



*Tramar docências:
dos gestos percorridos em meio ao estágio
curricular.*

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS – UFPel
CENTRO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS



Tramar docências:
dos gestos percorridos em meio ao estágio curricular.

Lívia Lempek Trindade Monteiro

Pelotas, 2023.

LÍVIA LEMPEK TRINDADE MONTEIRO

Tramar docências:

dos gestos percorridos em meio ao estágio curricular.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Artes da Universidade Federal de Pelotas –UFPel para exame de qualificação como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Artes Visuais.

Linha de pesquisa: Educação em Artes e Processos de Formação Estética

Orientação da Prof.^a Dra. Ursula da Rosa Silva

Coorientação da Prof.^a Dra. Eleonora Campos da Motta Santos

Pelotas, 2023.

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação da Publicação

M772t Monteiro, Livia Lempek Trindade

Tramar docências [recurso eletrônico] : dos gestos percorridos em
meio ao estágio curricular / Livia Lempek Trindade Monteiro ; Úrsula da
Rosa Silva, orientadora ; Eleonora Campos da Motta Santos,
coorientadora. — Pelotas, 2023.
102 f. : il.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Artes,
Centro de Artes, Universidade Federal de Pelotas, 2023.

1. Formação docente em artes visuais. 2. Estágio Curricular. 3.
Constituição de si. I. Silva, Úrsula da Rosa, orient. II. Santos, Eleonora
Campos da Motta, coorient. III. Título.

CDD 700

Elaborada por Leda Cristina Peres Lopes CRB: 10/2064

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Universidade Federal de Pelotas - UFPel e o Programa de Pós-Graduação em Artes - PPGA pela oportunidade de cursar o mestrado em uma universidade pública, gratuita e de qualidade.

À Profa. Dra Úrsula da Rosa Silva e Profa. Dra Eleonora Campos da Motta Santos por serem exemplo de pesquisadoras comprometidas com a educação e pelo tempo dedicado a esta dissertação. Obrigada pela orientação carinhosa, atenciosa e compreensiva.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa AFEE – Arte, Formação e Experimentações Estéticas pela atitude formadora que mais me interessa, o estar junto que me contagia e acolhe.

À Profa Dra. Daniela Schneider por ser o maior incentivo e colo na pesquisa, e que permanece. Nosso encontro foi fundante de tanta coisa que me aconteceu e me toca. Tenho orgulho e felicidade de estar em [con]tato contigo.

À minha mãe, Roberta, pelo amor e acolhimento da vida toda, tua dedicação e força me inspiram a continuar tentando ser uma pessoa melhor a cada dia, mesmo em meio a tempestade. Obrigada pelo incentivo e por acreditar em mim, teu sonho era me ver formada na faculdade, esse sonho se tornou o meu e acabou crescendo.

Aos meus avós, Renata e Pedro, a base da nossa família dos quais tenho muito orgulho de ser neta, nada de mim seria possível sem vocês. Agradeço por iluminarem meu caminho e pelas oportunidades que o trabalho e integridade de vocês me proporcionaram. Meu amor por vocês é infinito.

À minha família como um todo, tios, tias e primos, que constituem uma rede de apoio que só me fortalece em todos os passos da minha vida.

Agradeço ao Matheus, a pessoa que escolhi para ser meu parceiro de vida, que me acolhe todos os dias no seu abraço. Aos meus amigos que também são família.

Às professoras que compõem a banca examinadora, Profa Dra. Ana Maio e Profa Dra. Maristani Zamperetti pela leitura atenta, pela delicadeza e carinho em suas falas e por todas as valiosas contribuições.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Anos das defesas das Teses e Dissertações
Quadro 2	Universidades das Teses e Dissertações
Quadro 3	Abordagens das Teses e Dissertações
Quadro 4	Especificidades dos participantes das Teses e Dissertações
Quadro 5	Aportes teóricos das Teses e Dissertações

LISTA DE SIGLAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas
APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CIAEs – Cursos Intensivos de Arte Educação
CNE – Conselho Nacional de Educação
COEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
EAB – Escolinha de Arte do Brasil
FURB – Universidade Regional de Blumenau
FURG – Universidade Federal do Rio Grande
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MAM – Museu de Arte Moderna
MEA – Movimento Escolinhas de Arte
MEC – Ministério da Educação e Cultura
PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PEBA – Pesquisa Educacional Baseada em Arte
PPE – Projeto Pedagógico Emergencial
PROGRAD - Pró-Reitoria de Graduação
REUNI – Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SESU – Secretaria de Educação Superior
SPB – Sociedade Pestalozzi do Brasil
UBC – Universidade da Columbia Britânica
UECE – Universidade Estadual do Ceará
UFPEL – Universidade Federal de Pelotas
UNICAMP – Universidade Federal de Campinas
UNICID – Universidade Cidade de São Paulo
UNIT – Universidade Tiradentes

RESUMO

Esta dissertação é resultado de uma pesquisa de mestrado vinculada à linha de Educação em Artes e Processos de Formação Estética do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais – PPGAV da Universidade Federal de Pelotas – UFPel. O objetivo principal desta dissertação foi propor espaço de pesquisa e partilha com estudantes do curso de Licenciatura em Artes Visuais na Universidade Federal do Rio Grande – FURG no percurso inicial do estágio curricular. Buscando mapear as condições e modos pelos quais venham a tornar-se docentes. Pretende a elaboração e proposição de encontros que acionem e produzam saberes de experiência oriundos da experimentação estética de si. Se lança na direção de pensar a constituição docente, a partir de seus pressupostos estéticos. Busca acionar a reflexão sobre os modos como alguém vem a tornar-se docente, propondo que isso se faça a partir de uma experimentação estética, atrelado e fundamentado por referencial teórico que abarque essas perspectivas na formação docente, a saber: Duarte Júnior (2000), Larrosa (2002), Martins (2012), Loponte (2015) e Pereira (2016). Compreende-se que a feitura de si docente não termina-se, é uma feitura de gestos inacabados.

ABSTRACT

This dissertation is the result of master's research linked to the line of Arts Education and Aesthetic Formation Processes of the Postgraduate Program in Visual Arts – PPGAV of the Federal University of Pelotas – UFPel. The main objective of this dissertation was to propose a space for research and sharing with students of the Degree in Visual Arts at the Federal University of Rio Grande – FURG in the initial course of the curricular internship. The aim is to map out the conditions and ways in which they become teachers. It aims to develop and propose encounters that trigger and produce knowledge of experience stemming from the aesthetic experimentation of the self. It sets out to think about the teaching constitution, based on its aesthetic assumptions. It seeks to trigger reflection on the ways in which someone becomes a teacher, proposing that this is done through aesthetic experimentation, linked to and based on a theoretical framework that encompasses these perspectives on teacher training, namely: Duarte Júnior (2000), Larrosa (2002), Martins (2012), Loponte (2015) and Pereira (2016) .

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1. Por onde começar a percorrer? caminhos e contextos.....	16
1.1. Percursos até então.....	16
1.2.Estado do Conhecimento	21
1.3. Ensino de artes no Brasil	30
1.4. Contextualização do Curso de Artes Visuais - Licenciatura da FURG e da disciplina de Estágio 1.	36
2. Instauração de um p(l)ano: Tramar cartográfico	40
2.1. Ter um pano, ter um p(l)ano.....	43
2.2. Percursos de formação estética.....	51
2.3. Espaços de partilha.....	62
3. Gestos que tecem o [entre] o fazer têxtil e a feitura de si docente.....	72
3.1Nutrição estética?.....	82
DESFAZIMENTO	92



INTRODUÇÃO

Esta dissertação em nível de mestrado está vinculada à linha de Educação em Artes e Processos de Formação Estética do Programa de Pós-Graduação em Artes – PPGA da Universidade Federal de Pelotas – UFPel. O objetivo principal desta dissertação foi propor espaço de pesquisa e partilha com estudantes do curso de Licenciatura em Artes Visuais na Universidade Federal do Rio Grande – FURG ao longo da disciplina de Estágio 1¹. Buscando mapear as condições e modos pelos quais venham a tornar-se docentes. Pretende a elaboração e proposição de encontros que acionem e produzam saberes de experiência oriundos da experimentação estética de si.

Se lança na direção de pensar a constituição docente, a partir de seus pressupostos estéticos. Busca acionar a reflexão sobre os modos como alguém vem a tornar-se docente, propondo que isso se faça a partir de uma experimentação estética, atrelado e fundamentado por referencial teórico que abarque essas perspectivas na formação docente, a saber: Duarte Júnior (2000), Larrosa (2002), Martins (2012), Loponte (2015) e Pereira (2016) .

Parte de uma experiência de formação docente inicial realizada na disciplina de Estágio Curricular, do Curso de Artes Visuais - Licenciatura, de uma Universidade Pública, iniciada no primeiro semestre de 2022 e com encerramento no final do mesmo ano. Desdobra-se narrando a proposta de fazer de um pano de algodão cru suporte e território para derivas poéticas e conceituais. Buscando intercessores/as artísticas e teóricos, propõe o p(l)ano como articulador entre a pesquisa acerca da docência, o ensino em arte e os gestos artísticos que podem aí se elaborar.

Partimos dos pressupostos conceituais acerca do estágio curricular, tal como proposto por Oliveira e Lampert (2013, p. 80) como “a disciplina que permite aos alunos de licenciatura a apropriação de instrumentos teórico-metodológicos para atuação no ambiente escolar.” Espaço que possibilita o contato com as especificidades do ensino em artes e como elas nos tocam, como elas vertem a feitura das nossas docências. Para isso começamos pela instauração do p(l)ano, de um pano que vai se vertendo em território de experimentação acerca da prática docente em artes visuais.

¹Atuei nesta disciplina pelo Estágio Docente vinculado ao PPGA, perseguindo uma docência partilhada com a Profa. Dra. Daniela Schneider, professora titular e orientadora de Estágio.



Imagem 01: Registro do p(l)ano. Fonte: Acervo da autora.

A literatura sobre estágio curricular circunda sobre a importância de favorecer um movimento de criação e de experimentação e sobre a dialogia entre teoria e prática que o saber docente é atravessado. Levando em conta os saberes necessários à prática docente, Hernández e Oliveira (2015, p. 12) sugerem:

propor uma formação para que os professores no campo das artes transitem pelos papéis de artista, educador e investigador supõe ir além de restringir-se a uma tendência. Não é uma questão de adesão, mas de projeção. Nem de etiqueta, mas de projeto que se desloca e articula nos diferentes cenários e propostas pelas quais transita o professor/a de artes. Desta maneira não é alguém que persegue que outros façam o que já está decidido de antemão, mas que projeta e se envolve junto aos outros, documentando histórias, sinalizando conflitos e indagando artisticamente sobre experiências que merecem ser contadas.

Portanto, esta pesquisa parte da experiência de Estágio Docência pelo PPGA na disciplina de Estágio I – FURG. Consiste em uma disciplina anual com oito estudantes matriculados, ocorrendo uma desistência após os três primeiros encontros do semestre, mantendo sete estudantes até o final do primeiro semestre. O contexto é: primeiro semestre da volta ao modo presencial após dois anos de ensino emergencial e remoto por conta da

pandemia de Covid-19². A partir dos pressupostos da disciplina, seguindo as referências e a ementa, desenvolvi junto à minha orientadora de Estágio, Daniela Schneider, uma proposta com viés a/r/tográfico. Tomando a Metáfora como uma das aberturas para interpretação de processos artísticos (Irwin, 2013), a proposta da disciplina foi ter como plano de ensino um pano, pelo qual os percursos deixam rastros. Um tecido sobre a mesa. Pelos territórios percorridos, as narrativas de si, os textos lidos e dialogados ou pelas proposições vivenciadas em coletivo, se deixa uma marca. Ou seja, o p(l)ano é feito no percurso, composto por evidências de corpos que percorrem este espaço.

Criando os caminhos enquanto se percorre. Com isso, estabelecemos o pano como suporte para decalque de experiência, ou seja, uma metáfora da construção cartográfica afetiva, em que constrói e mapeia enquanto se faz.

Mapear-se pelos pequenos territórios supõe esse p(l)ano como mapa, de rastros de presenças que estiveram e não estão mais. Vestígios dos contágios, rastros de existências e formas de existir, tramas de narrativas, engendramento de processos formativos.

Vir a ser professor é uma diferença de si, é vir a ser algo que não era antes (Pereira, 2016) testar suas formas de fazer, seus modos de falar, seus gestos em singularização. Perambular por meios possíveis de fazer e ser.

Toda essa trama que chamamos de subjetividade, que está constantemente sendo atravessada por todo tipo de fluxo, por todo tipo de mundo, é a prova de que somos feitos de tecido, em todos os sentidos da palavra. Somos tecido primeiro porque somos carne. Segundo porque somos feitos de linhas - duras, flexíveis, de fuga. Terceiro porque somos feitos de palavras, e todo texto é têxtil.(Dias, 2021, p.21)

Sendo assim, a pele, o corpo e o tecido são percorridos, somos feitos de tramas, costuras e nós. Entrecruzamentos de linhas, contágios e pontos de encontro. A feitura do p(l)ano é a feitura das docências participantes da pesquisa, pela trama de narrativas instauramos gestos de criação.“Nessa busca pela alteração no modo dos fazeres de professoras/professores de arte, temos tentado mover ideias que favoreçam estados de

² O coronavírus (COVID-19) é uma doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2. Em 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi alertada sobre vários casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China. Em 30 de janeiro de 2020, a OMS declarou que o surto do novo coronavírus constitui uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) – o mais alto nível de alerta da Organização, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional, em 11 de março de 2020, como pandemia. Em 9 de setembro de 2022, 606 180 116 casos foram confirmados em 192 países e territórios, com 6 505 561 mortes atribuídas à doença, tornando-se uma das pandemias mais mortais da história.

experimentação, atizando e ativando movimentos de criação na docência.” (Martins; Piscosque, 2012, p.124)

Colar, costurar, rasgar, escrever, desenhar, derramar, soprar: teriam esses verbos alguma relação como elaborações docentes? Este texto retoma o modo operatório do p(l)ano: tece aqui uma composição "educar a sensibilidade é poder encontrar os meios para identificar e extrair das coisas suas lições" (Meira, 1999, p. 129-130)

Para tecer o conceito de formação pego emprestado o viés da feitura de si de Schneider (2018) ao pensar a formação docente:

Formação: colocar a forma de si em ação; constituição de si em meio a cultura, a partir de um certo tipo de trabalho, de uma certa definição do que seja o si mesmo, com certa finalidade. Ambas propõe que a vida tenha uma bela forma; ambas tomam a estética como um elemento pelo qual uma ética fia-se; o constituir a si mesmo é um ato de dar forma e estilo a sua existência

Propondo, assim, o ensino da e com arte a partir de formas de criar relações com o mundo (Bourriaud, 2011)

Sendo assim, no primeiro capítulo contextualizo a pesquisa. Começando narrando brevemente meus percursos formativos que me desaguaram neste momento. Também realizo um Estado do Conhecimento o qual evidencia a justificativa da presente dissertação, pois articulo os processos de singularização com a constituição docente, a formação estética e a partilha de narrativas, que vertem-se sobre uma poética, uma experimentação de criação. Por fim trato do ensino da arte no Brasil, como contexto histórico e aproximo contextualizando o Curso de Artes Visuais da FURG.

O segundo capítulo inicia com a abordagem metodológica da a/r/tográfica e as outras inspirações de abordagem da pesquisa, no qual referencio Rolnik e Josso. Desenho os pequenos territórios percorridos na pesquisa. Logo em seguida dá-se abertura ao p(l)ano, desdobrando-se pelos percursos e exercícios em torno da constituição docente. Se desenvolve narrando a proposta de fazer de um pano de algodão cru suporte e território para derivas poéticas e conceituais. Buscando intercessores/as artísticas e teóricos, propõe o p(l)ano como articulador entre a pesquisa acerca da docência, o ensino em arte e os gestos artísticos que podem aí se elaborar. Por fim, conceitualizo a formação estética e a constituição docente fundamentada em Pereira (2016), Martins (2012), e singularização (Guattari; Rolnik), como conceitos que permeiam a tessitura desta pesquisa.

No terceiro capítulo, enveredo noções que o p(l)ano suscita, começando por um convite de docência como lugar praticado (Certeau, 2014) e o fazer docente como espaço de

partilha. Pela narrativa de si (hooks, 2007) e pelo diálogo (Freire, 1987) o partilhar acontece como atitude de estar juntos em [con]tato³. Sigo para outro convite, olhar a docência como gesto (Schneider, 2018) manual (Larrosa, 2002). Circula pelas relações da arte têxtil, a manualidade, a gestualidade com o feminino (Dias, 2021), que verte-se na relação coletiva de partilha de saberes. Ainda, discorro em torno do conceito de nutrição estética (Martins; Picosque, 2012) e costuro intercessores artísticos.

Entrelaçado a isso tudo, costuro as proposições, mediações e narrativas do que verteu-se a experiência de formação inicial. Trata-se, portanto, de um espaço de investigação e experimentação poética do vir a ser docente com e de artes, trata-se de uma tramação de feitura de si.

³ [Con]tato é um agenciamento trabalhado no Grupo de Pesquisa e Estudos AFEE – Arte, Formação e Experimentações Estéticas que pressupõe estarmos, de fato, nas nossas ações e práticas docentes e artísticas, para além do contato. É a forma de nos nutrirmos esteticamente para a constituição docente de si. (Schneider, Monteiro, Monteiro, 2021).



DIVER

HELIUM
PRODUZEM
HABITAM

EMOÇÃO

1. Por onde começar a percorrer? caminhos e contextos.

Neste capítulo de abertura contextualizo a pesquisa. Na primeira seção narro brevemente meus percursos formativos que me desaguaram neste momento. Mesmo que brevemente, dou pistas da vertente desta pesquisa e apresento três das oito montagens fotográficas intituladas *Cartões Postais* produzidas por mim anteriormente, e que se relacionam com a presente pesquisa pois referem-se ao meu processo de vir a ser professora. A segunda seção consiste em um Estado do conhecimento (Morosini e Fernandes, 2014), que tem o objetivo de compreender o contexto de pesquisas realizadas no Brasil que tratam da formação docente e da Educação Estética e atribuir uma ampla perspectiva da contribuição desta pesquisa para o campo. Em sequência, a terceira seção trata do ensino da arte no Brasil, como contexto histórico para que seja possível situar-se no tempo de hoje em relação a formação inicial de professores em Artes Visuais. Por fim, a quarta seção foca no contexto específico do Curso de Artes Visuais da FURG, ambiente em que a pesquisa foi realizada.

1.1. Percursos até então

Incontáveis pequenos territórios desencadearam o agora. Para começar mapeando meu percorrer, que dá ou não sentido ao que venho realizando no projeto de pesquisa em questão, exponho o entrelaçamento com meu Trabalho de Conclusão de Curso – TCC. Defendido em 2021 no curso de Artes Visuais – licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, intitulado PER/FORMAR DOCENTE: percorrer, traçar e costurar experiência. Em meio ao isolamento social minha pesquisa se voltou para meu processo de formação, uma escrita que permitiu um processo de singularização (Guattari; Rolnik, 2013) e o aprofundamento na concepção de formação de professores no âmbito da Educação Estética. Formação estética que compreende o processo formativo além das vivências institucionais, tendo o saber de experiência (Larrosa, 2002) como parâmetro para mapear os percursos pelo qual me tornei arte/educadora.

No processo de escrita do TCC, a teoria e os conceitos atrelados às minhas experiências, que me constituem, reverberaram uma produção poética intitulada *Cartões Postais*. Cartões postais para si mesma. Escutar o tempo. Escutar as memórias. Atentar para as experiências que fazem a docência de praticar. A pergunta “quem sou?” retorna. Contudo, quem sabe, por meio dos indícios, dos rastros, daquilo que aparece e se apaga, a pergunta não seja *quem sou*, mas *como venho me tornando o que estou*.



Imagem 02 – Lívia Lempek, Série Cartões Postais, 2021. Montagem fotográfica digital manipulada, costura sobre imagem, acervo da artista

Denominada **Cartões Postais** (2021), a série é composta por oito montagens digitais feitas a partir de fotografias pessoais. As mais antigas estavam impressas e foram fotografadas pelo celular, porém a maioria estava em formato digital. A seleção das imagens seguiu um fluxo de afetos, ao contemplá-las, escolhia quais iriam compor juntas uma imagem. Então, as fotografias foram somadas em camadas na plataforma digital Canva. Foi considerado o teor estético das imagens para determinar a porcentagem de transparência de cada foto, para fazer uma composição de elementos interessantes. Em cada imagem tem em média de cinco a dez imagens sobrepostas. Após o processo digital, as imagens foram impressas em papel fotográfico no tamanho 10x15cm. Foram identificados os pontos territoriais-geográficos em que cada foto foi capturada, com o auxílio do Google Maps criou-se rotas que ligam esses pontos. Por fim, esses trajetos foram costurados nas imagens, unindo o percurso às memórias. A série foi realizada a partir de uma sequência de encontros: com memórias, as marcas nos meus modos de ser, lugares, afetos. Pequenos territórios sobrepostos em tramação com os apagamentos.

Essa produção poética se tornou latente durante o processo de escrita do meu TCC, em que mapeei experiências e marcas que constituem meu performar docente. Ao visitar

minhas memórias para elaborar os relatos, senti necessidade de utilizar as fotografias como disparadoras de lembranças. “Em suma, essa obsessão que faz de qualquer foto o equivalente visual exato da lembrança. Uma foto é sempre uma imagem mental. Ou, em outras palavras, nossa memória só é feita de fotografias.” (Dubois, 1993, p. 314). Em minha memória, as fotografias são muito presentes, sempre gostei de sentar para olhar os álbuns da minha infância enquanto minha mãe me contava as histórias que envolviam aquele momento, ao ponto de, muitas vezes, não saber se determinada lembrança existe em minha mente por causa de certo momento vivido por mim ou pelo fato de ter absorvido a foto e a narrativa, criando essas imagens que se confundem com memórias. As lembranças se entrelaçam entre as fotografias e as imagens mentais do vivido: “a memória é uma atividade psíquica que encontra na fotografia seu equivalente tecnológico moderno” (Dubois, 1993, p.316).



Imagem 03 – Livia Lempek, Série Cartões Postais, 2021. Montagem fotográfica digital manipulada, costura sobre imagem, acervo da artista.

As fotografias de família, como marcas do vivido, como índices de experiências e afetos sempre me encantaram. Ao entrar em uma casa, gosto de procurar os porta-retratos e assim ver através do olhar de outra pessoa. As fotografias antigas de familiares e até de desconhecidos são reveladoras e, normalmente, são acompanhadas de narrativas. Os álbuns de família são narrativas sobre a própria família, criados por ela para ela. Uma forma de se compreender, ver-se, reler-se e revisitar momentos. “[...] criar uma conexão com o tempo,

com a memória e a afetividade de quem fez parte destes momentos. Era a prova inquestionável de que aquele momento aconteceu.” (Araujo; Costa, 2019, p.04)

Contemplar fotografias de família ou afetivas com amigos e pessoas importantes é uma forma de reafirmar que aquelas experiências foram reais, através dos sentimentos e emoções que despertam ao olhá-las. Faz com que os momentos, as histórias e as pessoas envolvidas na fotografia sejam lembradas. Fazem parte de mim, como marcas e afetos.

Quando olhamos uma foto da infância, somos levados pela memória a reviver aquelas emoções, sem pensar no quesito estético da imagem, apenas somos controlados pelas emoções, sentimento e a paixão, inserido naquele ambiente social. Quem vê e se emociona, é belo, é arte. (Araujo; Costa, 2019, p.06)

Foi no [re]olhar das memórias de infância que surgiu o desejo e a necessidade de criar a partir dessas fotografias, que não seriam mais apenas disparadores para os relatos, e sim parte deles, como camadas das marcas e das experiências. Não de forma ilustrativa, mas parte dos relatos e da escrita de si, indo em camadas mais profundas, pois não seria possível relatar aqui todas as experiências que me compõem, todas as marcas que me afetam. A produção das imagens a partir das fotografias afetivas se dá pela necessidade de uma ação sobre o que não seria contado. Quando a linguagem escrita não dá mais conta, sobrevém a necessidade um outro tipo de criação.

De onde parto?

Minha relação com as artes começou na dança, lugar em que conseguia dizer com o corpo o que não sabia expressar com palavras. Depois me encontrei com o teatro, que representa a liberdade e as possibilidades de ser. Como as experiências que mais me afetaram de alguma forma são relacionadas ao corpo em movimento, esse interesse está em mim. Pensar o corpo em suas várias formas, propositiva, passiva, afetiva... E nos diversos espaços, mas principalmente no cotidiano e na sala de aula. Com minha graduação em Artes Visuais licenciatura entrei em contato com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID⁴, que me encantou pela educação e por estar em formação.

Uma marca valiosa que produziu diferença em mim foi estar no papel de professora, o interesse pela produção da docência emergiu a partir de minhas experiências no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID. Foi no PIBID que minha trajetória docente começou oferecendo um amplo território de experiências, de encontros comigo

⁴ O início da minha experiência no PIBID se deu em 2017 como voluntária por dois meses, logo segui por três anos seguidos como bolsista de Iniciação à Docência. Neste período as Profa. Dra. Ana Maio e Profa. Dra. Rita Rache atuaram como coordenadoras. Atuei em duas escolas localizadas na cidade de Rio Grande, ambas em turmas do sexto ano do Ensino Fundamental, são elas: E.E.E.M. Silva Gama e E.M.E.F. Cipriano Porto Alegre.

mesma e com parceiros. Pelo PIBID, me deparei com o exercício docente. E, então: Como ser professora? Quais caminhos seguir? Ao [re]tomar os registros e relatórios deste processo formativo percebi que a experiência em sala de aula me contaminou, criando questionamentos sobre minha docência e as docências dos outros. Sendo assim, os relatos críticos-reflexivos referentes às passagens em sala de aula demonstram a constituição como práxis.

Ao longo da escrita de si e desta produção de diferença em mim, percebi como as formas de me narrar me formam, a forma que me olho estão me formando. Com isso, me relacionei com a pesquisa como processo formativo de ensaiar minha docência e produção poética. Portanto, necessitei partir para outras docências, senti vontade de investigar outros processos formativos. Inicialmente, na intenção trabalhar com professoras da rede de uma Escola de Educação Infantil, posteriormente modificando o foco para trabalhar com licenciandos em Artes Visuais. Parto do mapeamento cartográfico da minha docência, ne me narra e me percorrer, do meu processo de singularização, para olhar e mapear outras docências, ou vir a ser docentes.



Imagem 04 – Livia Lempek, Série Cartões Postais, 2021. Montagem fotográfica digital manipulada, costura sobre imagem, acervo da artista.

1.2 Estado do Conhecimento

Busco visualizar um cenário de pesquisas que tratem da formação estética de professores, portanto, mapeio dissertações e teses realizadas em Programas de Pós-graduação nas Universidades Públicas brasileiras entre os anos de 2014 e 2022⁵. Por meio do site *Catálogos de Teses e Dissertações*⁶ aplico os termos “formação de professores” e “educação estética” na área de busca. Para refinar os resultados, além de delimitar o tempo, seleciono as Áreas de Conhecimento “Arte” e “Educação” e o tipo de pesquisa como “mestrado e doutorado”. Com isso obtive 39 títulos como resultado, que com a leitura dos resumos aplico uma seleção apurada, percebendo que muitos trabalhos não se tratavam de formação docente ou não se relacionavam com a Educação Estética.

Além disso, a falta de informações ou desorganização presentes nos resumos e o fato de que, alguns títulos encontrados não disponibilizaram os trabalhos completos, impediram ampliar o mapeamento, causando a desconsideração de tais projetos. Ou seja, estes pontos diminuíram o número de títulos para o total de 16 trabalhos, consistem em 10 dissertações de mestrado e 6 teses de doutorado. Tais pesquisas estão dispostas de 2014 a 2020, como demonstra o Quadro 1, não obtendo resultados nos anos de 2021 e 2022. Podemos notar a maior quantidade de trabalhos no ano de 2018, tendo o total de 4 pesquisas, e a menor quantidade em 2015 com apenas 1 pesquisa. Sendo 2 a média de trabalhos por ano.

Quadro 1 – Anos das defesas das Teses e Dissertações

Ano da Defesa	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Dissertações	2	1	2	1	2	1	1
Teses	-	-	-	1	2	1	2

Fonte: Capes. Organizado pela autora.

Prosseguindo a análise dos resultados de busca, demonstro no Quadro 2 a quantidade de trabalhos por Universidade, localizando na Universidade Estadual do Ceará oito trabalhos, sendo a maior concentração de Teses e Dissertações encontradas. Seguida da Universidade Cidade de São Paulo com três trabalhos. A partir disso, localizei nas Universidades restantes

⁵ A escolha deste período corresponde às mudanças recentes no campo da Arte/Educação no Brasil.

⁶ Mais informações em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/>. Acesso em: 10/08/2022

um trabalho cada: Universidade Federal de Pelotas; Universidade Estadual de Campinas; Universidade Federal de Santa Maria; Universidade Federal de Minas Gerais e Universidade Estadual de Londrina.

Quadro 2 –Universidades das Teses e Dissertações

Instituição	Teses	Dissertações
UECE	4	4
UNICID	-	3
UFPel	-	1
UNICAMP	-	1
UFSM	1	-
UFMG	1	-
UEL	-	1

Fonte: Capes. Organizado pela autora

Percebo o número alto de trabalhos na Universidade Estadual do Ceará, sendo quatro Teses e quatro Dissertações. Nesse sentido, observo que os trabalhos: D1; T1; T2; T3; T4 e D4 foram orientados pelo Dr. José Albio de Sales, sendo seis dos oito trabalhos de tal Universidade. O orientador em questão é coordenador do *Projeto de Pesquisa Educação estética e patrimônio cultural no contexto do ensino de Arte em espaços escolares e não escolares*, cujos integrantes do projeto são os autores dos seis trabalhos orientados pelo professor. Dentre estas pesquisas foi utilizada a abordagem da pesquisa-ação (Franco, 2012) em quatro, a autobiografia (Josso, 2004) em uma e a A/r/tografia (Irwin, 2013) em outra.

Ainda assim, referente às abordagens metodológicas aponto que foram utilizadas dentre os 16 trabalhos selecionados: a Pesquisa-ação (Franco, 2012) e (Thiollent, 2011), autobiografia e/ou pesquisa-formação (Josso, 2004) e (Pineau, 1988), narrativo autobiográfico (Bragança, 2011), análise documental (Bardin, 1977), crítico dialético (Gamboa, 2010), A/r/tografia (Irwin, 2013) e Colcha de retalhos (Berkenbrock-Roosito, 2014). Na intenção de organizar os dados referente às abordagens metodológicas desenvolvo o Quadro 3, apontando as metodologias utilizadas nas pesquisas.

Inspirado em Santos (2022), categorizei as Dissertações e Teses selecionadas neste mapeamento em abreviaturas, sendo utilizado D para dissertações e T para Teses, seguidas por um número. A sequência numérica se dá pela ordem dos trabalhos na plataforma site *Catálogos de Teses e Dissertações*.

Quadro 3 – Abordagens das Teses e Dissertações

Abordagens Metodológicas	Dissertações	Teses
Pesquisa-ação	D1; D2; D3 e D6	T1; T3 e T4
Pesquisa-formação	-	T5
Autobiografia	D7 e D8	T2
A/r/tografia	D4	-
Colcha de Retalhos	D5	-
Crítico-dialética	D10	-
Análise documental	D9	T6

Fonte: Capes. Organizado pela autora

Nesse sentido, a Pesquisa-ação foi a mais utilizada tendo em total sete pesquisas que recorrem a tal metodologia. Logo após, a autobiografia é utilizada por quatro pesquisas, sendo seguida da Análise documental com duas. A/r/tografia, colcha de retalhos e crítico-dialética dispostas em uma pesquisa cada uma.

Referente às pesquisas com abordagem da Pesquisa-ação, os trabalhos D1, T3 e T4 trabalham com o patrimônio cultural na formação de professores em atuação escolar, o que provavelmente está relacionado pelo fato dos autores serem participantes do projeto de pesquisa que associa a educação estética e o patrimônio cultural, citado acima. Rodrigues (2016) busca entender as noções de patrimônio cultural dos professores do ensino básico e as possibilidades estéticas desta temática. O trabalho T3 trata da mesma temática, desenhando seu objetivo desta forma: “o objetivo geral deste estudo foi compreender de que modo uma Educação Estética mediada pelo patrimônio cultural pode repercutir no processo formativo de professores e na sua prática pedagógica” (Franca, 2017). Por fim, a articulação entre patrimônio e formação estética de professores é feita por Arraias (2018), que também utiliza a Pesquisa-ação, porém com a especificidade de tratar com professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da cidade de Fortaleza, Ceará.

Ainda sobre pesquisas que trabalham com a pesquisa-ação em colaboração com professores, Queiroz (2020) investiga as possibilidades formativas de docentes do Ensino Fundamental II por meio de experimentações estéticas em Dança. Existe coerência com a abordagem metodológica já que tratam da Pesquisa Viva de modo colaborativo com os professores selecionados.

A abordagem da Pesquisa-ação está bem relacionada e articulada com a formação de professores, pelo fato de possibilitar o trabalho em grupos e sustentar a educação no âmbito social.

Entre as diversas definições possíveis, daremos a seguinte: a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (Thiollent, p. 14, 1986)

Nesse sentido, atrelá-la a formação de professores, tanto de professores em atuação como de licenciandos, é uma escolha potente no âmbito da docência como uma função social, tendo em vista a práxis em movimento de pesquisa. Após os trabalhos voltados para os professores em atuação, é notório o foco das pesquisas em formação inicial de professores. Sendo assim, Araújo (2016) opera a mediação da obra da artista cearense Nice Firmeza⁷ com o objetivo de compreender a educação estética do grupo de estagiários do Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB. A autora também se inspira na pesquisa-formação de Franco (2012).

Em contrapartida, Castilhos (2015) realiza pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais – PPGAVI da Universidade Federal de Pelotas – UFPel, a única pesquisa deste mapeamento, cuja área de conhecimento é Artes, e portanto as demais são da Área de Educação. A dissertação D6 tem o objetivo de proporcionar experiências ético-estéticas e artísticas no Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação, FaE, da UFPel. Inspirada no termo radicante cunhado por Nicolas Bourriaud (2009) realiza “Oficinas de Explorações Radicantes”, por compreender que as identidades são movediças. Como abordagem, além da pesquisa-ação a autora faz a escolha de se aproximar de dois outros pólos teóricos: a Sociopoética de Jacques Gauthier (2009) e a Razão Sensível, de Michel Maffesoli (2001).

A pesquisa T1 trata da formação estética videográfica de alunos do Curso de Licenciatura em Artes Visuais (CLAV) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Além de coletar dados, Medeiros (2020) realizou um curso de curta duração com os participantes da pesquisa. Em comum com o presente projeto, os participantes são licenciandos no curso de Artes Visuais, porém com a especificidade dos que

⁷ Maria de Castro Osório, a Nice Firmeza, nasceu em 18 de julho de 1921, na cidade de Aracati, Ceará. Começou a pintar com orientação técnica em 1950. Foi pioneira nas artes plásticas cearenses em um tempo em que não caberia às mulheres tarefas ligadas ao campo das artes. Foi artista, também, nos saberes e artes da tradição popular, sendo nomeada Tesouro Vivo/Mestre da Cultura, pela Secretaria da Cultura do Ceará (Secult), em 2007. Trabalha com bordado, elevando o fazer manual como linguagem artística, ainda atuou como professora e coordenou a primeira Bienal de Pinturas Infantis do Estado do Ceará. Mais informações em: <https://www.minimuseufirmeza.org/nice-firmeza>. Acesso em: 02/07/2022.

cursaram Língua Brasileira de Sinais. Ou seja, recorre ao audiovisual para pensar a formação estética de professores em formação inicial. Assim como Miorando (2018), que apropria-se da pesquisa-formação (Josso, 2004) para investigar os processos formativos docentes a partir de narrativas de professores em formação inicial que cursaram Língua Brasileira de Sinais. Baseado no instituinte ético-estético em educação e como mobilizador, o cinema. A pesquisa-formação (Josso, 2004), que também coloca o pesquisador em contato com os participantes, neste caso estudantes, com ênfase em suas narrativas e seus processos de subjetivação.

As pesquisas demonstraram maleabilidade em relação à abordagem metodológica da pesquisa-ação, podendo ser atrelada a pesquisa-formação e a Sociopoética. A primeira e a terceira focando na pesquisa no âmbito social e coletivo, e a segunda com o enfoque nos processos formativos já que "são os aprendentes que fazem o trabalho interior, o que lhes permite dizer que tal experiência foi formadora" (Josso, 2004, p. 127). Ainda assim, não excluindo os fatores coletivos da formação docente, "fazer de cada experiência de pesquisa-formação uma contribuição para a reflexão conjunta" (Josso, 2004, p. 128).

Gonçalves (2017) designa a abordagem de sua pesquisa como multirreferencial, pois faz uma bricolagem de aportes metodológicos, sendo a pesquisa-ação, pesquisa-formação e A/r/tografia. Bricolagem que se assemelha ao entrelaçamento de abordagens que venho desenhando no presente projeto de pesquisa, esta combinação adiciona complexidade ao pensar a formação de professores. Assim como dito anteriormente, este trabalho D4 faz parte do Projeto de Pesquisa da Universidade Estadual do Ceará, percebendo a relevância da formação estética atrelada aos processos de ressignificação das imagens e do patrimônio cultural. Propondo práticas colaborativas com alunos do Curso de Licenciatura em Artes Visuais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, participantes do curso de formação estética: *Uma abordagem Imagética sobre o Patrimônio Cultural: Possibilidades para o ensino de Artes Visuais*.

Referente às pesquisas que recorrem a abordagem metodológica autobiográfica, T2 consiste em uma narrativa autobiográfica dos processos formativos da autora como artista-docente-pesquisadora, traçando experiências que marcam e afetam seu “saber-fazer e artistar-docenciar” (Peixoto, 2019). Ressalto os termos utilizados para pensar o fazer docente como gesto artístico, questão que guia a formação de professores em artes e que me agarrei para propor o Estágio Docente.

Também, D7 é um estudo narrativo autobiográfico que objetiva analisar os registros de uma professora em seu contexto de trabalho no Ensino Fundamental, narrando episódios do cotidiano vividos junto aos alunos no período de 2016 a 2018. Defende “a reflexividade

como princípio e a experiência como potencialmente ampliadora do estado de consciência dos professores e das professoras” (Affonso, 2019). Interessante observar que voltamos a mencionar pesquisas com professores em atuação no contexto escolar, seguindo a força presente estudo narrativo autobiográfico feito com professoras com trajetória no fazer educacional.

Com enfoque hermenêutico, o texto D8 estabelece “como problema, o sentido da dimensão estética na autoria do trabalho docente presente na obra *A última gota d’água do Kabuletê* (2010), elaborada coletivamente nas séries iniciais do Ensino Fundamental I” (Guimarães, 2014, p.05) no estado de Alagoas. Guimarães (2014, p.05) apresenta a hipótese que “o desenvolvimento da autoria, da autonomia e emancipação ocorre pela dimensão estética”. Consistindo em uma pesquisa narrativa autobiográfica.

Ainda assim, Carrenho (2018) opera uma pesquisa narrativa autobiográfica, com a escolha metodológica da *Colcha de Retalhos*, identificado como dispositivo formativo desenvolvido por Berkenbrock-Rosito em 2001. Objetiva compreender a dimensão estética a partir das narrativas das alunas do 5º semestre do curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Cidade de São Paulo. As quais cursaram uma disciplina com Berkenbrock-Rosito, que utilizou o dispositivo formativo *Colcha de Retalhos*. Esta abordagem se aproxima da proposta de pesquisa do presente texto, pois trabalha com a costura e a narrativa autobiográfica, revisitando momentos escolares e afetivos prévios para mapear marcas de suas constituições. Porém a escolha de não utilizá-la se dá pelo fato de que o dispositivo estabelece dimensões e etapas pré-estabelecidas.

A primeira dimensão para a realização da “Colcha de Retalhos” é a narrativa escrita, a qual conta com algumas etapas. A primeira se refere ao relato biográfico, quando se busca resgatar três cenas marcantes vivenciadas na Educação Básica (para os alunos da graduação) ou no Ensino Superior (para os alunos da pós-graduação) e refletir sobre os processos formativos através da estratégia de responder às seguintes questões: A relação com o professor e com o conhecimento foi de autoria ou de submissão?; Que aluno fui? A segunda etapa consiste no relato autobiográfico, construído através da estratégia do quadro linha da vida, que marca categorias de tempo e espaço: vida afetiva, familiar, escolar, profissional; lugares, pessoas, livros, filmes etc. Busca-se mapear os momentos divisores de águas, ou momentos charneiras, que são acontecimentos importantes capazes de transformar referências de vida e o modo de ver, pensar e agir no mundo.(Carrenho, 2018, p.18)

Sem desconsiderar as aproximações com a presente pesquisa – a narrativa autobiográfica, a partilha de relatos e a costura – destaco a relevância de tal dispositivo para o campo. Elementos em comum, porém estruturados de formas diferentes, pois compreendo

que o processo formativo ocorre de forma dialética, o processo de relatar uma vivência para o grupo pode anteceder a narrativa autobiográfica para um sujeito que costuma falar e depois fazer o processo interno de reflexão e subjetivação, vice e versa. Assim como o relato pode ocorrer ao longo da costura, a partilha ao longo do fazer manual. Para um mapeamento de si entendo ser necessário o processo de singularização, sendo portanto limitante definir números de experiências a se resgatar, pois a memória funciona em fluxo próprio de cada sujeito. Assim como entendo que o cerne do ato de percorrer-se está em descobrir seus caminhos, seus modos de fazer.

Desenvolvo o Quadro 4 para dar visibilidade às especificidades dos participantes das pesquisas, divididas em quatro grupos: estudantes de licenciaturas diversas; estudantes de cursos de Artes Visuais Licenciatura; professores da educação básica e os próprios pesquisadores (em processo de escrita autoformativo).

Quadro 4 – Especificidades dos participantes das Teses e Dissertações

Participantes	Dissertações	Teses
estudantes de licenciaturas diversas	D2 e D6	T5
estudantes de cursos de Artes Visuais Licenciatura	D4	T1
professores da educação básica	D1 e D3	T3 e T4
os próprios pesquisadores	T2	D5; D7 e D8

Fonte: Capes. Organizado pela autora.

Nesse sentido, as pesquisas com participantes que investigam a formação inicial em Artes Visuais, ou outras, ou que investigam professores em atuação na educação básica e até mesmo investigam a autoformação. Dentre estas existem especificidades e semelhanças, sendo a área de formação de professores diversa e multirreferencial.

Por fim, os estudos bibliográficos compreendem os trabalhos: D10; T6 e D9, sendo o primeiro um estudo crítico-dialético que mapeia, pelo uso da bibliometria, produções acadêmicas com o tema Formação, Arte e Leitura de mundo humanizada. Busca entender o papel da educação estética na formação de professores. As pesquisas restantes utilizam a análise documental, Almeida (2020) analisa a proposta de ensino do desenho sistematizada por Louise Artus-Perrelet (1867-1946) na Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo

Horizonte entre 1929 e 1931. Foram usadas como dados de pesquisa: jornais, relatórios, programas de ensino, manuscritos e correspondências entre atuantes na educação da época. Em conclusão, o D9 busca evidenciar a obra literária como ponto de partida para a construção da identidade da prática docente.

Na intenção de complementar o mapeamento das pesquisas trago o Quadro 5, que possibilita visualizar os principais aportes teóricos utilizados pelos autores

Quadro 5 – Aportes teóricos das Teses e Dissertações

Formação de professores	Dissertações	Teses	Educação Estética	Dissertações	Teses
NÓVOA (1995)	D1 e D8	T2 e T6	Duarte Júnior (2003)	D1 D6 D7	T3
Freire (2001)	D2; D5; D8 e D9	T3 e T4	Jimenez (1999)	D2	
Barbosa (2010)		T1	Larossa (2011)		T1 T2
Pimenta (1999)		T1	Dewey (2010)	D3 D4	T1 T3 T4 T6
Tardif (2010)	D3 e D4	T1	Ranciere (2005)		T2
Hernandez (2000)	D6		MERLEAU-PONTY (1999)		T2
Ferreira (2014)	D7		Schiller (2002)	D3 D5 D8 D9	
DIAS (2012)		T5	Barbosa (2010)	D4	T4 T6
Loponte (2017)		D10	Adorno (2004)	D8 D9	
			Pereira (2013)		T5
			Lukács (1965)	D10	

Fonte: Capes. Organizado pela autora.

É interessante observar as tendências metodológicas e teóricas dos trabalhos para entender o contexto das pesquisas na área de formação de professores e Educação Estética, e assim ter compreensão de onde parto. Os trabalhos encontrados se relacionam com a que venho realizando, porém com diferentes abordagens poéticas e diferentes relações. Dos

autores presentes na tabela utilizo de Pereira (2013) Duarte Junior, Loponte, Larrosa, Nóvoa, Loponte e Hernandez. Além de Mirian Celeste, que considero um nome contemporâneo relevante para pensar estética e formação de professores.

Portanto, as relações destas pesquisas entre Educação Estética e formação de professores contribuem para o campo e demonstram ser diversas, com amplos referenciais teóricos, variedade de abordagens metodológicas e diferentes temáticas. Entretanto, compreendo que este Estado de Conhecimento evidencia a justificativa da presente dissertação, pois articulo os processos de singularização com a constituição docente, a formação estética e a partilha de narrativas, que vertem-se sobre uma poética, uma experimentação de criação.

1.3. Ensino de artes no Brasil

Na intenção de estabelecer uma contextualização histórica do ensino de arte no Brasil, trago as tendências pedagógicas – tradicional, tecnicista, escolanovista – e os marcos históricos como os documentos educacionais norteadores, a vinda da Missão Francesa e a Semana de 22. Para que a partir da contextualização as ações realizadas na pesquisa sejam compreendidas em seu espaço-tempo. Ou seja, um breve retorno histórico para entender como o ensino de arte no Brasil se deu até então.

Também apresento uma breve contextualização do curso de Artes Visuais da FURG, para que consiga compreender a disciplina de Estágio 1, componente curricular do curso em questão.

A educação no Brasil, antes do Século XIX era majoritariamente responsabilidade de grupos religiosos. Sendo um deste os jesuítas, na catequização e doutrinação dos povos originários, os quais utilizavam os corais, o teatro e a arte em geral, como forma de atrair as crianças. Além das missões destinadas aos nativos terem o objetivo da catequese, formaram as “escolas-oficinas” nas quais os “irmãos oficiais” ensinavam funções destinadas para o trabalho artesão e ofícios fabris. Ensinando pintura, tecelagem, carpintaria, instrumentos musicais etc. No Século XVII foi criada a escola de canto coral, música e dança nas quais os nativos aprenderam composição musical e tocar diversos instrumentos (Fusari; Ferraz, 2010). Contudo, os colégios jesuítas europeus eram voltados para os filhos de nobres e burgueses.

O Estado assume as condições do ensino após as reformas de Marquês de Pombal e a vinda da Corte ao Brasil (1808-1821), fato histórico que impactou todo o sistema econômico, cultural e social do país. Com a expulsão dos jesuítas para Portugal e o Estado como responsável pela educação ocorre a sistematização do ensino em três níveis: primário, secundário e superior. Como também foram criados os cursos profissionalizantes.

Além disso, referente às mudanças culturais, a vinda da Missão Francesa, com liderança de Lebreton, definirá a formação institucional e os rumos da concepção de arte por ser expressiva sua influência artística no Brasil desde então. A Missão era nítida, “reformular os padrões estéticos vigentes” (Fusari; Ferraz, 2010, p.42), encontrando no país uma arte com traços originais, segundo Barbosa (2012) podemos chamar de barroco brasileiro. Tais manifestações artísticas eram consideradas inferiores, feitas por artistas mestiços que eram vistos como artesãos.

A transição para o neoclássico, feita como decreto, trazido pela Missão-Francesa foi abraçada pela burguesia como forma de ascensão. A Escola Real de Ciências, Arte e Ofícios no Rio de Janeiro foi criada neste contexto, pelo Decreto Real de 1816, começando a funcionar somente em 1826 (Barbosa, 2012), que depois foi transformada em Imperial Academia e Escola de Belas-Artes. Barbosa e Pimentel (2011) afirmam que foi o início do ensino oficial de artes no Brasil, princípio do ensino elitista eurocêntrico, podendo considerar como processo de aculturação. As concepções artísticas neoclássicas foram difundidas, valorizando a harmonia, equilíbrio e domínio dos materiais. Desde então ocorre um afastamento da arte com o contato popular, reservada para os poucos com privilégio do ócio e da dedicação para o estudo. Com efeito disso discorrem os preconceitos que persistem até hoje em relação a arte como atividade supérflua, um babado social ou acessório cultural (Barbosa, 2012).

Enquanto isso, as escolas primárias, secundárias e normais (escolas para formação de professores) tinham aula de desenho, considerada a base de todas as artes, que no contexto das escolas foi tido como prioridade, por sua característica tecnicista, podendo servir para realização de diversos ofícios. Bem como o liceus ou escolas de artes e ofícios, que serviram para atender a demanda de habilidades técnicas e mão-de-obra especializada devida a expansão industrial da época

As meninas da classe alta e burguesia eram educadas em casa, sendo ofertadas aulas de piano e bordado. As manualidades são, historicamente, atreladas aos fazeres femininos, questão que pretendo abordar no desenrolar de meu projeto de pesquisa Levando em consideração que atrelamos aqui a costura com a professoralidade, dois fazeres ocupados majoritariamente por mulheres, que são tratados de forma pejorativa e desvalorizada pela sociedade. Apropriar-se destes fazeres com o devido valor é uma forma de subversão.

Durante o Século XX o Desenho continuou na centralidade do ensino artístico, segundo Ana Mae, era considerado “mais uma forma de escrita do que uma arte plástica” (Barbosa, 2012, p.34), sendo útil em ofícios como mecânicos, engenheiros, médicos, biólogos, geógrafos, entre outros. O discurso da obrigatoriedade do ensino do Desenho na escola primária e secundária era fortemente presente, como exemplo o engenheiro André Rebouças e o político Rui Barbosa, considerado um dos liberais mais fiéis. Por meio de seus pareceres e sua atuação política tinha grande influência na educação brasileira, um dos primeiros a atribuir destaque ao Desenho nos currículos secundários e primários. Sua propostas eram baseadas no estadunidense Walter Smith e tinha a intenção de seguir o projeto educacional e econômico implantado nos EUA, voltado para o ensino de desenho. Com teor

liberal, lutava a favor da revolução industrial e argumentava que a redenção econômica estava diretamente ligada à capacitação profissional dos cidadãos, incluindo nesta capacitação o ensino do Desenho, principalmente geométrico. Por fim, referente a formação de professores, Rui Barbosa defendia que o ensino do desenho deveria ser responsabilidade dos professores regulares.

Referente às influências artísticas e mudanças sociais no campo educacional da época cito: a Semana de 22, criação de universidades (anos 30), manifestação das Bienais de São Paulo (a partir 1951), movimentos universitários ligados a cultura popular (anos 50/60), contracultura (anos 70) introdução da pós-graduação em ensino da arte (anos 70), organização profissional e a criação de associações de arte-educadores (a partir anos 80).

Também no Século XX emergiram tendências pedagógicas, não necessariamente de forma cronológica, suas práticas são presentes atualmente e concomitantes nas escolas.

As primeiras décadas do Século XX foram marcadas pela pedagogia tradicional, caracterizada pela transmissão de conteúdos reprodutivistas, conhecimento voltado no professor, valorização da moral, memorização, habilidades manuais, hábitos de precisão, organização e limpeza. Além da preocupação com o resultado final “bem acabado”, como exemplo de prática que coloca do resultado final acima do processo são as mostras e apresentações de final de ano. Fusari e Ferraz (2010) apontam que o problema não são as mostras e as apresentações, e sim com qual abordagem elas são realizadas. Apontam a necessidade de superação pedagogia tradicional assim como da relação hierárquica professor aluno, proporcionando situações que o aluno exerça sua autonomia nas escolhas das obras e da organização do evento, podendo ser uma ótima estratégia de comunicação da escola com a comunidade.

Ainda assim, nas Escolas Normais⁸ eram ensinados os *desenhos pedagógicos* utilizados para esquematizar ou ilustrar as aulas, ou seja, um planejamento de aula por meio de construções gráficas. Foi a partir do anos 50 que, além do Desenho, foram acrescentadas no currículo escolar as matérias Música, Canto Orfeônico e Trabalhos Manuais (Fusari; Ferraz, 2010).

O Canto Orfeônico foi instituído por Villa-Lobos na intenção de facilitar e ampliar o acesso da sociedade à arte, reconhecendo o folclore e os ritmos brasileiros, afirmando que nossa consciência musical não deve ser baseada apenas nos clássicos estrangeiros. Porém, seu discurso tinha teor nacionalista e com noções de civismo.

⁸ Escolas Normais são instituições escolares destinadas à formação de professores para o ensino primário.

Paralelamente, a Pedagogia nova ou Escola Nova, surgiu nos EUA no Século 19, disseminada no Brasil pelos anos 40 com as escolas experimentais. Esse movimento surgiu com o *Manifesto dos pioneiros da Educação Nova* (1932), partindo de mobilizações sociais que defendiam a escola pública, gratuita e obrigatória para todos os cidadãos. Atribui ênfase na expressão livre, interesses do aluno, processo do trabalho, olhar a criança no seu aspecto global, estímulo criativo, aprender fazendo, no professor como mediador e o desenho espontâneo. Caracteriza-se como uma pedagogia experimental fundamentada nos novos estudos pedagógicos, filosóficos e psicológicos, com destaque a psicanálise, psicologia cognitiva e gestalt. Autores como John Dewey, Viktor Lowenfeld e Herbert Read despontaram pensamentos em seus trabalhos que influenciaram a Pedagogia Nova no Brasil. Sendo assim, Augusto Rodrigues na formação da Escolinha de Arte Brasil, no Rio de Janeiro (1948) seguiu os princípios do livro *Educação pela Arte* de Herbert Read. Ou seja, o ensino da arte na Escola Nova compreendia o aluno como ser criativo, que para se desenvolver deveria aprender fazendo com liberdade, em espaços com condições possíveis de expressão artística. Teve impacto nas escolas, tanto no sentido de valorizar os interesses e a livre expressão do aluno, adquirindo um olhar para as singularidades e sensibilidades, como também ocorreu interpretações e aplicações levianas, fazendo apenas práticas de desenho livre, enfraquecendo o ensino da arte.

Um marco no ensino da arte é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB n. 4024 de dezembro de 1961 pelo fato de organizar o currículo escolar de forma que a arte configura-se como disciplina e práticas educativas. Além disso, a lei em geral representa um avanço ao definir claramente o papel do Estado na educação, resultado das discussões presentes no contexto educacional do país.

A Lei n. 5692 de 11 de agosto de 1971 institui a obrigatoriedade da Educação Artística no Ensino Fundamental e Ensino Médio.

As disciplinas existentes como Desenho, Música, Artes Aplicadas, Educação Musical, deixaram de existir e os professores têm que complementar a formação. As dificuldades são inúmeras. Os professores aderem em suas práticas às orientações pedagógicas tradicional e escolanovistas, sem questionamentos ou reflexões sobre o que seria melhor para o ensino de arte. Enfatiza o “saber construir” reduzido aos seus aspectos técnicos e o uso de materiais diversificados (sucatas, por exemplo), ao mesmo tempo em que admitem o “saber exprimir-se” espontaneísta, na maioria dos casos caracterizando poucos compromissos com o conhecimento de linguagens artísticas, que se transformam em meras atividades. (Fusari; Ferraz, 2010,p.52)

Segundo Fusari e Ferraz (2010) o teor tecnicista da lei é escancarado, ignorando a necessidade da reflexão sobre a prática do professor, resultando portanto em uma onda de planejamentos prontos e mecânicos. Assim como nos anos 70 e 80 os livros didáticos estavam no ápice do mercado educacional, contribuindo para a falta de reflexão sobre a prática.

A Tendência Realista-Progressista manifesta-se nos movimentos pedagógicos que trabalham com a análise crítica das realidades sociais. Concomitantemente às outras tendências citadas acima, surge no Brasil entre 1961 e 1964, principalmente pelo trabalho revolucionário de Paulo Freire. A partir dos anos 80 começa a visualizar uma reformulação pedagógica voltada para ações sociais e culturais.

A forma que os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte para o ensino fundamental - PCNs- Artes foram formulados demonstrou a tentativa da democratização na construção dos documentos norteadores educacionais. Divulgada sua versão preliminar em 1996 para que fosse analisada e discutida entre os professores de todo o Brasil e publicada em 1997. Em meio a um cenário educacional dispar: em regiões com cursos de licenciatura com propostas atualizadas e em outras com ausência de cursos de formação de professores de artes causando a falta de profissionais licenciados em artes e consequentemente, em tais regiões, as aulas de Artes eram ministradas por professores sem a formação específica. Fusari e Ferraz (2010) consideram as PCNs um documento atualizado para a época contando teorias e práticas contemporâneas, os saberes fundamentais escritos com cautela, direcionando para autonomia, criticidade, desenvolvimento do senso estético e a interação dos indivíduos no ambiente social/tecnológico/cultural.

Assim como os PCNs, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN foi elaborada com participação e debate da sociedade, sendo um trabalho de defesa do ensino público e democrático. Nestes documentos percebemos também a consolidação da área de Arte como área de conhecimento. As diretrizes organizam o currículo por uma visão transdisciplinar que busca integrar projetos, tem como objetivo “busca do conhecimento de arte como cultura e linguagem e caminho para o desenvolvimento de potencialidades dos educandos”(p.58. Passou a integrar as quatro linguagens: Artes Visuais, Música, Dança e Teatro, ademais os eixos norteadores são: produção em arte, fruição e reflexão.

Por fim, as relevantes contribuições de Ana Mae Barbosa (2012) para a arte/educação em suas diversas obras devem ser mencionadas. Principalmente a proposta triangular, que consiste em três facetas do conhecimento da arte: o fazer artístico, a análise de obras artísticas e a história da arte. Desenvolvida a partir das experiências feitas no Museu de Arte

Contemporânea da Universidade de São Paulo, propagou-se por volta de 1990. Atualmente uma das maiores referências do ensino da arte, tanto em contexto escolar como não-escolar. O entrelaçamento das três facetas, na ação educativa, consiste no compromisso em saber arte e saber ser professor de arte.

1.4. Contextualização do Curso de Artes Visuais - Licenciatura da FURG e da disciplina de Estágio 1.

Nesse sentido, apresento uma breve contextualização do curso de Artes Visuais da FURG, e os preceitos da disciplina de Estágio 1, componente curricular do curso em questão⁹.

A Universidade do Rio Grande – URG, foi inaugurada pelo Decreto-Lei Nº. 774 em 20 de agosto de 1969. Somente em 1999 é aprovado o novo estatuto da universidade, que passa a denominar-se Fundação Universidade Federal do Rio Grande (Portaria MEC 783/99). No ano de 1973, a Universidade do Rio Grande aprovou a criação de cinco centros que, obedeciam aos preceitos da Lei Nº. 5540 da Reforma Universitária, a saber: Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas, Centro de Ciências Humanas e Sociais, Centro de Letras e Artes, Centro de Ciências do Mar e Centro de Ciências Biológicas e da Saúde.

Em 1977 inaugurou-se a Licenciatura Curta em Educação Artística - Habilitação em Desenho, tendo a primeira turma iniciado seus estudos em 1978. Na conjuntura da Lei de Diretrizes e Bases 5692/71, as Licenciaturas Curtas tinham duração de dois anos, em um viés de formação de professores voltado para a preparação para o trabalho. Em específico a Educação Artística configurou-se em uma formação polivalente em Artes Plásticas, Música e Teatro.

Em agosto de 1986, a Deliberação 11/1986 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – COEPE da FURG aprovou a estrutura curricular do Curso de Licenciatura Plena em Educação Artística - Habilitação Artes Plásticas, com quatro anos de duração.

Em vista de adequar-se à LDB 9394/96 a Deliberação 15/2002 do COEPE alterou a estrutura curricular da Licenciatura Plena em Educação Artística – Artes Plásticas e o nome para Licenciatura Plena em Artes Visuais, no ano de 2002. No ano seguinte, a reforma curricular feita pela Deliberação 020/2003 do COEPE alterava novamente o nome do curso de Curso de Licenciatura Plena em Artes Visuais para Curso de Artes Visuais Licenciatura. Em conformidade com a Resolução CNE/CP Nº.1 de 18.02.2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, o curso passa a ter um tempo de integralização mínimo de quatro anos, e não mais de cinco, e referente a prática pedagógica alinha-se a teoria da arte contemporânea e as poéticas visuais.

⁹ Ver mais em: <https://artesvisuaisfurg.wixsite.com/artes-visuais-furg/o-curso>. Acesso em: 05 ago. 2022.

Correspondendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica citada acima, a estrutura curricular do Curso de Artes Visuais é organizada para que a prática não fique reduzida ao estágio e desarticulada do restante do curso, esta permeia toda a formação do professor, por meio de 400h de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso.

A reforma curricular aprovada em 2008, conforme a Deliberação 36/2008 do COEPE, no contexto do Programa de Reestruturação e Expansão Universitária – REUNI, do Governo Federal, buscou atender à ampliação do curso já existente, com a alteração do número de vagas e o oferecimento do Bacharelado, cujo Projeto Pedagógico ora proposto encontra-se estruturado de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Artes Visuais Licenciatura e Bacharelado – contidas na Resolução N°. 1, de 16 de janeiro de 2009. Saliente-se, ainda, que foi acrescentada à nova estruturação do Curso de Artes Visuais a articulação entre o ensino de graduação e a pós-graduação, na medida em que a habilitação bacharelado passou a ser constituída por duas linhas de pesquisas correlatas ao PGAV: História, Teoria e Crítica e Poéticas Visuais.

A nova estrutura curricular, que teve sua primeira oferta em 2009, encontra-se vigente até o presente momento e em constante processo de avaliação.

O Curso de Artes Visuais – Licenciatura e Bacharelado oferece 50 vagas para as duas habilitações, sendo 25 reservadas para a licenciatura e 25 para o Bacharelado.

Durante o ano de 2020, fomos mundialmente assombrados com a pandemia do novo coronavírus – Covid-19, que impactou todas as facetas da vida cotidiana. Mediante a Portaria 544, de 16 de junho de 2020, o Ministério de Educação - MEC concedeu a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durasse a Emergência de Saúde Pública de Importância Nacional (Espin), por conta da pandemia do Covid-19 (BRASIL, 2020). A coordenação dos cursos de Artes Visuais Licenciatura e Bacharelado da FURG optou por um Projeto Pedagógico Emergencial (PPE), contendo treze propostas pedagógicas que foram reconhecidas como atividades complementares ou como créditos eletivos de disciplinas específicas (Santos, 2022).

Mesmo que a pandemia de Covid-19 perdura, foi decretado o fim da Espin em abril de 2022. No contexto atual, o Estágio Docente está sendo realizado no retorno da presencialidade das aulas após dois anos de aulas remotas. Além dos cuidados necessários, como o uso da máscara, circulação de ar e limitação de pessoas por sala, não pode ser ignorada a evasão universitária ao longo da pandemia, resultando em uma turma de apenas oito alunos. Os impactos pandêmicos são incalculáveis, desde o luto de muitos até uma

quebra econômica generalizada, o desemprego, a fome, a negação das vacinas e consequentemente o adoecimento generalizado. Adoecimento de pulmão, mente, coração e alma. Neste contexto de angústia de devastação que nos encontramos todas as quintas-feiras pela tarde. Porém a volta trouxe esperança.

A disciplina anual de Estágio 1 do Curso de Artes Visuais – Licenciatura da FURG é ofertada para estudantes do terceiro ano ou quinto e sexto semestres, de acordo com o Quadro de Sequência Lógica – QSL. Com carga horária de 210 horas ofertada pelo Instituto de Letras e Artes – ILA. O plano de ensino foi atualizado em 2019, o qual obtive acesso pela , plataforma utilizada pelos estudantes chamada sistema FURG, levando em consideração que sou aluna egressa do curso e por conta disso tenho acesso a tais informações. A ementa é voltada para o contexto escolar, a saber:

Pesquisa, reconhecimento e problematização do contexto escolar em seus aspectos organizacionais e pedagógicos. Verificação das condições e demandas da Escola, em especial nos aspectos relacionados ao ensino de artes visuais. Ambientalização e análise crítica sobre os espaços escolares externos à sala de aula, tais como: secretaria, direção, círculo de pais e mestres, grêmio estudantil, biblioteca, atividades extraclasse e comunidades adjacentes entre outros. Definição e aproximação com a escola onde será realizada a docência, no Estágio Supervisionado II. Planejamento e elaboração da proposta de docência em atividades de classe e extraclasse. Estímulo à produção textual - relatório das atividades realizadas e ensaios acerca das experiências vivenciadas. (FURG, 2019, p.01)

Mesmo seguindo o plano de ensino, entendemos ser necessário ampliar a compreensão de ensino da arte para espaços não-escolar, já que posteriormente os estágios poderão ser realizados em tais espaços. Além disso, após conhecer e conversar com os estudantes matriculados na disciplina percebemos a especificidade de 20 por cento destes não terem interesse em atuar no ambiente escolar.

Assim sendo, os objetivos envolvem provocar o olhar investigativo para o contexto escolar e social no qual pretendem atuar e construir propostas de ensino-aprendizagem e elaborar planejamentos de ações educativas em artes visuais. Além disso, pesquisar e debater as diversas pedagogias, metodologias, teorias e os contextos culturais educacionais, com foco na atuação do professor de artes visuais.

THE ENGINE

2. Instauração de um p(l)ano: Tramar cartográfico

A teoria, o ensino e o fazer artístico se costuram neste projeto. Seguindo preceitos da A/r/tografia (Irwin, 2013), os entrelaçamentos da criação (poiesis), prática (práxis) e a teoria (theoria). Hábito, portanto, o entre-lugar, a fronteira de campos, uma “mestiçagem que integra saber, ação e criação” (Irwin, 2013, p.127). A dialética entre pesquisa, fazer artístico e prática docente abrange tais concepções:

Arte é a reorganização visual da experiência, que torna complexo o que é aparentemente simples e torna simples o que é aparentemente complexo. Pesquisa é o que o significado expandido revelado por contínuas interpretações de complexos relacionamentos que são continuamente criados, recriados e transformados. Ensino é um saber performativo realizados em relacionamentos significativos com os estudantes (Irwin, 2013 p.129)

O grupo de estudantes que cursam a disciplina de Estágio 1 não são objetos de pesquisa, mas participantes, com o incentivo à autonomia ao longo das ações realizadas. Pois para construir um ambiente de partilha e diálogo é preciso exercitar a autonomia dentro do grupo. Somente assim é possível transformar. As dimensões da liberdade e da emancipação nos processos que envolvem as dimensões estéticas da constituição de si são fundamentais e imprescindíveis. A intenção é cultivar um coletivo participativo na pesquisa, e não apenas participantes da disciplina, inspirada na pesquisa-ação na qual os os participantes se envolvem de forma cooperativa.

Os encontros estão sendo propostos de modo que integrem leituras e diálogos teóricos que abrangem concepções teóricas metodológicas do ensino da arte, somado à partilha de si a partir das formas de narramos-nos para o grupo e potencializado por proposições artísticas.

Pereira (2016) menciona que: “Tenho tendência a acreditar que escrever é escrever-se. A escrita, esse tipo de escrita, produz-me enquanto a produzo... É como se o caminho fosse se fazendo enquanto avançamos os passos” (p.169). Se fazer enquanto caminha, percorrer o outro e se descobrir nele. Rolnik (1989) também argumenta que: “As cartografias vão se desenhando ao mesmo tempo (e indissociavelmente) que os territórios vão tomando corpo: um não existe sem o outro.” (p.44). Estes percursos que tramam nossas linhas e costuras uns dos outros é o próprio espaço de partilha, espaço de tramação e formação.

Mesmo sendo uma pesquisa a/r/tográfica, carrega inspirações cartográficas

[...] o certo é que a cartografia surge como uma possibilidade de pesquisa que vem crescendo muito, uma prática investigativa que, ao invés de buscar um resultado ou conclusão, procura acompanhar o processo. [...] [...] A cartografia se ocupa dos caminhos errantes, estando suscetível a contaminações e variações produzidas durante o próprio processo de pesquisa. [...] A cartografia ocupa-se de planos moventes, de campos que estão em contínuo movimento na medida em que o pesquisador se movimenta. (Costa, 2014, p. 70-71)

O próprio objetivo de mapear os modos que vimos a ser docentes implica na concepção cartográfica, “uma prática investigativa que, ao invés de buscar um resultado ou conclusão, procura acompanhar o processo.” (Costa, 2014, p. 70) Uma forma de se colocar entre e sobre o que estudamos e investigamos. “Para os geógrafos, a cartografia – diferentemente do mapa, representação de um todo estático – é um desenho que acompanha e se faz ao mesmo tempo que os movimentos de transformação da paisagem” (Rolnik, 2016, p.23). Aqui, então, o p(l)ano é cartográfico pois desenha movimentos de transformação em paisagens, as transformações dos indivíduos. Portanto, por uma cartografia afetiva.

Paisagens psicossociais também são cartografadas. A cartografia, nesse caso, acompanha e se faz ao mesmo tempo que o desmanchamento de certos mundos - sua perda de sentido - e a formação de outros: mundos que se criam para expressar afetos contemporâneos, em relação aos quais os universos vigentes tornaram-se obsoletos... Sendo papel do cartógrafo dar língua para afetos (Rolnik, 2016, p.23)

Rolnik (1997, p. 3), ao abordar a questão da subjetividade em seus métodos de cartografia sentimental e promover a ativação de um corpo vibrátil, encontra no artista um modelo de sensibilidade singular. Isso se deve à sua permeabilidade aos afetos que o atravessam e à capacidade de dar existência às marcas que se inscrevem em seu corpo. O gesto de tessitura, sendo reflexivo e recursivo, permite à tecelã aprofundar seu conhecimento sobre os materiais, criando junto a eles e seguindo os fluxos de representação que se apresentam. Reconhecer as lições contidas na matéria, compreender profundamente a técnica, internalizar suas coreografias e texturas, assim como a elasticidade de cada fio, demanda paciência para decifrar cada ponto e desfazer cada nó.

Rolnik (1987, p. 2) sobre não interessar ao cartógrafo explicar ou revelar, “o que ele quer é mergulhar na geografia dos afetos e, ao mesmo tempo, inventar pontes para fazer sua travessia: pontes de linguagem” Dessa forma o cartógrafo é aquele que busca favorecer a passagem de intensidades. Para isso é preciso fazer do corpo o fio condutor, corpo vibrátil. Um corpo com a capacidade de se tornar permeável aos afetos ao seu redor, percebendo a vitalidade das coisas e a luminosidade que elas contêm em seu interior. Esse corpo acolhe esses fluxos de intensidade, buscando formas de criação e para torná-los parte de sua existência.

Na mesma perspectiva dos afetos, para Larrosa (2002, p. 24) “O sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos.” Território mutável, em movimento. Ao longo do estágio fomos pequenos territórios em contágio, permeando uns aos outros pelo afeto. Silva (2022, p.17) propõe que “os afetos possíveis são cartografias latentes em nossa formação docente, mas não se esgota somente aí, pois parte de uma série de sobreposições de uma forma-ação”. Os afetos também “são tecidos híbridos, mapas afetivos, que estimulam a aprendizagem artística na formação de professores por meio de uma ação de projeto. São fabricantes de relações interpessoais que vão além da aprendizagem de um assunto” (Mesías-Lema, 2021, p.14). Pelos tecidos e mapas afetivos, o p(l)ano, somos pequenos territórios em contato, afectando e tocando uns aos outros.

Território é, antes, um certo estado de processualidade de ser que pode ser caracterizado pela trama composta pelos traços (passados e presentes) atualizados pelo sujeito em sua figura vivida e as forças interferentes e vitalizantes do mundo. Território é um pulsar, é um complexo de forças vivas e revitalizadas que se põe e, ao se pôr — porque é processualidade — já inicia sua decomposição, seu desfazimento. É uma figura provisória estabelecida pelo atravessamento de forças que, ao presentificar-se, desencadeia imediatamente seu potencial de desterritorialização, abrindo-se para a processualidade essencial e retornando à abertura ao movimento infinito que, perpetuamente, engendrará esse ciclo de ser/vir-a-ser. (Pereira, 2016, p.120)

Sendo assim, percorro pequenos territórios, figuras provisórias que acontecem pelo atravessamento de forças. O primeiro território é a metáfora poética, sendo o p(l)ano receptáculo de rastros e vestígios. Segundo, as experiências e narrativas de si. Terceiro, o caráter formativo e constitutivo de si. Quarto, o espaço de partilha pelo afeto e [con]tato. Por fim, os gestos manuais. Estes cinco pequenos territórios se entrelaçam e tecem nesta e esta pesquisa.

2.1 Ter um pano, ter um p(l)ano.

Sobre a mesa, um pano de algodão cru. Suas linhas e tessituras cruas. Um suporte pronto para ser percorrido. Essa foi a primeira proposição, para um plano em comum na disciplina de Estágio Curricular em Artes Visuais. Estabelecemos o pano como ponto de encontro. Entrelaçando e tramando pequenos territórios A instauração de um p(l)ano: “O que o professor faz quando inicia um curso não é apenas pro-por um caminho mas também dispor uma maneira de começar a andar, de seguir em frente.” (Larrosa, 2018, p.21). Ao longo do ano os corpos, os saberes, as experiências e as narrativas deixaram rastros neste p(l)ano, marcas dos percursos formativos.

Convidando a turma para cultivar um p(l)ano, propusemos um tempo-espço de cuidado com os modos de estar juntos. Atentas a cada gesto e marca sobre o pano, e o que estes gestos fundavam. Onde e em que um movimento neste si docente em constituição se desacelerava, encontrava vontade de criação? Naquele pano fundam-se pontos de encontro.



Imagem 05:Registro do P(l)ano.
Fonte: Acervo da autora.

Pelo que passamos e o que nos passa (Larrosa, 2002) deixa uma marca, o p(l)ano tornou-se uma espécie de cúmplice destas marcas, destes rastros, sejam palavras e conceitos dos textos lidos e dialogados nos encontros, fossem rastros das proposições vivenciadas em coletivo ou até mesmo devaneios suscitados das partilhas; o p(l)ano foi feito no percurso, composto por evidências de corpos que percorram este espaço. Neste p(l)ano, transpomos experiências, fazeres e proposições artísticas, assim como noções teóricas trabalhadas na disciplina. Pela A/R/Tografia, produzimos a tramação da produção poética, a pesquisa e a docência agindo de forma artesanal e manual no p(l)ano, desde a pergunta: afinal, o que é mesmo ser docente em arte? Sob esta pergunta, enredamos a formação inicial docente, um processo de vir a ser docente e de uma docência que já caminhava. Éramos nove, mas nos fazíamos muitas em volta daquele algodão cru.

Pensando no plano de aula: O que é um plano? Remete a planície, deixar plano, afastar o que tem na frente, tentar prever os acontecimentos e deixar o caminho plano. O planejamento de aula é uma etapa necessária do trabalho docente, preparar o conteúdo e os materiais faz com que as proposições aconteçam. Porém, essa disciplina de Estágio I se propõe, em sua ementa, repensar a educação em artes visuais e as formas de propor formações estéticas, problematizando a professoralidade em artes visuais, metodologias de seu ensino, bem como certa genealogia de suas terminologias. Evocamos, em meio às ressonâncias teóricas, as memórias das diversas docentes que passaram por nós e produziram em cada uma de nós modos de ser docente. O p(l)ano, por vez, recebia matérias, as marcas dos encontros com essas matérias, mas também operava como lugar de limpar o senso comum da docência e do ensino em arte. Como limpar a tela em branco? pergunta que faz Deleuze (2007).

Compreendendo, então, a metáfora como uma das aberturas para interpretação de processos artísticos (Irwin, 2013), deslocamos o plano de ensino para um pano, invertendo a ordem de pré-estabelecer os acontecimentos e abrindo a possibilidade de construção enquanto percorremos os processos formativos.

Nos provocamos a fazer o caminho inverso do planejamento. Queremos trazer forma, volume, relevo e textura para nosso percurso. O planejamento de aulas é comumente associado à necessidade de impedir imprevistos e limpar o caminho de distrações, na contramão cultivamos a intenção de cruzar nossos caminhos, com emaranhados e tramações de nossos percursos e narrativas.

Não abrimos mão do planejamento, e sim por meio da metáfora provocamos a discussão coletiva acerca do planejamento em artes visuais. Para juntos nos questionar:

Porque planejar? Quais processos inventivos e propositivos possíveis ao planejar uma aula? Como forma de aproximação e convite aos estudantes para se exercitarem docentes realizamos os exercícios de pro-por, que tem o objetivo de promover um ensaio de si e do fazer docente. Cada estudante foi provocado a elaborar uma proposição artística-educativa para colocar em prática ao longo da disciplina. A fim de exercitar os procedimentos do plano de aula como objetivos, metodologia e justificativa, e com isso tramar suas formas de ser e vir a ser docente. Estes movimentos de vir a ser professor, artista e pesquisador nos impelem uma atitude de *aisthesis* conosco, como convida Schneider (2018, p.27) ao cuidado com a formação:

Uma *aesthesis* de si, uma forma que se experimenta a partir da sensibilidade consigo mesmo, da percepção de si; uma forma que se inquieta no seu encontro com o mundo, ocupa-se de seus afectos, de suas potências, que cuida do seu corpo. Mas que cuida do seu corpo como membrana de estesia, o compreendendo como superfície de si, na qual uma experimentação de si é possível.

Este convite de se pro-por como docente pelo cuidado e atenção de si busca estabelecer na formação inicial relações entre os estudantes e a prática docente, dobrando-se em seus modos de fazer. Nesta perspectiva propositiva da docência em artes que exercita e experimenta os modos de ser docente. Portanto, a intencionalidade do p(l)ano é metafórica, colocamos as experiências como guias do processo formativo por compreendê-las como produtoras de conhecimento e a arte como campo de conhecimento e reconhecimento de si.

Sendo assim, se tratava de organizar-se em torno de uma ação conjunta. Decidimos pelo pano. Um algodão cru, significativo no campo das artes visuais, por constituir boa parte das tradicionais telas de pintura. No entanto, ele pouco se parecia com a tela em branco, maculada, à espera de tudo que possa ali se imantar. Muito antes disso, era mesmo um mapa em potência, um território que já trazia alguns indícios, que perfaziam concepções pré-organizadas acerca da arte e seu ensino. O pano, vertido em plano, propunha colocar em contato tais noções, propondo-se enquanto território de trabalho.

Tratou-se de instaurar um plano. E começamos por aqui: “O plano não consiste num programa, num projeto, num fim ou num meio, é mais um solo absoluto da filosofia, sua Terra, ou sua desterritorialização, sua fundação, sobre os quais ela cria seus conceitos” (Deleuze; Guatarri, 1995, p. 52). O p(l)ano é o movimento mesmo do pensamento, variando aquilo que ali vai o constituindo. Ele é, pura variação. Tomamos aqui alguns indícios que Deleuze e Guattari (1995) deixaram acerca do plano de imanência e do plano de composição. Porém, nos comprometemos apenas de aproximações e inspirações sobre esses conceitos,

compreendendo que cada um deles discorre sobre uma área específica de criação de pensamento, respectivamente, a filosofia e a arte.

Aquilo que Deleuze e Guattari escreveram sobre os planos operam aqui como intercessores, engendrando pensamentos na e para o ensaiar a constituição docente, por meio do estágio curricular. Propomos, assim, uma atitude de “ida-e-volta incessante do plano, o movimento infinito. Talvez seja o gesto supremo da filosofia: não tanto pensar o plano de imanência, mas mostrar que está lá, não pensado em cada plano [...] o que não pode ser pensado, e todavia deve ser pensado” (Deleuze; Guattari, 1995, p.73). Talvez, nos coubesse menos pensar esse p(l)ano como de imanência ou de composição, traçando mesmo um p(l)ano de encontro.

Partindo do essencial para a criação que segundo Deleuze (1992) são os intercessores, os quais vão desde pessoas, autores, artistas, obras, leituras “mas também coisas, plantas, até animais, como em Castañeda”. Fictícios ou reais, animados ou inanimados, é preciso fabricar seus próprios intercessores. É uma série. Se não formamos uma série, mesmo que completamente imaginária, estamos perdidos”. Em primeiro momento trago os intercessores artísticos pois suscitaram a fabulação da metáfora do p(l)ano e fazem aberturas para fazeres.

As investigações sobre linha de Edith Derdyk (2001) principalmente em seu livro *Linha do Horizonte* instigam O que existe entre dois pontos? O que pode existir neste entre? A menor distância entre dois pontos é uma reta, quando tratamos de espaços planos. Ao colocar dois pontos nas extremidades de um pano dispparamos as possibilidades, um espaço de possibilidades. Nesta docência partilhada, marcamos um ponto no p(l)ano, sendo o que acontecer entre tais pontos é o que interessa. Os percursos das linhas não podem ser planejados e serão produzidos manualmente pelo coletivo formado pela turma. Sendo assim, a docência como um fazer manual e artesanal, por meio de ações mediadoras do coletivo, questões que serão retomadas ao longo do texto.

Esta linha entre os pontos surge pela inspiração na linha de horizonte de Derdyk (2001, p.11) “A linha de horizonte, sem ponto de chegada nem de partida, sempre aporta e inicia algum lugar. Basta o olho pousar sobre suas costas onduladas para, em qualquer instante, inscrever-se no tempo de um lugar.” Assim como a linha de horizonte, nossa linha é inventada, basta o olho e as mãos percorrem o espaço entre. Tudo que não invento é falso, escreveu Manoel de Barros. Pela inventividade de si. Se narrar de diferentes formas (Pereira, 2016). Quando confundimos memória com imaginação. Este espaço entre os pontos contém a partilha de muita inventividade de si. Estamos a todo momento nos inventando e desinventando,

Nesse sentido, trago a série Exercício para construção e fixação do infinito, de Carla Chaim (2010) como intercessora para uma das proposições que compõem meu projeto. A artista da visualidade as marcas de um corpo em uma superfície. Ao soltar bolhas de sabão com tinta com tinta e estas entrarem em contato com o tecido produzem marcas do que já esteve e não está mais.

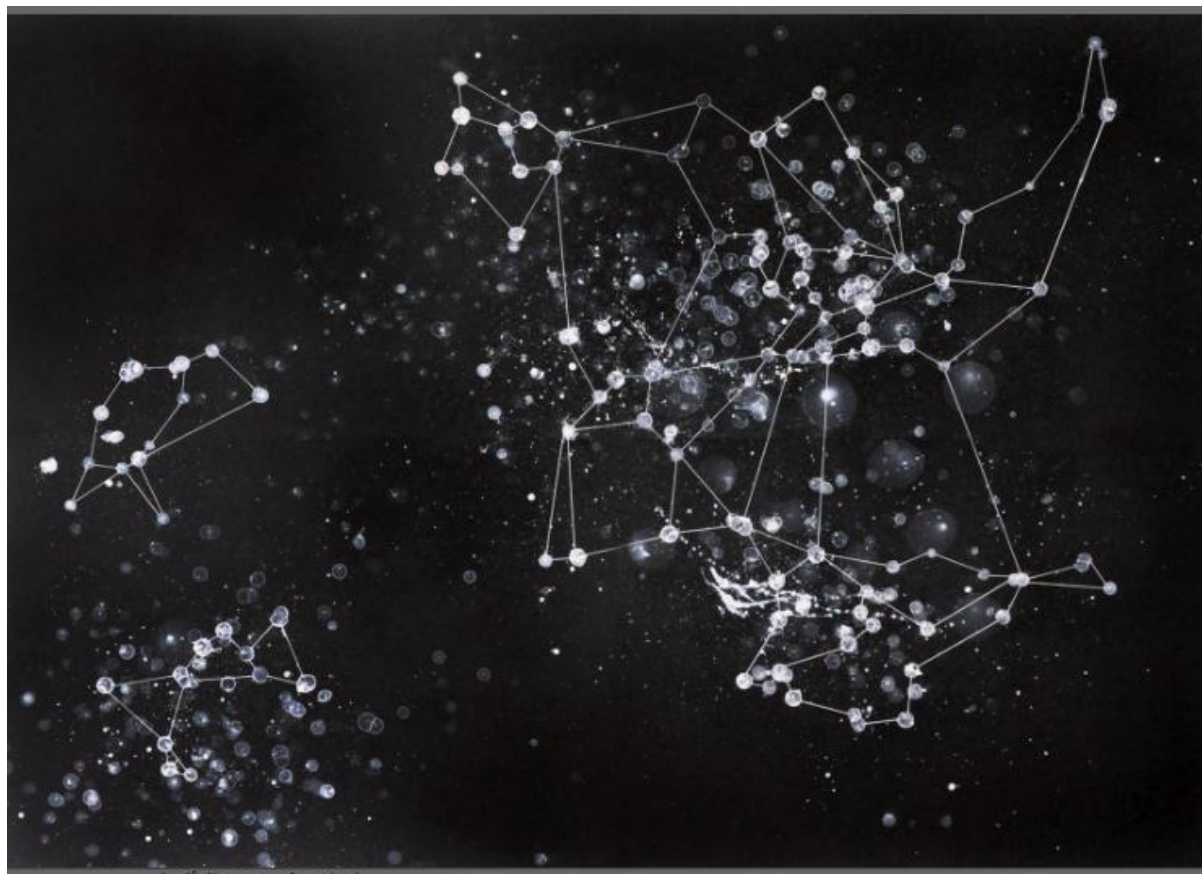


Imagem 06: sem título, série: exercício para construção e fixação do infinito, 2010 bolha de sabão com tinta branca e caneta permanente sobre papel preto, 140 x 200 cm (políptico com 4 partes)

Fonte: <https://raquelarnaud.com/artistas/carla-chaim-2/>

Esta série instiga o grupo da disciplina de Estágio 1 a começar a agir no pano, pensando em uma ação inicial que crie aberturas de novas intervenções. As bolhas que estouram ao entrar em contato com a superfície abrem visualidades, experiências e experimentos possíveis. São vestígios do corpo no suporte. Vestígio de presença. Rastros do que esteve e não está mais.



Imagem 07: Ação sobre o pano com os estudantes de Artes Visuais -FURG. Bolha de sabão com tintas variadas.
Fonte: Acervo da autora.

O pano abre possibilidades para dar forma ao pensamento, às experiências e às intenções poéticas dos participantes. A abertura das intervenções no p(l)ano deixou vestígios de uma experiência estética, rastros de corpos que estiveram presentes e em contato. Encontramos ativação estética por meio da dificuldade de formar bolhas, provocando insistência para que elas se formem e estourem no p(l)ano e não no ar, os erros direcionavam nossas ações para a intencionalidade do fazer, compartilhando as descobertas das formas de fazer e experimentações. Pela coletividade.

Nesse sentido, este espaço de partilha propicia o contágio, contágio da decepção com o fracasso ou o contágio da insistência para descobrir novas possibilidades do fazer, e ainda, o contágio da alegria ao ver uma experimentação causar efeito. e o ânimo de quando a formação e o percurso das bolhas encontravam o p(l)ano.

Transpomos o plano para um pano, fazemos decalque do que acontece ao longo da feitura de docências. Dentre os objetivos da disciplina de Estágio 1 está pensar e exercitar o fazer docente, movimento necessário para licenciandos em Artes Visuais. Compreendemos que este movimento de feitura das docências se aproxima a feitura artesanal, que existe na demora e na manualidade. No p(l)ano existem os rastros desta feitura, deste processo de significação.

Tramar as partilhas de experiências, de fazeres/proposições artísticas e de pensamentos. Como transpor experiências de proposições artísticas, partilha de vivências e diálogos teóricos para o pano?

Relembrando os três tipos de pensamentos pela A/R/Tografia: saberes (teoria), as práticas (práxis) e a poética (poiesis). “Se concebermos pesquisar, ensinar e fazer arte como atividades que se costuram através umas das outras” (Irwin, 2013. p.127). Ou seja, tramando a produção poética, a pesquisa e a docência. Sendo indissociáveis em seus fazeres. Por esse caminho contamos, narramos, criamos, lemos, escrevemos, reescrevemos, costuramos e colamos. Nos reinventamos e interpelamos pela tramação poética e manual de nossas histórias.

O p(l)ano funciona como um receptáculo de pensamentos, experiências e poéticas dos participantes. O plano sendo um pano, um tecido, com maleabilidade, textura e aderência carrega o teor da costura, bordado. Porém existe aqui a atenção para os modos de fazer de cada participante o que está sendo carregado em suas falas. O cuidado com as passagens de estados neste si, docente, é entendido aqui como uma atitude ética-estética frente a constituição desse si docente. Compreendemos que se trata de saber docente de experiência, a partir do que nos inspira Larrosa (2017, p.37): “o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. [...] o saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em que encarna.” Tomando em conta, que por experiência entendemos: “o que me acontece e o que, ao me acontecer, me forma ou me transforma, me constituiu, me faz como sou, marca minha maneira de ser, configura minha pessoa e minha personalidade” (Larrosa, 2017, p. 48). O que os toca?



Imagem 08: Ação sobre o pano com os estudantes de Artes Visuais -FURG. Tramações de si.

Fonte: Acervo da autora.

2.2. Percursos de formação estética

“E foi assim que aprendemos a assepsia do desejo, a repressão do amor, a vergonha de revelar as paixões e as esperanças. Dizer os próprios sonhos? Contar as utopias construídas no silêncio? Quem se atrevia? Quem tinha coragem bastante para escrever com sangue?” (Deleuze, 1980, p. 20).

Rubem Alves se refere, mesmo não citando tais termos, a repressão dos saberes estéticos (Hermann, 2002), do saber da experiência (Larrosa, 2002) do saber sensível (Duarte Júnior, 2000) em vista de um modelo de educação que prioriza a racionalização do conhecimento. Deixar de lado as vivências que nos marcam e que nos formam, para aprender modelos ditos eficientes em busca da razão é uma visão iluminista e que deixou heranças para o modelo de educação atual brasileiro. Como pensar a práxis da formação inicial de professores em artes neste contexto educacional neoliberal? De que forma nossas experiências escolares afetam nossa docência? Qual concepção de ser professora foi subjetivada em nós? Estas questões buscam levar em consideração os modelos pelos quais vivenciamos a escola como alunos e como elas afetam nossa formação para tornarmos professores.

Neste capítulo, articulo conceitos a fim de explorar a constituição de si no âmbito da formação inicial docente, neste processo de ser-estar estudante e iniciar a ser-estar docente interpela o ser como um todo. Ou seja, uma formação que compreende a arte e a docência articulada com a vida e os processos de singularização dos sujeitos.

A via que me interessa é a que sabe da relevância das experimentações para o aprendizado, a que visa as vivências, os afetos, as relações e as paixões como principais disparadoras para o saber e que compreende a pluralidade dos sujeitos. Busco na partilha de saberes caminhos para a formação de professores, na intenção de fomentar diálogos entre licenciandos em Artes Visuais sobre suas docências, suas trajetórias, suas performatividades, seus gestos, suas poéticas, atrelado à textos e teóricos que embasam discussões.

Embasada em Pereira (2016) cultivo uma formação docente não apenas focada no conjunto de saberes do campo da teoria e da prática pedagógica ou de saberes sobre didática e metodologias, mas também preocupada em se atentar para os modos como nos produzimos docentes. Sendo assim me vínculo há uma formação inicial de professores em Artes Visuais que integra a existência e a vida aos saberes do campo.

Os encontros de Estágio 1 foram guiados pela busca de gestos docentes em espaços de partilha, pela proposta de se percorrer como um processo de singularização. As narrativas

orais verteram-se em narrativas visuais que posicionam os processos de constituição docente dos participantes na centralidade.

Quais os diversos modos de se tornar docente? Quais histórias/memórias se encontram entre as gestualidades dos estudantes participantes? Do que seus corpos são preenchidos? Quais são suas marcas estéticas? Quais os desdobramentos poéticos de seus percursos formativos? O que o espaço de partilha entre licenciandos em Artes Visuais têm a contribuir para seus modos de serem e produzirem-se professoras? Qual o papel do mapeamento das trajetórias na formação docente? Estas perguntas direcionam os caminhos desta pesquisa. Ainda assim: Na busca de tornar-se professor de artes, qual caminho percorrer?

Há, portanto, o risco de cair em modelos prontos, dentre vários, na iniciação a docência que é cair nas repetições do que o sujeito entende por ser professor, as experiências escolares e as formas de ser professor do repertório do estudante pode ser entraves para seu processo de singularização docente. Assim, problematizamos quais modelos de professores temos concebidos e se estes condizem com quem somos ou buscamos ser.

no debate sobre formação docente [...] muitas vezes, ainda se restringe à busca estéril por modelos para a docência, ou em um modelo ao qual precisamos nos submeter, ou ao qual devemos nos converter. A interrogação ética de Foucault provoca-nos a pensar no que somos hoje, quais nossas lutas atuais contra a submissão de nossas subjetividades, quais nossas tarefas éticas para os dias presentes (Loponte, 2015, p. 224)

Nesse sentido, a formação inicial deve ir além da entrega de caminhos prontos a serem seguidos, de concepções fechadas e prontas do que é ser professor. A formação de arte-educadores atual deve interrogar ética e esteticamente o mundo, a vida e nós mesmos e provocar os estudantes revisitarem-se e revisarem os modelos educacionais em prática nas escolas. Nessa via, acionamos uma proposição:

O que é ser professor? Escolha uma imagem do que é “ser professor”.

Com esta primeira proposição sobre modelos docentes criamos uma abertura de diálogo sobre nossas referências vivenciais e midiáticas das concepções de docência. Atentos aos agenciamentos de subjetivação, dos registros sociais do que é concebido por ser professor. Os participantes trouxeram imagens de filmes, que suscitou discussões acerca da Cultura Visual¹⁰ e da representação dos professores na mídia, também trouxeram imagens de professores que tiveram ao longo da vida escolar, o que suscitou narrativas sobre suas relações principalmente com os professores que afectaram cada um.

¹⁰ Baseada em Hernandez (2007)

Um dos participantes digitou “professor” no google e instigou-se com os resultados, pessoas polidas, com postura e bem apresentadas. Imagens quase inalcançáveis, com isso ele fez uma montagem com uma dessas imagens e uma bolha de sabão, remetendo a essa imagem fechada em si e incompatível com os professores que tivemos e que estão nas escolas, imagem prestes a estourar.

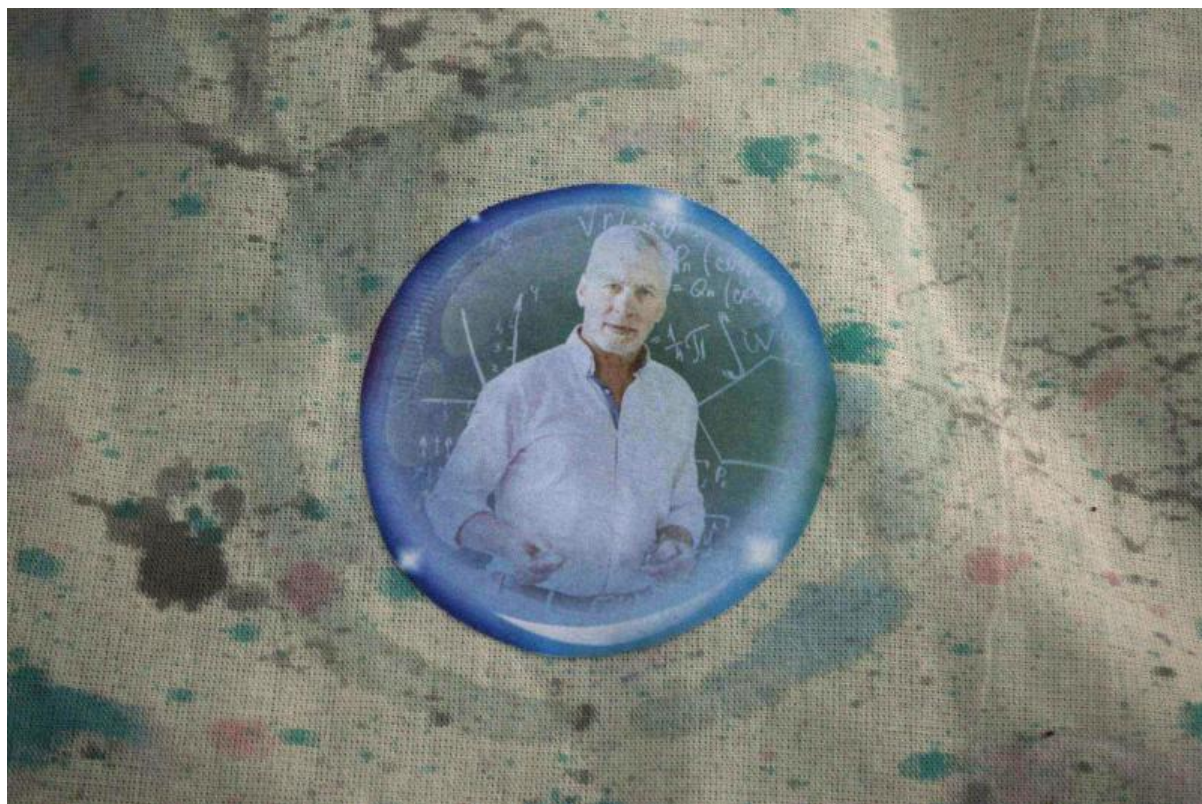


Imagem 09:Registro do P(l)ano.
Fonte: Acervo da autora.

Imagem pronta para ser estourada, concepção pronta para ser estourada, assim como as bolhas que estouram e mascaram o tecido. A imagem sobreposta a bolha estourada.

Nesse sentido estamos atentos a produção de subjetividade que segundo Guattari e Rolnik (1986) “[...] é produzida por aos agenciamentos coletivos de enunciação. Os processos de subjetivação, de semiotização – ou seja, toda a produção de sentido, de eficiência semiótica – não são centrados em agentes individuais, nem em agentes grupais”. Em vista disso, atentos aos agenciamentos de enunciação embrenha-se uma formação que visa a reapropriação dos meios de subjetividade:

A subjetividade está em circulação nos conjuntos sociais de diferentes tamanhos: ela é essencialmente social, e assumida e vivida por indivíduos em suas existências particulares. O modo pelo qual os indivíduos vivem essa subjetividade oscila entre dois extremos: uma relação de alienação e opressão, na qual indivíduo se submete a subjetividade tal como a recebe, ou uma relação de expressão e de criação, na qual o

indivíduo se reapropria dos componentes da subjetividade, produzindo um processo que eu chamaria de singularização. (Guatarri; Rolnik, 1986, p.33)

Nesse sentido, as proposições artísticas e educativas são compreendidas como disparadores do processo de singularização, podem produzir diferença no outro, ou não, pois a singularização cabe apenas a cada sujeito. Como seres sociais podemos disparar ações que objetivam afetar e tocar o outro, porém o que faço e falo como docente não é garantia da compreensão do outro, a explicação de um conteúdo não é garantia do entendimento do estudante, muito menos uma proposição é garantia de experiência. O que toca o outro não cabe a mim, por conta disso as proposições são diversas, pois consistem em tentativas, em disparadores. Cabe apenas ao sujeito seu próprio processo de singularização. “Formar-se é tomar posse de si, por meio do trabalho daquilo lhe chega, daquilo que se passa, que acontece. Criar modos de trabalho com essas matérias oriundas do mundo. Um docente é um captador de forças.”(Schneider, 2018 p.59) Estas são particularidades de tratar da formação estética, pois não existe exercício ou prova que sirva como atestado de conteúdo aprendido. Uma proposição realizada pode não suscitar sentido e significado no momento realizado e futuramente por conta de outras vivências a experiência da proposição produziu diferença no outro, e com isso serviu como disparador de processos de singularização. A formação como uma atitude estética.



Imagem 10: Registo do P(l)ano.
Fonte: Acervo da autora.

Christine Greiner (2012), assim como Duarte Júnior (2000) e outros antes deles, apontam que, no mundo moderno e ocidental, separamos o material e o mental, o corpo e a mente, o carnal e o espiritual, o que limita nossos sentidos e saberes. Entretanto, aqui o corpo é visto como um só. No movimento de correr até a chegada, tropeços, pausas, respiros, aceleradas, desvios. O corpo é o aqui, presente, vibrante, mas que carrega as marcas do caminho que desenham na pele e nas entranhas. Um corpo com presença, que está presente. Nesse desenho não existe borracha e ele está sempre em processo, não existe obra final.



Imagem 11: Registro do P(l)ano.
Fonte: Acervo da autora.

Sigo com Duarte Júnior (2000), que dialoga com Larrosa (2017) ao tratar de uma diferenciação entre conhecer e saber. Para o último, o saber de experiência dispensa as formulações pela linguagem. Se instaura sem pedir licença aos movimentos da racionalização; é um saber encarnado, que percorre todo o corpo e nele e dele se produz. Não se pode polarizar: a separação entre razão e sensível é cara à Arte/Educação. É pelas palavras do próprio Duarte Júnior que conhecer e saber podem se reunir, se tomamos o saber como um sabor. É pelo corpo no contato com o mundo que todo o processo de aprendizagem começa.

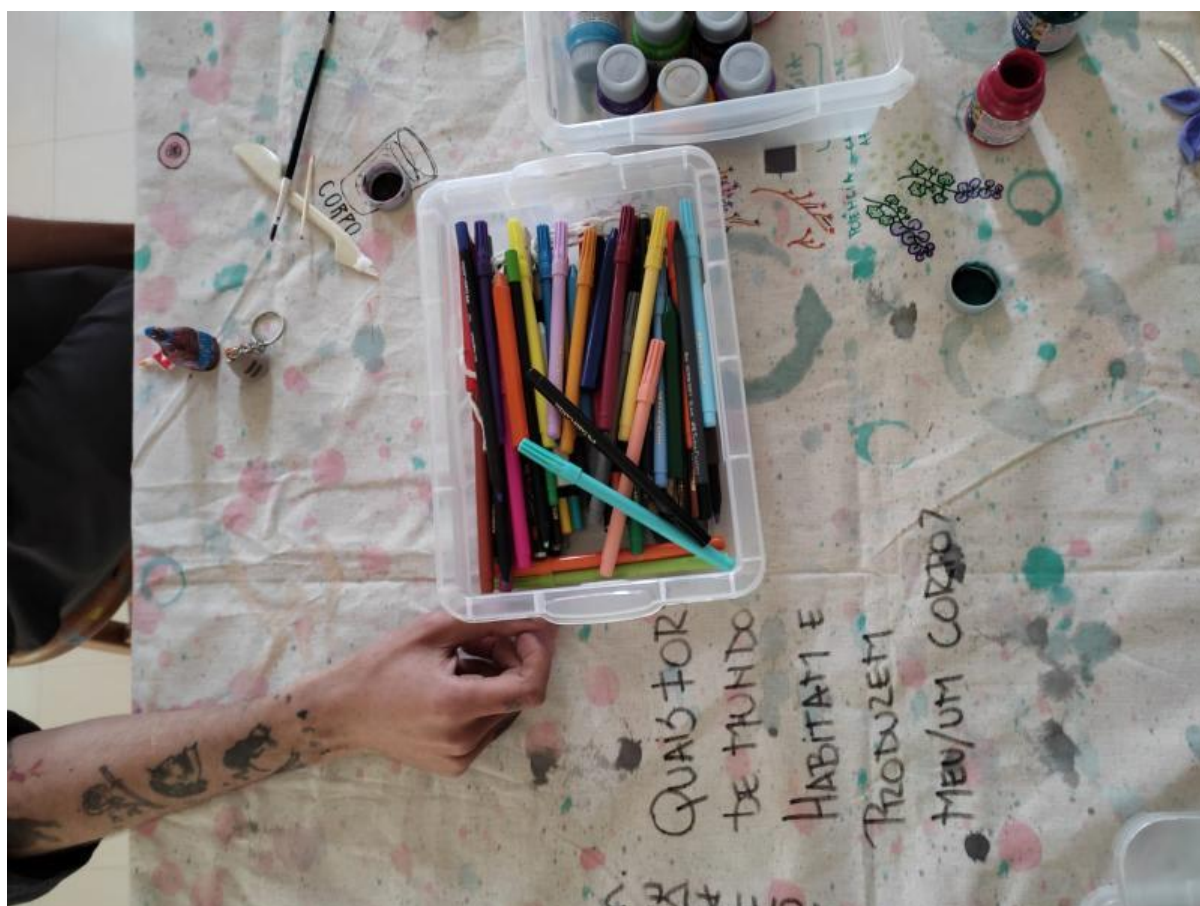


Imagem 12: :Registo do P(l)ano.
Fonte: Acervo da autora.

Por fim, abarcado na Filosofia da Diferença, Pereira (2016) discorre sobre a singularidade nos processos de se tornar professor. Afirmo que ser professor é uma produção de diferença em si: o que tu não era até ser e estar sendo. Não parte então, da vocação, do destino. É uma marca ativada pelas experiências e, principalmente, pelo sujeito ao se colocar na posição de produtor de diferença de si mesmo.

Para isso, é necessário ativar saberes que se subtraem a uma lógica que apenas favorece a inteligência. Para Duarte Júnior (2006) o primeiro do conhecimento são os sentidos. O mundo nos chega pelo sentir. Não deveria aí ser um lugar valorizado para pensar os saberes que nos constituem enquanto docentes? Para ativar saberes docentes oriundos do campo do sensível é preciso entendê-los como estésicos:

[...] estesia, definido pelos dicionários como “faculdade de sentir”, como “sensibilidade” e, secundariamente, como “percepção do belo”. Na verdade, tal termo apresenta-se hoje como irmão da palavra estética, tendo ambos origem no grego *aisthesis*, que significa basicamente a capacidade sensível do ser humano para perceber e organizar os estímulos que lhe alcançam o corpo (Duarte Junior., 2000, p. 142).

Esse saber sensível não é trabalhado em muitas instituições de ensino, portanto, como uma professora pode se atentar e auxiliar os estudantes em suas organizações e percepções de seus corpos e sua capacidade sensível se, antes, elas não compreendem suas próprias capacidades sensíveis?

Fatores que são necessários à docência: envolvimento, dedicação, presença e responsabilidade com o aprender e o educar, ou melhor, com os saberes. O professor-pesquisador mantém a curiosidade pelo novo, propõe-se como investigador do mundo, abrindo mão de certezas (Martins; Picosque, 2012). Para isso, é preciso ter se apaixonado e cultivar paixões por saberes.

Não sei como preparar o educador. Talvez que isto não seja nem necessário, nem possível... É necessário acordá-lo. E aí aprenderemos que educadores não se extinguíram como tropeiros e caixeiros. Porque, talvez, nem tropeiros nem caixeiros tenham desaparecido, mas permaneçam como memórias de um passado que está mais próximo do nosso futuro que o ontem. Basta que os chamemos do seu sono, por um ato de amor e coragem. E talvez, acordados, repetirão o milagre da instauração de novos mundos. (Deleuze, 1980, p.23)

Como vivenciar o mundo de forma curiosa? Como cultivar afetos? Como manter paixões? Se manter apaixonado, curioso e passivo para ser afetado pelas experiências não me parece uma tarefa fácil quando é preciso lidar com a realidade do sistema público de educação. No percurso existem muitas frustrações, por isso resgatar e cultivar as paixões é manter vivo o sentido do que se faz. É deixar viva a educadora, mesmo sendo professora. Assim como Rubem Alves (1980) entendo que ser professora é uma profissão e ser educadora é uma pulsão. Mesmo tendo que cumprir tarefas pragmáticas e institucionais, não deixar morrer o que move e o que atravessa nosso ser. Minha intenção, então, não é trazer uma sabedoria que ninguém tem, uma salvação, e sim provocar a lembrança. Ao lembrar se busca na memória experiências que estavam apagadas. Experiências essas que despertam sensações e reflexões e que esse rememorar possa desencadear processos estéticos no pensar-se docente. Que podem talvez reviver paixões e afetos.

A estesia é como uma poética da dimensão sensível do corpo que suscita em absoluta singularidade uma experiência sensível com objetos, lugares, condições de existência, seres, comportamentos, ideias, pensamentos, conceitos. Quando tocados por essa experiência, somos convocados a agir e ao agir abrimos a possibilidade de fazer ou desfazer conceitos perceptivos gerando novas possibilidades de pensar e mover o corpo, ideias e mundo. (Picosque; Martins, 2012, p.35)

Falar de paixões é falar sobre o que faz pulsar. São as marcas mais puras e envolventes, como admirar uma cachoeira. Ser impactado com a beleza da força da água caindo. Entregar-se a essas paixões expande/estende o contemplativo. É mais forte e

desafiador, então, nadar no mar, onde tem a correnteza, a força da água agindo no corpo, ativamente estésico. É um encontro com o corpo. Para Larrosa (2002, p.26), “Na paixão, o sujeito apaixonado não possui o objeto amado, mas é possuído por ele. Por isso, o sujeito apaixonado não está em si próprio, na posse de si mesmo, no autodomínio, mas está fora de si, dominado pelo outro, cativado pelo alheio, alienado, alucinado”. São pelas paixões que o eu-corpo se move e assim vivencia e aprende. “O corpo conhece o mundo antes de podermos reduzi-los a conceitos e esquemas abstratos próprios dos nossos processos mentais” (Duarte Júnior, 2000, p.126). Aprendemos pelo corpo que experimenta, pelas experiências que nos atravessam (Larrosa, 2002) Reconhecê-las e mapeá-las é uma nova experiência de produção de diferença de si.

trabalhar com a memória tem sentido na medida em que registro as marcas mobilizadas ao mesmo tempo que as recupero transmutadas em outra coisa que não é mais o acontecimento que as gerou, mas um novo movimento e uma nova configuração para a qual elas contribuem, em suas novas performances. (Pereira, 2016, p.49)

As memórias são a principal fonte para as partilhas, que surgem em um fluxo de diálogo. Para estabelecer um espaço de partilha, acionamos as memórias dos participantes e relatamos lembranças que nos constituem como docentes para disparar um processo coletivo de formação de futuros professores de artes e de diferenciação de si. Porém a memória não é mais o que foi, não é linear, ao lembrar ressignificamos os acontecimentos e criamos relações com outros fatores, as conexões são inúmeras nesse processo de mapear seus caminhos, principalmente quando o mapeamento é feito no coletivo. “[...] não de buscar o indizível, não de revelar o oculto, não de dizer o não-dito, mas de captar, pelo contrário, o já dito; reunir o que se pôde ouvir ou ler, e isso com uma finalidade que nada mais é que a constituição de si.” (Foucault, 2004, p. 149). As narrativas de si e esta escrita caminham nesta perspectiva.



Imagem 13: Ação sobre o pano com os estudantes de Artes Visuais -FURG. Tramações de si.

Fonte: Acervo da autora.

O corpo que reage ao desviar de um objeto inesperado, o corpo sabe e age antes da produção de pensamento racional. O saber corporal já conhece seus gestos. Sabe quais linhas do rosto enrugam ao sorrir e ao chorar. Sabe, sem pensar, a forma de caminhar, de correr e de mastigar. Existe, nesse aspecto, uma Memória de Gestos. Maneiras de fazer já estruturadas antes, repetidas ao longo do tempo, rituais do cotidiano.

Falar sobre a noção de hábito para Mauss, refere-se à origem etimológica do latim *habitus*, melhor do que do francês *habitude* (costume). Isto porque seria sempre uma habilidade adquirida, que pedia uma investigação acerca da memória, das práticas coletivas, das ações individuais e de como tudo isso estaria enredado nos processos cognitivos. (Greiner, 2012, p.98)

Esses hábitos compõem a subjetividade de um povo, assim como a cultura e suas formas de organização. Quais são os hábitos docentes nas escolas que estivemos? Como esses hábitos se transformam em gestos coreografados pela repetição dos mesmos? As escolas estão cheias de rituais burocráticos, como fazer a chamada, aplicar provas, avaliar os estudantes por números, sentar nas classes, trocas de professores nos horários determinados.

Porém, quais são os rituais que queremos que existam nas escolas? Quais rituais sensíveis podemos disparar? Quais são meus gestos? Se esses hábitos são determinantes para a constituição do grupo em questão, é justo se atentar no porquê eles existem. A prática de ritos têm o poder de unir coletivos, construir noção de pertencimento, assim como ambientes livres e com autonomia.

A ideia de que rituais são performances foi proposta, aproximadamente, um século atrás. Émile Durkheim (1858-1917) teorizou que as performances rituais criavam e sustentavam “solidariedade social”. Ele insistia que embora os rituais pudessem comunicar ou expressar ideias religiosas, eles não eram ideias nem abstrações, mas as performances decretam padrões conhecidos de comportamentos e textos. A relação entre “ação ritual” e “pensamento” é complexa. Os rituais, então, não expressam tanto ideias como as incorporam. Os rituais são pensamento em/como ação. Essa é uma das qualidades que fazem o se parecer com o teatro (SCHECHNER, 2012, p.58)

Os ritos cotidianos são as ações do corpo que se repetem, que criam a noção de espaço. Como o tempo e espaço influenciam nos hábitos de determinado grupo social?

Mas é preciso mencionar ainda o conceito de sociedade programada proposto por Touraine como decorrência direta dessa nossa condição hipermoderna. Por seu intermédio se compreendem as sociedades industriais contemporâneas dando um passo adiante no controle da produção de bens e mercadorias. Um passo na direção do controle das vontades, dos desejos dos impulsos eróticos e estéticos do ser humano, os quais devem encontrar sua satisfação num amplo e diversificado mercado alimentado industrialmente. (Duarte Júnior, 2000, p.73)

O modo como vivemos nossa vida reflete diretamente em nossa relação com o corpo, como o saber do corpo é desvalorizado, favorecendo processos educativos instrumentalizados. Uma prova disso é como as escolas são pensadas estruturalmente, com salas preenchidas com cadeiras e mesas, sem lugar para a circulação, movimentação e experimentação. Com a pandemia, esse desafio se torna mais urgente, pois é possível prever uma crescente na falta de toque, afeto e contato entre corpos nas escolas. Cada um no seu quadrado, sem espaço para a expressão. Quais as estratégias possíveis para esse problema? Unir os estudantes em espaços de partilha é um começo para essas problematizações.

2.3 Espaços de partilha

Para Michel de Certeau (2014) o *espaço é o lugar praticado*. Pois o lugar é “a ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência” (Certeau, 2014, p.184). Por espaço, define como: “[...] um cruzamento de móveis, é de certo modo animado pelo conjunto dos movimentos que aí se desdobram. espaço é o efeito produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam [...]” (Certeau, 2014, p. 184). Praticar um lugar, estabelecer um espaço: o que é a docência se não um lugar praticado? Pelo corpo que se pratica, pelo corpo que se cria a prática em lugares normalmente chamados de sala de aula, corpo que percorre as formas de compreender como criar seu espaço, neste movimento ganha amplitude ou se minimiza.

De certo modo a docência como lugar praticado existe no mesmo sentido de que “vir a ser professor é uma diferença de si que o sujeito produz culturalmente (num campo coletivo), num dos seus inumeráveis movimentos de constituição no mundo” (Pereira, 2016, p.22) . Ou seja, o corpo e a vida como movimento, o “sujeito-em-prática, dentro de um estrato social, dentro de uma coletividade e produz diferença.” (Pereira, 2016, p.22) Não seria a aula um lugar praticado também? Um lugar praticado na coletividade da turma. Então, a partir destas relações faço um convite: olhar para a docência, para a formação e para a sala de aula como espaço de partilha, o que consiste em compreender a sala de aula como lugar praticado em que se busca tornar as docências lugares praticados pela partilha. E não seria o lugar praticado uma tessitura? A formação como uma trama de narrativas?

A partilha neste espaço tem o sentido da coletividade, em que a troca com o outro produz diferença em mim e no espaço. Tendo em vista que os processos de singularização partem e constituem-se no e pelo contato “Um trabalho sobre si mesmo que não se faz sozinho. As relações intersubjetivas são fundamentais para a formação docente. Não há estética de si mesmo na solidão. A formação docente é uma ação compartilhada.” (Oliveira, 2015, p.219).

Tomo um tempo para não confundirmos o trabalho da formação que busca processos de singularização com discursos individualizantes, no primeiro busca-se olhar para si pela atitude ética e considerar o outro como ser político e afetivo. No segundo tem-se em vista que os discursos neoliberais que sustentam o olhar para si de forma individualista, olhar para si como o único agente de mudança da sua realidade e com isso desconsiderando condições sociais e políticas. Segundo Nóvoa (2014) “As ideologias da educação como “bem privado”, algumas particularmente sedutoras, contribuem inevitavelmente para a tribalização da

sociedade.”, em que os pais escolhem escolas que condizem com suas perspectivas de mundo, e conseqüentemente iguais convivem com iguais. Este funcionamento neoliberal em que a educação se torna mercadoria é homogeneizante e individualizante, e por este caminho “perder-se-á uma das principais qualidades da escola pública, a possibilidade de instaurar narrativas partilhadas e culturas de diálogo” (Nóvoa, 2014). Portanto, para Nóvoa (2014), as “narrativas partilhadas e culturas de diálogo” são uma das principais qualidades da educação pública. Isso se acentua quando tratamos de formação pública inicial de professores, já que é uma formação que visa a formação de um profissional também formador.

Nesse sentido, empresto de Nóvoa (2014) as qualidades da educação para pensar os espaços de partilha na formação docente. O partilhar acontece aqui pelas narrativas e pelo diálogo. Ao redor da mesa, com o p(l)ano sobreposto, cada uma toma seu tempo de narrar-se, de contar sobre si, de se percorrer enquanto ativa lembranças e junto a isso escuta o outro.



Imagem 14: Ação sobre o pano com os estudantes de Artes Visuais - FURG. Tramações de si.

Fonte: Acervo da autora.

Primeiro as narrativas orais ao redor da mesa de do p(l)ano, que se materializam em rastros, tomando forma e tornando-se também narrativas visuais, vertendo o pano em território de experimentação acerca da prática docente em artes visuais, as narrativas como

experimentação de si. Considerando como proposta de ensino da e com arte a partir de formas de criar relações com o mundo (Bourriaud, 2011)

Este espaço que instaura as narrações de si, a atitude de se contar de diferentes formas, que a narração parte das lembranças, e estas operam “como um raio que percorre, a cada vez, um novo caminho, conectando diferentes pontos” (Pereira, 2016, p.73). Ou seja, se percorrer por diferentes trajetos conecta diferentes lembranças e operam nas suas novas formas de ser. Hernández (2007, p.22) entende que “narrativas são formas de estabelecer a maneira como há de ser pensada e vivida a experiência”, ou seja, as narrativas desenham um modo de ser e se fazer no mundo.

Partindo das narrativas assumimos a relação indivíduos com o coletivo. bell hooks¹¹ discorre sobre a importância da partilha e do esforço coletivo:

Muitas vezes, antes de o processo começar, é preciso desconstruir um pouco a noção tradicional de que o professor é o único responsável pela dinâmica da sala de aula. Essa responsabilidade é proporcional ao status. Fato é que o professor sempre será o principal responsável, pois as estruturas institucionais maiores sempre depositarão sobre seus ombros a responsabilidade pelo o que acontece em sala de aula. Mas é raro que qualquer professor, por eloquente que seja, consiga gerar por meio de seus atos um entusiasmo suficiente para criar uma sala de aula empolgante. O entusiasmo é gerado pelo esforço coletivo (hooks, 2017, p.18)

Como bell hooks (2017) fala: *ter uma comunidade de aprendizado*. Ela também aponta que as estratégias para criar esse ambiente devem ser constantemente modificadas, pois cada turma e cada lugar tem suas especificidades. O que funciona em um grupo pode não funcionar em outro. Mesmo assim, hooks aponta para um caminho, uma pista: queremos que os estudantes partilhem suas percepções, experiências, sentimentos. Para isso, é preciso correr o risco primeiro, expor-se primeiro. Partilhar é se colocar de forma vulnerável, tirar as armaduras, então todos presentes precisam saber que o lugar é seguro, é preciso ter confiança. Para, assim, conseguir relacionar “as narrativas confessionais às discussões acadêmicas” (hooks, 2017, p.35), e no contexto do ensino da arte, com a poéticas do mesmo modo.

Partindo para o diálogo, carrego a perspectiva de Freire (1987) que o diálogo é uma necessidade existencial. Quando acionado inaugura pontos de encontro, como um caminho pelo qual encontramos significado. Ter presença e escuta para o outro. O diálogo é este [entre] o eu e o outro, é o que se estabelece entre. Pensando no coletivo a fala e a escuta são potências construtivas de saberes.

Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito para caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles.

¹¹ Em respeito a forma que a autora escolhe ser citada, utilizamos a primeira letra dos nomes em letras minúsculas.

Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais (Freire, 1987, p.46).

Sendo assim, a educação pela lógica do “bem privado” visa produtividade, ou ao menos a ilusão de eficiência instaura-se um ambiente de competitividade não existe, ou seja, a educação deve ser pública sem se render a funcionamentos e lógicas privadas. E isso sugere estar em partilha e em diálogo com o outro e o entorno. Ou seja, toda educação pela partilha e pelo diálogo é hoje, neste contexto neoliberal, revolucionária

Antes de conhecer a turma minha hipótese era de que encontraria na licenciatura em Artes Visuais estudantes com pretensão de se tornarem professores, porém, ao longo das partilhas o que encontramos foram três relatos (dentre oito) dos participantes que não tinham intenção de serem professores, apenas de se formar. Estes diálogos despertaram curiosidade, pois as motivações podem ser variadas, entretanto, mantivemos o percurso de vir a ser professor. Ao longo do semestre continuamos tratando das relações de cada participante com a docência, e pude perceber que alguns estreitaram seus saberes e desejos pela arte/educação, mesmo os que não querem ser professores relataram a aproximação ao longo da disciplina. Nesse contexto, todos participantes demonstraram de alguma forma desesperança com a profissão e com a vida. Nesse sentido, o campo de pesquisa me mostrou estudantes de licenciatura em artes visuais com a sensação de descolamento. Esse dado é relevante para pensar a formação, pois os fatores para que isso aconteça são diversos.

Tendo em vista que esta turma cursou os dois anos anteriores (2020 e 2021) no modo emergencial, ou seja, de forma remota e estava em seu primeiro semestre retornando ao presencial, as sensações e sentimentos eram resultado de um contexto atípico. Os impactos da pandemia de Covid-19 na educação em geral ainda estão reverberando e sendo estudados. Mas podemos afirmar que a pandemia nos separou, separou nossos corpos. Milhões de mortes. Como estes corpos estavam para este retorno? Ainda usando máscara, alguns ainda em luto, outros com os efeitos colaterais, alguns com problemas de moradia, outros passando por cima de seus medos para poder trabalhar e sobreviver, todos com incertezas. A pandemia nos mostrou nossa impotência de assegurar um futuro. Nestas condições pouca coisa faz sentido, tudo parece deslocado do que realmente importa para nós. Existiu nesta turma uma raiva compartilhada com o não sair do lugar, com a repetição de discursos transgressores e práticas estagnadas. Voltamos ao lugar praticado, estávamos compartilhando uma necessidade de praticar o lugar de forma partilhada. E ainda, emergência de revolução.

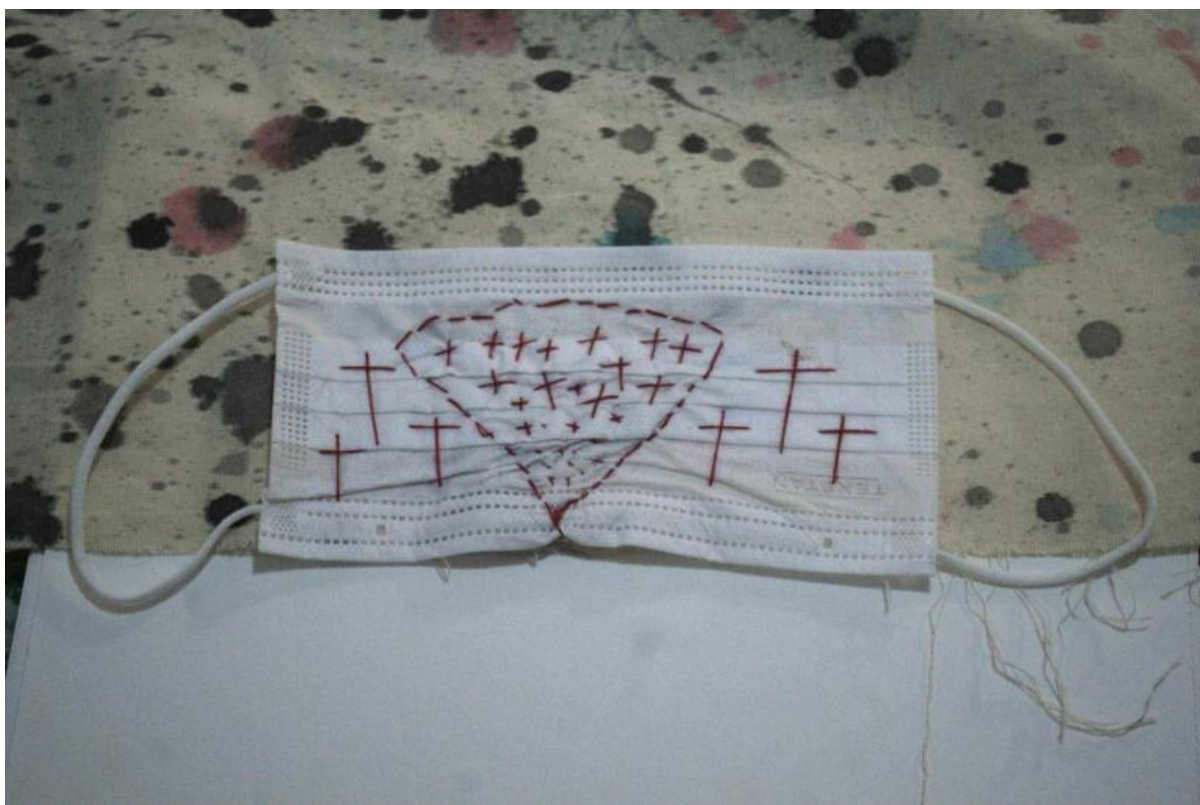


Imagem 15: :Registo do P(l)ano.
Fonte: Acervo da autora.

A formação inicial de docentes em artes deve ir na contramão desta lógica individualista e buscar uma revolução relacional.

A arte visa conferir forma e peso aos mais invisíveis processos. Quando partes inteiras de nossas vidas caem na abstração devido a mudanças de escala da globalização, quando funções básicas do nosso cotidiano são gradualmente transformadas em produtos de consumo (incluindo as relações humanas, que se tornam um verdadeiro interesse da indústria), parece muito lógico que artistas procurem remasterizar essas funções e esses processos, e devolver concretude ao que se furta à nossa vista. (Bourriaud, 2009, p.32)

Assim como a arte, a arte/educação se propõe conferir forma aos processos mínimos, trazer textura, forma, cor, sombra e luz ao vago. Trata-se, sobretudo, de estabelecer um espaço de investigações acerca das possibilidades de docência com arte, resgatando seu comprometimento com os modos como propõe relações com o mundo (Bourriaud, 2011).

Nesse sentido, a obra *Ágora: ocataperaterreiro*, de Bené Fonteles, instaurada em 2016, na Bienal de São Paulo, propõe-se como um espaço público aberto ao diálogo, a partir da motivação que inspirava-se em Ailton Krenak: *Conversas para adiar o fim do mundo*. Esta criação abrange instalações, esculturas, movimentos e ações artísticas que dialogam com questões ambientais, saberes ancestrais e o exercício de ser, já que, segundo Krenak (p.14) “Como justificar que somos uma humanidade se mais de 70% estão totalmente alienados no

mínimo exercício de ser?” Fonteles explora as fronteiras da arte, expande os limites do espaço expositivo do museu para dedicar a atenção à vida e às formas de existência.



Imagem 16: Ágora: OcaTaperTerreiro, 2016

Fonte: <http://www.32bienal.org.br/pt/participants/o/2536> Acesso: 15/09/2023

Esta obra foi disparadora para pensar o Projeto de Pesquisa Maloca Pandêmica: Gambiarras docentes¹², do qual fui bolsista nos anos de 2020 e 2021, propunha modos de estar juntos na formação durante a pandemia. Essas experiências me provocaram a pensar e práticas a formação e a docência de modo partilhado, a formação como lugar praticado, público e aberto ao diálogo.

Os momentos em torno da mesa da sala de aula, com o pano sobre a mesa e as possibilidades de se marcar sobre o tecido ou se narrar para os outros despontou relatos sobre as trajetórias dos participantes, os movimentos de reflexão e de voltar-se para si, olhar-se. A partilha não apenas de histórias de vida, mas como partilhar as primeiras referências artísticas, das leituras e percepções, partilhar presença para o outro. Existem os movimentos

¹² O objetivo principal deste projeto foi: Explorar e elaborar possibilidades de práticas docentes em artes visuais em contexto de isolamento social, desde os impactos da pandemia de covid-19 no âmbito educacional. Foram realizados diversos encontros remotos ao longo destes dois anos, colocando em [con]tato os professores da Rede Municipal de Rio Grande e os estudantes de Artes Visuais da FURG.

internos, ao serem provocados a se perceberem como sujeitos em formação, em processo de singularização. Também os movimentos de partilha, para narrarmos-nos de possibilidades de ser. Estes movimentos são dialéticos, podendo a escuta reverberar em uma reflexão, que reverbera em uma fala, e consequentemente uma escuta.

É interessante notar que quando partilhamos histórias de vida, narrando situações familiares ou de outros tempos – revendo fotografias antigas – uma sensação de fortalecimento é gerada. A força de se ver no outro, de se enxergar em outras vivências, provoca e incentiva ações de transformação.(Borre, 2020, p.42)

Bourriaud (2009a, p.13) interroga, em meio a este texto: “O que fazer com isso? Dito em outros termos: como produzir singularidades, como elaborar sentidos a partir dessa massa caótica de objetos, de nomes próprios e de referências que constituem o cotidiano?” Bourriaud (2009b), afinal, o que seria a arte? Um modo de criar ou repropor relações com o mundo.

Ao contar, inventar e reinventar experiências, geramos processos de mudanças microfísicas, ao nível do pessoal/subjetivo, na relação com os lugares que ocupamos nas redes de poder. Um processo emancipatório é desencadeado a partir da tramação de nossas histórias – e o que escolhemos contar – com o acontecimento em si e a interpretação do outro. Uma tríade que provoca, constrói sentidos.(Borre, 2020, p.43)

Entendemos que estabelecer um espaço de partilha necessita de contato, afeto e confiança, para então sentir a segurança de se expor. Estar juntos e presentes pode ser um disparador suficiente. Os ditos não ditos também foram presentes, o que mais importa é qual movimento repercutiu, a busca por uma singularização. Para Hernández (2015, p. 30) “itinerário em que visam e reflexionam sobre sua trajetória como estudantes, na escola e na universidade, e como estas experiências repercutem em seu processo de construção de uma identidade como docentes”. Entretanto, as experiências não estão restringidas aos ambientes escolares, pois lugares não institucionais também nos formam: “entendemos que, também pela maneira como o sujeito vive e experimenta situações na vida, acaba construindo um jeito singular de ser professor.” (Santana; Pereira, 2019, p.03)

O espaço de partilha também tem aqui o sentido de partilhar o pão, do momento do cafezinho com prosa, da presença para o outro, a escuta com o outro e se fazer na partilha. Da comunhão ao redor da mesa. Pontos de encontro. Desde Spinoza (1979), afirmamos que os corpos afectam-se e são igualmente capazes de afectar. Instaurar na sala de aula um espaço de partilha é dar lugar à comunhão, ao estar juntos, ao encontro com presença. O encontro se faz pelo contato. As tramas em [con]tato fazem a formação docente em Artes Visuais.

Esta junto ao redor da mesa, para se alimentar em comunhão, enquanto partilhamos experiências e narramos a si de forma oral, nos nutrimos pelo contato com o outro, ao mesmo tempo nos nutrimos esteticamente pela partilha de referências.

Além disso, em outros encontros, estávamos juntos ao redor da mesa costurando, bordando ou desenhando enquanto partilhamos partes de si com o coletivo. Este encontro para o fazer manual é ancestral “A educação sempre tem a ver com uma vida que está mais além da nossa própria vida, com um tempo que está mais além de nosso próprio tempo, com um mundo que está mais além de nosso próprio mundo”(Larrosa, 2022, p.36). Este estar ao redor da mesa em comunhão possibilita as narrativas de si e contagiar-se com o outro. Pequenos territórios em [con]tato. Fazendo do p(l)ano suporte destes contágios e ponto de encontro. Para Bourriaud (2009, p10) “A arte é uma forma de uso do mundo as formas propõe enredos e uma negociação infinita entre os pontos de vista”. Ou seja, a arte como tramas de narrativas. Nesta forma-ação com e pela arte não nos constituímos sós.

Não estamos só. Não somos sós. Somos sempre coletivos. Estamos sempre embrenhados em uma teia de alteridade que nos envolve e nos move. Nossa essência é uma coletividade de forças – materiais, sociais, visíveis, invisíveis – em permanente rearranjo. Por necessidade de reconhecer-se a provisoriade de nossa forma de ser e, de algum jeito, compreender que o desfazer-se e refazer-se contínuo de formas é, digamos, natural. (Pereira, 2016, p. 187)

Pelo contágio nos constituímos, pela existência do outro consigo me ver, me perceber, me narrar, me experimentar. Pelo outro consigo existir, a existência se dá pela diferença. Para Bourriaud (2009, p.151) a arte relacional é um “conjunto de práticas artísticas que tomam como ponto de partida teórico e prático o grupo das relações humanas e seu contexto social, em vez de um espaço autônomo e privativo.” Para nós, tramar é se contagiar.



Imagem 17: Proposição de uma estudante com bisqui sobre o pano.
Fonte: Acervo da autora.



3. Gestos que tecem o [entre] o fazer têxtil e a feitura de si docente

a produção de gestos prevalece sobre a produção das coisas materiais

Bourriaud, 2009b, p.145

Convido olhar a docência como uma composição de gestos (Schneider, 2018) que se aproxima do fazer manual (Larrosa, 2018), pela demora. Começando pela interrogação de qual o lugar, do fazer manual e têxtil na arte, e logo após na Arte/Educação e formação de professores. Levando em consideração o lugar invisibilizado das mulheres na Arte e também o protagonismo feminino no ensino da arte no Brasil, relaciono fazeres manuais com a docência. Compreendendo a docência como tessitura, composta de gestos artesanais do seu fazer, a formação como trama de narrativas, narrativas orais e visuais como modos de dar sentido ao mundo que nos rodeia e aquilo que nos passa e nos atravessa.



Imagem 18: Registo do P(l)ano.
Fonte: Acervo da autora.

Dias (2021) estabelece a prática têxtil como “um conjunto de gestualidades através das quais é possível inserir-se em lugar e um tempo” (p. 201) pelos quais é possível percorrer

os territórios íntimos, corporais e domésticos. A autora (2021) propõe um resgate histórico das noções do artista moderno, o homem branco que vagueia pelas cidades, entregue a vivência urbana, que contraponta a posição da vivência feminina nesta mesma modernidade, limitada ao território doméstico e aos fazeres artesanais, ditos inferiores. Voltados a gestualidade a manualidade.

Neste contexto, Dias (2021) aponta a separação da arte e do artesanato como resultado da valorização social dos processos mentais, em que a arte estaria vinculada, ao passo que o artesanato é associado à uma “expressão de destreza manual”. Estes mecanismos instrumentais, que pela lógica ocidental favorecem a mente ao corpo, a ideia à matéria, instauram na modernidade e na contemporaneidade neoliberal o desfavorecimento dos atos de cuidado (Dias, 2021). Conforme observado por Blanca (2014), técnicas como cestaria, cerâmica, arte corporal, bordado, crochê, o tricô e as diversas formas de tecelagem foram apagados do cenário artístico pelo viés das *bellas artes*, processo colonizador que rebaixa as artes indígenas, as produções têxteis e os fazeres manuais, em favor do cânone embranquecido das técnicas da pintura, escultura e arquitetura.

Ainda assim, Dias (2021) aponta que além das narrativas da arte na modernidade serem masculinas, centrando a posição de poder dos homens brancos europeus na História da Arte, as narrativas femininas que conseguiam se inserir pelas obras de pinturas eram mulheres brancas burguesas. Nesse contexto, a autora (2021) volta-se para o território doméstico como local de criação, da luz às vidas criativas que sempre existiram mas que foram limitadas à casa, já que essa condição decorre da imposição às mulheres de uma vida dedicada ao lar, ao casamento e à maternidade. Estas existências femininas estiveram em atividade, em contato com o gesto criador de forma caseira, ato de preservar, cuidar, atravessar e construir, como o bordar, vão mais além da técnica, constituindo-se dentro de processos intersubjetivos e de identificação” (Blanca, 2014, p. 29).

Engajar-se na criação de um objeto e na construção de um ambiente configura um modo de existir criativo, envolvendo gestos através dos quais se torna possível gerar um trajeto pela subjetividade e pelo espaço. As mulheres tem criado universos inteiros dentro de suas casas, interferindo sobre cada canto, escolhendo ponto a ponto uma configuração estética que parecesse dar sentido a inquietações internas. A corpo da mulher que tece pode ser compreendido como um território interno, em relação de contaminação com a casa - esse primeiro lugar conquistado para moldar um mundo ordenado que configura sua própria concepção de beleza. (Dias, 2021)

Ou seja, mulheres artistas tinham e têm suas existências limitadas ao espaço da casa onde ativam suas criações pelos gestos do fazer manual e têxtil, intervém no âmbito caseiro

criando universos próprios e geram um trajeto de subjetividade. A feitura têxtil, então, pode ser compreendida como modo próprio de existir e agir no mundo e a tessitura como um saber que se dá no e pelo corpo, pelos gestos manuais. “capaz de gerar um modo de existência consciente e desejante” (Dias, 2021)

Estes fazeres caseiros e manuais são as culturas dos nossos entornos, são os saberes locais multiculturais¹³ dos quais as mães e avós perpassam suas sabedorias como herança ancestral, do aprender com o mais velho e estar junto para a escuta deste mais velho. Algo que se dilui na contemporaneidade e se desfaz. Como os saberes multiculturais e estéticos do cotidiano estão presentes na Arte/Educação e na formação docente em Artes Visuais?



Imagem 19: Ação sobre o pano com os estudantes de Artes Visuais -FURG. Tramações de si.
Fonte: Acervo da autora.

Silva (2022, p.76) aponta que “existe a necessidade de aprofundar a relação entre arte e artesanato dentro da universidade, principalmente na Licenciatura em Artes Visuais”, pois desta forma se legitimam os saberes e fazeres interculturais locais, promovendo descolonialidade nas formações de profissionais que podem enveredar para docência.

¹³ “O termo multiculturalidade utiliza o prefixo multi, que, no dicionário, indica muito, numeroso. A multiculturalidade implica um conjunto de culturas em contato, mas sem se misturar: trata-se de várias culturas no mesmo patamar. As diferenças ficam estanques e separadas em cada cultura, possibilitando pensar no que os antropólogos chamam a lógica do Um, que só tem uma verdade a seguir e uma forma de pensar o mundo.”

Nesse contexto, Ivone Richter (2003) questiona o lugar da estética do cotidiano vivenciada pelos alunos no ensino da arte e também lança a provocação de que formas o multiculturalismo pode ser tratado no ensino artístico. Estas questões se articulam com o fazer manual têxtil, que está no ambiente da casa, ou seja, nas estéticas do cotidiano, como também são saberes multiculturais. Portanto, sigo a noção de “fazer especial” como fazer estético carregado de sentido, utilizada e traduzida por Richter (2003) e desenvolvida pela Ellen Dissanayake (1991) como *making special*. Se aproxima da a microestética (Pereira, 2016) no sentido das formas de fazer serem um processo de significação. Segundo Richter (2003) esta é uma noção antropológica de arte como comportamento humano.

Dissanayake (1991, p.91) diz que a noção de arte como comportamento reside no reconhecimento de uma tendência comportamental fundamental do ser humano, que antecede a arte em toda a sua diversidade, presentes nos mais remotos inícios da humanidade até os dias atuais. Essa tendência tanto pode gerar artefatos e atividades de pessoas sem uma expressa motivação estética, como pode gerar as mais altas criações autoconscientes da arte contemporânea. (RICHTER, 2003, p. 22)

Em sua pesquisa, Richter (2003) convida cinco mulheres, relacionadas aos alunos ou professoras de uma escola selecionada, sendo estas mães, avós ou tias, entrevista e investiga seus cotidianos e saberes como: trabalho com tear; origami, trabalho com crochê, bordado, pintura em tecido e trabalho com ervas medicinais. De diferentes etnias estas mulheres são uma amostra da pluralidade cultural brasileira e seus saberes e narrativas autobiográficas demonstram essa relação da vida com a arte. Esta perspectiva é cara para a arte/educação, pois a partir da ampliação do que é ou não arte permite uma ampliação decolonial de saberes, fazeres e estéticas legitimadas no mercado da arte. Tais “fazeres especiais” estão presentes nas vivências de estéticas cotidianas de nosso país, que pela pluralidade cultural não pretende-se colocar um fazer acima do outro com julgamentos estéticos colonizadores.

Nesse sentido, em relação ao p(l)ano e toda proposta de Estágio Curricular aqui pesquisada, atrelamos a perspectiva de vinculada a vida e não apenas a objetos, levando em consideração a processualidade e os fazeres manuais antes vistos como artesanato.

O que me surpreende é o fato de que, em nossa sociedade, a arte tenha se transformado em algo relacionado apenas a objetos e não a indivíduos ou à vida; que a arte seja algo especializado ou feito por especialistas que são artistas. Entretanto, não poderia a vida de todos se transformar numa obra de arte? Por que deveria uma lâmpada ou uma casa ser um objeto de arte, e não a nossa vida? (FOUCAULT, 1995, p.261).

Nesse mesmo viés caminhamos pela formação estética para além do currículo.

o desafio da educação estética é fazer com que a arte deixe de ser uma disciplina do currículo e se torne algo incorporado à vida do sujeito, que o faça buscar a presença da arte como uma necessidade e um prazer, como fruição ou como produção, porque em ambas a arte promove a experiência criadora de sensibilização (Meira, 1999, p. 131).

Nesse sentido, os fazeres artesanais, como a costura e bordado, existem aqui como formas de se fazer, de transpor para o p(l)ano as linhas e emaranhados de si. O p(l)ano é um suporte/receptáculo têxtil dos rastros dos corpos e dos percursos formativos, de forma oral as narrativas autobiográficas dos participantes foram partilhadas na atitude de estar juntos em volta do pano, seja comendo, se nutrindo esteticamente, pelo fazer têxtil e diálogos das vivências com a teoria, o p(l)ano é uma tessitura de docências por meio do saber sensível e dos fazeres manuais têxteis.

Percebo que o fazer artesanal/manual é um movimento que nos permite comunicar de modo sensível, memórias e narrativas contidas em nós. E que o têxtil é um suporte que tem uma estrutura que abriga não só possibilidades artísticas/estéticas diversas, mas também, acolhe nossos rituais e memórias, pois é um material acessível e muito próximo de nossas experiências e afetividades cotidianas. Também entendo o fazer manual têxtil como uma forma de ritualidade, pois sua materialidade favorece ações simbólicas e processos de reflexão-em-ação. É uma prática que traz permanência, facilitando a narrativa por meio da linguagem poética têxtil e textual mediante o resgate de nossas memórias, daquilo que nos toca, que nos acontece

No fazer artesanal existe uma temporalidade lenta, que no coletivo dispara diálogos diversos. Nestes diálogos habitam os silêncios, as risadas, a ajuda, a escuta, o relato, a vulnerabilidade. Ou seja, estar em torno do pano se torna um espaço de partilha.

As confecções de colchas, tapetes, mantas, têm sido motivo de integração de grupos, de coesão e sedimentação de laços humanos. Convertem-se em metáforas de cooperação e enriquecimento mútuo, onde o diálogo, o intercâmbio e a criação eliminavam atitudes protagonistas, e exerciam o motor de identificação grupal, de exercícios de auto-estima de um grupo ou comunidade, geralmente feminino, ainda que sozinho. Serviam e servem aos grupos de mulheres de diversas idades, e onde se reconhece a autoridade — em geral dá mais velha — por meio de sua experiência, destreza e conhecimento artístico e técnico. São espaços diferentes na sociedade que reconhecem e dão voz à mulher mais velha, geralmente depreciada ou silenciada em outros âmbitos (CAO, 2008, p. 81).

O fazer manual em coletivo nos coloca em estado de partilha de si, desde os saberes técnicos referentes a própria feitura do bordado, costura, crochê, como partilha da feitura de si docente (Schneider, 2018), do vir a ser docente, das narrativas de si, da atenção a este processo de ser o que não era até então, do exercício da memória.



Imagem 20: Ação sobre o pano com os estudantes de Artes Visuais -FURG. Tramações de si.

Fonte: Acervo da autora.

A prática docente é entendida como um fazer artesanal e manual, ao pensar os processos de formação percebemos a aproximação com o fazer artesanal. Larrosa (2018) propõe como exercício de pensamento considerar o que o professor faz “como se” fosse um ofício artesanal. Pelo fato da prática docente estar relacionada com a aprendizagem, o autor (2018) questiona: como se aprende um ofício ou uma técnica? Sendo assim, refletindo sobre como Deleuze interpreta o ofício do carpinteiro ser uma correspondência, de estabelecer uma relação com a madeira, Larrosa (2018, p.67) coloca que “o fazer artesão não está apenas a dominar o material, mas a mostrá-lo de maneira sensível, em sua aesthesis: por isso o fazer do artesão também é estético.” Sendo assim, os processos formativos atrelados aos fazeres artesanais se relacionam. Os processos formativos são artesanais e manuais, funcionam no tempo devagar, da tramação de ir e vir com as linhas, de percorrer tecidos e caminhos ao longo da contínua formação.

os gestos constituem (ou constituíam) e, simultaneamente, expressam a relação entre um saber-fazer, um saber-viver e um saber-viver-juntos que vai mais além da

funcionalidade porque ocorre em formas (em formas-de-fazer e em formas-de-viver) e, portanto, em beleza. (Larrosa, 2018, p.75)

É o gesto docente que mostra sua correspondência/sensibilidade aos signos dos outros, já que as mão do docente para além do toque com o giz está primeiro em contato com o outro, a matéria do trabalho docente é o outro.

Larrosa (2018) relaciona os gestos pedagógicos com as maneiras de fazer próprios do professor

Além disso, pego emprestado de Schneider (2018, p.11) a noção de feitura de si. “Defendo, assim, a feitura de si como processo de formação de si que toma da arte o seu modo de trabalho, propondo um gesto artístico na formação do si docente.” Nesse sentido convida-nos a “gestar um gesto formativo”, a partir do cuidado de si. Trata-se de uma atitude frente a formação.

Trata-se de um exercício ético que inspira não uma anestesia de si, não uma renúncia de si, mas uma atitude de *aísthesis* consigo mesmo. Não apenas por pautar-se por preceitos que derivam da estética, como a beleza de uma conduta, sua perfeição, sua forma harmônica e equilibrada, proporcionada a partir de convenções áureas — preceitos que compunham a estética greco-romana. Trata-se de uma *aesthesis* do cuidado de si, uma *aesthesis* da existência, compreendendo a *aesthesis* na sua origem grega: sensação, sentimento (ROSENFELD, 1999). Uma *aesthesis* de si, uma forma que se experimenta a partir da sensibilidade consigo mesmo, da percepção de si; uma forma que se inquieta no seu encontro com o mundo, ocupa-se de seus afectos, de suas potências, que cuida do seu corpo. Mas que cuida do seu corpo como membrana de estesia, o compreendendo como superfície de si, na qual uma experimentação de si é possível. (Schneider, 2018, p.27)

Transpomos o plano para um pano, fazemos decalque do que acontece ao longo da feitura de docências. Feitura de si docente. Feitura artesanal, que existe na demora e na manualidade. No p(l)ano existem os rastros desta feitura, deste processo de significação. Neste quadro: “Repensar a formação de professores passa, a meu ver, necessariamente, por considerar a condição humana em sua processualidade, isto é, como sujeitos subjetivados no interior de práticas coletivas, institucionais e sociais.” (Pereira, 2016, p.48). E, ainda, tornar-se professor é uma transformação pessoal que o indivíduo constrói culturalmente, dentro de um contexto coletivo, em meio aos inúmeros processos de sua formação no mundo. (Pereira, 2016)

Pereira (2016) contribui para a ressignificação das questões estéticas ao diferenciar macroestética e microestética. Sendo a macroestética a Estética com E maiúsculo, que é produto de uma subjetividade homogeneizante. Já a microestética refere-se ao processo de produção de subjetividade. Habitando a microestética pensamos nossas formas de ser e fazer no sentido relacional. Vir a ser em processo de significação, que dissipa as certezas sobre si,

”ser sujeito é ser sujeito-em-prática, é realizar-se na ação concreta” (110) “Considerar a subjetividade é trabalhar com uma noção de limite provisório, um limite que não deve ser impeditivo. O limite não diz, meramente, o que eu sou.” (Pereira, 2016, p.44). O que eu posso ser é sempre negociação e experimentação desses limites. As narrativas de si se relacionam com a microestética, fala da experimentação dos nossos limites, das nossas feitura. As narrativas orais e as feitura de si vertem-se em percursos no p(l)ano, percursos entre as linhas do tecido, percursos entre as linhas de nossa pele, do nosso ser. Gestar os limites provisórios

A partir da percepção de que os pontos do crochê são nós ordenados, propomos um exercício das formas de ensinar, nomeada *feitura de si em nós* uma proposta em que cada um cria um nó diferente no mesmo fio, instruídos a terem atenção aos processos de criação deste nó. Logo após, peço para que repitam seu nó quantas vezes for necessária para que consigam demonstrar cada passo desta feitura. Em seguida cada participante é solicitado que ensine a fazer seu nó e auxiliar o restante para que consiga seguir os passos. Esta proposta serviu como metáfora para os processos de aprendizagem e os modos de feitura de si docente, os modos de fazer de cada um e como o participante na posição de professor que ensina seu nó aos outros se coloca, o que te toca ao se ver nesta posição?, quais as estratégias encontradas para ligar com a explicação do seu processo criativo? O que ficam são os nós, que no mesmo fio se encontram e se entrelaçam.

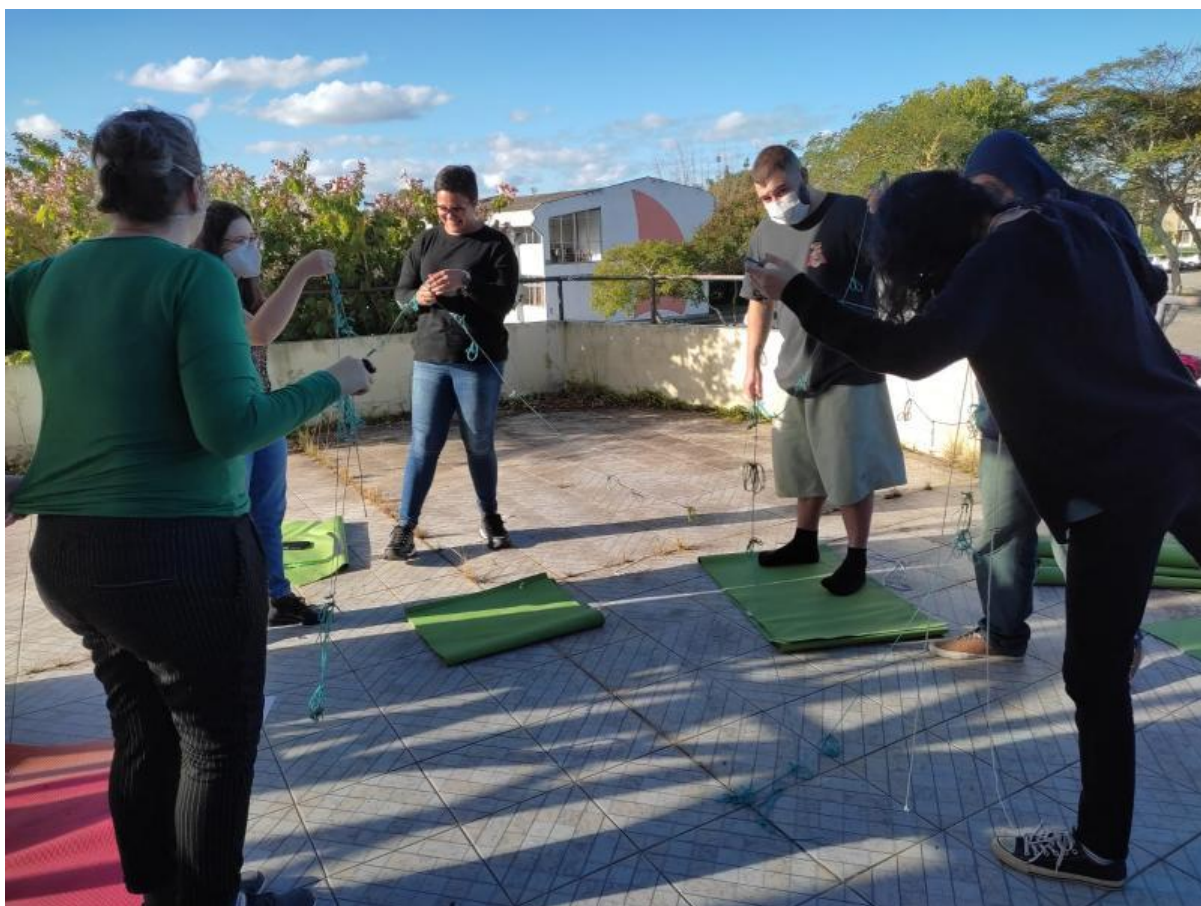


Imagem 21: Ação com os estudantes de Artes Visuais -FURG. Tramações de si.

Fonte: Acervo da autora.

Resgato os verbos: colar, costurar, rasgar, escrever, desenhar, derramar, soprar. E a pergunta: teriam esses verbos alguma relação com elaborações docentes?

Por baixo, uma mesa, sobre ela um p(l)ano em feitura: linhas, agulhas, canetas, botões, textos, tecidos, livros, papéis, escritas, lãs, tintas, e até mesmo massa de bisqui. Composição de gestos, pela manualidade, pelo saber fazer e vir a ser.

O que o professor faz é pro-por esse conversa, de-limitando-a de certa forma, colocando sobre a mesa uma serie de autores e textos que, como personagens numa peça de teatro, vão com-pondo a conversa, entrando sucessivamente na cena, expondo suas posições e suas respostas, fazendo com que a conversa seja mais densa e mais polifônica”(Larrosa, 2018, p.20)

Os textos, as narrativas e os fazeres se costuram “sobre os processos poéticos e subjetivos desencadeados pelo gesto de tecer, com ênfase na prática do bordado. Consiste no acompanhamento dos movimentos e momentos da produção, de pesquisa, têxtil e textual, e suas contaminações entre si.” (Dias, 2021)



Imagem 22: Registo do P(l)ano.
Fonte: Acervo da autora.

3.1. Nutrição estética?

Significa que é ofertada para ser saboreada tal qual um delicioso almoço ou jantar que fazemos carinhosamente para família ou amigos (Martins; Picosque, 2012, p. 36)

Martins e Picosque (2012) discorrem sobre a oferta de nutrição estética, quando relacionam saborear arte e artefatos culturais como se saboreia um jantar familiar. Para as autoras:

A nutrição estética na sala de aula é um modo de gerar o abastecimento dos sentidos movendo o saber sensível pelo oferecimento aos aprendizes de objetos culturais como imagens de obras de artes, música, um fragmento de um texto poético ou de um texto teórico, um livro de história, um objeto do cotidiano ou um vídeo dentre outras formas culturais. (Martins; Picosque, 2012, p. 36)

Elas estabelecem esta relação entre o saborear esteticamente e nutrir seu corpo de forma sensível e o saborear uma comida e abastecer seu corpo de nutrição alimentar. Ainda, consideram importante “notar que a nutrição estética é oferecida pela cultura, mas na escola ela depende de nós, educadores” (Martins; Picosque, 2012, p. 36), ou seja, a mediação cultural dentro das escolas tem o sentido de nutrir esteticamente os estudantes, abastecer os sentidos, promover o “saber-perceber conduzido pela experiência perceptiva de olhar, de escutar, de tocar” (Martins; Picosque, 2012, p. 36). Para mim, até então, este conceito se fazia poético e abria uma metáfora interessante para pensar a mediação cultural na Arte/Educação.

Entretanto, quando esse texto¹⁴ foi lido em partilha com a turma, uma participante pontuou seu incômodo sobre a correlação feita pelas autoras (2012), em associar a nutrição estética com o ato de se alimentar com comida, nutrir o corpo fisiologicamente, e, imediatamente, a turma se identificou e concordou, como se já estivessem incomodados também. Foi um momento de desfazimento de mim. Desfazimento de uma concepção que tinha como verdade sem questioná-la. Desfazimento pelo aprendizado da partilha. Como não havia pensado nisso antes? Como a relação da nutrição estética e da nutrição alimentar pode ser incômodo para quem já passou situações de insegurança alimentar.

¹⁴ Texto “Reverberações do corpo: estesia, conhecimento.” de Gisa Picosque e Mirian Martins.

Em um contexto ainda pandêmico que estávamos retornando ao presencial, as feridas ainda abertas, a fome no Brasil¹⁵ agravada. Como falar de nutrição estética com 33,1 milhões de pessoas sem garantia do que comer? Como tratar disso nas escolas municipais que são interpeladas por realidades de vulnerabilidade social? Um corpo com fome tem capacidade de ser atravessado ou tocado por uma imagem? As imagens e obras conseguem nutrir esteticamente este corpo que não sabe se terá o que comer ao chegar em casa? Um corpo com fome é capaz de se nutrir esteticamente? A palavra nutrição incorpora o peso dos corpos desnutridos que transitam pelo Brasil e consequentemente pelas escolas e universidades.

Com isso dialogamos e compreendemos, coletivamente, a necessidade da nutrição estética atrelada à nutrição fisiológica. Ofertar artefatos e alimentos, saboreando em grupo, permitindo fruir nossas percepções por um corpo alimentado. Como Duarte Júnior (2000) engendra que conhecer e saber podem se reunir, se tomamos o saber como um sabor. O saber como sabor, o nutrir pelo e com o saborear, que não ficam apenas no saber sensível e partem para a compreensão da realidade material do ensino público, compreensão de quais corpos estão nas escolas e quais suas necessidades antes de se permitirem fruir pela apreciação de uma obra.

¹⁵ O país havia saído do Mapa da Fome da Organização das Nações Unidas (ONU) em 2014, por meio de estratégias de segurança alimentar e nutricional aplicadas desde meados da década de 1990. Mas voltou a figurar no cenário a partir de 2015, obtendo um especial agravamento ao longo da pandemia de Covid-19 que afetou o mundo todo por dois anos a partir de 2020.

Em 2022, o Segundo Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia de Covid-19 no Brasil apontou que 33,1 milhões de pessoas não têm garantido o que comer — o que representa 14 milhões de novos brasileiros em situação de fome. Conforme o estudo, mais da metade (58,7%) da população brasileira convive com a insegurança alimentar em algum grau: leve, moderado ou grave.

Fonte: Agência Senado <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2022/10/retorno-do-brasil-ao-mapa-da-fome-da-onu-preocupa-senadores-e-estudiosos> Acesso: 08/10/2023

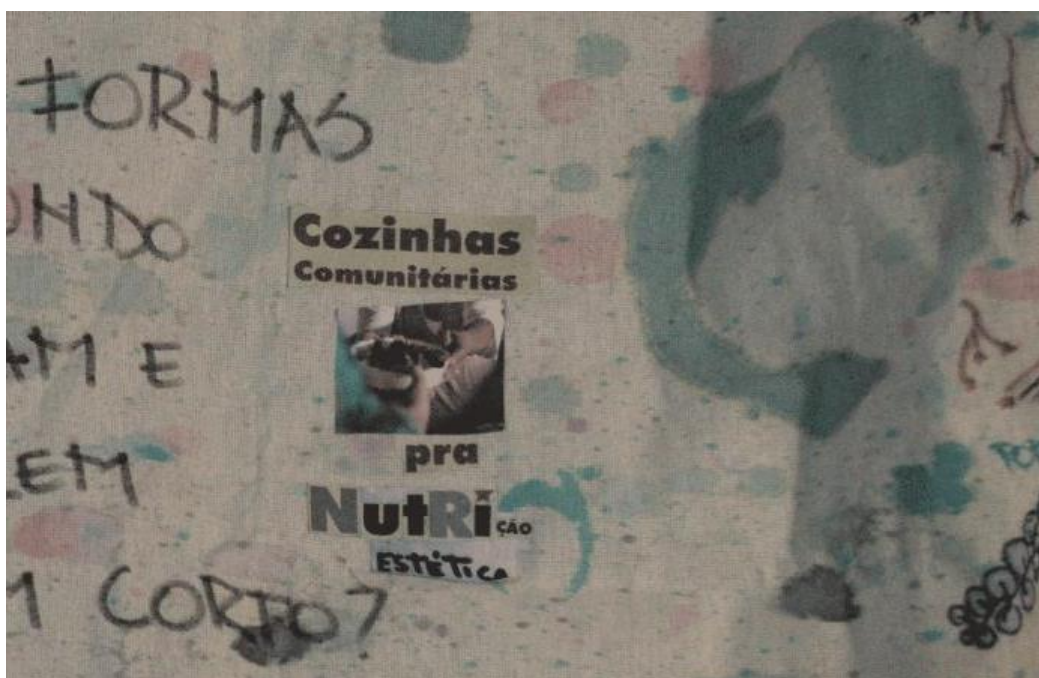


Imagem 23: Registro do P(l)ano.
Fonte: Acervo da autora.

Por conta disso, o diálogo engendrou o vínculo entre o ato de trazer o alimento para nutrir o corpo, enquanto trata-se da nutrição estética com cuidado, partilhar um alimento, cuidar do corpo e abrir possibilidade de a partir disso conseguir se nutrir esteticamente. Um corpo alimentado e nutrido está em condições de então pensar em outras nutrições. Somando também, ao que tratamos sobre o partilhar em comunhão, de estar ao redor de uma mesa, sobre a mesa um p(l)ano, sobre ele bolo, bolachas, chá e café, ao lado imagens de obras que incorporam o fazer têxtil a arte. Nutrição estética e alimentar. Nutrição do corpo.

Convido então para que faça uma pausa: tome água se necessitar de hidratação, atenção ao corpo e suas necessidades e desejos. Respire. Cuide-se. Alimente-se.

Convido então para nos nutrimos de obras que se relacionam com fazeres têxteis. Intercessores artísticos que conversam com a poética desta pesquisa.

Na perspectiva de afirmar a potência de criação da mulher e da habilidade de agir sobre os espaços ao longo da história mesmo em contexto patriarcais buscamos validar suas formas de agir no mundo e suas experiências, sendo a maioria de âmbito doméstico e de fazer manuais e têxteis. Reconstruir a história das mulheres é um projeto que envolve esforço em positivar a experiência feminina na criação (Dias, 2021), neste projeto estão ações como a

exposição "Casa Bordada"¹⁶, com curadoria de Renato Imbroisi, que foi apresentada no CRAB - Centro Sebrae de Referência do Artesanato Brasileiro. As obras são dispostas de maneira a criar a estrutura de uma casa, ocupando todo o espaço, do chão ao teto, com trabalhos de artistas de todo o Brasil. Dessa forma, a fronteira entre público e privado se dissolve, à medida que a instituição se empenha em valorizar uma atmosfera que evoca o íntimo. Isso resulta na celebração das experiências registradas no íntimo da casa, consolidando o doméstico como um território dedicado à produção estética.

Os bordados de João Cândido, líder da revolta da chibata, demonstra a subjetividade de um homem negro que se conecta com sua sensibilidade, é a materialização de uma quebra de expectativa sobre o que é esperado socialmente por ele. Ruptura com a imagem de um homem negro líder de uma revolta¹⁷, o que é relacionado com brutalidade e violência, pelo fato de ter o hábito de bordar em toalhas, normalmente praticado por mulheres, e trazer temáticas como amor, liberdade e amizade em suas obras. Esta ruptura dos agenciamentos de subjetividade é libertadora e permite pensarmos na masculinidade saudável que se relaciona com os saberes sensíveis.

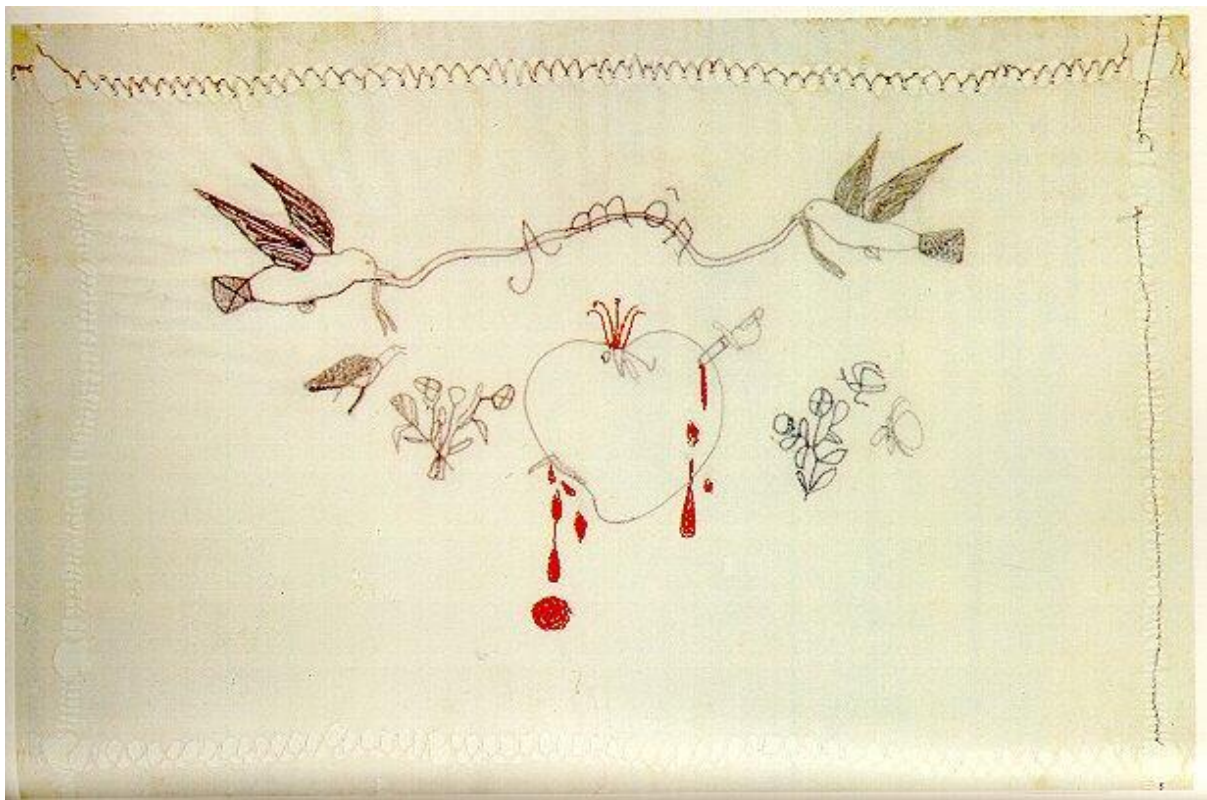


Imagem 24: João Cândido. Amor [Love], c. 1910.

Fonte: <http://34.bienal.org.br/enunciados/9058> Acesso: 12/09/2023

¹⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=uWPoYIFSUDk>

¹⁷ Com a Revolta da chibata conquistou-se o fim das punições físicas dentro da marinha brasileira, que se aproximava a práticas de punições escravistas.

A turma de estágio era composta por quatro homens e três mulheres (cinco somando as professoras), ou seja, as experiências com os fazeres manuais e o contato com a sensibilidade de fato diferenciam-se pelo gênero. Mesmo os homens se mostrando abertos com a partilha de suas narrativas sensíveis, e abertos à proposta de trabalhar com o fazer têxtil, foi possível perceber em seus gestos a falta de proximidade com a agulha, com as linhas, com o tecido e os fazeres têxteis. Nos gestos das mulheres, mesmo não tendo a presença de muita técnica do bordado ou da costura, percebia-se pelos gestos a existência de proximidade com os fazeres e materiais. Aproximá-los de seus gestos, aproximá-los de suas sensibilidades, aproximá-los de suas feitura.

Ainda, o Manto de Bispo também carrega esta relação de um homem negro próximo de seus gestos, de sua feitura sensível. Próximo de sua existência singular, de uma mente que destoa do mundo, mas que não é mais ou menos doente que o mundo. A obra evoca a costura de do manto como uma veste que nos cobre e é inscrita dos afetos (Dias, 2021). Não estaríamos em uma constante feitura de nossos mantos?



Imagem 25: Arthur Bispo do Rosário, Manto, 118,5×141,2×7 cm, Costura, bordado, escrita

Fonte: <https://museubispodorosario.com/o-manto-de-bispo/> Acesso: 12/09/2023

Retornando ao vínculo do fazer textil e do feminino, o vínculo do gesto, vínculo e aproximação com a feitura, com o fio, com a agulha. Vínculo histórico, social e não da natureza feminina. Vínculo de quando a avó ou a mãe ensina a costurar, tricotar ou crocheter ainda quando criança. A artista Eliza Bennet usa sua pele como tela, ou como tecido, e costura a palma de sua mão na obra “a woman’s work is never done” [o trabalho de uma mulher nunca está completo]. Administrar a agulha perfurando a superfície de sua pele narra os efeitos do trabalho intensivo socialmente direcionado à mulher, como limpeza e o cuidado.



Imagem 26: “a woman’s work is never done”

[o trabalho de uma mulher nunca está completo], Eliza Bennet, S.D.1

Fonte: <https://www.designboom.com/art/eliza-bennett-embroiders-a-self-inflicted-sculpture-into-her-flesh-12-27-2013/> Acesso: 12/09/2023

Além disso, o ato de perfurar sua pele com seu próprio gesto é uma forma de agir sobre si mesma, de assumir os percursos das linhas, estar no controle da profundidade da agulha, estar no controle de si, agir sobre si, a feitura de si.

Sendo assim, a artista transpõe a costura que é comumente a ação de uma agulha e uma linha sobre um tecido para sua pele, um suporte inconventional. Além dela, a artista Maria Laet transpõe a costura para a areia da praia. Com gestos cuidadosos e firmes transpassa a agulha e a linha entre os grãos de areia, a costura se mantém neste suporte que se desfaz e se faz infinitamente, o vento faz com que o mar e a areia esteja em movimento, se

refazendo e nunca sendo o mesmo que já foi. Qual o limite do mar? É possível tecer um limite? O mar é o limite da areia e a areia é o limite do mar.



Imagem 27: Maria Laet., Notas sobre os limites do mar. Vídeo.

Fonte: https://marialaet.com/obra/notas_sobre_o_limite_do_mar/ Acesso: 12/09/2023

Ao olhar para artistas que trabalham com fotografia, memória e bordado, Rosana Paulino se destaca. A obra *Parede da Memória* (1994/2015) carrega esses elementos. É composta por 1500 *patuás*, amuletos feitos de tecido e normalmente bordado, utilizados para a proteção por determinadas religiões de matriz africana, como o Candomblé. Os *patuás* da artista são bordados em volta e trazem fotografias de seus familiares. Essa parede carrega uma força ancestral, que é o tema principal de Rosana Paulino, a representação do povo negro por uma mulher negra, problematizando a representatividade na produção artística contemporânea.



Imagem 28: Rosana Paulino, Parede da Memória. Tecido, microfibra, xerox, linha de algodão e aquarela. 8,0 x 8,0 x 3,0 cm cada elemento - 1994/2015.

Fonte: <https://www.rosanapaulino.com.br/> Acesso: 19/04/2023

Essa discussão é urgente nas aulas de arte, pois “nenhuma educação é politicamente neutra” (hooks, p.53) e, ao escolher apenas artistas, escritores e representações brancas e masculinas, está sendo feito um movimento de apagamento do povo negro, por isso é preciso ter um posicionamento antirracista em todos os espaços, principalmente na educação.

Na série bastidores a artista utiliza esta ferramenta comumente usada no bordado, imprime fotografias de mulheres negras e borda com gestos agressivos partes dos seus rostos. A violência com o bordado expressa a violência sofrida pelas mulheres, nos bastidores de seus lares.



Imagem 29: Rosana Paulino, Bastidores.. 1997. Imagem transferida sobre tecido, bastidor e linha de costura. 30 cm diâmetro.

Fonte: <https://www.rosanapaulino.com.br/> Acesso: 19/04/2023

Por fim, a artista se utiliza das fotografias impressas em tecido e do bordado em outras obras também, expondo a manualidade do traçar as linhas junto às fotos. Costurar como uma manualidade, operar um gesto de unir os pedaços. É compor pelo gesto. A agulha perfura essas camadas do tempo e da experiência e pela linha cria um fio de resgate das marcas de si.

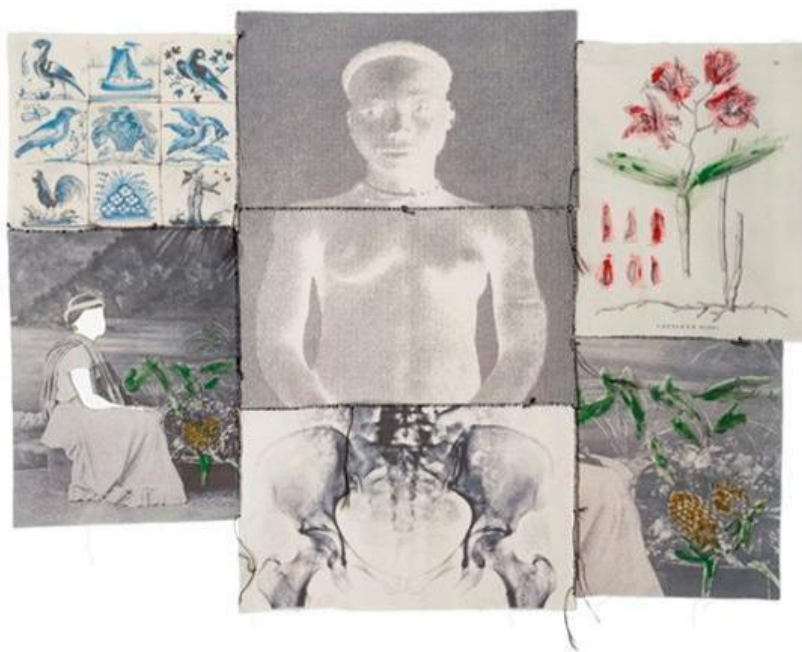


Imagem 30: Rosana Paulino, Paraíso Tropical? Impressão digital sobre tecido, recorte, tinta e costura. 96,0 x 110,0 cm. 2017.

Fonte: <https://www.rosanapaulino.com.br/>Acesso: 19/04/2023

Estes intercessores artísticos tratam da feitura artesanal com fios presente na arte contemporânea. Referenciais que conversam com p(l)ano, que carregam subjetividades no fazer textil e no limiar do íntimo e do coletivo. Trago-os para pensarmos o lugar da mediação cultural na formação docente. A oferta das obras para fruição dentro da escola é função dos professores de artes.

Portanto, professor mediador, que pela escuta sensível assume o compromisso de mediar pensamentos, experiências, relações, temáticas e situações. Martins e Picosque (2012, p.62) seguem a desenvolver a mediação cultural:

Na mediação, entre tantos, estamos atentos às falas, aos silêncios, as trocas de olhares, ao que é desvelado e velado, aos conceitos e repertórios que ditam os gostos, aos modos de pensar, perceber e deixar-se ou não envolver pelo [con]tato, com a experiência conviver com a arte. Convívio que nos exige sensibilidade inteligência inventiva para pinçar os conceitos, puxar os fios e conexões, provocar

questões, impulsionar para sair das próprias amarras de interpretações reducionistas, lançar desafios, encorajar o levantamento de hipóteses, socializar pontos de vistas diversos, valorizar as diferenças, problematizando também ara nós o convívio com a arte, Muito mais do que ampliar repertórios com interpretações de outros teóricos, a mediação cultural como compreendermos quer gerar experiências que afetem cada um que a partilha, começando por nós mesmos.

Nesse sentido encontra-se também o professor-curador, que surge do termo cunhado curadoria educativa por Luis Guilherme Vergara, que questiona os critérios utilizados para fazer escolhas de artefatos culturais para serem ofertados nas turmas que trabalhamos. A mediação cultural tem grande importância na formação inicial em Artes Visuais e coloca em perspectiva a fruição. Levando tudo isso em consideração, a turma tomou um café da tarde de obras artísticas, para nos nutrir esteticamente e de alimentos para nutrir fisiologicamente. Cada participante ficou responsável por um alimento estético e um mastigável, e ao sentarmos na mesa em torno do p(l)ano deixamos fruir.

Desfazimento

Primeiro o pano, que verteu-se em p(l)ano, depois os corpos ali percorreram, os rastros ficaram, as marcas, sopros e bolhas de sabão e seus estouros, narrativas partilhadas, percursos em linhas tramadas. Por baixo uma mesa, ou o chão, por cima livros e textos, entre as tramas do tecido mais tessituras, costuras, bordados, desenhos, pensamentos, saberes...

Ao mapear as condições e modos pelos quais o vir a ser docente aconteceu na estágio curricular narrei e investiguei esta experiência de formação inicial docente. Este movimento de narrar e investigar compôs a escrita desta dissertação. Tramar as proposições, as experimentações estéticas de si, a constituição docente e a forma-ação exigiu uma atitude a/r/tográfica, fazer da pesquisa, da poética e do ensino um só tecido. A poética está nos gestos que percorreram não só o p(l)ano mas a si mesmos, gestos manuais, gestos docentes, e se são docentes são pesquisadores, ou é o que se espera ser. Gestos que se percorrem ao mesmo tempo que se tramam uns aos outros. A forma-ação de se percorrer enquanto se narra produziu os rastros no p(l)ano.

Vestígios de feitura de si em [con]tato.

A feitura de si prevê o desfazimento de si

Construídos de suas vivências, com sua sensibilidade construída pelos modos como criam relação com a vida. Cuidam de si. Cuidam daquilo que lhes chega. Um exercício de todo o corpo, no contato com o outro corpo. Duas, três ou mais sensibilidades tocam-se, alargam suas fronteiras, trabalham os seus limites. Desfazimento dos vincos que dão forma ao corpo. Pelo exercício cuidadoso dessas forças, uma forma aparece e experimenta-se. (Schneider, 2018, p.46)

Os limites são provisórios, portanto se desfazem. E assim experimenta novos gestos, novos percursos, novas formas de se narrar, deságuam no outro, fazem como [entre] do mar e da areia, em [con]tato por diferentes pontos de encontro. A feitura de si é este [entre] o mar e a areia, seu desfazimento é um novo ponto de encontro, se faz enquanto se desfaz

A proposta de olhar a formação pelo espaço de partilha promoveu o contágio, o contato com o outro corpo, com o outro saber sensível. Quando a disciplina terminou ficou o inacabamento. Os participantes continuaram percorrendo suas trajetórias, buscando se tornaram docentes ou não. E com isso sabemos que não existe fim na constituição de si, é uma constante feitura com muitos desfazimentos. Sobre a formação como ação e atitude estética, “o inacabamento é posto como uma possibilidade de realização. O inacabamento

acaba tornando-se propulsor dos processos de diferenciação no si.”(Schneider, 2018, p. 72) Ele se faz pela diferença, pelas vias da experimentação. Uma obra e os modos de existir são sem continuidade “com seus desfazimentos, os acasos incorporados, os procedimentos inventados.”

Inacabamento não é precisamente uma incompletude, mas o estabelecimento de uma pausa. E por pausas forma-se o si. O tempo das paragens, necessárias para a operação de um trabalho sobre si. Nas paragens, gestam-se gestos, que não buscam uma forma acabada do si. Mas uma proposição da forma. A forma, aqui, é sempre uma proposição. Está à mercê dos encontros, que criam novos deslocamentos no si.”(Schneider, 2018, p. 72)

A formação inicial de professores de Artes Visuais de forma propositiva, envolvida com a criação e experimentação de si ocorreu pelo tramar do p(l)ano, um dos diversos modos de se relacionar com o mundo. A feitura de si é o encontro com a singularização, e quando existe intencionalidade de fazer do processo formativo também um processo de singularização abra-se possibilidade para o que pode ser. Mais uma formação de tantas que já foram e estão sendo forma-ativas, não se pretendeu ser original ou inédito, e sim singular e em contato com os modos de ser e existir no mundo. Como dito anteriormente, o ensino da e com arte a partir de formas de criar relações com o mundo (Bourriaud, 2011). A experiência de estágio que funda esta pesquisa nada mais foi o ponto de encontro de docências incamadas, que estão seguindo outros gestos, outros percursos.

A cartografia, nesse caso, acompanha e se faz ao mesmo tempo que o desmanchamento de certos mundos - sua perda de sentido - e a formação de outros: mundos que se criam para expressar afetos contemporâneos, em relação aos quais os universos vigentes tornaram-se obsoletos. (Rolnik, 2011)

.Neste ano de 2023 cinco dos participantes realizaram seus estágios obrigatórios e estão prestes a encerrar o ano formados como licenciados em Artes Visuais. Seus novos gestos docentes não cabem mais a mim mapear e percorrer, espero que tenha os provocado a atenção para suas feituas de si, para suas constituições docentes, que tomem tempo, se façam e se desfaçam. Espero que estejam nutridos e tramando novos gestos, novos percursos, novos p(l)anos para si e para quem estiver em [con]tato com eles. O que me resta é esperar que algo tenha os tocado, porém ser professor é não ter garantia do que os acontece.

Para Foucault, “escrever é, portanto, ‘se mostrar’, se expor, fazer aparecer seu próprio rosto perto do outro.” (2004, p. 156). Me exponho neste processo, me desfaço na escrita. Desfaço meus gestos.

Portanto, me restam inconclusões, pois esses foram passos traçados de uma trajetória inacabada. Assim como nossas docências, gestos sempre inacabados, processos de incompletudes (Salles, 2011). O que posso afirmar é que o grupo de estudantes me tocou, me provocou e produziu diferença em minha docência, pela escuta fui provocada a repensar o que pretendia naquele espaço. Essas relações são ricas em afeto e potencialidade de criação poética, as interações humanas que fazem a existência ter sentido. Portanto, “um gesto inacabado não finda. Um gesto gesta. Depois do parto, outras formas continuam a reivindicar espaços inéditos para os seus contornos em movimento. Por menor que seja o intervalo entre a intenção e a realização, é ali que a criação tem lugar.” (Salles, 2011, p. 19)

Seguimos cada um com seu manto, que é feito do que somos feitos, tecido de nossa pele. Seguimos sendo o [limite] do outro, contagiados. Nos bastidores apenas o íntimo. Nem tudo serve para ser partilhado. Seguimos bordando toalhas, sendo professores de artes, ou o que quer que seja, desde que seja.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. Sobre Jequitibás e Eucaliptos-Amar. **Conversas com quem gosta de ensinar**. 23ª, 1980.
- ARAÚJO, Bruno; COSTA, Robson. **Memória Afetiva na era da Fotografia**. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa/PB, 2019.
- BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil**. Editora Perspectiva SA, 2020.
- BLANCA, Rosa Maria. El bordado en lo cotidiano y en el arte contemporáneo: ¿práctica emergente o tradicional?. **Revista Feminismos**, v. 2, n. 3, 2014.
- BORRE, Luciana. **Bordando afetos na formação docente**. Conceição da Feira: Andarilha Edições, 2020.
- BOURRIAUD, Nicolas. **Formas de vida**. A arte moderna e a invenção de si. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BOURRIAUD, N. **Pós-Produção: como a arte reprograma a vida**. São Paulo: Martins Fontes, 2009a.
- BOURRIAUD, Nicolas. **Estética Relacional**. São Paulo: Martins Fontes, 2009b.
- CERTEAU, Michel de. A Invenção do Cotidiano: 1. **Artes do fazer**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.
- DERDYK, Edith. **Linha de horizonte: por uma poética do ato criador**. São Paulo: Escuta, 2001.
- DELEUZE, Gilles. Francis Bacon. A Lógica da Sensação. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- DELEUZE, Gilles. Os Intercessores. In: _____. **Conversações**. Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34. 1992
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.
- DIAS, Belidson; IRWIN, Rita. **Pesquisa educacional baseada em arte: A/R/Tografia**. Editora UFSM, 2013.
- DIAS, Marina de Aguiar Casali. **Trajeto têxteis: possibilidades de percursos criativos no contexto feminino** In: vPalíndromo [recurso eletrônico]/Universidade do Estado de Santa Catarina. Centro de Artes. Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais. V. 13, n. 29, 2021
- DUARTE JUNIOR, João Francisco. O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível. 2000. 233 p. **Tese** (doutorado), Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

- DUBOIS, Philippe. **O ato fotográfico e outros ensaios**. Campinas/SP: Papirus, 1993.
- ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural. Marca registrada. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra22075/marca-registrada>>. Acesso em 05 abr. 2021.
- FERRAZ, Maria Heloisa C. de T.; FUSARI, MF de R. **Metodologia do ensino de arte**. 1993
- FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: O que é um autor? Lisboa: Passagens. 2004. pp. 129-160.
- FOUCAULT, Michel. Sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. Michel Foucault, uma trajetória filosófica. Para além do estatualismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 253-278.
- GUATARRI, Felix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: Cartografia do Desejo**. São Paulo: Vozes, 1986.
- hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.
- GREINER, Christine. **O corpo: pistas para estudos indisciplinados**. Imprensa da Universidade de Coimbra; Annablume, 2012.
- HERNÁNDEZ, Fernando. A construção da subjetividade docente como base para uma proposta de formação inicial de professores de Artes Visuais. In: OLIVEIRA, Marilda; HERNÁNDEZ, Fernando (Orgs.). **A formação do professor e o ensino das artes visuais**. Santa Maria: Editora UFSM, 2015, p. 15-36.
- HERNÁNDEZ, F.; OLIVEIRA, M. O. (Orgs.). **A Formação do Professor e o Ensino das Artes Visuais**. Santa Maria: Editora UFSM, 2015.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.**, 2002, n.19, p.20-28. ISSN 1413-2478.
- _____. **Tremores – escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- LOPONTE, Luciana Gruppelli. Arte da docência em Arte: desafios contemporâneos. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de (Org.). **Arte, educação e cultura**. Santa Maria: UFSM, 2015.
- MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura**. São Paulo: Intermeios, 2012.
- MEIRA, Marly. **Educação estética, arte e cultura do cotidiano**. IN: PILLAR, Analice Dutra (org.). **Educação do Olhar no Ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 1999.
- MESÍAS-LEME, José María. Afetividade na arte e na educação: para uma cartografia sensível à vida de nossos alunos. **PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFGM**, [S.I.], v. 11, n.21, p. 09-31, 2021. DOI: 10.35699/2237-5864.2021.20546. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/20546>>. Acesso em: 15 de fev. 2022.

NÓVOA, António. Educação 2021: para uma história do futuro. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 41, p. 171-185, 2014.

OLIVEIRA, M. O.; LAMPERT, J. **Artes Visuais e o Campo de Estágio Curricular**. Revista NUPEART, Florianópolis, v. 8, n. 8, p. 78-93, 2013.

PEREIRA, Marcelo. Performance e educação: relações, significados e contextos de investigação. **Educação em Revista**, v.28, n.01, p.289-312, Belo Horizonte, mar. 2012.

PEREIRA, Marcos Villela. **Estética da professoralidade**: um estudo crítico sobre a formação do professor. Santa Maria: UFSM, 2016.

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

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina; UFRGS, 2016.

SALLES, Cecilia. **Gesto inacabado**: processo de criação artística. São Paulo: Intermeios, 2011.

SANTANA, Anthony Fábio Torres; PEREIRA, Marcos Villela. Da Constituição da Professoralidade ou Como Alguém se Torna Professor. **REVELLI**, v.11, 2019.

SANTOS, Lais. Costuras estéticas: A formação de professores de Artes Visuais em contexto de pandemia. Rio Grande, 2022.

SCHECHNER, Richard. Performance e Antropologia de Richard Schechner. **Seleção de ensaios organizada por Zeca Ligiéro**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2012.

SCHNEIDER, Daniela da Cruz. **Da feitura de si: por um gesto artístico na formação**. 2018. 77f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de 59 Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018. Disponível em: <<http://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/prefix/4395>>. Acesso em: 30 de abr. 2022

_____; MONTEIRO, Livia Lempek Trindade; MONTEIRO, Rafaela Alves. [COM]TATO: Práticas formativas com e em Artes Visuais para Transcender o hoje. In: XXX Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil, 2021, Pelotas. Anais do XXX Congresso Nacional da Federação de Arte Educadores do Brasil [recurso eletrônico]: Poéticas para transcender e enfrentar o amanhã. Pelotas: UFPEL, 2021. p. 796 – 807.

Estado da arte

AFFONSO, BIANCA FIOD. A DIMENSÃO ESTÉTICA DA EXPERIÊNCIA: APRENDIZADOS DA PROFESSORA ' 13/12/2019 181 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, Campinas Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Unicamp

ALMEIDA, MARILENE OLIVEIRA. LOUISE ARTUS-PERRELET E O ENSINO DO DESENHO: uma proposta de educação estética para formação de professores no início do

século XX' 13/02/2020 417 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: Biblioteca da FaE/UFMG

ARAÚJO, REGIANE RODRIGUES. A DIMENSÃO ESTÉTICA DA DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES' 15/02/2016 118 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, Fortaleza Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Prof. Antônio Martins Filho

ARRAIS, GARDNER DE ANDRADE. EDUCAÇÃO ESTÉTICA DE PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PESQUISA-AÇÃO A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS MEDIADAS PELO PATRIMÔNIO' 27/02/2018 206 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, Fortaleza Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UECE

BARROS, GERSON BRITTO DE. A DIMENSÃO ESTÉTICA DA EXPERIÊNCIA DOCENTE: UM ESTUDO SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DA OBRA LITERÁRIA' 10/10/2014 73 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: Prof. Lúcio de Souza

CARRENHO, ISABELA VENTRESCHI. Educação e formação estética no curso de pedagogia: a valorização da arte e da experiência por meio da narrativa autobiográfica' 13/03/2018 133 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: Prof. Lucio de Souza (Unicid, Tatuapé)

CASTILHOS, JOELMA SANTOS. SENTIDOS E HISTÓRIAS QUE NARRAM CORPOS QUE CRIAM: Explorações “Radicantes” e Experiências Ético-Estéticas e Artísticas na Licenciatura em Pedagogia Da FaE/ UFPel Pelotas / RS 2015' 17/04/2015 155 f. Mestrado em Artes Visuais Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS, Pelotas Biblioteca Depositária: Biblioteca das Ciências Sociais

FRANCA, TANIA MARIA DE SOUSA. EDUCAÇÃO ESTÉTICA E PATRIMÔNIO CULTURAL: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAR FORMANDO NA CIDADE DE VIÇOSA DO CEARÁ-CE' 10/03/2017 375 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, Fortaleza Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UECE

GONCALVES, MAIRA GUTIERRES. FORMAÇÃO ESTÉTICA EM ARTES VISUAIS: UMA ABORDAGEM A/R/TOGRÁFICA SOBRE O PATRIMÔNIO CULTURAL' 22/02/2017 128 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, Fortaleza Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UECE

GUIMARAES, BENILDA MELO. A DIMENSÃO ESTÉTICA DA DOCÊNCIA: UMA NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA DA COMPREENSÃO DA AUTORIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO ESTADO DE ALAGOAS' 12/09/2014 96 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: Prof. Lúcio de Souza

MEDEIROS, WENDEL ALVES DE. EDUCAÇÃO ESTÉTICA VIDEOGRÁFICA COM LICENCIANDOS EM ARTES VISUAIS DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ' 27/02/2020 324 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, Fortaleza Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UECE

MIORANDO, TANIA MICHELINE. IR AO CINEMA: A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E O INSTITUINTE ÉTICO-ESTÉTICO EM EDUCAÇÃO NOS PROCESSOS FORMATIVOS DOCENTES ' 03/08/2018 150 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, Santa Maria Biblioteca Depositária: Biblioteca Central

MUNHOZ, MARLENE RIBEIRO DE CASTRO. FORMAÇÃO, ARTE E LEITURA DE MUNDO HUMANIZADA: possibilidades na ação docente' 15/02/2018 123 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, Londrina Biblioteca Depositária: Biblioteca Digital da UEL

PEIXOTO, JACQUELINE RODRIGUES. TRAVESSIAS NO ARTISTAR-DOCENCIAR: TRAJETÓRIAS DE UMA ATRIZ-BAILARINA-EDUCADORA' 28/02/2019 224 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, Fortaleza Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UECE

QUEIROZ, JULIANE GONCALVES. DANÇA COMO ELEMENTO DE FORMAÇÃO ESTÉTICA DE DOCENTES' 20/02/2020 272 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, Fortaleza Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Prof. Antonio Martins Filho

RODRIGUES, HUGO DE MELO. PATRIMÔNIO CULTURAL DE BARBALHA NA FORMAÇÃO ESTÉTICA DE PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO: ELEMENTOS DO CÍRCULO ESTÉTICO-DIALÓGICO' 20/04/2016 129 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, Fortaleza Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Prof. Antônio Martins Filho - Campus do Itaperi

• THE ENZYMA MODOS DE GENTE •

EXIS
BEI

