esteve comigo durante todo o percurso realizado para esta pesquisa e sempre de uma forma mal resolvida, que não expressava aquilo que eu pensava e queria dizer ao articular estes três temas importantes: gênero, arte e docência, em relação à formação que as alunas vinham produzindo para a docência em arte.

Como expresso ainda na apresentação da pesquisa, a escrita das alunas do curso de Artes Visuais e os movimentos de formação desenhados por elas são a potência deste

trabalho. E a cada palavra lida e escrita produzida neste estudo, encontro novos fragmentos, vestígios, rastros deixados por estes movimentos de formação feitos por elas, que me dão novos impulsos para pensar o modo como elas foram elaborando um modo de ser docente de artes.

O mesmo acontece com a articulação destes três temas, iniciada ainda no texto anterior, à medida que foi sendo apresentado um movimento que desestabilizou o olhar das alunas. Esta desestabilização provocou rachaduras nas certezas e nas verdades, até então, inquestionáveis para as alunas tanto na arte, como na docência. Em meio aos restos das sólidas verdades, as alunas foram constituindo outras possibilidades. O tensionamento destes três temas, durante a formação das alunas, foi uma tarefa feita diversas vezes, porque faltava uma potência para o trabalho, que também foi encontrada na escrita das alunas.

Dois trabalhos traziam imagens de mulheres para questionar o lugar da mulher, um relacionando a mulher e a sociedade, enquanto o outro abordava a identidade feminina e o consumismo. São os trabalhos feitos por Maria (26 anos) e por Arlete (22 anos). Em ambos os trabalhos, a discussão que se aproxima das questões de gênero é feita de forma transversal, atravessando questões em torno da fotografia, do consumismo e das classes sociais. O importante é que estes dois trabalhos fazem parte dos cinco que são analisados por terem discussões muito próximas às artes visuais contemporâneas.

A aproximação do trabalho feito pelas alunas com a produção contemporânea de artes visuais foi importante, pois produziu aberturas em seus modos de ver, e que permitiu as alunas a realização de um trabalho menos linear e racionalizado durante as aulas de TCC e Estágio. Cada um dos trabalhos partiu de temas ao entorno dos artistas estudados e, a partir disso, as alunas passaram a olhar e questionar o espaço em que estavam inseridas, os papéis que cada uma assumiu e, de algum modo, questionavam a formação que vinham produzindo para a docência em arte.

Estes questionamentos, que eram feitos pelas alunas, aconteciam de uma maneira muito superficial e tímida, mas mostram que, de alguma forma, as alunas estavam pensando sobre a mulher, o homem e as práticas destinadas a cada um e que, da mesma forma, a formação vinha produzindo modos de ser que pensavam para além do saber especializado da arte e do ensino da arte. Um dos trabalhos ocupou-se do artista Allen Jones e dos objetos mulher (1969) e outro de uma fotografia de Sebastião Salgado “Mulher cega de Gondan-Mali” (1985).

Em meio a essa constante criação de clichês principalmente, pela TV e cinema, fez com que o homem e a mulher se tornassem escravos da estética, beleza e estilo de vida mostrado pelos meios de comunicação. Homens e mulheres se tornaram escravos dos padrões estéticos impostos pelos meios de comunicação, para serem realmente felizes e estarem inseridos no mundo moderno precisam estar dentro desses padrões (Maria, 26 anos: Material Empírico, TCC).

Nos trabalhos de Estágio e no TCC, Maria (26 anos) tinha como interesse a Pop Art e as possibilidades de trabalho para pensar sobre o consumismo a fim de *construir uma abordagem reflexiva, para que os alunos entendessem que a indústria cultural e a mídia têm certa influência no cotidiano* e que, a partir de um trabalho com a leitura de imagem, os alunos tivessem um entendimento “crítico” em relação à televisão e às propagandas.

Durante os estágios e a construção da pesquisa, a aluna sempre buscou formas de apresentar aos alunos que o consumismo desenfreado causaria danos sociais, culturais, econômicos e pessoais. Durante a aplicação da pesquisa de campo do TCC, ela apresentou aos alunos de uma turma de Ensino Médio a imagem dos móveis com corpo de mulher criado pelo artista Allen Jones¹⁶ (1969).



Figura 1: Allen Jones, “Hatstand, table and chair”, 1969. Esculturas em fibra de vidro em tamanho natural. Fonte: <http://www.tate.org.uk>

¹⁶ Os trabalhos de Allen Jones (1937 -) é um artista que tem sua produção marcada pela Pop Art. Tem destaque a produção realizada pelo artista entre os anos de 1950 e 1950 com um conceito de esculturas móveis, nesta série de trabalhos o artista de ocupa do corpo feminino vestido de uma forma que evidencia o erotismo e a sexualidade e denota a mulher a idéia de um corpo-objeto. Na série o artista discute a fronteira quase invisível que se estabeleceu entre a arte e o design e o contexto desta indústria nos anos 1960, incentivando o consumismo. Importante. Assim como outros artistas da Pop, Jones trabalha com temas extraídos da banalidade do contexto urbano do período pós-guerra com destaque a forma como uma ideologia para um modo de viver, foi sendo produzido pela cultura urbana norte-americana. Nos trabalhos realizados a partir deste cenário as produção partem de elementos de uma cultura visual de massa, e nos processos de criação os artistas alteram tais elementos para trabalhar dentro de seus processos.

A partir do trabalho do artista, a aluna afirma que a proposta de Allen Jones é mostrar como a mulher é um objeto no mundo machista. *A mulher se tornou um alvo fácil dentro desses padrões e principalmente pela moda dos tipos, sendo até caracterizada como acessório de luxo e objeto sexual no meio de uma sociedade totalmente machista* (Maria, 26 anos: Material Empírico, TCC). No texto, a aluna vai problematizando o consumismo feito pelas pessoas e ato de desfazer-se das coisas, de trocas, jogar fora, fazendo um paralelo com a perda da identidade como efeito do consumismo:

Descartamos os bens de consumo cada vez mais depressa, mas além de consumirmos objetos, também consumimos novas identidades, que não são as nossas, mas a da garota da TV. Copiamos tudo e assim consumimos até identidades (Maria, 26 anos: Material Empírico, TCC).

Os questionamentos feitos por Maria (23 anos) não eram parte apenas de um posicionamento crítico sobre a mulher na sociedade atual. Em uma das entrevistas-escritas, ela descreve a sua relação e da mãe com o pai:

Minha mãe e meu pai sempre brigaram; nunca se entenderam porque ele sempre teve alguns vícios, e minha mãe quando casou com ele pensou que ele iria mudar, mas isso jamais aconteceu. Sempre frio, rígido e mau conosco (Maria, 23 anos. Entrevista-escrita, 30 de maio de 2011)

Trazer este fragmento da escrita da aluna não é, de forma alguma, uma tentativa de querer explicar as escolhas feitas por ela, mas é uma forma de deixar mais claro o entendimento sobre como as relações de gênero estavam marcadas na formação das alunas, não podendo, então, esta discussão ficar em um segundo plano ou ser excluída da pesquisa.

O que a aluna faz, em seu TCC e no Estágio, não está diretamente ligada a esta articulação que pretendo fazer, aqui, sobre arte, gênero e docência, no entanto, é a potência para que seja possível realizar esta discussão dentro desta pesquisa. Sobre a relação entre estes temas, é importante dizer que não é uma relação que está posta e presente nos estudos e pesquisas que vêm se realizando no Brasil, este é um apontamento já feito por Loponte (2005a/2005/b/2006), acrescentando que ainda dá passos lentos, aparecendo timidamente em congressos e eventos da área da educação e da arte.

Nos trabalhos realizados por Arlete (22 anos), há o interesse em pensar uma “estética diferenciada para os alunos” a partir de uma pesquisa para discutir os usos da fotografia, tanto como registro da ação artística, como forma documental. Nos trabalhos realizados pela aluna,

as produções de Sebastião Salgado e Vik Muniz foram utilizadas tanto para a pesquisa de TCC como para os trabalhos nos Estágios de docência. O trabalho da aluna tinha como interesse construir um processo crítico com os alunos, levando-os a desenvolver um conceito sobre arte a partir da fotografia, partindo de discussões sobre a possibilidade de registro e a possibilidade de criação e produção de imagens.

A mulher retratada por Sebastião Salgado é uma 'mulher cega de Gondan', em Mali no ano de 1985 encontra-se camuflada com o fundo preto e branco, realçando sua expressão de agonia e dor provocada aparentemente por sua perda da visão, agora ela se encontra no mundo de escuridão, buscando se adaptar com sua nova vida, talvez a perda da visão esteja associada a um acidente de trabalho, notamos a simplicidade da trabalhadora através de suas roupas simples. A expressão facial repassa sofrimento ao observador, onde suas mãos no rosto representam estar secando suas lágrimas. Quantos trabalhadores tiveram seu corpo deformado por acidente de trabalho, tendo assim que se adaptar com suas deficiências, mesmo assim não podem parar de realizar sua função, do contrário ficariam sem alimento para sobreviver. Constatamos na atualidade que esta realidade ainda não mudou apenas esta escondida por leis trabalhistas, das quais as mesmas se contradizem. (Arlete, 22 anos: Material Empírico, TCC).

Outro aspecto importante que aparece no TCC de Arlete é sobre o desconforto que a produção de Salgado provoca pela forma como o fotógrafo realiza a sua produção, assim como a intenção da aluna de utilizar as imagens do artista durante as aulas no Estágio para desconstruir a noção de arte como sinônimo de belo, de que arte é apenas as produções que agradam o olhar.



Figura 2: Sebastião Salgado, “Mulher cega de Gondan” – Mali – 1985. Foto: Diário de Campo

Fazer o tensionamento entre arte, gênero e docência a partir das imagens utilizadas por Maria e Arlete, durante o Estágio e o TCC, mostra também o movimento feito pelas alunas durante a formação e a desconstrução de conceitos e verdades que lhes eram até então inquestionáveis, problematizar os papéis assumidos por homens e mulheres, ou a estética que agrada o olhar, pensar o consumismo, fazer uma leitura crítica das propagandas da televisão eram posicionamentos das alunas assumidos durante o percurso de trabalho com o TCC e o Estágio e com as aproximações das artes visuais contemporâneas.

Este trabalho realizado pelas alunas, os contatos com diferentes modos de pensar a arte e o seu ensino, foram ferindo as formas de olhar que eram naturalizadas dentro deste contexto, que estavam marcadas por relações de poder e gênero, que estavam articuladas com a formação que elas vinham produzindo para a docência em arte e que entrou em colisão com as práticas de trabalho que vinham sendo adotadas pelo curso, principalmente pela escrita sobre o próprio trabalho durante as atividades do Estágio de docência, bem como nas análises produzidas no TCC e nas discussões e debates que eram provocadas por imagens e produções de artistas contemporâneos.

A desconfiança de Arlete (22 anos) em relação à estética das imagens nas aulas de arte e a possibilidade de produzir-se outros pensamentos em aula são efeito dos questionamentos que se produziam durante a formação que as alunas vinham desenhando para si, sobretudo, porque um dos questionamentos muito tematizado nas aulas era sobre os tipos de imagens utilizados pelos professores. Os questionamentos centravam-se, principalmente, na importância de um trabalho com produções feitas por artistas a partir de diferentes pensamentos estéticos e artísticos, pois permitem ver de outra forma o que já vimos, ou o que supomos conhecer e saber. E o interesse ao trabalhar isso com as alunas, era que elas entendessem que o ensino de arte não pode reduzir-se a cópias de produções realizadas por artistas, disfarçadamente chamadas de releituras.

Em acordo com o que diz Loponte (2010, p.153), as imagens não podem ser vistas simplesmente como um reflexo da sociedade, de um determinado contexto, dos problemas que acontecem no mundo, mas precisam ser vistas como constantemente produzindo significados para este mundo, tendo efeito direto nas práticas cotidianas e na forma como nos percebemos.

As produções de artistas que assumem debates em seu trabalho, que vão para além da utilização da linguagem, do hibridismo, da pesquisa e da inovação constituem-se como um campo aberto para debates e discussões que partem da realidade vivida. Não explicam uma

situação a partir de uma sequência de elementos que narram um fato, tão pouco nos questionam. Esta produção que se assume em um campo aberto faz uso de uma linguagem aberta e infinita e utiliza materiais tão justapostos ao cotidiano que ao invés de perguntas ou questionamentos, fornecem-nos um conjunto de sugestões que podem orientar a nossa experiência, de forma que a arte apresenta-se nos mostrando a complexidade que é este tempo em que vivemos. E isso, muitas vezes, fere o olhar por ser um movimento violento que extrapola a dimensão estética e atravessa de um modo que nos deixa perturbado.

O olhar com espanto para produções como estas, conduz à desconfiança do status de arte que é atribuído à imagem, bem como a sua presença em espaços expositivos, porque não agradam o nosso olhar, horrorizam, causam ojeriza. Mesmo as imagens que são acadêmicas ou modernas, se forem violentas, agressivas, não dão conta de sua força diante de olhares acostumados a imagens cintilantes.

A associação entre arte e beleza é uma herança da tradição acadêmica, a de conhecer e reconhecer uma “boa obra de arte”. Na formação realizada pelas alunas, as imagens bonitas, de pura beleza e que eram líricas e construídas a partir de um cânone de beleza, tinham destaque nas práticas e na escolha feitas por elas, como visto no momento das escolhas dos temas para o TCC e o Estágio.

O tensionamento no olhar das alunas foi iniciado com as produções de artistas que não mais aceitavam a regra, os cânones, a disciplina e a pureza da linguagem. O olhar das alunas que estava acostumado com a beleza começava a ver produções e perceber uma paisagem existencial que não era idílica e que não poderia ser celebrada porque era cruel. A problematização que era feita constantemente para as alunas era sobre os modos de ver, a escolha das imagens e as abordagens para o ensino de arte. Provocações feitas às alunas durante a formação para o ensino de arte e que se aproximam das questões feministas e o ensino da arte.

A aproximação das feministas com o ensino das artes pode ser entendido a partir do momento em que há um “aumento da consciência feminista” (Collins, 1995) em aspectos que incluem diferenças de tratamento baseada em sexo e gênero, opressão das mulheres por instituições; as atitudes que reforçam a experiência masculina como a “norma”, e a feminina como a “outra”, e o estereótipo feminino que é reforçado em imagens e em algumas narrativas.

Na pesquisa realizada por Coutinho (2009) sobre a produção artística feita por mulheres no ensino de arte em escolas, a autora aponta para uma rede de relações cíclicas

encadeadas por campos como o programa curricular dos cursos de formação docente, os materiais didáticos nas escolas, as publicações impressas e digitais que fornecem as bases teóricas para o trabalho que é desenvolvido pelos professores nas escolas. Mas a autora alerta que esta situação não se resolve apenas com a inclusão do nome e das produções de artistas mulheres, antes, precisa partir de uma vontade de saber e de fazer do docente.

As preocupações apontadas pela autora está em acordo com as preocupações das feministas que alertam a aparente escassez de artistas mulheres, a presença dominante dos cânones masculinos, a noção do artista como um gênio, a desvalorização da mulher associada a determinadas práticas artísticas (relação arte e artesanato) e também as práticas de ensino e o papel da arte na escola. Porém, estas questões ainda ficam à margem e são tratadas como temas marginais em pesquisas no nosso país. No Brasil, estas discussões começam a aparecer no final dos anos 90 nas publicações realizadas por Barbosa (1999, 2005), Garber (1996), Richter (2003), Dias (2009, 2010, 2011), Loponte (2002, 2005, 2006), Coutinho (2009) e em publicações do grupo de pesquisa Educação e Cultura Visual da Universidade Federal de Goiás - UFG.

A timidez que esta discussão apresenta no Brasil pode ser provocada pelo estranhamento que as pessoas têm ao ouvir a palavra feminismo. A palavra feminismo gera espanto por estar associada ao forte movimento político empreendido a partir dos anos sessenta, principalmente no mundo ocidental, nas reivindicações feitas pelas mulheres não só em relação a seus direitos, mas por incluírem, em suas pautas, a luta pelos negros, gays, lésbicas e pelo respeito a todos aqueles que “estavam fora da norma” heterossexual, masculina, branca.

As lutas empreendidas pelas feministas foram responsáveis por uma grande reviravolta epistemológica (Scott, 1990), por escrevem uma história que dava espaço para a experiência feminina reorganizando a ordem das prioridades tidas como importantes historicamente, assim como com as representações que eram as únicas e constituíam-se como verdade absoluta. O campo das artes visuais passou por vários atravessamentos ideológicos do movimento feminista que deslocaram as explicações dadas sobre a arte, os artistas e a história da arte.

De acordo com Archer (2008), tanto com críticas teóricas à produção contemporânea em artes visuais quanto para o movimento da arte: “O que o feminismo fornecia era um meio de visualizar e discutir esta questão sem cair de volta numa simples dicotomia natureza/cultura (ARCHER, 2008, p. 92)”. Para as artistas feministas, o que enfatizava as

diferenças como naturais eram as qualidades essenciais de homens e de mulheres que haviam sido dadas como naturais numa sociedade patriarcal. E o que importava, para elas, tinha significado dentro da cultura, porque as reais diferenças encontravam-se nos jogos de poder, entre quem tinha ou não.

Nos estudos realizados sobre arte e gênero, as artes visuais contemporâneas têm um importante destaque devido à presença constante das mulheres não como objetos de inspiração, alegorias, temas para a criação, mas como sujeitos da criação, como produtoras de arte e que trazem, em seu bojo, a mudança no modo de pensar a produção. Um dos efeitos do feminismo na arte foi o modo radical como as artistas restringiram as formas tradicionais utilizadas pelos homens na produção de arte como a pintura e a escultura, aponta Dias (2011): “elas passaram a utilizar as novas mídias como vídeo e fotografia, e muitos trabalhos começaram a ser realizados em forma de performance e instalação” (Dias, 2011, p.56).

De acordo com o autor, as contribuições das feministas durante as décadas de setenta e oitenta vão muito além das modificações da linguagem utilizadas por elas, passaram a usar a arte como um modo de discutir a igualdade dos gêneros.

As feministas vêm trabalhando sistematicamente paradigmas pós-modernistas desde os anos 80 e desconstruindo disciplinas acadêmicas tradicionais para revelar como elementos da superestrutura funcionam para fortalecer a condição de homem em detrimento de praticamente todas as minorias relacionadas a gênero e sexualidade (DIAS, 2011, p.57).

Olhar para a arte, para o ensino da arte, com lentes alinhadas à ótica feminista é estar operando um trabalho de desconstrução das grandes verdades dentro das artes visuais, é realizar um trabalho de abertura do olhar, principalmente, para a atuação de mulheres como artistas ativas na construção das histórias das artes visuais e tensionar o olhar acostumado a ver as imagens pelas lentes dos historiadores, críticos e curadores de arte, que tratam como verdadeira uma produção artística que esteja voltada a sua visão particular e arbitrária de arte, que corrobora com a Arte Universal, aquela de letras maiúsculas, como uma forma legitimadora de artistas e suas produções.

O ensino de arte tem um interesse sobre os saberes específicos das linguagens artísticas, formais e conceituais e pode agregar, em seu bojo, práticas educativas não sexistas, como alerta Coutinho (2009b): “perceber que o ensino de arte pode e deve lançar mão de valores sócio-culturais para promover a reflexão e a discussão de temas que nos afligem, de problemas que nos afetam no cotidiano, inclusive, aqueles que envolvem as questões de gênero” (COUTINHO, 2009b, p.2).

Abordar o ensino de arte, a produção feminina, como tópico de conhecimento e a prática docente são exemplos de temas a serem tratados nos espaços de formação de professores de arte, que podem ajudar na construção de modos de ver menos assépticos conforme aponta Loponte (2005/2006).

Em acordo com o pensamento de Loponte (2005, p.60), “olhar através destas imagens é, de certo modo, quebrar posições estáticas e naturalizadas de um espectador ideal ou da própria mulher como um objeto estético a ser representado”. As imagens são parte de um processo que constitui o nosso modo de ser e o importante é pensar as possibilidades abertas para pensar não só a arte, mas também o ensino da arte e não apenas em relação ao lugar da disciplina de arte na escola, mas no “próprio modo de pensar a docência”.

Ao longo do trabalho feito com as alunas do curso de Artes Visuais não fez parte do currículo delas pensar a luta das artistas feministas, a intersecção do movimento feminista e as artes visuais, mas, na disciplina de História da Arte II, no momento que assumi como docente da disciplina, fui fazendo perguntas, ainda que sem fundamentação teórica específica, sobre a forma como a história da arte privilegiava o homem branco, europeu e desvalorizava as mulheres ou neutralizava as suas produções.

Da mesma forma, quando foram trabalhados os conteúdos referentes a Marcel Duchamp, o Dadá, o Surrealismo, sempre era falado sobre mulheres, o erotismo, o desejo, a sexualidade, a proibição, como parte de um processo de mediação para que as alunas compreendessem as discussões trazidas pelos artistas. Não é possível afirmar que os movimentos de formação feitos pelas alunas apoiam-se nestas aulas, ou que a forma como elas elaboraram o seu modo de ser docente produziu-se a partir destas aulas, mas, posso valer-me destas ocasiões para falar que estes momentos foram as portas de entrada para provocar, nas alunas, mudanças no modo de pensar a arte e o ensino da arte, que apareceram, posteriormente, e que lhes possibilitou pensar de outra forma.

Esta articulação trazida sobre arte, gênero e docência, tem, então, como interesse pensar as aberturas que foram provocadas no olhar das alunas para a arte e para o ensino da arte a partir de discussões, debates, a partir das aulas de História da Arte, das visitas a Museus e exposições e de como as alunas foram modificando o olhar, e esta articulação é trazida sobre o viés da visibilidade, tema que é abordado tanto pelos estudos de gênero como pelo estudo feito pelo filósofo Michel Foucault.

O elo para articular esta discussão, que vem sendo produzida sobre gênero, arte e educação, são os modos de ver conforme indicados anteriormente, o gênero, como dito ainda

no início desta discussão, é uma ferramenta conceitual para operar sobre as “grandes verdades” utilizada para explicar os fatos a nossa volta. Trabalhar com gênero, no campo das artes visuais, conforme afirma Pollock (2003), é ter o olhar atravessado pelas questões de gênero ou pelas intervenções feministas e destituir-se da inocência das imagens presentes nas histórias das artes.

Cabe, primeiro, então, pensar como a arte foi sendo colocada nas agendas de pesquisa das estudiosas feministas e que deslocamentos estes estudos foram provocando tanto na arte como no ensino da arte, para que estas questões também sejam tomadas, aqui, como ferramentas de trabalho para pensar a formações de professores de arte.

2.2.2. O “dom” de ensinar das professoras e a abertura para as possibilidades de criação na docência em arte

Dentro dos tensionamentos feitos, aqui, nesta pesquisa pelos autores que são as referências dos meus estudos e de meu trabalho, fui trazendo os objetos de estudo de cada um, as análises sobre as temáticas que os interessava, ocupei-me de relações feitas por eles para pensar e fazer os movimentos da pesquisa. Tomo uma posição entre os estudos sobre a formação de professores, os estudos de gênero e o estudo do pensamento de Michel Foucault para escrever sobre a forma como as alunas do curso de Artes Visuais foram elaborando o seu modo de ser docente.

Para isso, ocupa-me, como um marco de localização, a invisibilidade das mulheres na “História da Arte”, um tema caro a estudiosas feministas e objeto de estudo de Loponte (2005) e Coutinho (2009). Vou partir da ideia de “dom”, com letras minúsculas, para referenciar a inferioridade com que as alunas autorrepresentavam-se em suas escritas, durante a formação em oposição ao “Dom” da criação dos homens, artistas, “gênios da arte”.

Retomo, aqui, as provocações iniciadas anteriormente sobre a noção da genialidade na arte, articulada com as ideias das autoras citadas para provocar um deslocamento em relação ao “dom” de ensinar das professoras. Este “dom” de ensinar que é imputado às mulheres é um efeito de características que são dadas às moças, adolescentes e mulheres mesmo e que se referem à paciência, ao carinho, ao amor pelas crianças, um comportamento dócil e fraterno, que descreve um estereótipo da professora como sinônimo da mãe.

Pensar estas características atribuídas às professoras é também parte dos vestígios colocados sob suspeita a partir das escritas feitas pelas alunas, como a descrição que Ivete (37 anos) faz sobre o que as pessoas falavam sobre ela e como seria fácil ser professora:

Sempre gostei dessa matéria, conheci uma professora e ela ficou minha amiga sempre admirava os trabalhos de arte que ela fazia, me apaixonei por arte e me determinei que era isso que eu queria para mim, todos os meus amigos falavam que eu tinha paciência e carinho pelas pessoas, que deveria ser professora (Ivete, 37 anos. Entrevista Escrita 30 de maio de 2011).

A descrição feita por Ivete sobre a paciência e o carinho, o amor às crianças, aparece nas escritas de Elaine (27 anos), Margarete (40 anos) e Mariza (51 anos), em afirmações como *sempre gostei de criança e por isso quis ser professora, amo crianças e por isso sou professora.*

A utilização da ideia de “dom” para falar sobre os modos de ser docente imputado às alunas que se dedicam ao magistério também é feita devido ao pensamento marcado pelo estereótipo que, para ser professor de arte, precisa ter “Dom”, não necessitando de uma formação específica, pois tem que ter este “Dom” de desenhar, de cantar, de pintar, de reproduzir imagens com perfeição. E há também a associação feita entre este “Dom” e as mulheres, pois seria uma inclinação entendida como natural ao comportamento das mulheres a prática de fazeres artísticos manuais e artesanais em torno da criação de objetos voltados para uma estética doméstica, como tricôs, bordados, pintura em tela e outros. O que também aparece nas justificativas dadas por alunas, em especial pelas alunas dos cursos de Artes Visuais não apenas, aqui, no contexto da pesquisa, mas em outros lugares. Nos momentos de falar sobre a escolha do curso, repetem-se as expressões como “Pintava panos de prato, caixinhas, fazia artesanato”; “Faço pintura em tela, e vim para aprender mais sobre pintura e desenho”; “Vim porque sempre gostei de cantar, canto no coral da Igreja”; “queria aprender técnicas de decoração, pintura em toalhas, e telas”. E tantas outras justificativas que encheriam várias páginas.

Em comum, as expressões utilizadas para falar da escolha em ser professora e a escolha pelo curso de Artes denunciam um posicionamento pormenorizado, ocupado pelas mulheres e que são reforçados em diferentes locais, como escolas, universidades, na vida privada e que se cruzam com a docência e a arte e a crença que existem os artistas “gênios” da humanidade, sobre-humanos que conceberam as “Obras de arte” e que estão a uma distância significativa das mulheres. Cabendo, então, a elas, professoras, ensinarem sobre os artistas, os gênios, os mestres da criação, das “obras de arte”. O “dom” das professoras e das *artesãs* é

reforçado a todo instante, até que chega o dia em que as aulas ficam de ponta-cabeça, e tudo aquilo que eles sabiam que era arte, que era belo, quem eram os gênios são acusados de não serem a verdadeira arte, a boa arte, e os artistas não mais os gênios.

O caos instala-se e as professoras enfurecidas acusam os professores de estarem loucos, pois não estão aprendendo nada, parecido com o que escrevia Carina (39 anos) *Minha faculdade é uma decepção, estou aqui porque já investi muito para desistir. O diploma vai custar caro e não vou aprender nada, aprendi muito mais sobre arte quando era autodidata e fazia descobertas com os alunos* (Carina, 39 anos. Carta para o futuro). E outras frases do tipo “aqui a gente só lambuza”, e “a arte é aquilo, um mictório, uma dança”, um “monte de tinta jogada na tela que nem fazem as crianças”, “merda de artista”.

As professoras “desoladas” percebem que, o que era um sonho, virou um pesadelo, não era aquilo que queriam. E tudo isso acontece antes que saibam que elas precisam aprender a ensinar arte, que precisam saber sobre leitura de imagem, metodologias, abordagens, avaliação e que não vão poder usar as técnicas já sabidas, as práticas trocadas com as amigas, as receitas encontradas nos sagrados manuais, como ser professora diante de todo este caos?

São tantas as desacomodações, são tantos os sustos, que nada mais resiste, é necessário, então, juntar os estilhaços, os cacos, os pedaços do que sobrou e começar a fazer uma colagem, um mosaico, uma colcha com os retalhos e remontar-se, para constituir-se dentro do curso e tornar-se professora.

Mas por que tantos sustos, tanto espanto, tanto estranhamento diante da arte, dos artistas e das abordagens para o ensino da arte? Pode-se perguntar se esta arte que é dita às alunas como não mais a arte a ser feita (acadêmica, moderna) tinha qualidades tão fantásticas do ponto de vista da inovação e do reconhecimento do público, a ponto de parecer oportuno, até mesmo necessário, colocá-la sobre um pedestal e chorar o seu desaparecimento interroga Cauquelin (2005, p.17).

De acordo com a autora, a arte, em sua forma contemporânea, coloca um doloroso problema a todos, estamos saturados e firmes na ideia recebida que consideramos universal o entendimento da arte como ruptura ao poder instituído, do artista como o rebelde e exilado na sociedade, a intuição sensível e esquecemos as diferentes formas e os diferentes status aos qual o artista e os seus trabalhos estiveram submetidos nas histórias das artes visuais, que somos impedidos de entender a arte que é produzida no momento atual. É necessária a desconstrução de um olhar acostumado com a arte do passado para entender a arte de nosso tempo.

Esta desconstrução que foi sendo provocada no olhar, das futuras professoras de arte durante a sua formação, foi marcada de uma forma tão intensa quanto um corte sobre a pele. Esta cicatriz que ficou, e que aparece como um rastro nas escritas das alunas é a potência para pensar a formação para a docência em arte. Os cursos de arte vêm sendo marcados por perspectivas contemporâneas para pensar a arte e a docência em arte, não mais dentro de uma linearidade, de uma certeza, e com processos que já apresentem os resultados antes mesmo do trabalho ser realizado, a adesão a uma estética contemporânea que desacomoda, que des(re)constrói, vem marcando o trabalho feito nas diferentes áreas das artes e da formação de docentes de artes, a busca por uma atitude artista, por um pensamento mais estético, a ousadia, a criação, estão presentes nos trabalhos de muitos autores.

Exemplo sobre isto é as publicações feitas pelos professores da especialização em Pedagogia da Arte, organizadas por Icle (2010/2012) e promovidas pelo PPGEdU/UFRGS, que criam um espaço para pensar a docência em arte a partir do teatro, da dança, da música, das artes visuais, não em disciplinas de metodologia de ensino, mas como componentes de um currículo transversal que busca a formação de uma atitude artista para a docência, seja em arte ou em outra área do ensino. As referidas publicações são debates mais amplos em torno da experiência estética e que pensam uma docência artista (Loponte, 2005).

As discussões que provocam vertigens nas formas mais tradicionais de ver e pensar a arte nem sempre são fáceis, e deixar-se contaminar por este modo de pensar talvez seja ainda mais difícil. Para esta discussão, é importante tratar a respeito da forma naturalizada de pensar uma relação entre a docência e as mulheres, por isso, o uso de “dom” na abertura do texto, feito já com vistas a problematizar a docência como espaço natural das mulheres. E também é importante pensar no estranhamento provocado quando a formação para a docência apresenta outras perspectivas, para além daquelas acostumadas e que causam vertigem nas certezas sobre ser professora.

A associação entre ser mulher e ser professora pode ser vista como um efeito das mudanças presentes no início do século XX, mas que atravessaram várias décadas chegando à atualidade, a docilização das professoras da educação infantil do anos iniciais foi se transferindo aos poucos para outras professoras que acabam sendo mães, psicólogas, amigas, confidentes, reforçando a associação que é feita entre as mulheres e o comportamento dócil, calmo, paciente, ou seja, o estabelecimento de um elo entre os estereótipos da mulher na sociedade e os estereótipos do ensino da arte, na acepção feita por Costa (1995):

As subjetividades femininas foram construídas por todos os meios de uma época (literatura, convicções científicas, etc.) para serem guardiãs da afetividade e garantir o modo adequado para educar as crianças (futuros cidadãos da pátria) de forma a serem mais facilmente governáveis. Assim, aquilo que era visto como positivo na natureza masculina, como por exemplo, a racionalidade, era tomada como negativo no feminino, uma vez que afastava as mulheres de sua missão de seu *habitat* da afetividade (COSTA, 1995, p.169).

Este mesmo aspecto de considerar a docência como espaço natural da mulher, por causa dos cuidados e das afinidades maternas, este tensionamento pode ser feito nas histórias das artes visuais e do ensino de artes, a partir dos modos como as mulheres foram sendo ausentadas dos livros de história e crítica de arte como sujeitas da criação, e como foi sendo constituído um espaço para as mulheres na arte em atividades como a produção de imagens decorativas, a reprodução e o ensino da arte.

Em acordo com Costa (1995), sabe-se que tudo o que diz respeito a gênero remete a uma “forma natural” construída interessadamente no social. A mulher, professora, precisa ser paciente, amiga, simpática conforme diz a autora. O trabalho com crianças necessitava de professoras-mães, cuidadoras, sem pretensão de ensinar, de formar sujeitos para a sociedade, as professoras de arte precisam ter “dons” artísticos, comportamentais, afetivos, a arte a ser ensinada é aquela que reforça as narrativas que marcam o artista, um homem de comportamento sobre-humano, de atitudes solitárias, banhadas no frenesi da criação. As atitudes das professoras seria algo inato, era de sua natureza, então, desqualificava-se, desse modo, a importância da formação especializada, por serem mulheres estavam prontas para a docência, assim, era a troca da casa pela escola.

Estes tensionamentos, que são feitos pelos estudos de gênero acerca da mulher e de seu papel fora do mundo privado da casa, podem ser temas para causar um tensionamento nas histórias do ensino das artes. A arte na escola é resultado da promulgação da LDB – 5.692/71, passando a constar no currículo, mas não exigindo formação específica por serem meras atividades como afirmam Fusari e Ferraz (2001).

O ensino da arte desde o seu início foi sendo tratado de um modo indefinido e sem uma justificativa maior, como esclarecia o parecer nº 540/77, “não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses”. Como durante muito tempo a disciplina de arte foi sendo associada a afazeres práticos e manuais, como bordados, tricô, crochê, pirógrafos, atividades voltadas ao universo dito feminino, a disciplina deveria, então, ser ocupada por mulheres, porque também requeria habilidade manual, e delicadeza.

Uma excelente área para ser ocupada pelas mulheres que desejavam trabalhar, pode-se assim afirmar, e não somente naquela época, pois muitas são as vezes que se ouvem relatos, conversas e depoimentos de alunas falando que queriam trabalhar e foram convidadas para dar aula de artes na escola pela diretora ou pela Secretaria de Educação, ou pela dona da escola, devido as suas habilidades com artesanato, com pintura em tela e, só depois de empregadas e “apaixonadas” pelo trabalho com a arte na escola, decidiram optar pela licenciatura, são situações que estão implicadas, marcadas, de forma incisiva, na articulação entre gênero, arte e docência.

Para dar início a outras possibilidades acerca da arte e da docência em arte é necessário pensar a formação de professores para o ensino da arte, não o fazendo como possibilidade de refazer tudo, mas como meio de pensar a docência, a aprendizagem, de pensar sobre si mesmo. Embora a tempos venha se falando sobre os desenhos prontos, as decorações festivas, os murais encantadores, as margens¹⁷... Ainda grande parte das escolas insistem em permanecer neste espaço, nesta paisagem pálida, ela fica ali parada contra toda esta movimentação.

Como em uma contínua movimentação prometeica de roubar o fogo, Pereira (2010b), assinala que se está em um campo interminável, infinito, não há um ponto derradeiro, um valor ou uma verdade ou um juízo definitivo a que se possa chegar. Mas então que rumos dar a pesquisa e ao estudo sobre a formação?

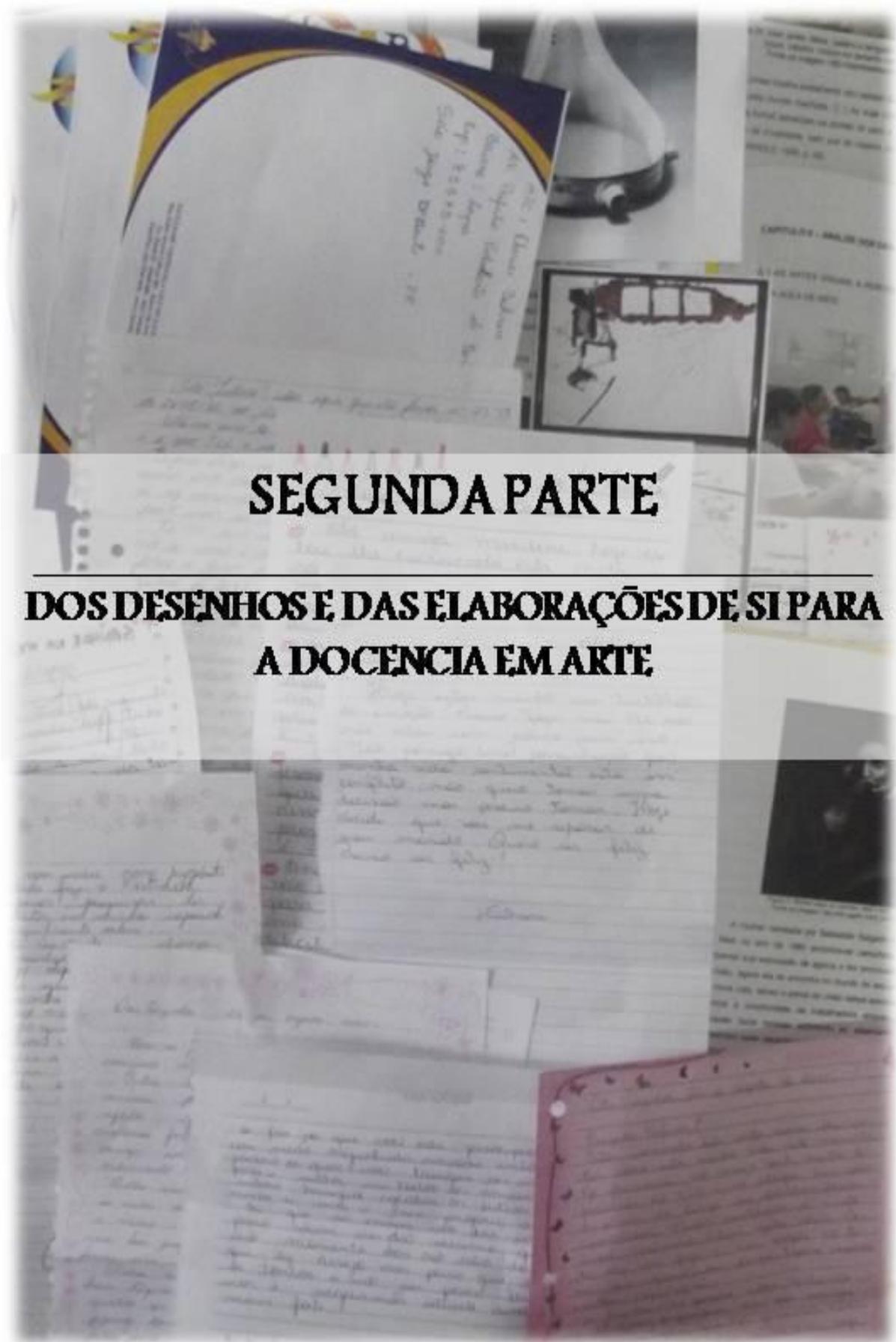
O importante não é encontrar as respostas, ensinar tudo aos professores, talvez seja muito mais pertinente fazer arranjos com as inquietações e pensar nos modos como lidar com elas, e de que modo é possível inventar, reinventar, reorganizar as inquietações e as vontades dentro deste território.

Parafraseando Noêmia Varela (1986), o que é necessário desaprender para encontrar outro caminho na formação de professores de arte? Talvez não se saiba a resposta correta, ou não a se tenha pronta, ou, então, há várias escolhas.

A partir deste esquadramento sobre o modo como as alunas foram se desenhando para a docência em arte, atravessadas por questões de gênero e poder, a segunda parte da pesquisa apresenta as elaborações de si feitas pelas alunas a partir das artes visuais contemporâneas e o quanto esta produção foi ferindo o olhar acostumado das alunas e produzindo aberturas nos modos de ver. E a escrita aparece como parte de um processo de

¹⁷ Sobre este assunto ver Martins (2003), Loponte (2010, 2011), Cunha (2005).

elaboração de si para a docência em arte, onde as alunas escreviam sobre o trabalho com o Estágio e o TCC e pensavam como vinham se constituindo as professoras que vinham sendo.



SEGUNDA PARTE

DOS DESENHOS E DAS ELABORAÇÕES DE SI PARA A DOCÊNCIA EM ARTE

DESENHOS DE SI, ELABORAÇÕES PARA A DOCÊNCIA EM ARTE

“*Há órgão que nunca tenha sido ferido?*”, esta foi a pergunta feita durante a apresentação da proposta desta dissertação e também escrita no parecer da Professora Paola Zordan¹⁸ que mais marcou este trabalho. A escuta desta pergunta e a forma como esta proposição foi feita no parecer, com a imagem de um coração humano, ressoava em meu pensamento e foi dando força para pensar a cicatriz como potência nesta escrita sobre formação de professores. A cicatriz como um efeito dos movimentos de aprender a olhar de outras perspectivas, de outros modos, para além das obviedades.

A cicatriz como uma definição para a forma como as alunas do curso de Licenciatura em Artes Visuais foram produzindo movimentos, fazendo elaborações e realizando um trabalho sobre si que se aproximam do gesto de desenhar feito por um artista, que vai testando as possibilidades da linha, explorando os elementos gráficos, aberto aos acasos de um processo de criação, que apaga, faz e refaz o trabalho. O modo de ser docente que vinha sendo produzido pelas alunas é uma criação coletiva, uma produção compartilhada entre elas, os professores, os orientadores de Estágio e TCC, as escolas, os campos de pesquisa também participavam como produtores deste processo de elaborar-se para a docência em arte.

Nestas criações compartilhadas, em que o trabalho final foi um modo de ser docente, a gestualidade da mão do artista, ao explorar a linha, é o trabalho feito pelas alunas de escritura de textos sobre o modo de ser docente que vinha sendo produzido a partir de uma analítica sobre si mesmo, como professora de arte. E que ao invés de ser apagado, era feito outra vez, de outro modo, a partir de outras possibilidades nas trocas e nas colaborações dos outros produtores que marcam este processo formativo vivido pelas alunas. No processo de criação, a exploração dos elementos, a materialidade de objetos, as sensações são potências para o trabalho do artista, enquanto, para as alunas, a potência era perceber-se como partícipe do processo na qual elas vinham elaborando e desenhando o seu jeito de ser professora.

No desenho, uma linha, um risco ou um rabisco que aparece no trabalho, muitas vezes, é eliminado pela borracha, ou por outra linha, ou um grafismo que tentam esconder uma situação que não fazia parte do trabalho, ou é incorporada e passa a fazer parte do

¹⁸ A apresentação do Projeto de Dissertação intitulada Narrativas sobre arte contemporânea e formação docente, aconteceu em junho de 2012 no PPGEdU/UFRGS.

desenho e possibilita uma imagem diferente da que tinha sido planejada. Mas, a linha, o grafismo, o desenho são cicatrizes deixadas sobre um papel, no tecido, sobre a parede, que até podem ser escondidos, mas não desaparecem, estão ali envoltos por outros materiais e por outras camadas.

A potência da linha, do desenho e da gestualidade, é muito próxima da cicatriz, que também é utilizada na pesquisa para falar das intensidades presentes no processo formativo desenhado pelas alunas do curso de Artes Visuais da Faculdade Vizivali. A cicatriz como potência para pensar a formação de docentes emerge das escritas feitas pelas alunas e das maneiras como descreviam aquele momento em que elas vinham atravessando, dos sustos, dos medos e dos anseios. O desenho é uma potência para pensar uma formação mais aberta, mais contaminada com provocações estéticas, menos linear e mais artista.

Os anseios, que as alunas tinham, convertiam-se no medo de escrever sobre a arte e o ensino da arte, ao lado de uma insegurança em apresentar as atividades desenvolvidas e criadas por elas para as disciplinas de Estágio de docência e TCC. O modo como as alunas faziam as definições deste momento específico da formação, que vinham produzindo para a docência em arte, dava a entender que todas aquelas práticas eram atividades doloridas, sensações que eram como a dor provocada por um corte, como contam Vanessa (25 anos) e Daiane (25 anos).

Último ano está pesado, muito difícil, muitas matérias e o pior TCC e estágio (Vanessa, 25 anos, Carta para o Futuro). No momento me sinto muito preocupada, pois tenho muitos anseios e dúvidas, meu TCC está me enlouquecendo a vida, tenho os dias muito corridos, e ainda não estou satisfeita com minha profissão (Daiane, 25 anos, Cartas para o Futuro).

As palavras utilizadas pelas alunas, durante o exercício de escrita da carta, para descrever aquele momento da formação, a travessia que elas vinham realizando por um território de novas experiências, aberturas e provocações, permitem-me pensar que a insegurança, o medo, a incerteza, era o efeito de uma dor produzida pelas rasgaduras provocadas em afirmações feitas pelas alunas sobre a arte e ensino da arte. Ou, de outra forma, das aberturas que vinham se produzindo durante os movimentos de formação para a docência em arte, que elas vinham desenhando nas vivências que eram feitas com as artes visuais contemporâneas e outros entendimentos para a arte que estavam para além do sinônimo entre arte e beleza, artista e obra.

A escrita feita pelas alunas mostra o quanto elas estavam sendo desafiadas durante aquele momento e de que maneira estava sendo provocado um momento em que elas assumiriam a autoria de suas vidas e teriam, na docência e na pesquisa, espaços para experienciar este outro modo de ser. Aos poucos, elas deparavam-se com o estranho ofício da palavra e das ideias, como afirma Larrosa (2004, p.28). Neste ofício, elas passavam a trabalhar com autores, leituras, fichamentos, escrita. E nestes movimentos de escrita para a pesquisa que elas vinham desenvolvendo, elas desafiavam-se à medida que colocavam sob a suspeita dos autores aquilo que elas aceitavam ou não para a arte e o ensino da arte. Ainda em acordo com Larrosa, quando “testamos aquilo que sabemos ou que estamos aprendendo, todos nós nos tornamos maiores”.

Marcadas profundamente por mudanças nos modos de ver que eram provocadas pela produção de artistas contemporâneos, pelas escritas sobre si na docência e para a docência em arte, aquele período pode ser entendido como momento de um balanço feito por elas sobre si mesmas, em que foram se tornando maiores, em relação ao que elas tinham sido um dia. No ofício de escrever para a pesquisa, e nas escritas que as alunas fizeram nas “Cartas para o futuro” e nas “Entrevistas escritas”, elas passavam a analisar o modo como chegaram a ser aquilo que se tornaram após as modificações nos modos de ver, das provocações e nas inquietudes provocadas pelas artes visuais contemporâneas, pelo Estágio, pelo TCC e pelo trabalho feito nas escolas.

As definições trazidas pelas alunas são a potência para pensar a formação como uma cicatriz, e o movimento feito por elas, a partir das práticas de TCC e Estágio e dos debates provocados pelas artes visuais contemporâneas, são a potência para pensar a formação, como uma elaboração, assim como a produção de si, como uma formação que foi sendo desenhada para a docência em arte. E fazem, deste trabalho, um inventário sobre os vestígios, os rastros, deixados pelas cicatrizes que se produziram a partir de experiências provocadas pela formação para a docência em arte e pelos rastros de um processo de criação de si.

A elaboração de si para a docência em arte, que foi sendo feito pelas alunas, era marcada também pela forma como as alunas foram produzidas, pois, em suas escritas, as alunas deixavam vestígios da forma como foram constituídas dentro deste contexto. Estes vestígios estavam nas frases sobre os medos dos pais, as relações rudes entre mães e filhas, as condutas imputadas às mulheres como práticas naturalizadas à condição feminina. Este modo de ser mulher na região sudoeste do Paraná que vinha sendo vivido pelas alunas articulava-se com os movimentos de formação produzidos por elas para a docência em arte. A partir da

forma como produziam entendimentos para o trabalho desenvolvido pelos artistas, para os objetos aceitos como arte, para a crítica, e os diferentes pensamentos estéticos, bem como para a docência.

Neste movimento em que as alunas produziam-se professoras, o modo de ser mulher era atravessado pelo modo de ser docente que se produzia entrelaçando-se de uma forma, que um era potência para o outro. O acesso a conhecimentos da arte, a saberes ditos especializados, que tratam do tema específico da arte ressoava nas alunas de forma a fazer com que pensassem em questões além do que era trazido pelos artistas, assim, o trabalho dos artistas tornava-se um convite para pensar sobre si. O olhar espantado com um trabalho que fugia às regras tornava-se um convite a perceber que havia diferentes modos de pensar um trabalho. Os saberes que elas traziam de um trabalho docente já realizado nas escolas em arte ou em outras áreas de conhecimento também reverberavam no modo de ser docente de artes que vinha se produzindo, muitas vezes, colidiam com autores e teorias da arte, mas também contribuíam para este processo de elaboração de si que vinha sendo feito.

Nas colisões feitas entre as vivências das alunas como professoras e as práticas propostas no curso, um embate provocado porque este encontro tinha um tom de novidade. E o desconhecido era temido, pois não oferecia à certeza as alunas, não havendo uma possibilidade de troca ou de reinvenção. A insegurança dos professores a outras abordagens de trabalho é uma afirmação muito usada quando se fala e se escreve sobre a formação docente, para tecer críticas sobre os cadernos de professores, os planos de ensino e suas práticas adormecidas. Mas, o novo, é uma situação que desconforta por que afirma que aquilo que estamos fazendo é antiquado, e que aderir outra forma de pensar, diferente daquilo que fizemos é marca de que estamos melhorando. Como também o novo poderia ser visto como um não entendimento do que já se produziu.

O novo gera expectativas, provoca outras situações, e que são importantes de serem discutidas a partir da potencia que possuem durante um processo formativo, por que ao provocar outros modos de pensar, nos incitam a buscar outras experiências, nos fazem emergir em leituras, pesquisas e escritas. De acordo com Larossa (2004), é uma possibilidade que surge, uma nova experiência, em que se tem um novo modo de pensar, um modo experimental que prova uma escrita que ainda pretende ser uma escrita pensante, que ainda se produz e que dará o que pensar. É o modo experimental, por último, de uma forma de vida que não renuncia a uma constante reflexão sobre si mesma, a uma permanente mudança.

O processo formativo, que foi sendo elaborado pelas alunas, estava marcado por atravessamentos de um quadro de poder que marcou a forma como as alunas haviam chegado até aquele momento. E que não foi interrompido durante a graduação, este quadro continuou em ação mesmo durante o referido período, deslocando-se, fazendo outros movimentos, que continuamente deixavam marcas nas alunas. Este deslocamento no próprio quadro de subjetivação das alunas foi abrindo espaços, brechas onde podem produzir-se outros modos de ser.

A produção de si, que vinha sendo feita pelas alunas, era marcada por uma reinvenção das formas de ser docente e jogava com o mínimo possível de dominação, sem o interesse de construir uma identidade universalizada. A partir das práticas de Estágio e TCC, as alunas poderiam pensar nas maneiras como vinham elaborando-se para o ensino de artes. Esta abertura provocada pelo debate, pela leitura, pela escrita, e pela produção artística foi modificando o olhar das alunas, os interesses foram se alargando e mostrando possibilidades diferentes do que as que estavam colocadas dentro daquele contexto até então.

A abertura provocada nos modos de ver das alunas foi sendo percebida também nas escritas delas, nos rastros deixados durante a formação para a docência em arte, produzidas após os ferimentos causados pelos debates em torno do que poderia ser arte na produção atual, sobre o ensino da arte e o desenvolvimento de pensamentos mais artistas, pelas próprias imagens das artes visuais contemporâneas, que pareciam agressivas ao olhar das alunas, por causa de corpos, de objetos, de sentidos que eram produzidos no olhar delas.

O trabalho feito em torno da subjetividade das alunas e da ação de produzir-se professora parte das escritas feitas por elas. São as escritas formais realizadas para a pesquisa do TCC, bem como para os Estágios e o Relatório do Estágio de Docência e que trazem um exercício analítico em que as alunas escreviam sobre as aulas produzidas durante o estágio e os entendimentos que foram sendo feitos com os alunos durante a docência assistida e na análise de resultados, no entendimento sobre como o aluno, durante as aulas, desenvolve um trabalho, as quais foram possibilitando que as alunas entendessem as diferentes formas de ser professora de arte.

As escritas produzidas pelas alunas, em especial, as que nomino de escritas informais, apresentam como as acadêmicas foram se percebendo neste processo, o movimento produzido por elas entre as escritas das cartas onde o medo e a angústia eram uma constante e a última entrevista realizada em maio, que trazia a satisfação do trabalho vivido, das aprendizagens feitas, do processo construído e do reconhecimento que elas poderiam ser professoras de arte,

sem, no entanto, ser daquela forma naturalizada e reforçada no ambiente escolar, em que a professora de artes é habilidosa, que faz coisas bonitas, que não precisa ensinar nada e nem fazer avaliações. As escritas feitas pelas alunas são os documentos que registram todo este movimento feito por elas, atravessado com muita intensidade e que as constituíram professoras de arte.

Mesmo já sendo professoras de arte ou de outras áreas, durante aquele momento do Estágio e do TCC, as alunas passavam por outras ou por novas experiências com abordagens, outros artistas, outras produções e, em muitas vezes, em movimentos muito diferentes do que realizavam nas escolas em que já atuavam como professoras, desestabilizando as suas verdades, as suas crenças, trazendo-lhes o desafio de refazer-se constantemente e que é a potência para pensar um processo formativo na docência mais contaminado com a estética, com o modo de ser artista. Em contraposição, a um modo de ser docente erigido dentro de uma metodologia, que tende a tornar-se a identidade do professor e que nunca mais irá mudar, mesmo que assuma a máxima de que é identidade é móvel e nunca é fixa. Em uma docência provocada pelo modo de ser artista, a inquietude é uma companhia constante, o olhar desconfiado não para e sempre há uma possibilidade.

Durante os Estágios e o TCC, as escritas feitas pelas alunas passaram a ser refúgios, não como lugar para esconder-se ou descobrir-se, mas refúgio como espaço onde se tem aquele momento cuidadoso para uma elaboração, ou para uma criação, como um artista que procura um instante para produzir o trabalho. As escritas das alunas, naqueles momentos da formação, podem ser vistas como o refúgio do elaborar-se, do constituir-se para a docência em arte. Estas escrituras produzidas pelas alunas a partir dos movimentos provocados pelo TCC e pelos Estágios, a partir de experiências marcadas por outros modos de ser docente e sobre a arte, atravessavam o modo de ser professora que elas tiveram até aquele momento, e que é registrado nas escritas realizadas pelas alunas, em afirmações de que é possível fazer um trabalho diferente na escola, fazendo-o mais próximo da arte.

Um programa de educação escolar em Arte deve possibilitar diversificações, ampliações de nossos repertórios sensíveis-cognitivos e estudos que aprofundem os modos de ver, observar, expressar e comunicar através das imagens (Elaine, 27 anos – Material Empírico TCC). O que Elaine escreveu sobre a educação em arte é uma das frases que mais marca a mudança no entendimento sobre a docência em arte, pois, para ela, foi muito difícil aceitar a articulação entre o Estágio e o TCC, uma vez que já era professora da área de educação física e queria desenvolver um estudo sobre a dança nas aulas de artes visuais.

Porém, um dos encaminhamentos que foi adotado diz respeito à inserção dos temas de pesquisa dentro da área de formação, as artes visuais. Com isso, o interesse da aluna voltou-se a performance, mas, com certa mágoa, pois seria impossível, para ela, pensar o corpo, os movimentos nas artes visuais, teria que ser na dança, a dança como prática de exercício físico. E à medida que ela passa a escrever que um programa curricular deve possibilitar diversificação, ampliação para aprofundar modos de ver, já era uma pista sobre como os entendimentos da aluna sobre a docência em artes visuais passaram a ter outros sentidos, depois dos trabalhos realizados por ela em Estágio e TCC, até mesmo porque, em outro momento, ela afirma a importância de atividades com *leitura visual, produção artística e história da arte, devem ser trabalhadas com o objetivo de exercitar e analisar esses modos de ver, olhar e observar. Elas poderão auxiliar o domínio da visualidade* (Elaine, 27 anos – Material Empírico TCC).

Outro rastro deixado na escrita sobre as mudanças nos modos de ver a docência está no trabalho feito Arlete (22 anos) em relação ao plano de aula. Arlete tinha sido aluna de Magistério e tinha aprendido sobre a sequência das atividades, a importância da efetivação do plano, das atividades feitas em coerência conforme foi planejado, quase que como uma receita sobre como ter sucesso na aula, e, para ela, era difícil a ideia de que o plano pode ser interrompido, que as atividades podem ser trocadas ao longo das aulas para potencializar o trabalho feito com os alunos, tornando intenso o trabalho em sala. Mas, isso tudo era visto de uma forma desconfiada pela aluna.

Devido à turma ser agitada, executou-se o planejado para a aula, porém a metodologia ocorre de uma maneira diferente, em primeiro lugar, deveria ser contextualizado a história da fotografia para então fazer a parte prática, porém alterou-se a ordem, pois do contrário os objetivos propostos não seriam alcançados. Apesar desta mudança os alunos executaram as atividades e alguns até surpreenderam com seus trabalhos e sua criatividade (Arlete, 22 anos – Material Empírico TCC).

O alívio da aluna é a constatação que os alunos gostaram, porque surpreenderam-na. Mas a escrita feita por ela tem outra relação importante, o olhar de Arlete quanto ao trabalho realizado, perceber que o que estava sendo feito não havia dado certo, e que era necessária a alteração das atividades, assim como a observação que faz em relação à produção. São atitudes mais abertas que foram sendo produzidas na aula durante a formação que ela vinha produzindo e que ressoavam nas descrições feitas por ela nos trabalhos realizados.

Em vários momentos no TCC, ela afirma a curiosidade, o interesse, a satisfação dos alunos com a aula e as descobertas que eles fizeram a partir de imagens, filmes e práticas que

se diferenciavam do que era feito nas aulas de arte com os alunos até então, mas deixa justificado, na escrita, que a turma era agitada e que ela precisou mudar o lugar das atividades.

Estas mudanças nos modos de ver das alunas podem ser entendidas como aberturas. Aberturas no olhar, aberturas de sentidos sobre as artes e o ensino das artes, aberturas para os modos de ser adotados por elas e que foram ocorrendo, que ganhavam força pelo acesso que elas vinham tendo a temas como a produção contemporânea de artes visuais, o sistema das artes, a estética e a docência. Estas aberturas deixavam os seus rastros, pois eram variações subjetivas que estavam em torno delas e de uma subjetividade que havia sido produzida a partir de uma dinâmica histórica do contexto da região sudoeste do Paraná.

Os resultados são os movimentos que cada uma desenhou a partir dos acessos que elas tiveram a diferentes experiências e de que maneira isso articula-se com uma produção de si, a produção de um modo de ser docente de artes. Processos e elaboração que não se permitem serem reproduzidos, copiados ou re-feitos, pois são efeitos dos interesses de cada aluna, de buscas individuais. O que cabe, aqui, é apenas a partilha desta experiência e o pensar sobre a importância da escrita na elaboração de si para a docência em arte e das aberturas que foram sendo provocadas pelas artes visuais contemporâneas como espaço de ensaiar-se e do exercício sobre si na produção e elaboração deste modo de ser professora.

1.1. ABERTURAS PROVOCADAS PELA ARTE CONTEMPORÂNEA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Não é sobre a estética das artes visuais contemporâneas e as fronteiras do que pode e não pode ser arte que esta parte do trabalho ocupa-se, mas da potência das artes visuais contemporâneas para provocar aberturas, para que se possa produzir outras possibilidades para os modos de ser, para o olhar e sempre para além do já dado. A primeira inquietude que surge após estas primeiras linhas é por que escrever sobre aberturas provocadas pela arte contemporânea e se essa abertura seria algo exclusivo destas produções.

Adianto-me a dizer que não, que meu interesse é pela arte contemporânea, pois foi, a partir de aulas da disciplina de História da Arte II trabalhada com as alunas da primeira turma do curso de Artes Visuais, que surgiram as inquietações que são levantadas nesta pesquisa sobre a arte e a formação de professores de arte. E o estreitamento da arte contemporânea e a formação foi um movimento provocado pela própria pesquisa que vem sendo feita, mas, a partir de ressonâncias encontradas no meu trabalho com as alunas na disciplina de TCC e

também no Estágio realizado por elas e em todo percurso que venho fazendo sempre buscando outros modos de pensar o meu trabalho a partir da arte contemporânea.

Para tecer esta esteira sobre os desafios que a produção artística de nosso tempo faz quando se pensa a educação, as suas práticas e políticas, como diz Loponte (2012), parto das escritas feitas pelas alunas, dos rastros deixados por elas nas suas pesquisas do TCC e dos Relatórios de Estágio com vistas a buscar pistas, vestígios, sobre as maneiras como elas foram produzindo os seus modos de ser docente e a potência da arte para este exercício de elaboração de si mesmo.

Falar sobre as aproximações, os desafios feitos pela arte e, de modo especial, da produção contemporânea de artes visuais interessa a esta pesquisa, pela busca que vem sendo feita para pensar uma formação menos linear, com menos certezas e mais possibilidades, para pensar espaços de formação que tenham a dimensão de uma experiência mais aberta, permitindo que seus espaços e suas práticas tenham uma potência mais artista, uma atitude mais contaminada pela arte, e pela criação.

Durante a formação das alunas, não houve um momento em que tentei mobilizá-las a partir das produções de artistas contemporâneos, ou encontros com produções de arte contemporânea, pois o meu interesse era com a aprendizagem de um saber especializado que eu julgava importantíssimo para a docência. Mas o encontro das alunas com as imagens, os artistas e os debates transversais, que foram sendo tramados, provocaram desestabilizações nos modos de ver, nos dizeres verdadeiros que as alunas tinham sobre suas relações, como nos modos de ser professora, ser mulher, o casamento, a docência e a arte. Modelos prontos que elas escolheram para suas vidas e que vinham escolhendo para a formação que vinha produzindo para a docência em arte.

Estas desestabilizações não foram feitas nem somente por artistas contemporâneos, mas também por produções como o “Grande Vidro” e a “Fonte” de Duchamp, as séries de Andy Warhol e os filmes de Jodorowski¹⁹, que entravam nas aulas de História da Arte II para debates sobre o pensamento estético produzido no século XX e que não estava em acordo com o que havia sido produzido até aquele momento, e que também não aceitava o hermetismo da arte e a pureza da linguagem, e confundia-se muito com a vida em um avanço bilateral de fronteiras, arte e vida fundindo-se a partir da produção dos artistas. Estas discussões traziam

¹⁹ Alejandro Jodorowski (1929 -) é um cineasta, poeta, escritor chileno. A sua produção fílmica é marcada por uma estética surrealista e alia teatro de vanguarda, música e literatura.

junto outros temas para o debate os quais estavam ligados ao cotidiano, à mulher, às relações de gênero, ao consumismo, às identidades.

Nas aulas, os debates feitos e as articulações entre as produções e as questões transversais que emergiam durante a discussão afluíam questionamentos e possibilidades de ver de outros modos, de pensar de uma forma diferente do que já estava dado. Nestas aberturas provocadas por estes momentos vividos durante as aulas de História da Arte o não gostar, a não aceitação, eram respostas, gestos e ações muito frequentes, mas porque eram efeitos, sensações, das cutucadas, dos dedos colocados nas feridas, que cada aluna guardava ou escondia de si mesma.

Nestes debates provocados em aula, debatiam-se os temas trazidos pelos artistas para as produções, como estudava-se naquele período a produção do século XX, falava-se do erotismo, da sexualidade, do corpo, da alteridade e que vinham com exemplos que se correspondiam com a vida das alunas, por isso, estes debates eram tão intensos quanto uma ferida que é reaberta. O efeito de tais aulas foi a resistência, mas não como negação, e sim como vontade afirmativa de fazer-se diferente, do que estava dado e também do que era proposto, era uma resistência cheia de potência que alimentava os movimentos que as alunas produziam para elaborarem o seu modo de ser docente.

Até o momento de apresentação da proposta desta dissertação, este trabalho era marcado por uma atitude minha de julgar o não entendimento destas produções como uma resistência, uma negação das “pobres professoras” que não compreendiam a arte contemporânea, este conhecimento que eu dizia ser tão importante para a docência em arte. E na busca feita para entender os movimentos de formação feita pelas alunas, leio um aforismo que me feriu de uma forma tão intensa, que passei a ver de outra forma a potência da cicatriz que já era utilizada para, neste trabalho, pensar a formação de professores.

Era uma tarde de verão e há dias eu estava tentando achar um meio de dar início a esta aproximação da cicatriz como metáfora para formação, mais como potência e menos como uma ilustração. Várias tinham sido as tentativas e enquanto buscava entender o pensamento de Nietzsche em um texto de Brandão (2011), encontro um excerto do aforismo 224 do livro *A Gaia Ciência*, que trazia “o educador deve causar-lhe ferimentos”,

Um povo que em algum ponto se torna quebrantado e enfraquecido, mas que no todo é ainda forte e saudável pode receber a infecção do novo e incorporá-lo como benefício. No caso do indivíduo, a tarefa da educação é a seguinte: torná-lo tão firme e seguro que como um todo, ele não possa ser desviado de sua rota. Mas então o educador deve causar-lhe ferimentos, ou utilizar os que lhe produz o destino, e,

quando a dor e a necessidade tiverem assim aparecido, então algo de novo e nobre poderá ser inoculado nos pontos feridos (NIETZSCHE, 2000, Aforismo 224)

No texto feito por Brandão, uma incursão em diferentes momentos do pensamento nietzschiano sobre a educação, lições para aprender “educar a marteladas”, já nas primeiras lições, encontrava a potência para pensar, ou ver de outro modo, a formação como cicatriz, era um excerto do aforismo 224, “o educador deve causar-lhe ferimentos, ou utilizar o que lhe produz destino”. Na leitura deste excerto, entendi que pensar a formação como cicatriz não seria apenas falar do quanto a formação poderia ter sido um momento caótico e trágico para as alunas, mas que os ferimentos, as infecções causadas pela dinâmica da formação para a docência em arte fez aparecer, surgir, nascer, crescer o novo sobre os pontos feridos.

Estava aí à coragem que eu precisava para fazer a Nietzsche o convite para participar deste trabalho permitindo que eu pensasse na resistência como uma vontade de potência²⁰, pois até aquele momento eu entendia a reação das alunas frente às artes visuais contemporâneas e ao trabalho com o ensino de arte como uma situação negativa nos modos de produzir-se professora, e neste movimento essa reação passou a ser vista com uma perspectiva mais positiva e cheia de potencialidades permitindo que eu percebesse o quanto as alunas fizeram-se de forma diferente do que aquilo que elas tinham pensando para elas até serem atravessadas por tantas situações, cortadas por tantos saberes, transpassadas por tantas experiências em torno da arte e do ensino da arte, e que isso foi possível por causa das aberturas provocadas pela produção contemporânea de artes visuais.

A leitura feita naquela tarde de verão alertava-me para apontamentos já conhecidos, mas não entendidos sobre o quanto os ferimentos causados por saberes cortantes eram necessários para a elaboração de outros modos de ser. A partir daquela tarde, o que eu vinha lendo de escrita das alunas nas pesquisas e relatórios não era mais visto como uma interpretação equivocada das alunas, um trocadilho, uma cópia da internet, mas era a produção que foi possível de ser feita naquele espaço, onde as alunas produziram-se professoras, a partir das condições que elas tinham para aquele momento.

²⁰ O uso que faço da palavra potência no trabalho é realizado, a partir do entendimento a que venho tendo para este tema na leitura que estou iniciando na obra de Nietzsche (2001, 2007) da qual, a potencia seria uma vontade afirmativa, capaz de impulsionar e dar movimento, pois a vontade é criadora, pois liberta, ela é vital e inesgotável. No trabalho penso e faço o uso da potencia para descrever as intensidades do movimento formativo feito pelas alunas durante o curso e nas maneiras como elas foram desenhando modos de ser, de como elas foram se *(re)fazendo* e se afirmando como professoras de arte.

As palavras, as frases e os textos lidos passaram a ser vistos de uma grandeza muito maior do que eu julgava, no diálogo e no jogo feito pelas alunas com o trabalho e com as imagens presentes no TCC e no Relatório, estavam sendo ditas situações que falavam do quanto a arte, a escrita, a pesquisa alimentavam as vontades que elas tinham de tornarem-se professoras e de que modos elas foram se fazendo, como em um exercício em que se faz e refaz a atividade, elas foram elaborando e reelaborando, desenhando um modo de ser professora.

Para pensar na potência da arte para a formação das alunas, mais uma vez deixo que elas falem sobre o quanto foram aprendendo com a arte e o quanto os ferimentos foram abrindo outras possibilidades, pois *é através da arte que o ser humano se questiona, que é levado a interpretar o mundo a sua volta, mas para que isso aconteça, ele precisa ter conhecimento da história da arte* (Maria, 22 anos: Material Empírico, TCC).

Arlete (25 anos), que, em uma das escritas informais, relatava a sua vontade de entender os seres humanos e as suas atitudes, escreveu em um dos trabalhos que *a arte muda a vida das pessoas, não só pelo convívio e pela experiência, mas também pelo engajamento, pela produção. Essas coisas são muito fortes, muitas vezes perdemos a noção sobre isso, por estarmos tão próximos* (Arlete, 25 anos: Material Empírico, TCC). Esta escrita realizada por Arlete faz parte de um texto em seu TCC em que ela discute a produção de Vik Muniz e o trabalho realizado no aterro do Jardim Gramacho (RJ) junto com alunos de uma escola de interior, em uma pequena cidade da região. A motivação do trabalho feito pela aluna era o de pensar com os alunos *uma estética diferenciada, a partir da fotografia* e que, a partir do trabalho com a fotografia, nas aulas de arte, poderia ser *uma crítica social, um registro artístico, com o intuito de que os discentes pudessem compreender a linguagem fotográfica, como possibilidade de criação presente em seu cotidiano* (Arlete, 25 anos: Material Empírico, TCC).

E, por último, Rejane (38 anos) que, desde o início de suas pesquisas, pensava em um trabalho a ser feito na escola que não fosse “perfeitinho”, porque na escola quando se fala em arte:

Logo nos vem à cabeça a ideia do ‘belo’, da ‘estética’, da arte perfeita e impecável. No entanto, muitas vezes nos deparamos com esplêndidas obras de arte e porque são cheias de borrões simplesmente não as apreciamos, apenas visualizamos sem dar significância ao que ela representa para nós (Rejane, 38 anos: Material Empírico, TCC).

As inquietações de Rejane (38 anos) eram pensar um trabalho para além de uma estética escolar, dos cartazes, das florzinhas, das releituras, mas que também não fosse algo

utópico, impossível de ser feito nas aulas de arte. O objetivo de Rejane era pensar outras possibilidades para o aluno. No decorrer do trabalho, a aluna aprofundou os estudos na Pop Art, especialmente no trabalho de Roy Lichtenstein e apropriou-se da linguagem das histórias em quadrinhos, das imagens em revistas, das colagens, da publicidade, da seriação. E, no encerramento de seu TCC, Rejane (38 anos) afirma que

O trabalho com a pop art permitiu desconstruir pré-conceitos, além de uma aproximação, e reconhecimento perante a pop art e Roy (...). Oportunizando aos educandos o desenvolvimento da percepção visual, para que possam olhar para as imagens, e não apenas enxergar, possibilitar o ver, o interpretar e o questionar as imagens, que passam infinitamente numa quantidade imensurável nas suas vidas (Rejane, 38 anos: Material Empírico, TCC).

O trabalho com as artes visuais contemporâneas na formação de docentes não pode ser entendido apenas como uma proposição sobre a importância deste saber para a formação de docentes de artes, mas deve também ser parte de um trabalho desenvolvido com futuros professores para mostrar as aberturas provocadas nos modos de pensar, como no trabalho feito com as alunas do curso de Artes Visuais, em que o trabalho com a produção de arte contemporânea possibilitou aberturas nos modos de ver a si mesmas dentro do contexto da região sudoeste do Paraná.

As aberturas, que podem ser provocadas no olhar de alunos, futuros professores, produzem também movimentos para pensar modos de ser docente diferente dos já dados, movimento também feito pelas alunas, a partir aberturas no olhar, que foram provocando espaços para que elas fossem constituindo-se professoras, não o fazendo pela maneira como elas compreenderam o que seriam as artes visuais contemporâneas, como deveriam ensinar sobre este tipo de produção, mas pelos movimentos que as produções contemporâneas de artes visuais foram dando à formação que elas vinham desenhando, de maneira que seus pensamentos habituais foram sendo desafiados, deslocados pelas proposições trazidas pelas produções dos artistas visuais contemporâneos.

A partir desta possibilidade aberta por deslocamentos provocados pela arte, é possível que se questione, por que friccionar a arte contemporânea e a formação de professores. Pensar a arte contemporânea e a formação de professores de uma forma horizontal e em seus atravessamentos, pensando quando a arte pode aprender com a educação e quando a educação pode aprender com arte, é trabalhar em uma frente que se opõe à busca de uma identidade universal a todos os docentes, é buscar outras possibilidades para exercícios e movimentos de

inventar-se, elaborar-se, não em ações descoordenadas de que tudo pode ser, mas na tentativa de que cada um descubra um jeito, uma forma de produzir o seu modo de ser docente.

O trabalho com a formação a partir desta ótica pode ser alimentado com o pensamento de Danto (2006) sobre a “impecável liberdade estética” que faz parte da produção contemporânea, possibilitando que se possa ver diferentes interpretações, proposições sobre uma mesma situação, sem gerar contradições, ou a dúvida entre o certo e o errado, mas como possibilidade de ver uma mesma situação de diferentes perspectivas.

Esta possibilidade de trabalho com a arte na formação de professores de arte torna-se importante por que as produções contemporâneas ao mesmo tempo em que produzem uma abertura nos modos de ver pelos temas que são trazidos pelos artistas, ou pela forma como elas brincam com nosso olhar, mostram aos professores em formação inicial que a realização de um trabalho artístico, pode partir da pesquisa pela materialidade dos elementos e objetos utilizados pelos artistas na produção do trabalho, nos processos de criação, nas soluções sensoriais e na organização composicional. Assim arte e vida fazem parte de um jogo que se articula em torno da criação feita pelo artista, e este entendimento possibilita aos docentes em formação inicial compreender a complexidade da produção artística, e a importância da liberdade estética.

Em conformidade com Bourriaud (2009, p.21), a produção contemporânea de artes visuais “se apresenta como uma duração a ser experimentada, como uma abertura para a discussão ilimitada”. De acordo com o autor, uma das potencialidades da arte é o seu sentimento de ligação, ela estreita o espaço das relações ao invés de remeter a um universo privado e fechado, a exposição é um espaço do encontro e da troca, e o artista, exigindo um grau de participação do espectador, faz surgir coletividades instantâneas.

Pensando com estes autores e com discussões apontadas por outros como Hermann (2010) e em pesquisas feitas por Kautzmann (2011) Steffens (2011), Görgen (2012) e Abegg (2013), eu penso nas possibilidades que as artes visuais contemporâneas oferecem para provocar uma formação menos previsível, menos linear e mais aberta como alerta Loponte (2012). Para a autora, a arte contemporânea pode instigar processo de formação docente, “menos lineares e mais abertos, menos rígidos e mais flexíveis, menos racionais e mais poéticos, capaz de produzir um pensamento contemporâneo capaz de enfrentar a complexidade que é educar em nosso tempo” (LOPONTE, 2012, p.3).

O que estes autores e estas pesquisas oferecem para pensar a formação de professores é uma possibilidade que aparece na dimensão pedagógica da arte contemporânea, tema

levantando por Farina (2008), dimensão que vive na arte e na sua capacidade de afetar e mudar de algum modo a nós que nos colocamos em relação a ela. De acordo com a autora e com os apontamentos presentes nas pesquisas anteriormente citadas, há uma dimensão pedagógica das práticas estéticas que interfere em nossas percepções, nas nossas formas de entender, nos movimentos da formação, mas que não diz o que fazer ou que comportamentos adotar. Antes, é a fluidez, a instabilidade que a experiência produzida a partir de diferentes práticas estéticas desata em nosso modo de ser.

Pode-se até falar de uma pedagogia da arte contemporânea, mas que não pretende ensinar nada, a não ser oferecer o descaminho do que é conhecido (Favaretto, 2010, p.232). Em comum, o que a dimensão pedagógica descrita por Farina e essa pedagogia que me atrevo a dizer, que há na produção contemporânea de artes visuais, pode ser vista e entendida a partir de um projeto político da arte que se ocupa de problematizar as relações, a partir de diálogos disparados por artistas, pelos encontros provocados por uma proposição, pela troca mediada em uma exposição, pelos deslocamentos agenciados pela potência da arte. Em acordo com Bourriaud (2009, p.31), “cada obra de arte particular seria a proposta de habitar um mundo em comum, enquanto o trabalho de cada artista comporia um feixe de relações com o mundo”.

Ao falar das relações entre as alunas do curso de Artes Visuais e da produção contemporânea de arte, não posso deixar de mencionar que elas tinham dificuldade de olhar as imagens de arte contemporânea que eram levadas as aulas de TCC para provocar perguntas, para questionar sobre as certezas que elas tinham sobre tudo e todos, pela conformidade do que estava colocado, ou quando houve visita ao Museu Oscar Niemeyer - MON em Curitiba. Havia, sim, uma dificuldade em entender os trabalhos, uma dificuldade na aceitação das propostas dos artistas, mas isso era o efeito de um currículo que não tinha espaços para tais discussões, e de atravessamentos no entendimento sobre a arte e a docência que marcaram o início do curso, conforme apresentado na primeira parte deste trabalho.

O entendimento sobre as artes visuais contemporâneas na turma foi sendo feito a partir das experiências das alunas durante as viagens de estudo a Curitiba, durante as aulas de TCC, pois não havia nenhum componente curricular que fizesse esta discussão. De forma tímida, fazia parte do ementário da disciplina de História da Arte II que teve a sua última parte sobre minha responsabilidade, mas que não foi possível avançar nas discussões, porque as alunas não entendiam a possibilidade de uma produção fora da regra, do cânone, que desconstruía toda a “aura” da arte, tão cara aos artistas.

Falou-se muito sobre Marcel Duchamp e trabalhos como “Fonte”, “O grande vidro” e sobre a instabilidade do conceito de arte, a não linearidade da produção. Mas, para alunas, que estavam entendendo o trabalho de arte e que estavam tendo seus primeiros contatos com a arte, era impossível destruir o que parecia ser perfeito. Como as disciplinas e as ementas do curso não prepararam as alunas para uma compreensão estética sobre as mudanças na produção de arte ao longo do século XX, as desordens, as reviravoltas, a variedade de movimentos trazida pelas vanguardas da arte moderna, também eram difíceis de ser compreendidas por elas. Como poderiam ser reconhecidas tais produções como arte, se haviam artistas que se debruçavam a pintar paisagens idílicas, perfeitas e muito melhor do que as paisagens habitadas por eles? Para elas, isso era arte, a verdadeira, a boa arte.

Diante disso, como poderiam os professores quererem ensinar para as alunas que a produção de arte não estava mais baseada em um conceito marcado pela estética acadêmica ou modernista? E que arte, em tempos atuais, apropriava-se da experiência cotidiana, tinha como matéria objetos simplórios, comuns e até mesmo a ação, a experiência do observador.

Para as alunas, era uma situação difícil, como escreveu uma aluna na carta feita no início da disciplina de TCC, *hoje estou muito preocupada com minha carreira profissional, acho que não estou no rumo certo, não compreendo ninguém, e ninguém me compreende* (Grazieli, 31 anos, Carta para o futuro). A discussão sobre como objetos do cotidiano, experiências da vida privada dos artistas poderiam ser arte mais assustava as alunas do que as ajudava a compreender a produção contemporânea de artes visuais e as mudanças na produção de arte e nas histórias das artes. Mas as discussões feitas em aula, a experiência da viagem, a instabilidade das produções, a não linearidade dos movimentos e do trabalho dos artistas foram ferindo as alunas, deixando marcas e abrindo possibilidade de pensar de outros modos. Esta abertura foi deixando cicatrizes, assim como as marcas deixadas pelo abandono das certezas, das verdades, das explicações que eram dadas pelas escolas sobre o ensino da arte.

A relação que proponho, então, entre a formação de professores e as artes visuais contemporâneas não tem uma ligação direta com o processo ensino-aprendizagem, a avaliação, as metodologias do ensino, mas, como uma potência para a produção de uma subjetividade, a de produzir-se professora de arte, reinventar outros modos de ser, a partir das provocações, das desordens, das possibilidades que as artes visuais contemporâneas oferecem para além do óbvio.

Trabalhar nesta perspectiva é um desejo que surge do que fui encontrando nas escritas das alunas durante todo este tempo e de entender, somente agora, o quanto a arte contemporânea foi importante para que elas se constituíssem professoras, de como o olhar delas foi se modificando e de como elas foram se produzindo professoras dentro das condições que elas podiam, e a partir dos saberes que, naquele momento, tinham sentido para elas.

Nestes 3 anos a minha vida se transformou, comecei a compreender que a vida é boa e precisa ser vivida com dignidade, respeito com as pessoas e acima de tudo sorrir intensamente, pois não vivemos de lembranças. Hoje me considero uma pessoa um pouco mais aberta até nem sei como escrevi tantas coisas, pois não costumo falar da minha vida (Sirlei, 29 anos – Entrevista escrita, 30 de maio de 2011)

Sou uma pessoa que não conseguia nem abrir a boca em uma sala de aula, e agora estou tentando vencer meus desafios, medos, vergonhas, timidez. (Elizandra, 28 anos– Entrevista escrita, 30 de maio de 2011). Sempre fui uma menina tímida que se sentia inferior que as outras pessoas, hoje sei que ninguém é melhor que ninguém. (Ingrid, 23 anos– Entrevista escrita, 30 de maio de 2011).

O que Sirlei, Elizandra e Ingrid escreveram, em uma das entrevistas, foi o quanto a faculdade mudou as atitudes que elas tinham. Ainda me lembro como elas eram silenciosas nas aulas, pouco perguntavam, mas, pelos olhares, demonstravam muitos desejos e vontades, e, na escrita, foram se produzindo professoras. A escrita dentro da formação de professores pode ser uma possibilidade de trabalho que faça parte de uma elaboração de si para a docência, como parte de uma formação mais contaminada com as provocações estéticas. Gagnebin (2009) afirma que a “escrita escapa com mais facilidade da aparência”, o fluxo da escrita relaciona-se com o fluxo das intensidades que produzem aquilo que somos.

O trabalho com a arte contemporânea e com a escrita na formação de professores não é mais um modelo a ser incorporado nos cursos de formação de docentes, visto que já são muitos os modelos, mas estas práticas podem trazer força para um trabalho mais voltado para a ética de si mesmo nos cursos de formação inicial de professores.

A escrita utilizada na pesquisa para trabalhar a formação desenhada pelas alunas foi uma escrita mais formal, provocada pelas minhas vontades e pelas práticas do TCC e do Estágio, mas foi o refúgio, onde as alunas puderam pensar, sobre como vinham se tornando as professoras de arte. Também nas escritas produzidas pelas alunas, um vestígio da resistência

delas quanto às diversas formas de subjetivação que as atravessavam, e que marcam esse desenho de si para a docência em arte.

1.2. A ESCRITA E O ELABORAR-SE PARA A DOCÊNCIA EM ARTE

Nesta escrita em que proponho pensar os movimentos feitos pelas alunas para produzirem-se professoras de arte, utilizo palavras que têm uma potência estética de produzir um pensamento mais aberto e menos marcado pela racionalidade presente em trabalhos de formação docente. A utilização destas palavras é uma escolha, para mostrar o modo como penso e como fui entendendo os movimentos que estas alunas foram se desenhando, até chegar à conclusão do curso. O trabalho feito com tais palavras também é uma forma de apresentar a minha vivência com as alunas, sem estar interessado em um modelo único para elas adotarem como professoras.

Por isso, quando me refiro às práticas de formação com palavras como elaborações, desenhos, produção de si é porque as práticas, que foram sendo vivenciadas e atravessadas pelas alunas, tiveram esta dimensão, esta potência para fazer da formação um espaço para produzir-se, para desfazer modelos e pensamentos prontos e para que cada aluna fizesse um rearranjo com as suas intenções para tornar-se professora. *Estou feliz, pois quando entrei me sentia uma Zé roela não sabia quase nada e hoje me sinto bem melhor pode-se dizer mais inteligente* (Vera, 26 anos: Carta para o futuro).

Nossa... De início não estava me achando estava perdida, o tema não conseguia encontrar material estava difícil, mas depois comecei a entender melhor o tema com ajuda dos professores e gostei e bastante do artista paranaense tão pouco conhecido, sinto a necessidade de levar aos conhecimentos dos alunos artistas da nossa região (Lucy, 38 anos – Entrevista escrita 30 de maio de 2011).

Os movimentos feitos pelas alunas ao ensaiar modos de ser docente, de fazer exercícios sobre si mesmos durante as aulas de Estágio, foram produzindo subjetividades, à medida que, ao modificar as práticas já existentes, as relações de poder e saber que as haviam produzido, foram sendo deslocadas, como afirmam Jodar e Gomez (2004, p.148), “estas variações têm um efeito material na formação dos próprios sujeitos”. A subjetividade como experiência está sempre sendo feita, está sempre aberta, pois não se trata de um dia chegar à “descoberta” de si, mas se trata de uma produção constante, uma constituição de si mesmo.

A esteira que é produzida aqui tem o interesse de pensar a formação de professores em processos mais abertos, a arte e as provocações dos artistas, e, para isso, precisa que a

subjetividade do docente esteja aberta a este trabalho contínuo, de mudança, de variações nas práticas já existentes, a fim de que se possa acompanhar a complexidade do trabalho feito em arte e na docência em arte. Nesta esteira feita para pensar a formação de professores, a produção contemporânea de artes visuais teve um importante papel, não à medida que foi sendo ensinada como um saber específico às futuras docentes de artes, mas como parte das aberturas que foram sendo provocadas no olhar das alunas, e como era uma potência para que as alunas pudessem assumir modos de ser diferentes do que já era conhecido.

As artes visuais contemporâneas foram marcando as alunas de tal modo que tornou possível que elas formulassem e elaborassem outros modos de pensar a arte e a docência, produzindo um trabalho nas aulas que fosse mais aberto a questões transversais ao trabalho feito pelo artista, o que permitia que os alunos da escola também vivenciassem outros modos de ver. As descrições feitas pelas alunas das atividades deixam marcado o entendimento de que a produção de arte não segue um único modo de pensar, sempre associado à perfeição, e que o trabalho feito pelos artistas é parte de um processo.

Pretende-se demonstrar a importância e a contribuição da 'Pop Art' no ensino de artes visuais, através de um estudo teórico sobre a história da arte visual na educação e o movimento Pop Art, apresentando e analisando com os alunos as várias possibilidades de se expressar à arte, rompendo assim, com o conceito da forma 'perfeita', interpretando diferentes estéticas (Rejane, 38 anos - Material Empírico TCC)

Pensar uma estética diferenciada para os alunos, a partir da fotografia, desenvolvendo uma pesquisa sobre a fotografia, analisada como uma crítica social e um registro artístico com o intuito de que os discentes possam compreender a linguagem fotográfica, como possibilidade de um processo criativo presente em seu cotidiano (Arlete, 22 anos – Material Empírico TCC)

O modo como as alunas foram se produzindo colocava em tensionamento identidades anteriormente assumidas por elas, principalmente, em relação à docência. O modo como elas vinham se produzindo tinha como sentido a construção de uma “subjetividade não constituída sob sujeição as normas” (JODAR e GOMEZ, 2004, p.149). Estas aberturas não eram apenas para os modos como elas vinham desenhando a sua formação para a docência em arte, mas também nos modos de ver o contexto em que estavam inseridas e o modo de ser mulher neste contexto, entendendo que eram inferiores aos homens, que não teriam oportunidades de estudar devido a condições financeiras.

Sentia que nunca iria fazer uma faculdade, muito menos particular, pois na juventude sempre pai dizia que tinha que fazer vestibular para entrar em uma Federal ou Estadual, e assim me sentia muito burra e achava que nunca iria chegar onde estou (Elizandra, 28 anos – Entrevista escrita 30 de maio de 2011).

A escrita feita sobre si pelas alunas estabeleceu relações de força com elas mesmas, tanto para mostrar-se como para mudar aquilo que vinham sendo. Uma potência para si mesmo que, de acordo com Loponte (2006), “produz efeitos sobre as práticas de quem escreve”, a escritura como potência para a produção de si tem uma dimensão política importante, a forma de resistência, de encontrar espaços de respiro entre as relações de saber e poder que transpassam cada um e formam aquilo que somos.

A escrita como potência para a elaboração de si durante a formação que vinha sendo desenhada pelas alunas tem força quando pensada como uma prática feita sobre si, quando as alunas faziam os textos e desenvolviam as analíticas em torno do trabalho realizado nas escolas e na aplicação das pesquisas de TCC. A escrita sobre o próprio trabalho também marca um amadurecimento nas alunas, em que elas autorizam-se a assumir a formação que vinham produzindo, à medida que, ao olhar para o trabalho realizado, elas percebiam o movimento feito pelo estudo, o resultado do que construíram e poderiam ver o que poderia ser feito de outra maneira.

Nos movimentos que a escrita produzia na formação das alunas, o trabalho, que foi vivenciado por elas, não partia de autores, leituras e pesquisas, partia das experiências de ensino que elas haviam sido provocadas nos Estágios e no TCC, a partir de arranjos teóricos que elas fizeram, de metodologias e abordagens criadas por elas, de objetos escolhidos para fazerem parte da aula. O amadurecimento, que era marcado na escrita sobre si, também fazia parte do processo formativo, produzido durante o curso, em que as alunas perceberam as possibilidades de um trabalho aberto e provocativo na docência em arte, em acordo com Larrosa (2004), o que tornava as alunas maiores em relação a elas mesmas.

Este movimento de tornar-se maior deu-se a partir do que elas vivenciaram, das relações que produziram, dos saberes aos quais tiveram acessos. O modo de ser professora que passava a ser visto pelas alunas não era mais marcado por características das professoras habilidosas, carinhosas, ótimas desenhistas, mas de professoras contaminadas pela arte, provocadas pela pesquisa e pelas leituras, estudantes, e que também poderiam provocar movimentos nas escolas, a medida que as suas práticas desestabilizassem as verdades dos alunos sobre a arte.

Mas isso aparece na escrita das alunas caracterizado como algo mais estranho. O estranho para as alunas neste movimento de produzir-se professora de arte era a adesão às metodologias de trabalho com história da arte, leitura de imagem, com desenvolvimento de

processos de criação. Eram tantas coisas diferentes, que elas sequer sabiam para onde olhar primeiro, e como iniciar um plano de ensino com tantas coisas diferentes a serem feitas. Em que momento fazer leitura de imagem? E quando eu falo de história da arte? Então, eu não posso só fazer práticas?

Hoje dia vinte e seis de agosto de dois mil e dez é um dia de calor, o dia foi nublado. Estou muito ansiosa pelo fato que precisamos aplicar nossos estágios de regência, TCC para fazer, consegui meu primeiro emprego na escola. Tudo é novo e estranho para mim (Margarete, 40 anos – Carta para o futuro)

No momento me sinto muito preocupada, pois tenho muitos anseios e dúvidas, meu TCC está me enlouquecendo a vida, tenho os dias muito corrido, e ainda não estou satisfeita com minha profissão (Vanessa, 25 anos – Carta para o futuro).

À medida que as alunas foram escrevendo sobre como estava sendo aquele momento diante de uma série de práticas que desacomodavam, a escrita era um desabafo, um lugar de queixar-se sobre tudo o que tinha que ser feito, que era difícil. E, na própria escrita, elas pensavam nas possibilidades de resolver tudo isso, que precisariam esforçar-se, que atravessariam algumas noites em claro, mas que não seria impossível e repetiam a si mesmas que dariam conta, uma escrita que se assumia quase confessional, feita para elas mesmas.

Em um segundo momento, quando elas já estavam realizando as pesquisas, produzindo o próprio trabalho, a escrita passou a ser o lugar da criação, onde as alunas foram desenhando o seu modo de ser docente e, então, a escrita perdeu o tom confessional e passou a fazer parte da produção de si e de reconhecer como as alunas foram se tornando as professoras que estavam sendo:

O Processo de construção [TCC] foi muito desafiador, pois provocou questionamento, direcionamento, dúvidas às vezes dificuldades, mas a pesquisa a leitura nos fez crescer. Foi uma experiência de crescimento (Lourdes, 33 anos – Entrevista escrita 30 de maio de 2011)

Estas escritas, que foram sendo produzidas e marcando os movimentos em que as alunas foram se elaborando, partiu das brechas que foram abertas a partir de tensionamentos, discussões e debates provocados pela arte e, em especial, pelas artes visuais contemporâneas. Os tensionamentos foram deixando marcas na subjetividade das alunas, que foi instaurando a abertura para a criação de um novo modo de ser, lançavam ideias sobre como poderia ser feito um rearranjo com o que sobrou depois dos debates e discussões feitos em aulas e das atividades vivenciadas e produzidas no curso por elas.

A potência de pensar a escrita como este lugar de produção de si para a docência permite que se possa entender que as cicatrizes são a gênese do que pode ser feito para além das possibilidades que são dadas. As feridas, as aberturas provocadas pelo caos gerado a partir do debate em torno de temas como a arte, a produção contemporânea de artes visuais, continuaram em funcionamento no semestre seguinte em que estas questões foram trabalhadas. Durante os encontros e as aulas de Estágio e TCC, algumas questões trabalhadas em História da Arte eram trazidas e continuavam a ferir as alunas, devido à intensidade dos debates que eram provocados e como atingiam as escolhas feitas por elas, o trabalho que elas vinham realizando e davam movimento ao trabalho em torno da docência em artes e que também fazem parte da elaboração feita pelas alunas para produzirem-se professoras. *Quero desejar que tudo de certo, e que acabe logo este tormento. Porque estou pensando até em mudar de profissão, porque está muito difícil ser professora* (Grazieli, 31 anos – Carta para o futuro).

Queria lhe dizer que todas estas incertezas, dúvidas, insegurança naquilo que preciso desenvolver me deixam insegura. Sei que o tempo está esgotado, super lotado, mas que conseguirei conciliar as atividades... Trabalho... O TCC que tirará meu sono (Lourdes, 33 anos - Carta para o futuro).

Trabalhar com a escrita como potência para a produção de si na formação para a docência é possível pela potencialidade que a escritura oferece para a formação como uma ética de si mesmo, presente no pensamento de Michel Foucault. O filósofo faz isso a partir da escrita de si como parte das práticas do cuidado de si na Grécia Antiga. Do quanto a escrita feita de si mesmo era importante para que o indivíduo pudesse conhecer-se, mas não com a pretensão de chegar a uma essência do eu, fazia-o como parte de um movimento para fazer-se e reconhecer-se.

A escrita tem a potência de um exercício sobre si devido aos graus de “aplicação aos movimentos do pensamento” sublinha Foucault (2010, p.144), pois a ação da escrita suscita uma atitude de meditar, escrever, exercitar-se em torno de entender aquilo que se é, um treino de si por si mesmo. O trabalho feito pelo filósofo dá-se a partir de um estudo das práticas do cuidado de si dos gregos e para uma ética de si mesmo, um dos dispositivos de subjetividade greco-romana. Para os gregos, de acordo com Foucault (2010, p.147), era uma técnica de saber que fazia uma obra de arte da própria vida, em que os indivíduos realizavam um trabalho sobre si a medida que escreviam correspondências, cartas e as *hypomnêmata*.

Estas formas de escrita utilizadas pelos gregos não eram consideradas como cadernos de memória que, de tempos em tempos, poderiam ser consultados, mas “eram material de um exercício frequentemente executado, ler, reler, meditar, conversar consigo mesmo e com os outros” (FOUCAULT, 2010, P.148). A potencialidade da escrita está para aquele que escreve para um movimento de conhecer-se, para o leitor-correspondente é como ensinamentos, como também a terceiros que poderiam ler tais escrituras. A escrita seria uma forma de um relacionamento mais intenso consigo mesmo e com os outros à medida que, no ato de escrever e de ler, se é afetado por aquilo que está sendo expresso.

Friccionar o pensamento de Foucault (2010) sobre a escrita como um trabalho na realidade, do real e da experiência, com as escritas das alunas permite produzir uma ficção dentro da área de conhecimento de formação de professores para dar novos sentidos, articulando de forma mais aberta à complexidade que é a formação de docentes em tempos atuais. Estas fricções entre a escrita das alunas e o pensamento do filósofo são, aqui, ferramentas que permitem pensar a escrita como lugar da produção de si, durante a elaboração de um modo de ser docente e que, por isso, podem ser uma abertura ao trabalho realizado na formação inicial de professores.

A proposta de trabalho, que foi sendo desenvolvida com as alunas no curso, era um trabalho sobre si a ser realizado a partir da escrita das produções que elas desenvolveram e vivenciaram durante o Estágio e o TCC, com um intuito que as alunas pensassem sobre o modo como estavam se produzindo para a docência em arte, sem, no entanto, ter a intenção de que a escrita fosse uma confissão dos erros, considerando-a como um processo de aprender pela própria experiência e de compartilhar com outras alunas, professoras e turmas aquilo que haviam produzido e que poderia ser partilhado.

Quando iniciamos a pesquisa sentíamos a necessidade de ‘mudanças’ no mundo das Artes Visuais. ‘Desta forma, a Performance foi o que tornou possível, mas não o único meio de transmissão do conhecimento, mas também não sendo da maneira convencional’ (Elaine, 27 anos – Material Empírico TCC).

O professor deve buscar formas de trazer para a construção de suas salas todas as linguagens artísticas, assim propiciando ao aluno, a vivencia o aprendizado e a leitura visual das obras e manifestações da arte, sempre visando que nem todos os alunos possuem a mesma maneira de interpretação e leitura visual (Maria, 26 anos – Material Empírico TCC)

O trabalho feito com as alunas não poderá ser partilhado como modelo a ser seguido, pois não houve um encaminhamento metodológico criado ou usado no trabalho a partir de outros autores, o que havia era uma articulação entre o Estágio e TCC e, do mesmo modo, as

instruções do caderno metodológico da instituição e da estrutura mínima que o trabalho deveria ter - introdução, onde seriam apresentados tema, problema, objetivo; o desenvolvimento, em que seria apresentado o referencial teórico feito pelas alunas; a metodologia com a caracterização do estudo a ser feito, os tipos de instrumentos de coleta de dados, os envolvidos com a pesquisa, o local de realização e o planejamento de aplicação da pesquisa; a análise de dados com um estudo desenvolvido acerca do próprio trabalho realizado; as considerações finais. A opção por esta prática de escrita mais formal para as alunas, como uma analítica em torno do trabalho produzido por elas tanto nas aulas de realização do Estágio como da aplicação da pesquisa de TCC, foi feita com o objetivo de produzir um modo de pensar sobre o próprio trabalho e criar com as alunas debates sobre as possibilidades existentes para a docência, sem limitar-se a modelos prontos, cartilhas, manuais, e que é possível criar nas aulas.

Até a parte da metodologia, as alunas foram trocando ideias, foram emprestando e trocando textos entre si, utilizando trabalhos e pesquisas que já tinham sido realizadas e foram organizando os textos da pesquisa que estavam desenvolvendo, e até mesmo pagando para que esta parte fosse feita. Porém, na metodologia, durante a aplicação e nas análises, isso não podia ser feito, pois dependia do trabalho realizado durante as aulas realizadas na escola com o Estágio e com a aplicação da pesquisa de TCC. Foi o momento em que cada uma, querendo ou não, teve que se ocupar do próprio trabalho, das próprias experiências para escrever sobre os temas que estava estudando, trabalhando e que seria apresentado como parte dos requisitos para obtenção do diploma de Licenciadas em Artes Visuais. As trocas que poderiam ser feitas eram as ideias que cada uma teve ou como elas estavam organizando o trabalho, mas era apenas um apontamento inicial, pois cada uma percorreu um caminho diferente devido ao tema escolhido, ou às imagens trazidas para as atividades desenvolvidas.

Até aquele momento, a docência para as alunas era um fazer, que não exigia o olhar, o preparo, a produção de materiais, as elaborações para dar sentido ao trabalho em sala de aula com os alunos. Ser professora era dar aula, um modo de ser docente estereotipado que é tomado como prática, não só neste contexto da pesquisa, mas que marca uma despreocupação dos professores em relação ao ensino e à docência e que vinha sendo adotado pelas alunas. Contudo, os movimentos que o curso vinha produzindo, as práticas que vinham sendo adotadas tentavam caminhar em outra direção, principalmente, porque as alunas estavam fazendo uma formação inicial para a docência em arte, e não seria possível permitir que elas chegassem ao final da graduação com aquele modo de pensar.

O trabalho, que vinha sendo proposto às alunas, exigia um olhar mais atento, mais cuidadoso com a docência, com o aluno, com o pensamento em torno da atividade docente. Sem querer impor um tipo adequado de ser professora, porém tinha como objetivo fazer com que as alunas olhassem para o trabalho realizado e percebessem o que poderia ser feito de formas diferentes, o que poderia ser mais potente nas aulas, para produzirem-se sentidos na escola, tanto para o ensino quanto para a arte. Esta prática também provocava, na aula, rejeição, pois elas estariam assumindo uma responsabilidade em torno de si mesmas, do trabalho que era feito por elas. E, nas escritas de algumas alunas, é possível perceber como este olhar mais atento e preocupado foi sendo formado, e traz consigo um pensamento mais articulado com a complexa tarefa que é a educação em tempos atuais.

Para podermos desenvolver um bom trabalho dentro da sala de aula é precisamos fazer com que o aluno entenda que a arte faz parte do nosso cotidiano, (...) devemos observar o interesse dos alunos nas aulas, são os costumes e a cultura que cada um adquiriu dentro da família ou no meio em que vive e frequenta, pois cada um ao ingressar na escola traz consigo uma bagagem muito grande de conhecimentos adquiridos pela convivência na sociedade, e na família, ou entre amigos (Maria, 26 anos – Material Empírico TCC).

Este olhar que vinha sendo formado nas aulas, este modo de pensar a docência mais implicada com os sentidos em torno do que era feito, como aparece na escrita feita por Maria (26 anos), não havia um livro, um autor, uma referência que diria exatamente o que deveria ser feito e como tinha que ser feito. O máximo possível seria encontrar, nas leituras e nas pesquisas, pistas, apontamentos feitos pelos autores e que poderiam incitar um movimento de análise para as experiências que elas mesmas haviam provocado. A tarefa de escrever sobre si estava implicada na elaboração de um modo de escrita, em uma atitude de olhar para o próprio trabalho e desconfiar do que havia sido produzido, de suspeitar de si mesmo.

Eram milhares de ideias que estavam estilhaçadas, intenções quebradas, escritas e textos fragmentados, que precisavam cuidadosamente serem reunidos um a um. Era um rearranjo destes estilhaços, dos cacos, movimentos que fizeram as alunas remontarem-se, e o espaço para refazer-se era a escrita que elas produziam para apresentar os resultados do processo desenhado por elas, da elaboração que elas fizeram.

Umaz fizeram com mais dificuldades, outras com menos, mas, cada uma, durante o trabalho, foi fazendo exercícios de uma composição de si mesma, um ensaio sobre como seria ser docente de artes, do que poderia ser feito nas aulas e que não estava em livros, manuais, receitas, sobre como as suas ideias também funcionavam e produziam resultados nas aulas.

Aos poucos, as alunas foram se percebendo como autoras, como pesquisadoras, quem sabe até sentiram o frenesi da criação. *O processo de construção do TCC foi árduo, muitas dificuldades, dúvidas, medos, faz e refaz erros e acertos. Foi um processo para não esquecer jamais* (Margarete, 40 anos – Entrevista escrita 30 de maio de 2011).

Durante uma escrita em que elas colocavam sob suspeita o próprio trabalho, durante as idas e vindas das orientações, dos textos corrigidos por e-mail e grifados em várias cores, as alunas viviam um processo muito próximo dos artistas quando estavam em pleno processo de criação. *O Processo de construção [TCC] foi muito desafiador, pois provocou questionamento, direcionamento, dúvidas às vezes dificuldades, mas a pesquisa a leitura nos fez crescer. Foi uma experiência de crescimento* (Lourdes, 33 anos – Entrevista escrita 30 de maio de 2011).

E, no movimento de produção destas escritas sobre o próprio trabalho, as alunas passavam a entender o próprio processo vivido e as aprendizagens feitas durante todo o trabalho. *O TCC me ajudou a entender melhor a educação que é a área que trabalho, e pretendo me aprofundar para melhorar a Educação* (Ivete, 36 anos – Entrevista escrita 30 de maio de 2011).

Aos poucos, os modos de ver das alunas, as formas como elas percebiam-se como professoras começavam a misturar-se com um modo artista de ser professora, de acordo com as ideias de Loponte (2005, 2011) sobre uma docência artista em que é importante assumir o esboço, o erro, a tentativa, o fazer e refazer, uma docência em que se deve aprender com os artistas modos de colocar-se em cena.

O que importa em uma docência contaminada pelo pensamento artista é o que esta docência pode fazer pensar, ou que, a partir dela, pode-se pensar sobre a docência e sobre nós mesmos. As ideias de Loponte partem e somam-se com as ideias de Foucault (1995), quando ele pergunta se “não poderia a vida de todos se transformar em uma obra de arte?” a partir do pensamento de ambos autores podemos pensar se não seria plausível olhar para o mundo de um modo mais artista e menos racionalizado. E como pergunta Loponte (2005, p.191) é possível olhar para a docência como uma forma de arte?

Pensando a partir dos autores e das provocações que eles fazem sobre como pensar uma docência mais artista, possível de criação e de elaborações e menos pronta, menos acabada, como fazer dos artistas professores que ensinam a ver de outras perspectivas, vou também pensando como o olhar das alunas foi se modificando, foi se abrindo, entre o apagar e reescrever das escritas nas orientações, durante as leituras, diante das imagens que as

provocavam, na escrita sobre si, no trabalho feito nas escolas como professoras. As atitudes das alunas mudavam, aproximavam-se mais de atitudes artistas.

Estas idas e vindas foram levando as alunas a um constante exercício sobre si, fazendo com que Estágios, TCC, e a escrita como ofício perdessem a forma racionalizada de universalizar uma forma de ser docente e abrissem possibilidades para a elaboração de diferentes modos de ser docente, de acordo com as vontades e os desejos de cada uma das alunas. E o que interessa para pensar esta formação menos linear são estes re-arranjos, estas colagens, estes exercícios e ensaios que foram sendo desenhados até as alunas tornarem-se professoras. O medo que as alunas diziam ter, o sofrimento que foi o TCC e o Estágio, as dificuldades eram formas utilizadas pelas alunas para descreverem o processo de criação de si mesmas.

Posso dizer que no começo tive medo do meu trabalho não dar certo, pretendia com meu projeto muitas coisas e principalmente era fazer uma mudança em meus alunos mostrar algo diferente e acho que consegui isso foi muito gratificante, pois foi a partir disso que eu descobri o tipo de professora que quero ser (Maria 26 anos, Entrevista-escrita).

Penso que, ao invés de descobrir o tipo de Professora que queria ser, Maria *desenhou o seu modo de ser docente de artes*. Maria descrevia, na justificativa de seu TCC, o que a levava a pesquisar a Pop Art, ela contava que tudo havia partido de uma leitura da Revista Bravo enquanto ouvia a cantora Lady Gaga, a reportagem fazia relações com o consumismo, com o movimento artístico dos anos 1960 e com o artista Andy Warhol, portanto, foi da experiência cotidiana que a aluna encontrou vestígios para compor a sua pesquisa, o que a levou a afirmar que foi a partir dos movimentos de seu trabalho que desenhou o seu modo de ser docente de artes.

O mesmo frenesi foi vivenciado por Arlete (22 anos) que partiu para os estudos sobre a fotografia a partir da seguinte situação descrita em seu TCC: *Qual é o lugar e o papel da fotografia no processo ensino-aprendizagem em artes visuais, em pleno o século XXI?* (Arlete, 22 anos - Material Empírico TCC). Mas o que mais punziu Arlete foi perceber que, para muitos alunos, o primeiro contato com uma máquina fotográfica foi durante as suas aulas e que o mais importante para aqueles alunos teria sido o manipular a câmera, direcionar a lente e fazer a fotografia do que a foto propriamente dita. A forma como Arlete (26 anos) descreve vai possibilitando ao leitor entender o quanto aquilo tinha sido importante para ela, ver que o seu trabalho tinha feito algo de diferente aos alunos.

As escritas feitas pelas alunas fazem perceber como elas viam-se diferentes ao chegar ao final do curso, e dão a dimensão sobre como as experiências e as vivências das alunas, em diferentes práticas, foram produzindo aberturas, sobre como a escrita era o lugar onde, primeiro, elas afirmavam-se diante das novas posturas que começavam a ser adotadas a partir de então.

Trazer o tema da escrita para esta pesquisa sobre a formação de professores de arte é mais uma vez parte dos movimentos que me propus a fazer para pensar uma formação mais aberta, mais artista, em oposição a uma forma de pensar a docência de um modo engessado e pronto, como se não houvesse possibilidade de criação na docência. Em muitas práticas de formação de professores, a escrita é uma forma de legitimar um trabalho feito, “uma verdade” sobre o ser professor, que é feita a partir das práticas de Estágio e Pesquisa. O que também aparece nos relatórios feitos pelas alunas para o Estágio. *Os objetivos propostos foram alcançados, pois o conteúdo abordado era desconhecido pelos alunos, e isso gera interesse (...). O conteúdo torna-se significativo, pois aborda teoria e prática* (Arlete, 22 anos - Material Empírico Relatório de Estágio).

Acredita-se que os objetivos propostos foram atingidos, tendo em vista a participação das crianças, o entusiasmo com que desenvolveram as atividades, é mesmo aquela criança com dificuldades de aprendizagem participou das atividades da sua maneira (Elaine, 27 anos - Material Empírico, Relatório de Estágio).

A escrita no trabalho com a formação de professores pode ser um espaço de criação para produzir-se ou para elaborar um modo de ser docente. Dentro desta pesquisa, a escrita mostra-se como um refúgio da criação de si para as alunas, onde, além de pensar sobre como vinham se produzindo para a docência em arte, elas também elaboravam modos de ser docente a partir das experiências vividas durante os Estágios, além disso, a escrita foi uma potência para este trabalho feito sobre si, devido às aberturas provocadas nos modos de pensar das alunas feitos a partir dos debates em torno da arte, do pensamento contemporâneo de artes visuais, das imagens que eram problematizadas em aula.

Na formação que as alunas foram produzindo para tornarem-se professoras de arte, o Estágio, o TCC podem ser vistos de outro modo, não como parte de um processo de formação reflexiva, mas em uma dimensão do acontecimento, pois à medida que as alunas foram sendo atravessadas pelos acontecimentos produzidos pelas práticas naqueles momentos tanto de Estágio, como TCC, a estabilidade das verdades que elas tinham esteve sob um abalo, o que

foi um potencial para elas fazerem-se diferentes do que elas já eram e do como já atuavam como docentes, em artes ou em outras áreas

Uma formação que pretende ser mais aberta precisa da intensidade da experiência vivida, em acordo com Larrosa, (2004), como uma linguagem que modula aquilo que somos a partir das relações entre experiência e pensamento, experiência e subjetividade. Para o autor, o girar em torno das próprias experiências, criando movimentos pode ser uma potência para a produção de si. Pensando no trabalho com a formação de professores, girar em torno da própria experiência pode ser uma potência para a docência tornando-a mais propositiva.

Pensar a formação, a partir do que o autor propõe, é pensar o processo de produção de si, de produzir-se a partir de determinadas práticas e que envolve a desestruturação de uma formação subjetiva anterior. Depois de experimentar o caos das forças que tensionam esta formação anterior, organiza-se uma nova formação. Um movimento para a produção de outro modo de ser, são como os rearranjos e as reorganizações de estilhaços e cacos que sobraram depois dos tensionamentos e das desestabilizações de modos de ser adotados por nós e, até então, inquestionáveis.

A formação como uma elaboração de si, como um processo desenhado a partir das práticas vividas e das experiências produzidas durante a graduação, pode aproximar-se do ensaio como elaboração de si que é descrito por Larrosa (2004), pois o ensaio é uma forma não regulada, uma forma mais variada, mais subjetiva, mais poética: “Poder-se-ia dizer, talvez, que o ensaio é uma atitude existencial, um modo de lidar com a realidade, uma maneira de habitar o mundo” (LARROSA, 2004, p.32). E, por isso, pode ser uma potência para a formação, por ser uma atitude existencial que mostra diferentes formas de lidar com o real.

Poder-se-ia dizer, talvez, que o ensaio é o modo experimental do pensamento, o modo experimental de uma escrita que ainda pretende ser uma escrita pensante, pensativa, que ainda se produz como uma escrita que dá o que pensar; e o modo experimental, por último, da vida de uma forma de vida que não renuncia a uma constante reflexão sobre si mesma, a uma permanente metamorfose (LARROSA, 2004, p.32)

O quanto seria possível aprender em uma docência que se ensaia e se elabora, que se faz a partir de um desenho de si. Assim sendo, escrita pode ser operada nesta dimensão mais aberta como ensaio, ou como desenho, à medida que ela funciona como um modo de pensar sobre si, à medida que está produzindo para a docência, sem querer chegar a uma autoconsciência de si, um conhecimento do eu mais profundo, mas mostrando as enormes

variações históricas, contextuais, e subjetivas que fazem parte de nossos modos de ser e das formas possíveis de fazer-se de outro modo, para além das possibilidades que estão dadas.

ENTRE O MEDO DE ARRISCAR-SE E O PERCEBER-SE DOCENTE *OU* DE UMA ATITUDE ARTISTA PARA A DOCÊNCIA EM ARTE

Entre todas as questões que fui trazendo para esta pesquisa, uma situação quase sempre presente na escrita das alunas causava-me algumas inquietudes, era a situação do medo, medo do TCC, medo do Estágio, da banca, do professor, medo, medos... pelos próprios movimentos das escritas feitas pelas alunas para fins acadêmicos, que é o caso dos TCC e dos Relatórios de Estágio, fui buscando para tornar possível o entendimento sobre como as alunas foram se elaborando para a docência em arte, fui me deparando com uma satisfação também presente nas escritas, era a satisfação do trabalho realizado, da experiência vivida, dos compartilhamentos feitos entre a turma e o nascimento de uma atitude contaminada com características artistas, o que poderia ser chamado de uma atitude artista para a docência em arte que foi sendo feita durante todos estes movimentos em que as alunas foram se produzindo professoras.

Tomo emprestadas das alunas as definições sobre o último ano do curso, o ano de sacrifícios, de tormentas, de dificuldades, tudo em função dos Estágios de docência e do TCC, um caos que foi criado e que atingia todo o grupo, não tinha casos isolados. Eram ventos que sopravam fora da rota conhecida, saberes que se confundiam com não saberes, como o tão falado processo de criação a ser trabalhado nas aulas de arte, mas não havia como ensinar a fazer este processo. Ele precisava ser iniciado e, depois, tinha que ser alimentado, fomentar processos individuais, mas sem uma receita ou modelo, ou, então, a escrita, como iniciar uma pesquisa, o que falar primeiro. Eram tantas coisas novas, diferentes, que geravam ansiedades, pânico e que necessitavam, ali, de uma gestualidade artista para tentar ordenar as situações e o que deveria ser feito primeiro. Mas era tanta coisa que nem se sabia por onde começar.

Em meio a este cenário caótico, estavam alunas que vinham para as aulas fugidas de outros espaços caóticos, as escolas, os trabalhos, a vida que elas tinham, as brigas com os maridos, a indiferença das famílias... E um professor, que ao invés de ser a luz e resolver o problema de todas, era o que mais fazia perguntas, ao invés de respostas, o tempo todo, era questionamento: por quê? Como? De que forma? Para quê? Para quem? Segundo as alunas, ele nunca estava satisfeito com nada e ainda andava com imagens das artes visuais contemporâneas desconcertando as certezas que as alunas tinham sobre a arte e o ensino de arte.

O medo era provocado nas alunas, porque elas sabiam que, do jeito como a escola havia ensinado, nada daria errado. Ao final da aula, elas teriam um desenho, mesmo que fosse mimeografado, ou que fosse um cartão para alguma data comemorativa, ou seguindo as prescrições do livro didático, ao contrário do que o curso propunha, nas abordagens para o ensino de arte, elas não teriam a certeza de que, no final da aula, haviam produzido alguma atividade com os alunos.

O horizonte era desconhecido e, por isso, era tão temeroso. Era quase impossível pensar na utilização da abordagem triangular de Ana Mae Barbosa (2004) ou na fruição e poetização de Mirian Celeste Martins (1998) que ofereciam às alunas atitudes mais próximas da criação, da invenção, da autoria em suas aulas. Como imaginar o resultado, se ninguém utilizava tais abordagens para as aulas, não havia um modelo a ser seguido, um resultado a ser socializado, seria a primeira vez. Para as alunas, o planejamento, as atividades utilizadas nas aulas, o conhecimento, a teoria ao invés de caracterizarem-se como coragem, ousadia, eram possibilidades de controle, domínio das situações. Ou como elas diziam de “controlar a turma” e a garantia de que elas realmente fossem efetivar o que tinham pensado para as aulas do estágio de docência, e se afirmassem como professoras perante as escolas em que faziam os seus estágios.

Nas escritas das alunas, esta situação aparece como desejo que as coisas dessem certo, que o esforço era necessário para que elas fossem boas professoras, este era o consolo que elas tinham para as atividades, a recompensa de que, depois de todo o esforço, elas seriam boas professoras, como escrevia Vera, sabendo que o seu esforço a levaria ao reconhecimento, *quero ser uma boa professora, mas sei que se me esforçar serei* (Vera, 26 anos - Carta para o futuro). Isso é percebido também nas cartas escritas pelas alunas, no início da disciplina de TCC, as alunas desejavam que tudo desse certo, que os resultados fossem positivos para que provassem ser capazes de ser professora, como conta Mariza (51 anos),

Outro ponto que preocupo-me também é se conseguirei desenvolver bem meu projeto de TCC e como será minha prática pedagógica. (...) Gostaria e quero fazer um bom trabalho tanto como estagiaria como com o trabalho de pesquisa e terminar este curso da melhor maneira possível (Mariza, 51 anos - Carta para o futuro).

E também aparece na escrita de Vera que ainda não era professora, *quero que meu trabalho de conclusão fique bom, que em meus estágios consiga adquirir o máximo que puder de conhecimento e prática para o meu futuro* (Vera, 26 anos - Carta para o futuro). O medo da aluna era não aprender como ser professora, a visão que as alunas tinham do estágio era

muito diferente do que o curso propunha: o de criação de possibilidades metodológicas para o ensino de arte, a criação de atividades dinâmicas e que não fosse um espaço de reprodução de atividades já realizadas e que vinham dos manuais milagrosos encontrados na escola. O encaminhamento dado pelo curso para o estágio era um espaço para inventar, criar, não para seguir o modelo da boa professora, que tinha domínio e controle sobre a turma.

Aparece, nas escritas de outras alunas, o desejo de que o resultado tinha que ser bom e o receio que as coisas pudessem não dar certo, os bons resultados, os trabalhos bem feitos pelos alunos eram o mais importante, como conta Vanessa, *espero fazer um ótimo trabalho com meus alunos onde vou aplicar o projeto que o resultado seja maravilhoso, trabalhar com o tecido não é fácil, mas sou boa no que eu faço* (Vanessa, 25 anos - Carta para o futuro).

Não poderia ser esta formação menos marcada por cicatrizes. Mas se os processos formativos que vinham sendo desenhados pelas alunas saíam com estas marcas é por que havia ali, naquele espaço, se produzido algum tipo de experiência muito intensa sobre arte e ensino de arte. Mesmo que perturbadora, ela passou e deixou a sua marca, abriu um espaço, por menor que fosse, para que, ali, fosse iniciada uma modificação. E, ali, onde se abriu um espaço para a modificação, começou a originar-se uma possibilidade de fazer-se professor a partir de um trabalho sobre si mesmo.

A reação das alunas às artes visuais contemporâneas e às práticas acadêmicas de pesquisa devem ser vistas como parte de um processo de elaboração de um modo de ser, e não como uma prática de negação e não aceitação das práticas acadêmicas. As alunas deixavam de ser passivas e de aceitar o que era apresentado e passavam a expressar aquilo que pensavam, a questionar, davam movimento à formação. Isso não quer dizer que não aceitar as atividades é uma prática importante na formação de professores, porque a não aceitação das alunas com relação às práticas foi uma reação inicial ao trabalho que vinha sendo proposto para a turma. Sendo que, no decorrer do curso, passou a ser visto de outra forma, como contam Lurdes e Juliana. *O processo de construção [TCC] foi muito desafiador, pois provocou questionamento, direcionamento, dúvidas às vezes dificuldades, mas a pesquisa, a leitura nos fez crescer. Foi uma experiência de crescimento* (Lurdes, 33 anos, Entrevista-Escrita). *No início foi um calvário não sabia o que pesquisar, mas pelo fato de que eu vim saber o que era uma leitura de imagem de obra de arte só aqui na Faculdade achei interessante pesquisar* (Juliana, 33 anos, Entrevista-Escrita).

Entre o início e o fim da proposta de trabalho apresentado às alunas, havia um espaço, o entremeio, onde, seguidamente, ventos desordeiros sopravam e tiravam tudo do lugar. E, ali,

a incerteza e os seus mistérios de não saber como seriam os resultados das aulas que estavam sendo planejadas, ou das dúvidas de quais imagens levarem para sala de aula, do que deveria ser feito primeiro se era uma leitura de imagem ou se deveria ser perguntado aos alunos se eles sabiam o que era arte, as inquietações iam se ajeitando. É o que se produziu neste espaço entre o início e o fim que interessa para o entendimento sobre como uma atitude artista foi sendo elaborada ao mesmo tempo em que as alunas ensaiavam-se para tornarem-se docentes de artes.

Esta atitude artista tinha a ver com os modos de olhar que vinham se produzindo, de olhar para a arte, para a docência em arte, e foi tornando mais presente nas aulas de arte a figura de artistas, a discussão em torno do trabalho realizado, o olhar cuidadoso para a imagem. *A partir das imagens dos fotógrafos os alunos deverão aprender a manipulação da linguagem visual fotográfica, sempre discutindo o trabalho do artista* (Arlete, 22 anos – Material Empírico Relatório de Estágio)

Atualmente, o professor deve procurar novas possibilidades de transmissão do conteúdo, fazendo ocorrer uma interdisciplinaridade. Esta ampla construção do conhecimento visa e abordam benefícios para o educando, em especial na arte ela propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, para que ocorra o seu desenvolvimento em sociedade (Elaine, 27 anos – Material Empírico TCC)

O que eu desejava, como professor, é que elas tivessem a coragem de desafiar a si mesmas, de desconfiar das explicações que a escola dava sobre como deveria ser o ensino de arte, sobre como era importante ter o domínio da turma para ser uma “boa” professora. As artes visuais contemporâneas eram convidadas para as nossas aulas, como provocação, disparadora de inquietações e possibilidades para a docência.

Trabalhar com esta aproximação entre a formação de professores e a produção contemporânea de artes visuais é uma escolha feita por causa da potência de transgressão presente no trabalho dos artistas, do quanto as imagens provocam modos de pensar, pensamentos sobre as coisas mínimas e cotidianas e do quanto é possível inventar, reinventar a todo instante a partir da arte contemporânea. Como adverte Favaretto (2010), há um “horizonte das transformações contemporâneas, da crítica das ilusões da modernidade, da reorientação de seus pressupostos” (FAVARETTO, 2010, p.229), e esta potência que deve ser levada para a formação de professores, o refazer, o repensar, o olhar de outras formas.

Pensar isso, a partir da produção contemporânea, é uma tarefa possível de ser feita tendo em vista as características de multiplicidade, de pluralidade, de abertura às possibilidades, ao diferente, e que podem oferecer a formação de professores um espaço de

possibilidades para criar um modo mais estético de pensar a docência, não para torná-la mais bela, alegre ou colorida, mas como uma produtora de diferenças na sociedade, produtora de efeitos e percepções a partir do que os artistas apresentam em seus trabalhos. Esta possibilidade foi apreendida por algumas alunas.

Trabalhar com a noção de performance nas aulas de arte implica apresentá-la como uma categoria sempre aberta e sem limites, por que a performance deve ser trabalhada como experiência de um corpo livre, que não há necessidade da coreografia, da repetição do exercício (Elaine, 27 anos – Material Empírico TCC).

Uma característica marcante das aulas trabalhadas com os alunos foi quando era trabalhado com o fotógrafo Sebastião Salgado, os alunos se admiravam porque as fotos eram bonitas, mas ele não se preocupava com belo, algumas imagens provocam um desconforto, porque para Sebastião criar um mundo novo, revelar a vida nova, recordar que existe um limite, uma fronteira para tudo, menos para o sonho humano era importante. (Arlete, 22 anos – Material Empírico TCC).

Pode-se perceber, ao longo das escritas formais feitas pelas alunas tanto para o TCC como para o Estágio, que o modo de escrever e pensar sobre a arte e a docência em arte vão sofrendo mudanças, o interesse em entender como os alunos estavam recebendo as discussões em aula foi o que mais tomou a atenção de Arlete que sempre deixa muito frisada, nos textos, a forma como os alunos sentiam-se durante as aulas, do que tinham gostado, do que não haviam gostado, de quais artistas tinham mais interesse e dos movimentos que ela fazia para que eles não tivessem mais interesse em um e menos em outro, nas trocas que ia propondo ao longo das aulas e como foi possibilitando o entendimento da linguagem fotográfica.

Enquanto que Elaine preocupa-se muito com a forma de trabalhar a performance, o corpo, a arte contemporânea na escola, e como fazer relações interdisciplinares para que os alunos compreendam o assunto trabalhado. Elaine sempre manteve mais o interesse em falar de ser professora, da atitude das professoras, do que deveria ser feito, o que deixa pistas do desejo da aluna em entender as possibilidades de trabalho com a docência em arte. *Pretendeu-se encontrar caminhos novos que tornem o ingresso do conteúdo no cotidiano escolar mais favorável, algo menos cansativo e desmotivante, podendo assim, apreciar e comunicar-se de maneira mais facilitada, com a sociedade atual (Elaine, 27 anos – Material Empírico Relatório de Estágio)*

As atitudes que as alunas possibilitavam entender frente ao trabalho que realizavam como professoras que se elaboravam para a docência em arte são tomadas por um modo estético, abertura para os modos de ver os alunos e a forma como aprendiam nas aulas, mas não uma abertura com o objetivo de aprender como o aluno aprendeu para depois avaliá-lo,

era uma aprendizagem que, na verdade, não tinha uma finalidade, a não ser do efeito que ela tinha para a descrição sobre como a aluna percebia o próprio trabalho, uma atitude desinteressada, “uma abertura, uma disponibilidade não tanto para a coisa ou para o acontecimento ‘em si’, naquilo que ele tem de consistência, mas para os efeitos que ele produz em mim, na minha percepção e no meu sentimento” (PEREIRA, 2011, p.114).

É como se o conteúdo de um objeto não fosse o mais importante, ou a síntese da aprendizagem ou a moral da história, o importante é a experiência que se produz nas pessoas. O juízo estético refere-se não ao objeto ou ao acontecimento, mas aos sentimentos que ele - objeto- provoca nos sujeitos. A atitude estética para a vida está em abandonar o interesse na finalidade e no domínio sobre as coisas, para o encontro, os arranjos que são possíveis de fazer-se entre sujeito e objeto, um acontecimento que está por vir, um sentimento, um gosto, presente nas possibilidades que as situações permitem.

A atitude estética na formação inicial de professores possibilita descaracterizar o engessamento das atividades realizadas pelos alunos e a apresentação de dados sobre uma proposta de ensino eficaz permite a utilização da vivência, a abertura à experiência. Uma das alunas, Elaine (27 anos), trabalhou, em sua pesquisa de Estágio e Tcc, com a performance nas artes visuais. Elaine foi uma aluna que, no início das atividades, tinha muita dificuldade em aceitar a proposta de articulação entre as duas disciplinas, via quase como impossível conciliar estágio e pesquisa, ela era mais ligada ao resultado final do que ao processo de trabalho nas aulas de arte. No período de estudo e realização da pesquisa, ela participou de várias propostas de aproximação com as artes visuais contemporâneas, viagens de estudo, a escrita da carta, e, na apresentação de seu trabalho de TCC, ela descreveu a articulação entre o ensino de arte e a produção contemporânea de artes visuais da seguinte maneira:

Podemos desenvolver um conteúdo de forma diferente, propondo novos encaminhamentos no processo de ensino e de aprendizagem. As atividades foram realizadas com cunho de aprendizagem, mas sempre levando em conta, a descontração e a prática de algo novo, a vivência do conteúdo de forma diferenciada, como os mesmos objetivos e características, sempre enfocando o tema central (Elaine, 27 anos - Material Empírico TCC).

No decorrer do trabalho, a aluna foi afirmando a importância do ato de ver, considerando que ver é um exercício de construção e que pode ser realizado nas aulas de arte, a partir de inúmeros caminhos. As palavras escolhidas pela aluna para discorrer sobre o ensino da arte feito a partir das pesquisas de TCC e Estágio fazem perceber a mudança no entendimento dela sobre a docência, a não afirmação de uma única possibilidade, o não saber

se haverá um resultado, um produto no final do trabalho. A insegurança com o novo, como ela descrevia no início da disciplina, passa a ser a forma como ela descreve o trabalho a ser feito como professora.

A primeira experiência da aluna com a produção contemporânea aconteceu durante a viagem a Curitiba, em que ela distanciou-se do grupo e, ao visualizar uma produção de Lucio Fontana (*Conceito Espaziale*²¹), voltou e fez a pergunta “Então, me explica por que isso é arte?”. A aluna que, um dia, incomodou-se tanto com a falta de linearidade, da narrativa na produção de arte, buscou na performance o tema de estudo para o estágio e o tcc. A provocação feita pelo trabalho do artista à aluna pode ser visto como uma potência no movimento de formação desenhado por ela, na criação de uma atitude estética para a docência em arte.

O interesse pelo subjetivo e pela experiência nos domínios da estética é uma vontade que se coloca a partir da modernidade, quando a estética deixa de estar filiada à doutrina do belo, na qualidade do objeto, e passa a estar no efeito, a partir da contemplação da imagem ou do objeto. De acordo com Hermann (2010), é no século 20 que a estética sai do confinamento sobre o que é arte, belo, sublimação, para colocar-se no cotidiano, pondo-se junto com a filosofia e as ciências humanas para pensar a percepção, a sensibilidade, a arte, o corpo, a existência, a vida.

A estética no discurso contemporâneo, conforme Hermann (2010), “estaria voltado para as diferentes formas pelas quais a sensibilidade atua sobre nós e não propriamente uma teorização sobre a arte e se torna objeto de consideração em todas as esferas da vida prática” (HERMANN, 2010, p.127). A estética é um assunto de debate, pesquisa e ensino da teoria da arte. Mas o século XX possibilitou a transformação dos modos de pensar a existência e a constituição dos sujeitos, de modo que questionou os limites entre arte, filosofia e literatura, denunciando o caráter excludente dos conceitos que não reconhecem o outro e que não acolhem o que lhe escapa.

²¹ Os *conceitos espaciales* fazem parte das produções feitas pelo artista no cenário após os anos 1950. A produção deste período estava estreitamente ligada com uma vertente que explorava a forma e a cor, e tinha uma preocupação com a superfície. O cinetismo e o luminismo também estavam no foco destas produções. Assim como o próprio Lucio Fontana dizia a produção poderia ser definida como do espaço e da luz, desse modo a maioria dos trabalhos são de superfícies monocromáticas, nas quais o artista “maltrata” a pintura com cortes, marteladas, rasgaduras, cortes, o que consiste em ataques sobre o próprio trabalho. Importante estar atento para uma situação apontada por Archer (2008) para a forma como a crítica olhava para estas produções, um tanto quanto obcecadas pela sensação retiniana, a ponto de excluir todas as outras que haviam sido tão detestadas por Marcel Duchamp, a produção deste período acabou sendo marcada por uma desordem provocada pela ilusão e pelo movimento.

Esta mesma atitude de pensar de outros modos de existência a partir da arte e da filosofia apontou para a atualidade da estética, para além do belo e das teorias da arte. Conforme diz Hermann (2010), esta possibilidade dá-se pelo agrupamento entre ética, estética e alteridade, sendo que a primeira e a segunda constituíam disciplinas filosóficas separadas, e a terceira sendo um objeto específico da ética, já que trata das relações com o outro. As possibilidades da estética constituem uma forma produtiva para compreender as novas exigências da ética decorrentes da pluralidade presente na sociedade contemporânea.

De acordo com Hermann (2010), há uma conexão entre os temas da ética, estética e alteridade a partir de relações de complementariedade entre a ética e a estética, que permite indicar a fecundidade e o estranhamento provocado pela experiência estética como abertura para a alteridade, “a experiência estética é uma via de acesso possível para a vida moral, enquanto uma educação para a alteridade” (HERMANN, 2002, p.12).

Estas transformações modificaram os efeitos de pensar o mundo, bem como as interpretações nos modos de pensar a vida, permitindo que a alteridade encontre novas configurações na estética:

A produção artística e a estética incluem-se num movimento de interpretação da vida e reinventam o conceito de alteridade, na medida em que a experiência estética enfatiza uma multiplicidade de dimensões do estranho, que nos retira da conformidade com o familiar, abrindo espaço para uma alteridade antes desconhecida. (HERMANN, 2010, p.124)

Na esteira do que escreve Hermann (2010), a estética apresenta-se como uma das possibilidades de lidar com a pluralidade da vida contemporânea. “Falar de estética hoje é falar de suas possibilidades para trazer à tona nossa imaginação, num agenciamento de sentidos que produz novas modelagens compreensões e percepções” (HERMANN, 2010, p.124).

Os tensionamentos entre educação e arte afirmam-se a partir das pesquisas, estudos e discussões presentes em nosso tempo para pensar a formação, não mais a partir de um conceito de formação, que se coloca dentro de um processo educativo que pensa a transformação, a emancipação, a elevação das pessoas a sujeitos críticos e pensantes. Propõe-se a pensar uma formação que considera a construção de sujeitos que tenham outros modos de olhar a docência e de pensar a complexidade que é educar em nosso tempo, como alertou Loponte (2012).

Esta dimensão estética, que é possível de ser pensada para a formação, viabiliza pensar um modo de ser docente em que seja possível acontecer os contágios entre arte e educação,

mas não pelas práticas que serão “ensinadas” pela professora e sim pelas relações que serão tecidas entre sujeitos e objetos nas experiências de aprendizagem. Mas a arte não pode ser vista como uma possibilidade de trabalho que esteja disponível para que se tenha uma experiência imediata, uma das possibilidades que a arte traz para pensar a docência é a de olhar esteticamente para a docência como uma “obra de arte”, “assumir que a cena docente é feita de dificuldades, dissonâncias, resistências, frustrações, erros, acertos, mudanças de rumo, dúvidas, incertezas, conquistas e sucessos. E aí a docência pode aprender muito com os artistas” (LOPONTE, 2007, p.236).

São estas as provocações que trazem movimento a este texto, pensar a educação de um modo estético, a partir das provocações da arte e dos artistas, na não aceitação das verdades, e na insuspeita originalidade das coisas, no modo desconfiado de olhar para os acontecimentos. Para olhar a escola, a docência deste modo desconfiado é interessante a aproximação que pode ser feita com a produção contemporânea de artes visuais, não porque é o mais recente e porque é o que está sendo feito neste momento, mas porque é uma produção que “se assume como esboço, como um rascunho contínuo, como busca de estilo, como experimentação, como resultado árduo e quase infinito de trabalhos do artista sobre si mesmo.” (LOPONTE, p.5.2011).

Partindo dos estudos feitos pelos autores sobre uma atitude artista a ser criada na docência, aparecem nas pesquisas realizadas por algumas alunas alguns rastros de um pensamento mais provocado pela arte, mais contaminado pela estética, mais artista. Nos trabalhos produzidos por Maria (26 anos) e Arlete (22 anos) a arte apresenta-se como uma possibilidade de pensar o presente, de debater sobre a dinâmica em que os alunos estão inseridos.

Ao falar sobre a Pop Art e Andy Warhol, Maria (26 anos) apontava, em seu Relatório de Estágio e TCC, que tanto artista quanto movimento ainda viviam intensamente nos dias de hoje devido ao consumismo exacerbado, e que a estética daquele período era uma excelente possibilidade para a construção de um pensamento nos tempos atuais com os alunos do ensino fundamental, pois conforme ela:

O artista passa a necessitar de si mesmo, a sua criatividade e imaginação tem liberdade total, não precisando seguir regra nenhuma, não faz mais nada com o intuito da apreciação do observador, também não visa um conceito de beleza e admiração, mas, quer sim uma arte para refletir, analisar, questionar, causando inquietações (Maria, 26 anos - Material Empírico TCC).

E, na sequência, Maria continua a fazer aproximação entre a arte, a vida cotidiana e a importância da arte na escola para fazer tais debates:

A partir da percepção da arte como uma linguagem presente constantemente na vida pessoal e coletiva, o ser humano começa a desenvolver cada vez mais sua expressividade, criatividade, imaginação e sensibilidade de ver a Arte como uma possível criação e interpretação do mundo (Maria, 26 anos - Material Empírico TCC).

A fala de Maria aponta para um aprendizado muito além do saber sobre a estética, a arte e as abordagens da arte na escola, a forma como a aluna vai escrevendo sobre a importância da arte na vida cotidiana vai deixando pistas de uma caminhada feita a partir de mudanças ocorridas nos modos de ver da aluna. Maria foi uma das poucas alunas que, durante as entrevistas escritas, falou do desejo, da vontade de ser professora, de fazer a diferença na vida das pessoas, pois era secretária e via a sua vida sem sentido, visto que o seu trabalho resumia-se aos fazeres administrativos.

Escolhi fazer esse curso, pois quero fazer a diferença na vida dos meus alunos, antes era secretária e ficava sozinha isolada num escritório sem fazer uma mudança ou repassando algo, e é isso que quero passar conhecimento, adquirir com eles, ter esse contato com eles, mostrar que a arte não é apenas um desenho ela está muito além de tudo ela traz para vida um novo sentido, cor e alegria. O que me motivou a fazer o curso é que a arte não fica apenas presa no papel ou numa escrita ela vai além disso, as diversas formas de manifestação artística e estão em toda parte e se conseguimos compreendê-las estaremos compreendendo também o mundo em nossa volta (Maria, 23 anos - Entrevista escrita, 30 de maio de 2011).

Nesta mesma preocupação de pensar a arte na escola, Arlete (26 anos) escreve sobre a potência da arte para falar “*quando as palavras não podem ser ditas*” e o processo de mudança possível de fazer-se a partir de arte e dos artistas.

Constatamos a importância que a arte ocupa em nossas vidas desde as primeiras civilizações, criando resistência ao longo do tempo, modificando seus conceitos. O principal objetivo nosso como professores é instigar nossos alunos a compreenderem o mundo que os rodeia através da arte, assumindo práticas de uma educação em arte, para levarem o aprendizado para o longo de sua vida, se tornando integrantes conscientes de seu papel na sociedade (Arlete, 22 anos - Material Empírico TCC).

As novas orientações da arte, como diz Elaine (27 anos), são tentativas de dirigir a criação artística e as coisas do mundo, da realidade, as relações na vida cotidiana e devem ser abordadas pelos professores, pois:

As produções visuais abordam assuntos que podem e devem ser incorporados nas aulas de Arte, e as expressões dos educandos devem ocorrer também através da linguagem visual. A importância de se abordar o conteúdo da linguagem das Artes Visuais no Ensino de Arte escolar, considera o contato que temos com o universo da visualidade do mundo contemporâneo e a complexidade do discurso visual e audiovisual (Elaine, 27 anos - Material Empírico TCC).

Nas palavras que eram utilizadas pelas alunas na primeira escrita que fizemos juntos no exercício chamado de “Cartas para o futuro” prevaleciam o medo, a ansiedade, a angústia, a insegurança com o novo, que foram sendo trocadas por palavras que demonstravam uma alegria em ver que havia ocorrido uma mudança, como a afirmação feita por Lourdes (33 anos) presente neste texto em que ela afirma que mesmo que o processo de trabalho tenha sido desafiador, a fez crescer, ou, então, apropriando-se da ideia de Larrosa, tornou-a maior, pelo desafio enfrentado no trabalho com as palavras, com as ideias e com os autores. O mesmo ocorreu com Lucy (38 anos) que, em um excerto já apresentado no texto, ela escrevia sobre como, no início, pesquisar a arte paranaense tinha sido uma escolha que implicou dificuldades e, no decorrer do trabalho, ela afirma a importância deste saber, que ela foi produzindo, ser levado para as aulas de arte.

Há a afirmação feita por Maria (26 anos) que, no início, estava cheia de medos, mas que, com a pesquisa, descobriu que tipo de professora queria ser. Deve-se registrar o quanto Juliana (33 anos) encantou-se com a leitura de imagem que a fez querer saber mais e trabalhar com isso na escola, além de todas as outras alunas que, ao final de todo este trabalho, afirmavam o quanto a pesquisa havia sido importante para aquele momento em que elas foram se constituindo professoras.

O papel da pesquisa na formação de professores é muito debatido, fruto de inúmeras pesquisas, seminários, teses e dissertações. Ao ocupar-me, na pesquisa, da articulação TCC e Estágio, desejo produzir com as alunas (tanto às que já passaram e as que estão agora em 2013), um espaço para que elas possam pensar no modo como elas vêm se constituindo as professoras que são. É um pensamento sobre si, sobre o seu modo de ser docente de artes.

Acredito que não é a pesquisa que fará um professor melhor, mais compromissado, que imputará uma eficácia em seu trabalho e que levará para a escola um ensino de qualidade e eficácia. Penso que, depois destes dois anos e meio em que me refiz de ponta a ponta, a pesquisa, a leitura, a escrita são espaços para pensar-se naquilo que se é. E que a arte na escola precisa redesenhar o seu espaço, deixando os seus contornos românticos, os murais, os cartõezinhos e as releituras, passando a assumir o lugar de uma em outras tantas formas de produzir saberes e modos de ser e também de ser uma potência para aprender de outros

modos. Educar em nosso tempo, conforme Loponte (2012) é uma tarefa muito complexa, e a escola, a educação, as políticas e as práticas de formação precisam abrir-se a outras formas de trabalho menos engessadas e mais potencializantes que dêem conta desta difícil tarefa que se refaz todos os dias.



Figura 3: Judy Chicago, “The dinner party”, 1974-1979. Mesa composta de 3 hastas (48m cada) em formato triangular. Pratos em Carâmica pintados manualmente, toalhas em tecido, e talheres, e nomes de 1038 mulheres distribuídos entre a mesa e o chão.

Fonte: <http://www.brooklynmuseum.org>

A PARTILHA A SER FEITA SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Para este texto, que ocupa o lugar das considerações finais de uma pesquisa, escolhi o trabalho de Judy Chicago para celebrar o trabalho realizado e partilhar questões sobre a formação de professores de arte, com o intento de contribuir para outros estudos que venham a ser feitos e que se interessem por práticas que desenhem outros modos de pensar a formação de docentes de uma forma mais estilizada em uma atitude artista, provocada pela estética e que tenha na arte uma intensidade para dar movimento ao trabalho com a formação inicial de docentes.

A escolha de Judy Chicago é uma escolha pessoal, que marca todo o meu percurso acadêmico quando, ainda na graduação, conheci a artista e as suas produções em uma pesquisa sobre a relação entre fazeres artesanais e as aulas de arte em uma perspectiva multicultural. Foi neste primeiro trabalho de pesquisa que as questões de gênero ascenderam em meu olhar, e foi o início do caminho percorrido até este momento. A artista é uma referência na produção de arte feminista norte-americana dos anos 1970, o trabalho que faz o convite à partilha é “The dinner party”, trata-se de uma instalação de grande escala realizada em colaboração com outras mulheres e com uma equipe de trabalho em homenagem a mulheres que tiveram uma atuação relevante e de contribuições na história da humanidade.

Na homenagem feita a estas mulheres, tem-se uma mesa festiva pronta para um jantar, organizada em uma estrutura triangular, com pratos de cerâmica e toalhas bordadas para cada uma delas. O trabalho partiu de um olhar da artista para uma situação comezinha da vida doméstica e da relação mulher-esposa que serve o jantar para a família. A partir deste modo de ser tomado como comportamento adequado às mulheres, esta era um cena contundente nos anos 1970, e ainda é presente e tomado como uma forma correta de ser para as mulheres-esposas que cuidam do lar. No trabalho feito pela artista, é ainda mais forte a potencialidade estética dos elementos que compõem o trabalho como os pratos de porcelana pintados a mão, com uma técnica de pintura chinesa, as padronagens escolhidas para as toalhas, tudo remete a um universo feminino e que, durante muito tempo, foi legitimado como espaço natural das mulheres.

No jantar que pretende ser oferecido por Judy para homenagear as mulheres que tiveram uma atuação em suas áreas de trabalho e que contribuíram com a sociedade, tem-se um efeito que é o da celebração, do estar junto, das relações que são produzidas, dos afetos. São muitas das sensações que sinto nestas escritas que me permitem “celebrar” um trabalho realizado a partir de um processo formativo em artes visuais que foi desenhado pelas alunas da primeira turma do curso da Faculdade VIZIVALI.

Meu interesse neste texto em que faço a partilha é manifestar, primeiro, a minha crença sobre o quanto é importante iniciar um reconhecimento dos movimentos de formação que não privilegiem a descoberta da professora competente, reflexiva, responsável pelos seus alunos e pela aprendizagem com eficácia. E reconhecer processos formativos que priorizam a elaboração, a invenção de si, mais próximos de atitudes e do fazer do artista que assume o esboço, o erro, a tentativa, e possibilidade e a experiência para que o trabalho docente tenha a mesma potência da criação. E isso sem descaracterizar a importância das abordagens

metodológicas apresentadas por pesquisas sobre a formação inicial de professores e todos os estudos que permitem produzir o cenário da formação de docentes.

O movimento que produzi, nesta pesquisa, foi de pensar a formação inicial de professores, a partir de meu trabalho com formação de docentes de arte, mas pensando em uma atitude mais contaminada por um pensamento estético, e menos linear.

No trabalho feito com as alunas, isso aconteceu diretamente, mas os encaminhamentos que foram sendo feitos com as alunas, durante a elaboração de si para a docência em arte que elas vinham fazendo, permitem-me, hoje, olhar e dizer que foi um processo formativo menos racionalizado, e mais provocativo, de menos certezas e com mais possibilidades, um trabalho mais aberto, permitindo as alunas movimentarem-se dentro desta elaboração, a fim de produzirem-se professoras de arte.

Processos e movimentos formativos são lentos e não conseguem ser finalizados nas aulas de estágio, na realização dos estágios de docência, tão pouco na pesquisa para um TCC, ou em outras disciplinas de teoria da arte e ensino de arte. São características que atravessam todo o movimento de formação desenhado por um aluno e que passam a fazer parte da sua atuação profissional, aparecem na formação continuada de modo a ser uma eterna busca *prometeica*, e, como alerta Loponte (2003), é uma docência cujo fim *felizmente* não se atinge. Uma docência provocada pela estética de si mesmo passaria pela reinvenção de um espaço político de formação, que joga com o mínimo possível de dominação, que não tende a ser universalizante e não se interessa pelo modelo e nem quer ser único, um modo de ser docente que assume a potência estética durante o seu processo de criação, que é mais aberto, não permite a reprodução e possibilita sempre pensar de outro modo.

Nas partilhas que me proponho a fazer aqui, a primeira é em relação à importância da escrita na formação de professores como parte de um movimento de entender o modo como constituímos aquilo que estamos sendo. A partir do trabalho realizado pelas alunas da primeira turma do curso de Artes Visuais da Faculdade Vizivali, acredito que elas tenham construído uma relação em que se tornam autoras de si mesmo, à medida que, pela escrita, elas foram se percebendo como professoras de arte, puderam pensar sobre como estava sendo o seu modo de ser docente.

A escrita realizada pelas alunas, nos textos, para o Relatório de Estágio e para o TCC pode ser vista como um espaço de elaboração de si mesmas, tendo em vista os movimentos que foram possíveis de produzir-se a partir de um fazer-refazer nas orientações, nas conversas e nas leituras feitas em cada uma das etapas vividas por elas, durante a travessia que

realizaram. À medida que as alunas foram passando pelas diferentes etapas de trabalho, tanto em Estágio como em TCC, ao final de cada uma das etapas, de escrita e de docência, elas percebiam o que tinha sido entendido melhor pelos alunos, o que poderia ser potencializado de formas diferentes e faziam com que a próxima etapa a ser realizada pudesse ser feita de outras formas.

Elas não se tornaram melhores, nem reflexivas, e nem tiveram uma consciência mais crítica depois dos estágios de docência ou da pesquisa de TCC, mas como aponta Larrosa (2004), elas tornaram-se maiores à medida que, no ofício da palavra, elas foram produzindo relações entre a experiência vivida e os entendimentos produzidos pelos autores que cada uma usava como referência para seus estudos. Na ação de pesquisa feita pelas alunas, um processo de criação de si atravessado por uma prática de formação na graduação permitiu-lhes conhecer a formação que vinham desenhando para si mesmas.

Na relação de tornarem-se maiores do que aquilo que elas já tinham sido, a escrita tem outro papel importante, o de permitir pensar sobre si mesmo. Outro trabalho realizado a partir da escrita sobre si, foi com a proposta das “Cartas para o futuro”, este exercício proposto as alunas foi uma prática realizada durante as aulas de TCC, para que pudessem pensar sobre suas escolhas, principalmente sobre a escolha pela arte, e sobre a forma como vinham se produzindo docente de artes.

As alunas não chegaram à essência daquilo que eram, muito menos se reconciliaram consigo mesmas, mas a escrita permitiu que elas se percebessem dentro daquilo que elas vinham produzindo, as queixas que aparecem de forma mais contundente foram um desabafo feito por elas, porque o exercício pretendia ser um trabalho pessoal. Mas posso afirmar que, a partir da formação que elas desenharam para a docência em arte, elas produziram diferentes modos de ver a arte, a docência e a existência, a iniciar, pelo que escreveu Sirlei (29 anos) que se considerava uma pessoa um pouco mais aberta, e que nem sabia como tinha escrito tanto sobre si e quando afirmou que a vida dela mudou, e ela entendeu que a vida tem que ser vivida. Há também o que foi escrito por Elizandra (28 anos), que superou a si mesma, venceu a timidez, e que tinha a coragem de vencer os desafios. As falas das alunas são marcadas por uma conduta produzida na região como efeito de um quadro de poder, que articulou uma moral baseada no catolicismo, na vigilância devido às situações de violência em relação à dinâmica territorial, própria deste contexto.

No movimento que a escrita produziu durante a formação que as alunas vinham desenhando para o ensino de arte, elas passaram a conhecer-se, e a elaboração deste modo de

ser docente foi articulando questões vividas por elas. E as marcas da personalidade de cada uma eram atravessadas por práticas e saberes da arte e do ensino da arte. Atravessamentos que deixaram cicatrizes, reabriram feridas, fizeram sangrar machucados, mas que possibilitaram a constituição de si para a docência em arte.

Nesta proposição feita de que a escrita possibilita as alunas entenderem que professoras elas foram se produzindo, a formação passou a ser uma experiência propositiva de formas diferentes de existir. Nas incertezas que se instalaram durante a formação para a docência em arte, as alunas foram produzindo outros modos de ser, outros modos de ver e outras possibilidades que até então pareciam impossíveis para a docência. A começar pelo trabalho com a arte e o ensino de arte, se, em um primeiro momento, ser professora de arte era ensinar técnicas, ter habilidades e sempre fazer coisas belas e agradáveis para embelezar a escola, a docência em arte passou a ser um espaço de também produzir outros modos de ver, à medida que as alunas foram produzindo com seus alunos diferentes pontos de vista para a arte na escola. Como foi o caso do trabalho realizado por Arlete (22 anos), partir da fotografia como possibilidade de propor outro pensamento estético aos alunos, ou do trabalho desenvolvido por Rejane (38 anos) de levar para as aulas de arte atividades que não tivessem que ser perfeitas, que exigissem dos alunos uma representação igual ou real. E também como o trabalho feito por Maria (26 anos) em que a imagem possibilitou discutir os papéis desempenhados por homens e mulheres a partir de contágios com a mídia e o consumismo.

As aproximações com as artes visuais contemporâneas são a outra partilha feita no texto. No trabalho feito por Judy Chicago, o processo de produção da artista é marcado por uma criação coletiva, compartilhada entre várias pessoas e na articulação entre saberes especializados da arte e de fazeres artísticos tradicionais utilizados na produção de objetos do cotidiano, como a pintura de porcelana, o trabalho decorativo em pratos. Hibridizações feitas no campo das artes visuais contemporâneas, um tema da teoria e da produção de arte, que é marcado por um constante borramento de fronteira entre o que pode e o que não pode, entre o possível e o impossível.

Muito mais do que as alunas, fui eu quem mais aprendeu com as artes visuais contemporâneas. Elas também aprenderam muito a partir das provocações feitas durante as aulas de História da Arte II, bem como nas aulas de TCC, nas viagens de estudos que realizamos, nas conversas com outros professores e em outros momentos e espaços que o curso propiciou. E ao falar das artes visuais contemporâneas na formação de professores, o que de mais importante levo é a força e a intensidade das produções e dos artistas para dar

conta de formas diferentes de pensar, modos muito mais abertos, que se contaminam sem medo de uma atitude artista.

E esta contaminação vem parecendo ser importante para a formação de docentes, para que possam produzir outros modos de pensar e de fazer a escola e a docência. E o quanto a produção contemporânea de artes visuais pode ferir nossos olhares que, facilmente, acostumam-se com situações e atitudes, fazendo-nos parar e achar que é isso mesmo, que as coisas são deste jeito e que não adianta fazer nada. O olhar e os modos de ver são os mais feridos pelas imagens da arte contemporânea, seguidos de nossa subjetividade desestabilizada com as provocações dos artistas, e isso pode ser importante para pensar outras formas de elaborar-se para a docência.

Nas aproximações com as artes visuais contemporâneas, as alunas foram produzindo entendimentos que foram para além de questões óbvias, de atividades que se limitassem a um corpo com movimentos e gestos controlados, como fez Elaine (27 anos) ao pensar a performance nas aulas de arte e permitir que os alunos experimentassem o corpo em uma ação interdisciplinar entre movimentos corporais e os elementos da linguagem visual, propiciando ao corpo existir e ocupar o espaço da escola.

Nestas produções realizadas pelas alunas, tanto o Estágio como o TCC foram para além das obrigatoriedades a serem feitas para obtenção do título de licenciadas em Artes Visuais, tornaram-se um campo de experiências produzidas e ressignificadas à medida que traziam resultados esperados ou assustavam-nas por não ter dado certo, mas permitiram entender os diferentes modos de realizar-se o trabalho docente no ensino de artes.

Dessa forma, o modo de ser docente, que foi sendo produzido pelas alunas, não teve origem em um único lugar, seja nos Estágios, ou no TCC, ou no entendimento das artes visuais contemporâneas. O arranjo das possibilidades de cada uma destas práticas permitiu que as alunas continuamente se desenhassem, permitiu o erro e o fazer outra vez, a tentativa e assumiu-se como uma produção que tem, na errância, a sua força capaz de permitir a formação de professores, um trabalho mais artista e menos controlado pela certeza de uma metodologia que garante a eficácia de um professor que pensa naquilo que fez.

Neste processo, em que as alunas foram se produzindo para a docência em arte, a cicatriz é uma imagem que permite pensar o trabalho com a formação, e, assim, é a terceira partilha a ser feita no trabalho, porque, refazendo a pergunta feita pela professora Paola Zordan “*Há órgão que nunca tenha sido ferido?*”, haveria um processo formativo incapaz de deixar marcas no modo como fomos elaborando para chegar a ser aquilo que somos? A

resposta para a pergunta sobre a formação está na própria potência da formação²², de produzir modos diferentes de ser.

Para o trabalho com a formação de professores, é preciso pensar processos formativos que jogam o mínimo possível com formas de dominação, que pretendem formar uma identidade universalizada sobre o modo de ser professor. Na pesquisa, esta relação produziu-se a partir das maneiras como as alunas foram abandonando um modo de ser produzido por uma conduta atravessada pela moral e pelas práticas da Igreja Católica e pela vigilância, pela violência produzida na dinâmica da organização territorial, econômica, social e cultural da região sudoeste do Paraná.

O modo de ser que as alunas vinham abandonando era marcado de forma muito intensa por relações que tendiam à dominação e que provocavam um tipo de comportamento recuado, do medo e da vigilância, produzidos durante os conflitos e pela violência que marcaram a dinâmica regional. Ele foi permitindo às alunas produzirem um modo de ser, ou que lhes fez desconfiar acerca de si mesmas, desestabilizou verdades e possibilitou que desenhassem ou que se fizessem esboços com aberturas para outros modos de ser.

As atividades feitas para o Estágio e para o TCC incomodavam tanto as alunas, primeiro, porque estavam muito próximas de um trabalho sobre si mesmas e a partir de si mesmas, em que o modo de ser docente das alunas era o que dava força e alimentava o trabalho que elas estavam fazendo, conhecer a si mesmas durante o processo em que elas vinham se produzindo a partir de acessos a outros modos de pensar a arte e o ensino da arte, tendo em vista que o curso de Artes Visuais frequentado por estas alunas, também foi marcado por um processo de reelaboração de si mesmo durante o período em que as alunas estavam concluindo a graduação.

A escrita sobre si também assustava as alunas, pois elas não poderiam fugir de si mesmas, como alerta Pereira (2010), o escrever sobre si no estágio e no TCC assegurava que se algo não desse certo, elas não tinham como esquivar-se da responsabilidade. A escrita sobre si durante a formação que vinha sendo produzida para a docência em arte fazia as alunas assumirem as suas escolhas de forma a tornarem-se responsáveis pelas professoras que vinham se formando, porém sem um modelo a ser seguido e sim com possibilidade de ser, fazer e refazer a todo instante.

²² Esta potência da formação que afirmo na respostas dada a pergunta feita pela Professora Paola Zordan no parecer da proposta de Dissertação tem como referencia a “vontade afirmativa de potência” a que me referi na página 91, quando falo de minha aproximação com a obra de Nietzsche. A formação tem uma vontade afirmativa de potência, por que é capaz de impulsionar, e movimentar exercícios de criação, é liberta e inesgotável.

Dessa maneira, a formação que as alunas produziam para a docência em arte estava muito próxima do acontecimento, pois as alunas eram feridas de uma maneira com as práticas que vivenciavam, que as desestabilizavam e faziam com que elas produzissem movimento na formação que vinham desenhando, até chegarem a ser as professoras, que se produziram para o ensino de arte.

A produção de si para a docência em arte feita por estas alunas também deve ser vista dentro de uma importante situação, a de ser um projeto existencial produzido por uma emergência da subjetividade das alunas. A formação superior seria uma possibilidade para que as alunas pudessem fazer escolhas diferentes das que elas tinham feito, assumirem novas perspectivas para o trabalho que vinham realizando nas escolas, e para pensarem em que professoras estavam se tornando. Desse modo, a subjetividade que estava sendo produzida pelas alunas passava por um quadro referencial, que as produziu mulheres dentro deste contexto, mas que era atravessado por diferentes pontos de vista produzidos durante o período da graduação em Artes Visuais.

A cicatriz foi a minha experiência estética no trabalho, marcas de desenhos que fiz em torno deste processo em que fui me elaborando até chegar aqui neste texto que celebro a pesquisa feita sobre a formação de professores de arte. Foi uma provocação que me fiz, desafiando-me para uma escrita e um modo de pensar mais artista. E que, posteriormente, foi sendo feita de outros modos no meu trabalho, por textos, leituras, durante a apresentação da proposta da Dissertação. E, agora, são as marcas que ficaram dos movimentos produzidos ao longo do Mestrado, da elaboração feita a partir do meu trabalho como professor formador de professores, e que me fazem lembrar e que serão as lembranças sobre como fui me produzindo até chegar aqui.

Ao encaminhar-me para o fim desta escrita, não posso afirmar que o meu trabalho com as alunas deve ser usado nos cursos de formação de professores, ou, principalmente, na formação de professores de arte, que foi o meu objeto de estudo, e de onde saíram as inquietações e provocações que foram me levando a este trabalho. Contudo, considero que a escrita pode ser uma potência para a formação de professores, assim como as artes visuais contemporâneas, para que se possa desenhar diferentes processos formativos, mais abertos e mais próximos de atitudes artistas.

Se a educação e o trabalho com o ensino e a aprendizagem estão se tornando complexos, se é difícil e se está com problemas, talvez seja a hora de refazermos, de criar outros movimentos, de voltar aos esboços e pensar de que outros jeitos é possível nos

produzir, pois, em uma docência mais artista, não chegamos ao fim e não conseguimos dizer que acabamos, mas o processo de elaboração de si é a potência para que possamos seguir nesta busca, assim como fazia Prometeu.

Almejo que a partilha feita no trabalho sobre a formação que foi produzida pelas alunas do curso de Artes Visuais da faculdade VIZIVALI na articulação entre as escritas, as artes visuais contemporâneas e as relações de gênero e poder presentes neste contexto, possa transbordar em outros trabalhos e que seja convite para desenhar-se cenários sobre a formação de docentes de artes e de espaços de intensidade na relação arte e a formação de professores.

REFERENCIAS

ABEGG, Fabiano Hanauer. **Movimentos de formação na escola:** entre experiência de docência e ensaios de teatro. 2013. 97 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). **(Auto)biografia e formação humana.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

ARCHER, Michael. **Arte contemporânea:** uma história concisa. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **História da Arte-Educação.** São Paulo: Max Limonad, 1986.

_____. **Leituras no subsolo.** 2. ed.revista. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **A imagem no ensino da arte.** 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

_____. **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais.** São Paulo: Cortez, 2005.

BELLO, Lucimar. Arte e seu ensino, uma questão ou várias questões? In.: BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003. p.35-47

BERNARTT, Maria de Lourdes. **Desenvolvimento e Ensino Superior:** Um estudo do sudoeste do Paraná nos últimos cinquenta anos. 2006. 271 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Departamento de Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2006.

BOURRIAUD, Nicolas. **Estética Relacional.** São Paulo: Martins Fontes, 2009.

BRANDÃO, Eduardo. Educar a marteladas. **Revista Educação,** São Paulo, n.2, p.68-73, ago.2011.

BRASIL. Lei nº.5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. **Diário Oficial [da Republica Deferativa do Brasil],** Brasília, DF, 12 jul.1971.

BRASIL. Resolução nº 1, de 16 de janeiro de 2009. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais. **Diário Oficial [da Republica Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 24 jul.2008.

BRASIL. Parecer CNE/CES nº 195 de 05 de agosto de 2003. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Música, Dança, Teatro e Design. **Diário Oficial [da Republica Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 05 de ago.2003.

BRASIL. Parecer nº 540 de de 10 de fevereiro de 1977. Sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no art. 7º da LDB 5.692/71. In: **Documenta nº 195**, Rio de Janeiro, fev.1977.

CAUQUELIN, Anne. **Arte contemporânea: Uma introdução**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

COLLINS, Georgia. Explanations owed my sister: a reconsideration of the feminism in the art education. **Studies in Art Education**, Virginia, USA, v.36, n.2 ,p.69-83 ,winter 1995.

COSTA, Marisa Vorraber. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

COUTINHO, Andréa Senra. **Poéticas do feminino/feminismo na Arte Contemporânea: Transgressões para o ensino de artes visuais na escola**. 2009. 252 f. Tese (Doutorado) - Curso de Estudos da Criança, Departamento de Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Minho, 2009.

_____. Poéticas do feminino/feminismo: interfaces para o ensino de arte. In: **33º Reunião Anual da ANPEd**, 2010, Caxambu, MG. Anais da... Reunião Anual da ANPEd Disponível em: [//www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT24-6465--Int.pdf](http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT24-6465--Int.pdf). Acesso em: 15 de maio de 2011.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Cenários da Educação Infantil. **Educação e Realidade**, v. 30, n.2, p. 165-186, jul/dez 2005.

DANTO, Arthur C.. **Após o fim da arte: A arte contemporânea e os limites da história**. São Paulo: Odisseus, 2006.

DIAS, Belidson. *Uma epistemologia de fronteira: minha tese de doutorado como um projeto a/r/tográfico*. 2009. In: **18 Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas** - ANPAP, 2009, Salvador. Anais do ... Encontro Nacional da ANPAP (Online). Salvador: EDUFBA, 2009. v. 18. Disponível em http://www.anpap.org.br/anais/2009/pdf/ceav/belidson_dias_bezerra_junior.pdf.

_____. **A/r/tografia como metodologia e pedagogia em arte**. 2010. Disponível em: <http://aaesc.udesc.br/confaeb/Anais/belidson.pdf>. Acesso em 10 de maio de 2011.

_____. **O i/mundo da cultura visual**. Brasília: Editora da pós-graduação em arte da Universidade de Brasília, 2011.

DICIONÁRIO. **Larousse** de língua portuguesa. 7. ed. São Paulo: Larousse do Brasil, 2005.

FARINA, Cynthia. Formação estética e estética da formação. In: FRITZEN, Celdon; Moreira, Janine. (Org.). Educação e arte. **As linguagens artísticas na formação humana**. Campinas, SP: Papyrus Editora, 2008.

FAVARETTO, Celso Fernando. Arte contemporânea e educação. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 53, p. 225-235, 2010.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Adolescência em discurso: mídia e produção de subjetividade**. Porto Alegre: UFRGS, 1996. 296 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.

FLICK, Uwe. **Introdução a pesquisa qualitativa: um manual prático**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: A vontade de saber**. 14. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

_____. **Ditos e Escritos IV: Estratégias, poder-saber**. Rio de Janeiro: Forense, 2003.

_____. Poder e Saber. In: _____ **Ditos e Escritos IV: Estratégias, poder-saber**. Rio de Janeiro: Forense, 2003. p. 223-240

_____. **Ditos e escritos V: Ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

_____. A escrita de si. In: _____ **Ditos e escritos V: Ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010, p. 144-162.

_____. **Microfísica do Poder**. 26. ed. São Paulo: Graal, 2008.

_____. **Segurança, território e população: curso no Collège de France (1977-1978)**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. Sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho. In: DREYFUS, Hubert e RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**. Para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 253-278.

FRAGA, Nilson Cesar. ; LUDKA, Vanessa Maria . 100 años da guerra do contestado, a maior guerra camponesa na América do Sul (1912/2012): Uma análise dos efeitos sobre o território sul-brasileiro. In: **XII Colóquio Internacional de Geocrítica**, 2012, Bogotá, Colômbia. XII Colóquio Internacional de Geocrítica, 2012.

FRITZEN, Celdon; Moreira, Janine. (Org.). Educação e arte. **As linguagens artísticas na formação humana**. Campinas, SP: Papyrus Editora, 2008.

FUSARI, Maria Felisminda de Resende e; FERRAZ, Maria Heloisa Correa de Toledo. **Arte na educação escolar**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Lembrar, escrever, esquecer**. São Paulo: 34, 2009.

_____. O rastro e a cicatriz: metáforas da memória. In: _____. **Lembrar, escrever, esquecer**. São Paulo: 34, 2009. p. 107-118

GARB, Tamar. Gênero e Representação. In: FRASCINA, Francis et al. **Modernidade e Modernismo: Pintura francesa no século XIX**. São Paulo: Cosac & Naify, 1998.p.219-297.

GERBER, Elizabeth. Comentários sobre o feminismo e a critica feminista de arte. **Arte & educação em Revista**, n.2-3, p.13-20, Porto Alegre, Rede Arte na Escola/Pólo UFRGS,jul-dez,1996.

GOMES, Iria Zanoni. **1957 a revolta dos posseiros**. Curitiba: Criar, 1986.

GÖRGEN, Neila. **Encontros com a artescrita: composições com alunas de Curso Normal**. 2012. 118 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

GUARNERI, Ivanor Luis. **Palmas Docet, da fazenda à faculdade 1933 – 1969**. Rio de Janeiro: UFF, 2002.184 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Faculdade de História, Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, 2002.

HERMANN, Nadja. **Autocriação e horizonte comum: ensaios sobre educação ético-estética**. Ijuí:Ed.Unijui,2010.

ICLE, Gilberto (org.). **Pedagogia da Arte: entre - lugares da criação**. Porto Alegre: Editoria da UFRGS,2010.

_____. **Pedagogia da Arte: entre - lugares da escola**. Porto Alegre: Editoria da UFRGS,2012.

JÓDAR, Francisco, GÓMEZ, Lucía. Experimentar o presente: sobre a conformação de novas identidades. **Educação e Realidade**, Porto Alegre. V.29, n.1, p.139-153 jan-jun,2004.

JORNAL DE BELTRÃO. Abertas inscrições para o vestibular do curso de artes visuais da Vizivali. **Jornal de Beltrão**, Francisco Beltrão, p.6,15 jul.2008.

JORNAL DE DOIS VIZINHOS. Vestibular de artes visuais será no dia 27. **Jornal de Dois Vizinhos**, Dois Vizinhos, p.03,26 jul.2008.

KAUTZMANN, Larissa Kovalski. **Poéticas do instante**: fotografia, docência e educação infantil. 2011.105 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

LARROSA, Jorge. A operação ensaio: sobre o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida. **Educação e Realidade**, Porto Alegre. V.29, n.1, p.27-43 jan-jun,2004.

LOPES, Sérgio. **O território do Iguazu no contexto da “marcha para oeste”**. Cascavel: Edunioeste, 2002.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Sexualidade, artes visuais e poder: pedagogias visuais do feminino. **Estudos Feministas**, Florianópolis, vol.10, n.2, p.283-300, jul/dez.2002.

_____. Do Nietzsche trágico ao Foucault ético: sobre estética da existência e uma ética para a docência. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.28, n.2, p.69-82, jul/dez 2003.

_____. **Docência Artista**: Arte, estética de si e subjetividades femininas. Porto Alegre: UFRGS, 2005. 207 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

_____. Gênero, educação e docência nas artes visuais. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.30, n.2, p.243-259, jul/dez.2005.

_____. Escritas de si (e para os outros) na docência em arte. **Educação**, Santa Maria, v. 31, p. 295-304, 2006. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2006/02/a7.htm>. Acesso em 10 de outubro de 2008.

_____. Arte da docência em arte: desafios contemporâneos. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. (Org.). **Arte, educação e cultura**. Santa Maria, RS: UFSM, 2007, v. , p. 231-249.

_____. Gênero, Artes Visuais e Docência. In.: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 7., 2006, Florianópolis. Disponível em: http://www.fazendogenero.ufsc.br/7/artigos/L/Luciana_Gruppelli_Loponte_33.pdf . Acesso em 10 de outubro de 2008.

_____. Gênero, visualidade e arte: temas contemporâneos para educação. In: Gilberto Icle. (Org.). **Pedagogia da arte: entre - lugares da criação**. Porto Alegre: UFRGS, 2010, v. , p. 149-163.

_____. Arte/Educação/Arte: Afinal, quais são nossas inquietudes? In.: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva et al. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente** . Belo Horizonte: Autentica, 2010.

_____. O Rei não esta mais aqui: e agora? Imagens de arte, poder e educação. **Revista Digital Art&**, www.revista.art.br, n. 3, p. 1-9, 2005. Disponível em: <http://www.revista.art.br/site-numero-03/trabalhos/01.htm>. Acessada em 10 de agosto de 2011.

_____. Arte contemporânea, inquietudes e formação estética para a docência. In: **20º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas**, 2011, Rio de Janeiro, RJ. Anais do ... Encontro Nacional da ANPAP (Cd-Rom). Rio de Janeiro, RJ: ANPAP, 2011. v. 1. p. 1-15.

_____. Desafios da arte contemporânea para a educação: práticas e políticas. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas / Education Policy Analysis Archives**, v. 20, p. 1-19, 2012.

LOURO, Guacira Lopes. **Currículo, gênero e sexualidade**. Porto: Porto Editora, 2000.

_____. Mulheres na Sala de Aula. In.: DEL PRIORI, Mary Lucy Murray. **História das mulheres no Brasil**. 8.ed. São Paulo : Contexto, 2006.

_____. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas as tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.46, p.201-218, dez.2007.

_____. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-posições**, São Paulo, v.19, n.2 (56), p.17-21, maio/ago.2008.

_____. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 13.ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008b.

MARTINS, Mirian Celeste. Aquecendo uma transforma-ção: atitudes e valores no ensino da arte. In.: BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p.49-60.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa ; GUERRA, Maria Terezinha . **A língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998.

MAYAYO, Patricia. **Historias de mujeres, historia del arte.**Madrid:Cátedra,2011.

MENDES, Geovana Mendonça Lunardi (org.). SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca da. **Educação, arte e inclusão: trajetórias de pesquisa.** Florianópolis: Ed.da UDESC,2009.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo.** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

NIETZSCHE, Friederich Wilhelm. **Humano demasiado humano: um livro para espíritos livres.** São Paulo: Companhia das letras,2000.

_____. **Gaia Ciência.** São Paulo: Companhia das letras, 2000.

_____.**Além do bem e do mal: prelúdio a uma filosofia do futuro.** São Paulo: Companhia das letras, 2001.

_____.**Assim falou Zaratrusta.** São Paulo: Martins Claret,2007.

NOCHLIN, Linda. Why have there been no great woman artist? In.: NOCHLIN, Linda. **Women, art and power and other essays.** Boulder: Westview Press,1988. p.147-158.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. **Arte, educação e cultura.** Santa Maria: UFSM, 2007.

PEREIRA, Marcos Villela. Pesquisa em educação e arte: a consolidação de um campo interminável. **Revista Iberoamericana de Educación**, v.52, n.1, p.61-80. jan/abr.2010.

PEREIRA,Marcos Villela. Sobre histórias de vida e autoformação:um enfoque ético e estético. In: ABRAHÃO,Maria Helena Menna Barreto (org.). **(Auto)biografia e formação humana.** Porto Alegre: EDIPUCRS,2010.

_____. Contribuições para Entender a Experiência Estética. **Revista lusófona de educação**, v. 18, p. 111-124, 2011.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. **Limites em expansão: licenciatura em artes visuais.** Belo Horizonte: C/Arte,1999.

POLLOCK, Griselda. **Vision and Difference: Femininity, feminism and histories of art.** Londres: Routledge,1988.

PROENÇA, Graça. **História da Arte.** São Paulo: Atica, 1996.

PROJETO PEDAGOGICO CURRICULAR. **Curso de Artes Visuais da Faculdade VIZIVALI.** Dois Vizinhos, 2008.

RELATORIO DE RECONHECIMENTO DE CURSO. **Artes Visuais Faculdade VIZIVALI.** Dois Vizinhos,2009.

RICHTER, Ivone Mendes. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais.**Campinas: Mercado das Letras, 2003

ROSA, Maria Cristina da. **A formação de professores de arte: diversidade e complexidade pedagógica.** Florianópolis: Insular,2005.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. Apontamentos em pesquisas sobre formação de professores: contribuições para o debate. **Dialogo Educacional.** Pesquisa em formação de Professores v.12n. 37 Set/dez.2012

SCOTT, Joan. Gênero : uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade,** Porto Alegre, vol.15, n.2, p.5-22, jul/dez.1990.

SIMIONI, Ana Paula Cavalcanti . **Profissão Artista: Pintoras e Escultoras Brasileiras, 1884-1922.** São Paulo: EDUSP/ FAPESP, 2008.

SILVA, Everson Melquiades Araujo. **A formação do arte/educador: Um estudo sobre história de vida, experiência e identidade.** Recife: UFPE, 2010.285 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

_____. A formação de professores para o ensino de Artes no Brasil: qual o estado do conhecimento? In: MENDES, Geovana Mendonça Lunardi (org.). SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca da. **Educação, arte e inclusão: trajetórias de pesquisa.** Florianópolis: Ed.da UDESC, 2009.

STEFFENS, Maria do Carmo Hornos. **Literatura como abertura: experiência estética e formação na EJA.** 2011. 120 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

TEIXEIRA, Ailson. **Tendências de formação do professor nos cursos de licenciaturas em artes visuais das instituições do sudoeste paranaense.** Curitiba: PUC/PR, 2011.128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2011.

TOURINHO, Irene. Transformações no ensino da arte: algumas questões para reflexão conjunta. In.: BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p.27-34.

TURMENA, Leandro. **O público, o privado e o estado sob a lógica do capital: A expansão do ensino superior no sudoeste do Paraná.** 2009. 148 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de

Programa de Pós Graduação em Educação, Departamento de Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2009.

VARELA, Noêmia. A formação do arte-educador no Brasil. In.: BARBOSA, Ana Mae (org.) **História da Arte-Educação**. São Paulo: Max Limonad, 1986.

WACHOWICZ, Ruy Christovam . **Paraná, sudoeste: ocupação e colonização**. 2. ed. Curitiba: Ed. Vicentina, 1987.

ANEXOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: Ética, Alteridade e Linguagem na Educação
PROJETO “Narrativas Sobre Arte Contemporânea e Formação Docente”

TERMO DE CONSENTIMENTO

Este Projeto de Pesquisa vincula-se ao programa de Pós-graduação em educação/FACED/UFRGS e é coordenado pela Profa. Dra. Luciana Gruppelli Loponte. As pessoas que autorizarem a observação de suas aulas e fornecerem modelos curriculares e planos de aula para a pesquisa terão suas identidades preservadas, poderão sair da pesquisa caso desejarem e poderão ter acesso aos materiais produzidos a partir das observações em sala de aula e da análise dos modelos curriculares.

Eu,.....autorizo a utilização de minhas falas, escritos e planos de aulas para o *Projeto Narrativas Sobre Arte Contemporânea e Formação Docente*, para fins de pesquisa e publicações relacionadas à educação e às Artes, sob a responsabilidade da Profa. Dra. Luciana Gruppelli Loponte.

Porto Alegre, 20 de junho de 2011.

Assinatura do(a) participante (ou responsável):

Assinatura da Coordenadora da Pesquisa:

QUESTIONÁRIO I

“ENTREVISTA – ESCRITA” REALIZADA EM 05 DE ABRIL DE 2011

Nome: _____

Data : _____ Telefone: _____

e-mail: _____

Em sua opinião o que significa arte? O que é arte?

O que é Arte Contemporânea?

Cite no mínimo dois artistas e comente sobre seu trabalho.

O que o motivou a fazer o curso de artes visuais

QUESTIONÁRIO II

“ENTREVISTA – ESCRITA” REALIZADA EM 30 DE MAIO DE 2011

Nome: _____

Data : _____ Telefone: _____

e-mail: _____

Cada um de nós possui uma historia, triste, alegre, sofrida, com pontos altos e baixos. Em linhas gerais comente sua Historia da Vida

O que o trouxe para o curso de artes? Por que voce escolheu ser Professor de Arte?

Comente sobre o Processo da construção do seu TCC