

Aula de arte: atitude estética de um professor em experimentação

CRISTIANO FERREIRA SILVEIRA

Aula de arte: atitude estética de um professor em experimentação

Dissertação de Mestrado,
apresentada ao Mestrado Profissional em
Educação e Tecnologia do Instituto Federal
Sul-riograndense – Campus Pelotas, como
requisito à obtenção do título de Mestre em
Educação.

Orientadora: Cynthia Farina

PELOTAS, 2019

CRISTIANO FERREIRA SILVEIRA

Dissertação de Mestrado,
apresentada ao Mestrado Profissional em
Educação e Tecnologia do Instituto Federal
Sul-riograndense – Campus Pelotas, como
requisito à obtenção do título de Mestre em
Educação.

Orientadora: Cynthia Farina

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Cristian Polleti Mossi - UFRGS

Prof. Dr. Alberto d'Ávila Coelho – IFSUL-Campus Pelotas

Dedicatória

Dedico aos meus pais Ivone e Reginaldo por sempre acreditarem em mim.

AGRADECIMENTOS

Há muitos agradecimentos a serem feitos nessa dissertação. Começo agradecendo a Deus e ao universo que conspirou para que tudo acontecesse do jeito que deveria. Aos meus pais, Ivone e Reginaldo, que sempre acreditaram em mim; minha irmã Daniela e meu cunhado Gilson, pela força; e minha sobrinha Emily, por sua alegria. Agradeço a oportunidade que me foi oferecida pela minha orientadora Cynthia, de acreditar neste trabalho, mesmo muitas vezes eu duvidando dele. Agradeço cada palavra que ouvi e cada orientação recebida de minha orientadora. Agradeço às colegas e amigas de grupo: Lilian, Izabel e Andreia, sem elas não teria tido "pernas" para chegar aqui. Não tem como esquecer minhas amigas que incentivaram a ingressar no mestrado: Valesca com suas palavras amáveis do tipo "ou tu vai ou vou dar nessa tua cara", mas que sem brincadeira me empurrou e me deu fôlego nos momentos mais difíceis. Viviane, Susana e Lisiane, que sempre acreditou no meu potencial mesmo quando eu não acreditava, sempre com uma palavra de carinho. Agradeço às minhas queridas amigas/colegas Ana Luiza e Ana Regina pelo carinho. Agradeço à minha diretora Rita pelo apoio logístico e pelas palavras de incentivo. Minha supervisora Simone, pela torcida que demonstra em relação ao sucesso desta jornada, minha gratidão. Agradeço a Tanise, por fazer parte do meu primeiro ano de mestrado com boas trocas e bons conselhos sobre o que é estar em um programa de pós-graduação.

RESUMO

SILVEIRA, Cristiano F., **Aula de arte: atitude estética de um professor em experimentação** 2019. 88 f. Dissertação Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia do Instituto Federal Sul-rio-grandense – Campus Pelotas, Pelotas – RS.

A presente dissertação se detém sobre os atravessamentos de uma docência em arte, suas mudanças, desconfortos e possibilidades. O método com o qual esta pesquisa é feita é o cartográfico, pois este procedimento expandiu o olhar sobre a docência exercida pelo autor. As dúvidas se apresentam como possibilidades de movimento nesta pesquisa. Questões movimentam este trabalho, como “O que é ser autor? Como alguém se torna autor? Autor de sua trajetória, de suas escolhas, de sua docência? Quais questões e processos aí envolvidos? Somos realmente autores de nossas vidas profissionais? O embasamento deste trabalho se dá com autores como Deleuze; Guatarri; Larrosa; Foucault; Pereira; Farina, entre outros que vêm para dissipar as névoas densas que se formam muitas vezes a cada movimento e muitas vezes despertam também outros questionamentos que ajudam na construção deste trabalho. Esta dissertação recorta cenas do que acontece no exercício de uma docência em arte, desde elementos físicos que causam algo, até mesmo nas relações institucionais que deslocam pensamentos e modos diferentes de exercitar a docência.

PALAVRAS-CHAVE: Aula de Arte. Atitude estética. Docência.

RESUMEN

SILVEIRA, Cristiano F. **AULA DE ARTE: Experimentações com atitude estética de um professor.** 88 p.. Dissertação Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia do Instituto Federal Sul-rio-grandense – Campus Pelotas, Pelotas – RS.

La presente disertación se detiene sobre los atravesamientos de una docencia en arte, sus cambios, molestias y posibilidades. El método con el cual esta investigación es hecha es el cartografico, pues este procedimiento ha ampliado la mirada sobre la docencia que ejerzo. Las dudas se presentan como posibilidades de movimiento en esta investigación. ¿Qué pasa con este trabajo como lo que es ser autor? ¿Cómo alguien se convierte en autor? Autor de su trayectoria, de sus elecciones, de su docencia? ¿Qué cuestiones y procesos implicados? ¿Somos realmente autores de nuestras vidas profesionales? Además de otras cuestiones que se han ampliado y desarrollado. La base de este trabajo se da con autores como Deleuze; Guattari; Larrosa; Foucault; Pereira; Farina entre otros que vienen para disipar las nieblas densas que se forman muchas veces a cada movimiento y muchas veces despiertan otros cuestionamientos que ayudan en la construcción de este trabajo. Esta disertación recorta escenas de lo que sucede en el ejercicio de una docencia en arte, desde elementos físicos que causan algo, incluso en las relaciones institucionales que desplazan pensamientos y modos diferentes de ejercitar la docencia.

PALABRAS CLAVE: Clases de Arte. Actitud estética. Docencia.

SUMÁRIO

PARAR, RESPIRAR, PESQUISAR	11
1 A AULA DE ARTE.....	16
1.1 Escrever,fotografar e registrar.....	20
1.2 Experimentações com a docência	23
1.3 Imagens que movimentam a docência	31
2 MUDANDO.....	38
3 AO PESQUISAR	58
4 AUTORIA	66
5 PENSAMENTO ESTÉTICO	73
O FIM DO COMEÇO?	78

Índice de Imagens

Figura 1.....	18
Figura 2.....	29
Figura 3.....	43
Figura 4.....	48
Figura 5.....	49
Figura 6.....	50
Figura 7.....	54
Figura 8.....	55
Figura 9.....	56
Figura 10.....	60
Figura 11.....	62
Figura 12.....	64
Figura 13.....	65
Figura 14.....	66
Figura 15.....	68
Figura 16.....	72
Figura 17.....	73

PARAR, RESPIRAR, PESQUISAR

C

arregava o desejo de envolver-me com uma pesquisa que pudesse estar ao meu alcance e ao alcance das palavras nela contidas. Como se trata de uma pesquisa cartográfica, ela se dá através, no viés, pelo meio das porções e suas inteirezas. Aspirava a que todos pudessem pegar para si um pouco do que nela estivesse contido. Queria que esta pesquisa se fizesse possível pelas mãos de todos e que, principalmente, voltasse o olhar para docência em arte que exerço.

Gostaria de poder me aventurar pelas palavras, construir aberturas e acessos aos conhecimentos que foram produzidos antes, durante e a partir dela. Procuo movimentos possíveis e que se desloquem, talvez, até mesmo nos ditos impossíveis de uma pesquisa que lida com a experiência em arte, ou seja, com arte e vida.

Buscava um caminho com possibilidades de escolhas e atenções. Optei por enredar-me em caminhos marcados por variadas mudanças, como as que ocorrem em espaços de convivência produtores de subjetividade. As experimentações de modos da docência que essa pesquisa trouxe me colocaram à disposição dos encontros com as multiplicidades que residem no encontrar-se. Entretanto, não

esperava a tranquilidade ou respostas acabadas, mas desassossegos capazes de movimentar esta pesquisa e também a experiência.

Ao ingressar neste Programa de Pós-Graduação, encontrei-me com as ditas *filosofias da diferença* através dos seminários que comecei a frequentar e da linha de pesquisa da qual passei a fazer parte. Ao chegar neste espaço, deparei-me com o novo, com o inusitado, com aquilo que me faz pensar, mas não pensar logicamente como se pensa, e sim fazer um exercício de pensar diferente do que se pensa fora da lógica dominante, de refletir sobre o que se pensa, assim como a arte de uma obra de arte, que pede sua presença e interação, que deixa de lado a inércia de algo maior que nós mesmos e começa a fazer parte de tudo.

A partir desse *encontro*, que mais à frente irei apresentar, comecei a repensar minhas ideias de pesquisa, bem como os *processos de subjetivação*, o pensamento, a criação e a docência. As próximas páginas estão repletas de movimentos que fiz a partir do que foi acontecendo e que modificaram coisas que ferviam em meu pensamento até a qualificação. Possibilidades surgiram em um caminho de grandes desafios que, considerando o eu educador, transformaram o desenvolvimento dessa pesquisa.

Com *filosofias da diferença* comecei outra forma de entender o que é a subjetividade. Percebi que, apesar de a arte ter um caráter de movimentar o ser como um todo, pelo viés do estético, mesmo sabendo que existe uma pré-disposição para que as aulas não ultrapassem os limites e regras que a escola estabelece, como ordem, filas, horário, etc; na escola parece que os papéis já são pré-estabelecidos e se mostram bem delimitados.

Desde que ultrapassamos os portões que separam estes espaços da rua e quando transpomos estes lugares, assumimos o que nos é definido, ou seja, somos educadores e estudantes. Tudo funciona como uma ordem, convencionada de forma arbitrária, que seguimos através dos tempos e perpetuamos com algumas variações.

Apesar de haver papéis definidos, a escola é um lugar propício para *encontros* – conceito que será desenvolvido nos próximos capítulos - com os demais, afinal a subjetividade é produzida em relação ao coletivo. Nestes ambientes educativos, é possível que se coloque uma escuta, um olhar, um experimentar da vida. Isto

potencializa o sensível e desperta, ou não, sensações, sobre as quais não temos controle; e possibilita, talvez, uma nova forma de pensar significados e experiências.

Pensar sobre a docência em arte é algo que me movimenta e me desestabiliza. Essa docência pode ser uma possibilidade de invenção do mundo e de mundos, não em um sentido utópico e fantasioso, mas em um sentido de criar a partir de um pensamento que se faz diferente no que pensa.

Esta dissertação está estruturada em cinco capítulos, nos quais são apresentadas questões que fizeram esta pesquisa se movimentar. O problema da pesquisa e suas questões vêm dissolvidos em seus capítulos.

No primeiro, apresento alguns aspectos sobre as aulas de arte e suas possibilidades, que vão ocorrendo ao longo desta cartografia. Aqui destaco, em especial, as questões afetas a uma nova escola e uma nova realidade. Dividido em subcapítulos, este trecho mostra as mudanças e as influências que elas causam no modo de docência que exerço.

No segundo capítulo, apresento algumas tentativas de mudanças sobre o modo como exerço a docência, além de identificar influências que vão modificando e causando inquietações no meu trabalho.

No terceiro capítulo, trago questões que surgiram durante o desenvolver do estudo sobre autoria, que é: O que é o pensamento estético? Como funciona o pensamento estético? O que é uma atitude estética? Neste trecho da pesquisa, desenvolvo tais questões, pensando a partir delas. Trago, em especial, referências como Farina (2012), Pereira (2012), para ajudar na elaboração de uma escrita não conclusiva, mas que faça pensar junto destes autores.

Nesse capítulo, costuro um subcapítulo, que tenciona apresentar uma aula de arte, E seu funcionamento, como acontece e suas possibilidades de desenvolvimento. Além disso, é apresentado um dos pontos de maior atenção dessa pesquisa: como eu, professor, me ponho a experimentar diferentes modos de ser professor?

No quarto, é apresentado o método cartográfico que esta pesquisa utiliza para tomar forma. O capítulo foi construído na tentativa de elucidar a dinâmica desta pesquisa e as escolhas que são feitas no percurso.

Em outro momento poderia ter pensado em abandonar esta apresentação do método, porém creio que, por uma questão de escolha, senti a necessidade de demarca-lo e falar sobre ele em um capítulo inicial. Além disso, trago algumas questões relacionadas aos *processos de subjetivação* tendo como referência os entendimentos de Foucault. (2001)

No capítulo que segue, denominado “Autoria”, apresento questionamentos relacionados : Como se dá a autoria? Como se tornar autor? Como funciona a ideia do professor-autor?. Aqui, trago autores como Barthes (2004), Foucault (2001), Farina (2012) e também artistas como Marcel Duchamp, para tentar refutar estas perguntas.

No último capítulo, ou suspiro, deste trabalho, apresento algumas considerações, não esperando concluir algo em definitivo, mas talvez abrir caminhos e despertar novos movimentos, pois se trata de uma pesquisa viva e de lidar com a vida, o que nos lança em um caminho de imprevisibilidades e novas possibilidades de existência.

1 A AULA DE ARTE

Como professor de arte, tentei mudar através de pequenos gestos, mudava como uma expressão facial, com o olhar diferente, mudava como as marés, ia mudando sem perceber, através de um termo novo ou uma enunciação diferente do que já fora utilizada. Segundo Oliveira (2013):

“[...] uma aula é sempre um ato performativo, a aula é um acontecimento em si e os acontecimentos são rupturas de continuidade. A ruptura talvez seja a razão pela qual o encontro seja produtivo porque permite que cada um ao final da aula possa tecer outras interlocuções com novos interlocutores e aprender alguma coisa.”(OLIVEIRA, 2013, p.993)

A cada aula, uma nova tentativa de produzir um ato performativo capaz de produzir novos conhecimentos, diferentes daqueles que os estudantes possuem, sempre atentando ao que é dito em sala de aula, desencadeando um novo trabalho. Às vezes não é um trabalho físico que faz a aula, mas sim uma conversa produtiva com os estudantes, a partir de algo trazido de casa.

Esses aspectos vão criando pequenas mudanças nas aulas de arte. Raramente a abordagem de uma atividade se repetia, a atividade podia ser a mesma, mas a forma como era proposta era diferente, pois o discurso muda, o que conduz o trabalho, como uma espécie de “gatilho” que lança o desafio de pensar sobre o determinado trabalho, é sempre outro. Isso não é qualificar a aula, em um sentido de dizer que é bom ou ruim, mas uma tentativa de produzir outras coisas, que não apenas uma única forma de trabalho e até mesmo de oportunizar o pensar sobre determinado assunto de arte ou da própria vida.

O *encontro*, em sala de aula é onde os *territórios* se formam Para Deleuze (2012):

“O território é o produto da territorialização dos meios e ritmos [...] Um território lança mão de todos os meios, pega um pedaço deles, agarra-os (embora permaneça frágil frente a intrusões). Ele é construído com aspectos e porções de meios. Ele comporta em si mesmo um meio exterior, um meio interior, um intermediário, um anexado.(DELEUZE, 2012, p. 127)”

Esses territórios vão surgindo através de um movimento que se dá pelas atenções. Quando o cartógrafo se põe em movimento na pesquisa é criado o território. Há também a desterritorialização, pois no movimento da pesquisa vão surgindo outras atenções e novas linhas. Segundo Guatarri e Rolnik (1996)

“ O território pode se desterritorializar, isto é, abrir-se, engajar-se em linhas de fuga e até sair de seu curso e se destruir. A espécie humana está mergulhada num imenso movimento de desterritorialização, no sentido de que seus territórios “originais” se desfazem ininterruptamente com a divisão social do trabalho, com a ação dos deuses universais que ultrapassam os quadros da tribo e da etnia, com os sistemas maquínicos que a levam a atravessar, cada vez mais rapidamente, as estratificações materiais e mentais. “(GUATARRI, ROLNIK, 1996, p.319)

O território aqui não se trata de um espaço físico, ou seja, não se trata de um lugar e sim daquilo que vai sendo construído com aquilo que surge a partir de um *encontro*. Já este, não é necessariamente de um encontro entre corpos humanos, mas sim aquilo pelo que somos tocados, ou seja, até mesmo uma imagem ou poesia. Por isso trago este conceito para conversar com esta pesquisa, pois uma sala de aula é um lugar de favorecimento de *territórios e encontros*, conceitos que serão apresentados nos próximos capítulos.

Apesar de todas as questões apontadas anteriormente, ia tentando novos movimentos em meio a estes mecanismos que gerem a formação, colocando diferentes modos de conduzir aquelas salas de aula. Trabalhava sempre com a tentativa de levar o aluno a pensar e problematizar seu fazer, no que se refere à construção do seu saber, e valer-se das forças que constituem um território.

Um exemplo destas tentativas de mudança: em uma determinada turma de sétimo ano da escola de zona rural em que trabalho, propus uma produção de mosaicos, que os alunos já haviam trabalhado anteriormente, mas com um tema que é recorrente na vida dos alunos (como campo, escola, clube, igreja, animais, etc).

Partindo deste assunto, são geradas outras possibilidades de expandir os temas, algo que faz com que o aluno faça outros apontamentos e determine que direção ele mesmo quer seguir, trabalhando outras possibilidades de utilização da técnica para a feitura dos mosaicos.

Anteriormente, trabalhava de maneira linear, com um único modo de realizar a atividade. Todos, por mais que tivessem modos diferentes de construir seu exercício, sempre acabavam em um mesmo ponto. Mas nesta atividade, deixei que além do tema, eles tomassem as rédeas do seu trabalho, alguns escolheram papel, outros pedras, outros tecidos. Eu estava ali para oferecer suporte e também como aprendiz, pois alguns dos modos de fazer mosaico, nunca havia tentado fazer. Percebi que a atitude do pensamento que se transformava era minha.

Em outra situação, na mesma escola, fiz uma proposta de uma experimentação entre música e desenho para uma turma de sexto ano, que consistia em um aluno deitar no chão e o professor colocar uma música. Aquele que estava no chão, sobre um papel pardo de dois metros de comprimento, devia inventar um movimento, uma espécie de coreografia para aquele som, que todos deviam reproduzir em posição vertical (em pé) e no fim da música deveria permanecer parado, para que os colegas pudessem desenhar a forma que o colega formou com seu corpo.

Assim, um a um foram trocando a posição até que todos participassem como seguidores e como coreógrafos. Atividade foi ocorrendo e tanto os alunos como eu estávamos tão envolvidos com a proposta que não havia espaço para parar e registrar o que acontecia com uma foto, por exemplo. Registrar estas pequenas mudanças era importante, mas às vezes era difícil fazer no momento em que ocorria a experimentação.

Todos estavam pensando na música que iria surgir, pois as músicas não eram populares, eram sons tribais, sons da natureza, ritmos brasileiros, uma ou duas possuíam voz, eram mais de percussão e instrumental. Nunca havia escutado o cd com aquelas músicas, pois queria ser surpreendido por aqueles sons e ver através do improvisado de cada participante sobre o papel.

No fim da atividade, me deitei também sobre o papel, que naquele momento já estava repleto de linhas e formas que já não lembravam mais o corpo humano, para

ele mesmo ser o “coreógrafo” da música. E me proponho a experimentar a proposta de sala de aula, da mesma forma que meus estudantes. Houve aí uma pequena grande transformação na percepção da experiência de sala de aula, mas, também, na sala de aula mesma. Já não éramos professor e alunos, mas experimentadores de uma mesma proposta.

O registro fotográfico ou de vídeo da atividade não foi feito na ocasião, pois o experimentar a atividade foi a escolha. Porém, o registro foi feito posteriormente através da escrita, em um exercício de memória, sabendo que provavelmente algo se perdeu, mas também algo se ganhou, a atenção ao que acontecia.

As pequenas mudanças que anteriormente referi são relacionadas aos modos de condução, de atitude frente aos estudantes, o modo de estabelecer as relações professor e estudante, professor e professor, professor e escola. É dar atenção a aspectos do cotidiano que até então era ignoradas na vida de professor. Essas mudanças são pequenos deslocamentos na prática docente e discente, que fazem diferença na produção da atitude estética que foi falada anteriormente.

O importante não é o como somos modificados pelo que, mas sim o que esta experiência nos causa, que atravessamentos chegam até mim. Assim, vejo como um olhar para si essa oportunidade para se entregar a uma experiência nova, como algo que ainda não havia realizado. Parar, olhar e escutar foram os caminhos percebidos ao longo desses encontros com estes estudantes.

1.1 Escrever, fotografar e registrar.

A escrita, em alguns momentos é difícil, pois transcrever uma cena ou um momento é complexo, envolve a atenção e uma rapidez que às vezes não se tem, principalmente quando se está envolvido em uma experimentação. O corpo está envolvido neste processo e, ao respirar um pouco mais fundo, faz com que se perca um fato significativo, algo que foi fundamental para aquela experimentação.

As mãos, às vezes, não conseguem dar conta de um registro completo de uma situação que acontece, pois a velocidade do evento se faz tão rápido e tão breve, que a ação de anotar não dá conta de registrar sensações e impressões, então fazemos

uso da fotografia ou do vídeo, por exemplo. A fotografia registra o instante em que acontece algo, congela o momento para depois analisar o que ocorreu, o que precisa ser revisto para um próximo encontro, ou funciona simplesmente como registro de uma situação.

Os caminhos não possuem ordem para ir. Neste momento, é preciso lidar com o que acontece, com as desordens que aparecem, e que especialmente atingem sentidos, como, por exemplo, a audição e a visão. É necessário colocar palavras, traduzir as sensações, os movimentos vão surgindo, potencializam a construção e desconstrução, e fazem com que o registro se perca muitas vezes.

O registro de cada encontro neste novo espaço se faz necessário na medida em que não podemos contar com a memória para o armazenamento do que acontece, das minúcias deste que considero um desafio e uma desconstrução que tanto precisava para esta docência em arte.

O registro pode acontecer através de uma anotação, de um vídeo, de uma fotografia, de um áudio, de um desenho, entre outras formas. A frequência com que são feitos estes registros não são constantes ou com um tempo fixo em que precisam ser feitas, apenas são feitos em momentos escolhidos ao acaso, podendo ser feitos sobre os espaços.

Às vezes, algumas situações em sala de aula não são registradas em fotografia e a escrita surge como uma possibilidade de materializar e dar forma ao que acontece, dar voz à experiência que acontece, em especial à experiência que me acontece.

Ao capturar um instante em uma fotografia, é deixada de lado uma série de outros elementos que não cabem dentro de uma imagem, que é um congelamento do espaço/tempo. O cartógrafo faz um recorte daquilo que lhe interessa dentro de um contexto, mesmo que ele esteja implicado como parte essencial daquela proposta.

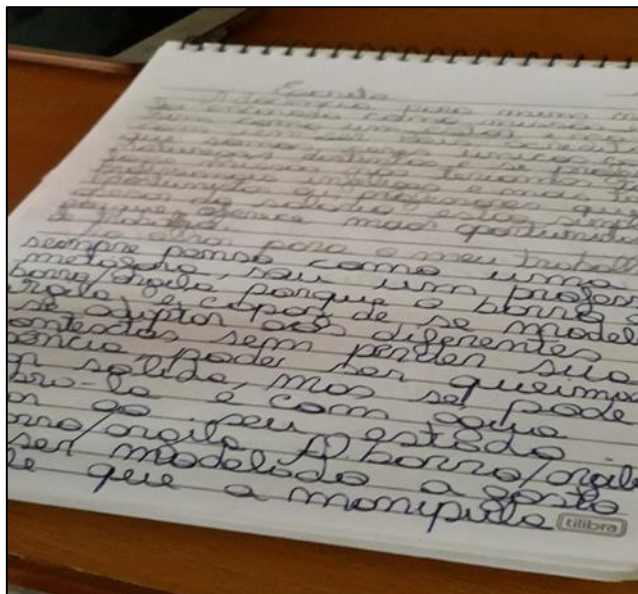
Na aula de arte proposta, estamos em um movimento constante de imprevisibilidade, em que permitimos ser influenciados pelos agenciamentos que vão ocorrendo. Podemos pensar agenciamento como “[...] a unidade real mínima, a ideia ou o conceito; nem o significante, mas o agenciamento. É sempre um agenciamento que produz os enunciados” (DELEUZE, 2012, p. 17)

Os enunciados não têm por causa um sujeito que agiria como sujeito da enunciação, principalmente porque eles não se referem aos sujeitos como sujeitos do enunciado. O enunciado é o produto de um agenciamento, sempre coletivo, que põe em jogo, em nós e fora de nós, as populações, as multiplicidades, os territórios, os devires, os afetos, os acontecimentos. (DELEUZE; PARNET, 1996, p. 65).

Uma aula de arte é um espaço em que podemos mobilizar sensações de formas muito mais intensas, não que os outros componentes curriculares não possam, evidentemente que não, mas arte se permite mais dentro das escolas pela sua capacidade de invenção, de novas formas de ver o mundo, de novos olhares sobre o que está posto para a nossa vida.

Porém, isso não acontece em todos os lugares, é preciso observar que aqui se trata de um contexto específico e não de uma generalização em que acontece o mesmo em todos os lugares. Para a cartografia, é importante o registro do que vai acontecendo, afinal é através dele que exibimos aos outros nossos processos cartográficos por meio de uma escrita em que colocamos nosso jeito de produzir textualmente.

Figura 1:Apontamentos.



Fonte: Acervo do autor, 2018

Como nos diz Foucault “na escrita, não se trata da manifestação ou da exaltação do gesto de escrever; não se trata da amarração de um sujeito em uma linguagem; trata-se da abertura de um espaço onde o sujeito que escreve não para de desaparecer” (FOUCAULT, 1981, p. 6). Escrevo e deixo de ser quem era, na medida em que construo um novo território de experiências. Ao escrever, abrimos espaços para produzirmos sentidos textuais e somos capazes de construir possibilidades no que é textualmente relatado e aqui em especial.

1.2 Experimentações com a docência

O professor experimenta práticas que são construídas fora do seu papel, tradicionalmente estabelecido, que é o de transmissor de conhecimento. Segundo Pereira (2013):

“O professor, como propositor, deverá funcionar como rede de proteção para o salto mortal que só o aluno, se quiser, pode dar. Por outro lado, não cabe ao professor praticar estratégias de terapização com a classe. Sua tarefa, quando muito, é proporcionar situações mobilizadoras de forças elas mesmas disruptoras, de modo que seu trabalho ocorra no sentido de desvelar os processos de cognição[...]”(PEREIRA, 2013, p.183)”

Sendo assim, as ações de um “professor propositor” não têm como objetivo apenas o ensino de um saber específico, e sim a experimentação de uma situação

que favoreça a invenção, através do deslocamento do hábito e em favor do ainda não vivido ou não pensado.

O professor como figura propositora está em minha ideia em relação a citação de Pereira (2013), como alguém que traz um campo de possibilidades para seus alunos e os convida a fazer seus próprios deslocamentos e até mesmo desenvolver suas estratégias de produção de pensamento, sempre amparados pela figura do professor.

Este professor propositor seria uma espécie de “movimentador” de forças que vão trazer um campo de construções cognitivas, mas é preciso que este aluno esteja aberto e disponível para que tudo isso ocorra.

O professor é um ser em permanente transformação, que ao longo do tempo vai se constituindo como educador, embora algumas pessoas acreditem que eles são frutos de algo sobrenatural, como nos diz Pereira: “[...] não é vocação, não é identidade, não é destino. É produto de si” (PEREIRA, 2013, p. 29). O professor se constitui durante suas práticas, ao longo da sua caminhada na docência e na vida, através de suas escolhas, de *encontros* e *agenciamentos*.

Pereira (2013) nos diz que o sujeito não é imbuído ou constituído de ser professor, ele está professor, não nasce; não é algo que vem de uma força espiritual, embora historicamente se atribua uma espécie de luz divina sobre esta profissão. Hoje não se pode dizer isso, estar professor perpassa os atravessamentos que vão surgindo ao longo do caminho na docência. Somos múltiplos, não somos constituídos de dons que são superiores aos outros mortais.

Ao encontrar seus educandos e levar uma proposta de experimentação, o professor se coloca a experimentar algo que também não viveu em tempos de estudante e também algo que não viveu como professor, algo que o vai modificando pois a cada encontro com diferentes grupos, constituem-se diferentes territórios de experimentação, fazendo variar a experiência. Como nos diz Larrosa (2004):

“O maestro não o é por seu saber, senão por seu silêncio e por sua tremura. Aí está sua responsabilidade, sua autenticidade, talvez sua dignidade. Mas não a dignidade que senão a que se ganha a cada dia expondo e arriscando aos outros o valor de sua presença e de sua palavra. (LARROSA, 2004, p.269)”

Nesse sentido a autenticidade docente não trata de propostas inéditas, mas de um novo efeito gerado na experiência pelos *encontros*. Talvez aí esteja uma ideia para pensarmos uma autoria na docência, não como uma identidade do único e exclusivo, mas como o que é produzido na relação do professor com o grupo e com ele mesmo, em presença do outro e em presença de si.

Um professor vive a se arriscar na frente de seus estudantes, o que sabe e o que não sabe sobre aquilo que se propõe a ensinar, mas ele estuda e se arrisca na presença dos outros, assim como leva consigo palavras que podem ou não modificar o outro e que podem ou não ter um poder transformador (LARROSA, 2004). Então uma verdadeira mudança surge.

Percebo que este espaço foi, pouco a pouco, construído, cedendo muitas vezes às vontades não eram suas, mas que precisava aceitar para posteriormente usar como uma espécie de barganha. Às vezes foi preciso um tom mais alto, uma espécie de vencer no grito para conseguir ter respeito e liberdade para trabalhar. De acordo com Larrosa (2004):

Liberdade é a autonomia da razão prática, isso é, a capacidade do homem, individual ou coletivamente, de dar para si mesmo sua própria lei e de obedecê-la. É livre o indivíduo que dá a si própria a lei e que se submete obedientemente a ela cada vez que é capaz de escutar a voz da razão em sua própria interioridade. O professor respeita as regras que o ambiente impõe e gera, no entanto, cria seus próprios comandos daquilo que considera importante para seu trabalho e suas escolhas na docência. (LARROSA, 2004, p. 208)

Atualmente, já conquistei a “marca” e o modo de trabalho, com certa autonomia que antes não possuía, liberdade no sentido de trabalhar da forma que achar mais adequada a cada turma, considerando suas especificidades, usando o material que achar pertinente e os espaços outros, que não só a sala de aula.

Algumas questões movimentam o meu pensamento, como por exemplo: Como atingir o reconhecimento profissional desestimula este profissional? De que maneira alcançar uma visibilidade institucional para a própria docência pode acomodá-lo? Estaria eu somente me queixando diante de uma situação ideal ou de conquista? O que seria uma situação ideal de docência? Ideal no sentido de ter conquistado um status de perfeição na profissão, o que é irreal, mas a maioria dos profissionais busca...

Talvez a maior dificuldade sejam os desafios que não se apresentam mais como antes, quando havia uma luta diária para que o espaço da aula de arte tivesse tanta importância quanto outras disciplinas do currículo escolar.

Hoje a disciplina se faz importante, o reconhecimento é algo recorrente, afinal cada um que observa os trabalhos desenvolvidos sempre pontua que o professor é criativo, que acham os trabalhos complexos e um excelente profissional. São frases ditas por pais, direção, etc, mas algo que não movimenta e estimula o professor, só traz uma carga de comodismo e de autoafirmação, que não interessa este educador.

Anteriormente, ser reconhecido como um profissional de excelência gerava plena satisfação no professor, mas hoje não mais, pois não o convence e o faz se sentir sem estímulo para habitar aquele espaço. Ademais, os alunos são conhecidos desde sempre, há poucos rostos novos.

Tudo que ele se propõe, ele realiza e não há um pensamento de certo e errado, pois o que ele sempre pensou em transformação: uma atividade que não saiu conforme estava no seu planejamento pode facilmente se transformar em outra, pois as respostas dadas pelas turmas sempre são significativas.

Geralmente os professores buscam o reconhecimento pelo trabalho, mas quando se chega a este patamar, pensar que não se vai além traz consigo uma sensação de desconforto para o professor que quer ir além. As turmas e os percursos são sempre os mesmos e isso acaba gerando um incômodo. Não se trata aqui de culpar algo ou alguém, mas sim de pensar sobre a docência que este educador está colocando em funcionamento.

Percebe-se que há coisas que não são relevantes no fazer como educador de arte. Por isso perdem a importância, visto que não se tem mais o que conquistar em relação ao espaço profissional em que se está inserido. Há sensação de esgotamento frente ao seu trabalho.

A impressão, nos últimos tempos, é que tinha cansado e utilizado todas as possibilidades em meu trabalho, que tudo foi realizado em termos profissionais dentro daquele lugar – escola e município. Como professor inquieto, que buscava novos desafios, notava que nada mais estava fazendo sentido.

As turmas rendiam aquilo que é esperado e quando não davam conta do que era solicitado, ocorria a transformação em algo diferente e mais criativo. Isso foi causando uma sensação de que não havia mais o que ser feito e que o lugar não me pertencia mais. Mas apesar disso, segui tentando modificar minha prática docente. Percebi que não é o espaço externo que precisa ser mudado, a invenção se dá na reinvenção de si, do próprio olhar para si e para o mesmo lugar, que é quando se adquire um grau de diferença.

Como dito anteriormente, ainda opto por tentar experimentar novas possibilidades de docência. Não interessa mais o certo ou errado, mas sim exemplificar algo que trouxe experiência e proporcionou *encontros*. Isso pode parecer algo do senso comum, porém faz sentido em minha docência e no momento sobre o qual me debruço.

A experimentação ocorre em uma aula de arte diferente do que até então o professor havia proposto e transforma um ato comum e corriqueiro em uma produção estética sobre a qual não se tem o controle. Alguns olham e dizem que aquilo não é bonito, outros comentam que necessitam colocar na parede, orgulhosos pela sua arte.

O professor tem uma sensação de aprendizado, pois aquilo traz o aspecto da novidade. O professor, assim como os estudantes, se deixa atravessar pelo prazer da experimentação de criar, e isso nos toca e também modifica, pois sempre algo acontece. Segundo Farina (2005) :

Su percepción y experiencia son puestos en movimiento mediante una práctica estética. Es decir, el modo de ser del sujeto, y la percepción que este sujeto tiene de ello, son alterados por una determinada experiencia que los hace oscilar, por una experiencia que modifica sus modos de funcionamiento. La experiencia estética es lo que desestabiliza la percepción y la conciencia, y, al mismo tiempo, la materia con la que se las puede reconfigurar, si el sujeto se dispone a hacer algo con lo que le afecta. (FARINA, 2005, p. 10)

A partir do momento em que me ponho a experimentar estas propostas de arte, minhas percepções são ativadas e estou aberto a mudanças de funcionamento da docência que exerço. Sendo assim, estou mais atento ao que me afeta.

Outro exemplo de tentativa de experimentar novos modos de docência foi uma atividade que talvez seja comum para muitos, que era brincar com a possibilidade de

criar novas cores sobre o papel, partindo do movimento que os corpos faziam. A atividade mobilizou sensações entre estudantes e professor.

Figura 2:



Fonte: Acervo do autor, 2017.

Pedi para que cada um nominasse a cor que surgiu de todas aquelas misturas de tintas. Alguns colocaram nomes que já existiam e outros definiram outro sentido para palavras que já existem como, por exemplo, cachorro pequeno, vermelho laranja. Na sequência, expus na parede da sala o papel com as cores. Alguns começam a olhar e dizem que ficou “bonito”, outros comentam que ficou “estranho”.

Outro fato que chamou atenção foi o momento em que um estudante apertou a mão de seu colega e percebeu que a cor que anteriormente estava em sua mão misturou-se à outra, então todos começaram a tocar uns nos outros para pegar a cor do colega e relatavam com ar de surpresa que a cor do colega estava neles também. Inclusive a cor que estava na minha mão, estava nas mãos dos alunos. Através da

cor todos se envolveram e se conectaram, pelo simples contato das peles sujas de tinta.

A proposta mexeu com todos os sentidos dos envolvidos, com o tato ao sentir o papel, com olfato ao sentir o cheiro de cada tinta que era colocada sobre o papel (apesar de ser da mesma marca, cada uma possuía um cheiro diferente), a visão ao enxergar as cores e possibilidades que o movimento trazia, a audição para ouvir cada comando que era pedido e o paladar para degustar as sensações que atravessavam aqueles que participaram da atividade. Tudo isso disparava a capacidade enunciativa para dar nomes às cores.

Figura 3: Experimentando.



Fonte: Acervo do autor, 2017.

O espaço da sala de aula, durante o desenvolvimento dessa prática educativa, gerou um lugar múltiplo de percepções e, principalmente, de experimentação, porque nesta proposta coletiva cada um tinha seu espaço de olhar para aquilo que fazia. Refletindo como educador em sala de aula, percebo que muitas vezes não olhava para este espaço desta maneira, pois olhamos como um bloco único em que todos

devem e precisam chegar ao mesmo ponto e muitas vezes não damos o devido valor à experiência individual dos estudantes e que torna o momento mais significativo.

Ao me colocar como participante da atividade, isso me torna parte daquilo que está acontecendo, não apenas olhando como alguém de fora, mas como partícipe da experiência, como um aprendiz do inesperado. Trazendo novamente Rancière (2002) “[...] pode-se ensinar o que se ignora, desde que se emancipe o aluno; isso é, que se force o aluno a usar sua própria inteligência” (RANCIÈRE, 2002, p. 27). Nesta perspectiva, professor e estudantes são aprendizes de algo, e todos são importantes neste processo, cada um naquilo que é e que se realiza coletivamente.

Figura 4:



Fonte: Acervo do autor, 2018.

A experimentação falada acima traz algo que talvez possa parecer positivo ou que soar contraditório, pois anteriormente foi dito que este tipo de atividade, considerada como a que “dá certo” não é o interesse deste educador. Não é pensar somente naquilo que valoriza e é elogioso no trabalho do educador e sim pensar nos *processos de subjetivação* deste educador e de seus estudantes, além de olhar com

cuidado para as experimentações nas aulas de arte, e deixar-se levar pelos caminhos que esta cartografia que está em pleno funcionamento oportuniza.

1.3 Imagens que movimentam a docência

Uma imagem pode oferecer algo potente. Me perdi pensando em como poderia ofertar esta imagem, que fosse capaz de mobilizar algo em outros. Houve uma preocupação inicial que logo foi sendo substituída pela vontade de colocar algo representativo e que talvez pudesse dar expressão a fatos para além da imagem.

Creio que isso é deixar aparentes as marcas dos *processos de subjetivação* que sofremos ao longo de nossa trajetória. Vamos sendo subjetivados desde o nosso nascimento e estamos a sofrer a influência do coletivo em nossas trajetórias. Segundo Fonseca, Santos (2014):

Subjetivar é esta trama desejante que compõe ao mundo em seus diversos agenciamentos, mundos afirmados em um perspectivismo forte: que não pensa a perspectiva enquanto visão parcial subjetiva, mas sim como uma afirmação criadora de mundos. Subjetivar que opera a estilística ontológica dos fluxos constituídos na impessoal pessoa do dia a dia com seu paradoxal hibridismo de diferença e repetição cotidianos.(FONSECA; SANTOS, 2014, p.219)

Somos influenciados e subjetivados diretamente em relação a fatores coletivos e possivelmente isso ocorre quando uma imagem que vem a modificar, a influenciar os processos de escolha de algo, para utilizar como disparador desta escrita. Buscando em meus arquivos imagens que pudessem mobilizar algo, me deparo com uma imagem que é bastante significativa em minha trajetória como mestrando e como professor de arte.

Quando trabalho uma imagem em sala de aula, sempre procuro trazer uma boa reprodução, com boa qualidade. Infelizmente, é somente desta forma que meus estudantes podem interagir em sala de aula com uma obra de arte, pois não dispomos de outro meio. Quando levo uma reprodução para sala de aula, torço para que aquele estudante tenha um bom contato e tenha seus próprios significados com aquela imagem ou vídeo. Segundo Farina, Pereira (2012):

“..não se trata de buscarmos decifrar a obra de arte como se houvesse nela um conteúdo essencial ou fundamental que devesse ser descoberto e revelado. O esforço pelo entendimento do que seja uma obra de arte como essência universal também cai por terra, sucumbindo à impossibilidade de circunscrição estanque em uma ou outra forma de racionalidade.”(FARINA, PEREIRA, 2012, p.19)

A partir da escrita acima, penso que não é preciso, em nosso contexto escolar decifrar a possibilidade do que a obra quer dizer ou não, mas sim, oferecê-la como algo que sai daquilo que está posto como um elemento ruitor de estruturas já estabelecidas e que fazem sentido, ou não, para aquele que possui contato com a obra (ou a reprodução dela).

Uma das imagens escolhidas para trabalhar em sala de aula foi a obra Sandalias (2004) do coletivo cubano Los Carpinteros, pois a imagem era utilizada por mim como uma referência em sala de aula, como uma de minhas escolhas para ilustrar e desencadear trabalhos de meus educandos sempre em imagens de materiais didáticos impressos. A obra sempre me causava algo que não sabia descrever, pois me desacomodava e me fazia pensar possibilidades.

Pensar sobre com escolho as obras que utilizo dentro do meu fazer como docente sempre me parece estranho. Como diz Oliveira (2013) ao se referir sobre suas escolhas de escrita e pesquisa: “Nem sempre é fácil justificar nossas escolhas e outras vezes, nem mesmo sabemos como as escolhas são feitas. A sensação que tenho é a de que somos seduzidos e escolhidos” (OLIVEIRA, 2013, p. 990). Penso que talvez esse seja um pensamento possível em que nós somos seduzidos e escolhidos por um elemento que nos faz acreditar que aquela imagem de uma obra de arte é capaz de desencadear alguma experimentação.

Como professor de arte estou sempre em movimento em busca de uma prática, tentando construir possibilidades de ser professor, de me reinventar em meio a um dia a dia que muitas vezes leva a rotinas, a cópias e cópias de padrões que são de senso comum, não que isso não possa acontecer, mas estou sempre em busca de aliados que possam me ajudar nessas construções de novas possibilidades e estas imagens são justamente os gatilhos que disparam possíveis trabalhos.

As imagens me trazem pensamentos e possibilidades de ver por outros vieses o que o mundo possui. Sempre me preocupei com o que os outros pudessem pensar

da minha forma de ver as coisas, em especial, com a forma que encaro a arte. Mas apesar de toda timidez em expor os meus gostos, quando me ponho em frente a uma turma eu exponho sem pudores as minhas referências de arte e meus desejos. Segundo FARINA (2010):

“E, entrando em contato com o que deseja nele (com aquilo que não é igual a ele mesmo, que não se identifica com ele, mas o desacomoda), pode-se, como segunda hipótese, desestabilizar as formas pedagógicas através das quais ele atua para gerar outras formas de relação com o que ‘anima’ sua experiência docente em Arte. Mas, tampouco basta contatar a força das experiências estéticas se não formos capazes de permitir que elas atuem em nós, em nossa prática docente, se não formos capazes de criar algo com elas, de dar alguma forma a elas.”(FARINA, 2010, p.06)

As imagens que me causam alguma tensão em sentido corporal (em especial imagens de arte podem dizer muito para mim), podem significar pouco para aqueles que estão em presença delas, em aula. Elas podem ser instrutivas, informativas, que simplesmente nada suscite para quem as vê. Elas podem partir de lugares diferentes para cada um e talvez serão pensadas de maneiras diferentes também.

Estas imagens podem, em sua maioria, ser fotocópias ou presentes em livros ou manuais didáticos, mas não significa para mim que não podem ser potentes em despertar tensões. É preciso sempre lembrar que o tipo de arte que mais têm despertado o interesse é a arte contemporânea e que este tipo de arte é praticamente inexistente na cidade em que resido, que é Bagé, no Rio Grande do Sul. Para se ter acesso a obras deste tipo, é necessário um deslocamento a centros maiores, o que muitas vezes é quase impossível.

Com todas as dificuldades, que parecem clichês e discursos prontos, mas que é necessário apontar, pois elas fazem parte das escolhas que faço em se tratando de imagens, opto por investigar imagens na internet e, como dito antes, mesmo não estando na presença da obra, aquela imagem me traz algo e me provoca sensação ou até mesmo um pensar diferente do que pensava, gerando um olhar atento e até mesmo a produção de significados.

Um exemplo foi quando visualizei a obra da artista Marina Camargo (1979) chamada Cidades Planejadas (2014) em um livro didático me trouxe uma série de pensamentos sobre como aquela obra poderia ser utilizada em sala e da possibilidade da obra produzir nos estudantes algo como uma sensação ou experiência, óbvio que como possibilidade e como tentativa e nada concreto.

Figura 5: Projeção do vídeo na exposição Cidade Gráfica. 2014-2015.



Fonte: Itaú Cultural (São Paulo), 2014-2015.

Em mim, a obra despertou uma curiosidade e uma ideia de simplicidade e de que não é preciso, talvez, uma técnica mais complexa e cheia de elaboradas construções para causar tensões no espectador. Fui atrás da obra e descobri que se tratava de um vídeo, de uma Exposição denominada Cidade Gráfica. Talvez se estivesse presente na exposição, os modos com que enxergo a obra fossem outros e outros atravessamentos aconteceriam, mas somente este recurso naquele momento foi o suficiente para mim.

Mas tudo isso não está em jogo ou é levado em consideração para as minhas escolhas imagéticas. Apenas, elas acontecem. E eu sou ciente de que não são escolhas aleatórias, e sim, fruto de todos os *processos de subjetivação* que eu sou fruto.

Como sempre fui influenciado pela arte de uma forma bastante concreta, ou seja, cada vez que observava uma imagem de arte logo já pensava em uma proposta de atividade para meus estudantes, que pudesse deslocar e causar algum significado ou não, quando podia, ia encontrar pessoalmente uma obra, sabendo que ela é capaz de me modificar e influenciar o modo de docência que exerço. Segundo Farina; Pereira (2012)

“Ao contrário de perguntar o que é arte ou se isso é uma obra de arte, vale tomar em questão a experiência de algum objeto, situação, acontecimento ou processo naquilo que ele tem em termos de potencial artístico, ou seja, naquilo que o configura como um acontecimento estético.”(FARINA; PEREIRA, 2012, p.19)

Durante uma viagem a Curitiba no ano de 2017, surgiu a oportunidade de visitar o Museu de Arte Oscar Niemayer. Ali algo começou a desencadear-se um universo de possibilidades, pois o acervo presente naquele espaço era desafiador e inspirador de possibilidades de trabalhos e, para além disso, um desacomodar de pensamento gigantesco, que provoca e instiga outros pensamentos em relação à arte.

Figura 6: Obra Las Sandalias (2004), de Los Carpinteros



Fonte: Acervo do Autor, 2017.

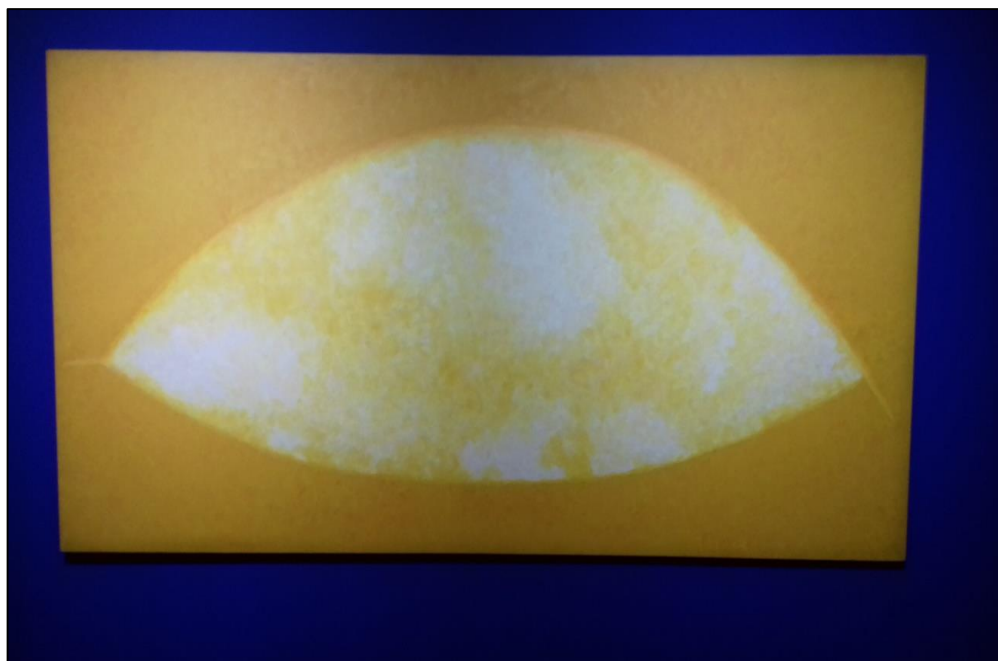
O pensamento provocado pelo contato com as obras de arte desencadeou uma série de pensamentos sobre minha atuação com professor de arte e como alguém que propicia pensar um pouco sobre a arte e leva aos seus alunos, da maneira que pode, um campo de visão novo sobre o que acontece ao seu redor, pois é comprovado que estes estudantes não frequentam nenhum espaço de artes visuais. Segundo FARINA (2010)

“[...] sendo capaz de perceber aquilo que artística e culturalmente mobiliza e seduz a si mesmo, no próprio corpo, o professor pode ser capaz de entrar em

contato consigo, com o que é desejo nele (e não com o que ele deseja, pois, como o gosto é algo que se aprende, muitas vezes, desejamos aquilo que reconhecemos, mesmo que seja poética, cultural, estética, ética e politicamente pobre). E, entrando em contato com o que deseja nele (com aquilo que não é igual a ele mesmo, que não se identifica com ele, mas o desacomoda), pode-se, como segunda hipótese, desestabilizar as formas pedagógicas através das quais ele atua para gerar outras formas de relação com o que 'anima' sua experiência docente em Arte.”(FARINA, 2010, p.06)

Ao me deparar com a obra, fui atravessado por uma experiência (LARROSA, 2004), que pude sentir por todo meu corpo, como algo que não é corriqueiro. Foi algo de outra ordem, pois estava diante de algo que me modificou, me perturbou e me deslocou a um novo estado de compreensão, pois o corpo reage a cada encontro com aquilo que não é trivial e do dia a dia, principalmente neste contexto tão importante para minha vida.

Figura 7: Tommie Othake.



Fonte: Acervo do autor Museu Oscar Niemayer, 2017

Podemos dizer, a grosso modo, que aquilo que nos acontece vai nos ligando, nos relacionando uns com os outros. Uma aula de arte é um espaço em que podemos mobilizar sensações de formas muito mais intensas. A arte se permite mais dentro das escolas pela sua capacidade de invenção de novas formas de ver o mundo, de

novos olhares sobre o que está posto para a nossa vida. Para tanto, Deleuze (2012) nos diz que:

“a sensação não é mais que um corte na corrente da consciência absoluta. Trata-se, antes, por mais próximas que sejam duas sensações, da passagem de uma à outra como devir, como aumento ou diminuição de potência (quantidade virtual)”(DELEUZE, 2012, p.10).

Então, a sensação é aquilo nos afeta, que nos acontece, aquilo para o que não possuímos controle, que nos tensiona e faz com produzir outros modos de pensar, transformando e construindo outras possibilidades de ver algo, em especial aqui, as obras de arte das quais estive na presença.

Estas imagens, quando utilizadas em sala de aula, são geralmente o passo inicial de todo o trabalho que realizo e que vai mobilizando possibilidades de pensar desses estudantes. As escolhas não são aleatórias, são fruto das minhas experiências e sensações. Não existe uma gratuidade nas escolhas, sempre tento estabelecer conexões e possibilidades de pensar sobre a imagem.

Há, desse modo, uma implicação entre o que me afeta e modifica minha percepção e o que levo para compartilhar em sala de aula, o que acredito ser potente para o trabalho com os estudantes.

2 MUDANDO....

E

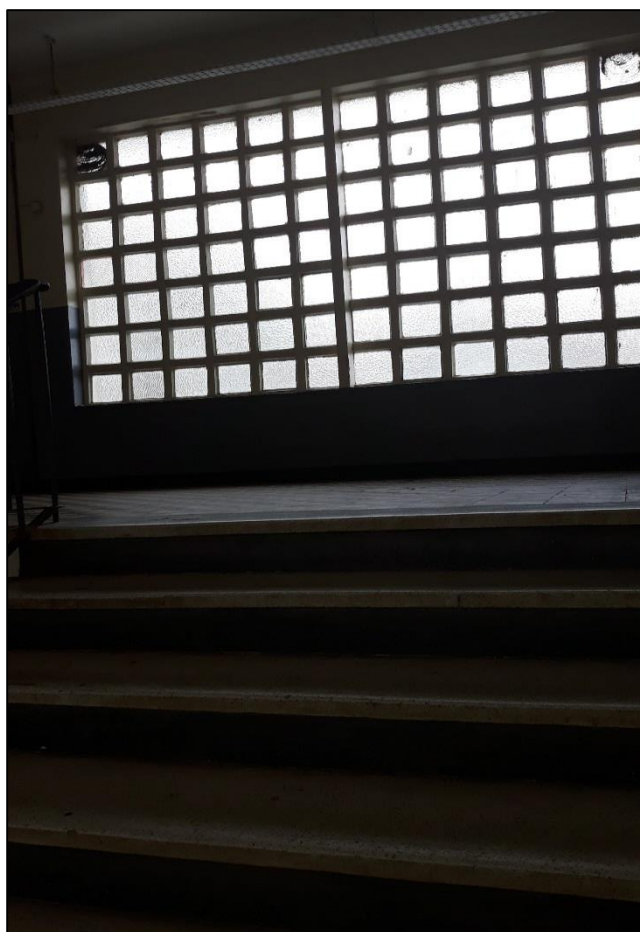
is que surge uma oportunidade de se arriscar e modificar uma rotina e quebrar este ciclo que caminha para o esgotamento: aparece, então, uma nova escola, novas turmas e um novo lugar. Trabalhar com ensino médio, em uma escola urbana é algo novo em minha trajetória como professor, pois só havia trabalhado com turmas de fundamental no município de Aceguá, mais precisamente em escolas de zona rural. A nova escola oferece ensino fundamental, médio, técnico integrado e pós-médio em mecânica.

Meu primeiro dia na escola foi justamente no dia de seu aniversário de sessenta anos de fundação. A escola começou com cursos técnicos na área da culinária, agrícola e corte e costura. Depois foi crescendo, passou a oferecer ensino fundamental e médio. Hoje, a escola possui um único curso técnico de mecânica, além de turmas do primeiro ano do fundamental até o terceiro do ensino médio. Toda a estrutura da escola carrega marcas do tempo em que havia apenas cursos na área técnica.

Ao entrar na escola, percebo sua estrutura bem diferente das quais estava acostumado. É tudo maior, mais fechado, grades por todos os lados e um barulho ensurdecador, pois o lugar possui um teto alto que propaga todos os sons pelos corredores. Meu coração palpita e já fico trêmulo, me dirijo à sala reservada aos professores, um ambiente grande, extremamente frio (no dia fazia bastante frio, o que já afetava o meu corpo fisicamente).

Os olhares dos colegas me deixam desconfortável, pois creem que sou um vendedor ou algum aluno de outro turno. Poucos respondem ao boa tarde que falo ao ingressar no ambiente. O suor só aumenta, apesar do ambiente ser gélido, pois a arquitetura da escola é dos anos cinquenta, um prédio que foi feito para abrigar uma escola técnica e que ainda preserva algumas características.

Figura 8



Fonte: Acervo do autor, 2018.

Então toca o sinal que marca as trocas de aula e sou informado que um dos professores não compareceu e eu, que havia preparado apenas duas aulas, naquela tarde precisaria dar quatro períodos, isso sem ter recebido nenhum plano de estudo e sem saber com o que trabalhar com aquelas turmas.

Descubro que terei uma sala de aula para arte, mas resolvo não utilizar pois está extremamente fria e empoeirada. Resolvo que vou dar minha aula em uma sala de aula comum, que fica no segundo piso. É momento de troca de professores, há uma

agitação, um barulho alto, que me deixa apreensivo sobre o que pode estar me esperando naquela turma.

Ao passar pelo corredor junto da supervisora, desperto olhares curiosos e cochichos que me deixam provavelmente ruborizado, meu corpo trêmulo e estranho. Ao adentrar a sala, percebo que não estão presentes os alunos e preciso aguardar que eles se desloquem até o meu encontro. Transpiro e sinto um frio na barriga pela expectativa de encontrar estes novos alunos.

Eles vão chegando aos poucos, um a um, alguns ignorando minha presença, entrando como se estivessem chegando na casa de um conhecido, sem um boa tarde ou qualquer outro cumprimento, simplesmente vão tomando conta daquele espaço enquanto eu os espero ansioso pelo encontro que acontecerá e na expectativa pelo que está por vir.

Sou informado que naquele dia apenas onze alunos vão estar em aula, logo penso que vai ser bom e o que havia pensado como proposta para aquela aula iria funcionar, pois eram tão poucos alunos. Acreditava que a situação estaria dominada e que eu poderia ter o controle, pois como professor experiente podia conduzir tudo com tranquilidade. Eu estava errado.

O barulho que havia naquele corredor fica mais baixo e fico diante da turma, nervoso, quase ofegante, pois tudo é diferente para mim. Então começo a me apresentar e logo percebo um risinho, uma troca de olhares, um falar baixo. É como se uma onda de insegurança de apropriasse do meu corpo. Sinto como se gaguejasse as palavras e como se as falas fossem feitas para uma sala vazia. Logo lanço a primeira atividade, que em minha concepção se fazia necessária, pois queria conhecê-los e queria saber deles suas posições e opiniões sobre a questão.

Figura 9:



Fonte: Acervo do autor, 2018.

A primeira atividade consiste na pergunta que é extremamente comum e recorrente que é: O que é arte? Faço uma breve explanação sobre algumas coisas, de como, por exemplo, não há definições de certo e errado no que eles iriam falar e que podiam participar sem problema. Eu esperando respostas em alto e bom som e obtive como resposta um silêncio, que causa desconforto, me deixa sem saber como reagir. Então, um aluno resolve falar e outro toma coragem e também se manifesta.

As respostas são curtas e neste momento somos interrompidos pelo barulho que vem dos corredores cortando e interrompendo tudo, é quase impossível competir com aqueles sons. É como se houvesse uma multidão dentro daquela sala e falando ao mesmo tempo. É preciso dar uma pausa e esperar o som diminuir.

Tento seguir no assunto, trazendo alguns pontos sobre definições que algumas pessoas falam sobre arte, mas percebo que não tenho resposta deles. Me sinto

incomodado e proponho uma nova atividade que consiste em fazer uma composição sobre algum trabalho que havia marcado sua memória de uma aula de arte. Para minha surpresa poucos fazem, pois a maioria diz não lembrar de nada que fizeram. Fiz esta proposta com um objetivo de tentar me aproximar e ver o que eles produziam como estudantes de ensino médio.

Mais uma vez minha proposta não aconteceu, pois não alcançou aqueles estudantes e trouxe um pouco mais do mesmo, não despertando atenção e cuidado na realização da proposta. A sensação de que nada funcionou atravessa meu corpo de uma forma geral, minhas inseguranças se materializam em cada poro da minha pele, pois sou tirado da zona confortável que há anos habito e que foi rompida pelo desconhecido. De acordo com Deleuze (2012),

“ A sensação é aquilo que te movimenta e te atravessa, aquilo que não possui controle. Não podemos dizer o que causa ou não uma sensação, pois não possuímos autoridade sobre os atravessamentos que ocorrem com cada um.(DELEUZE, 2012, p.10)”

Sem dúvida fui atravessado por uma sensação que não consegui definir. É algo desconfortável e apavorante que vai tomando conta sem que se consiga ter o controle da situação e te joga em um lugar à mercê das possibilidades.

A sensação é algo que nos atravessa como um todo, que faz revirmos de algum modo pleno, que invade nosso corpo e nossa carne, nos provoca ao mesmo tempo em que pode ser delicada e sutil. Não há modelo prévio para que ela ocorra, somente aquele que a vive é capaz de descrever o que acontece consigo.

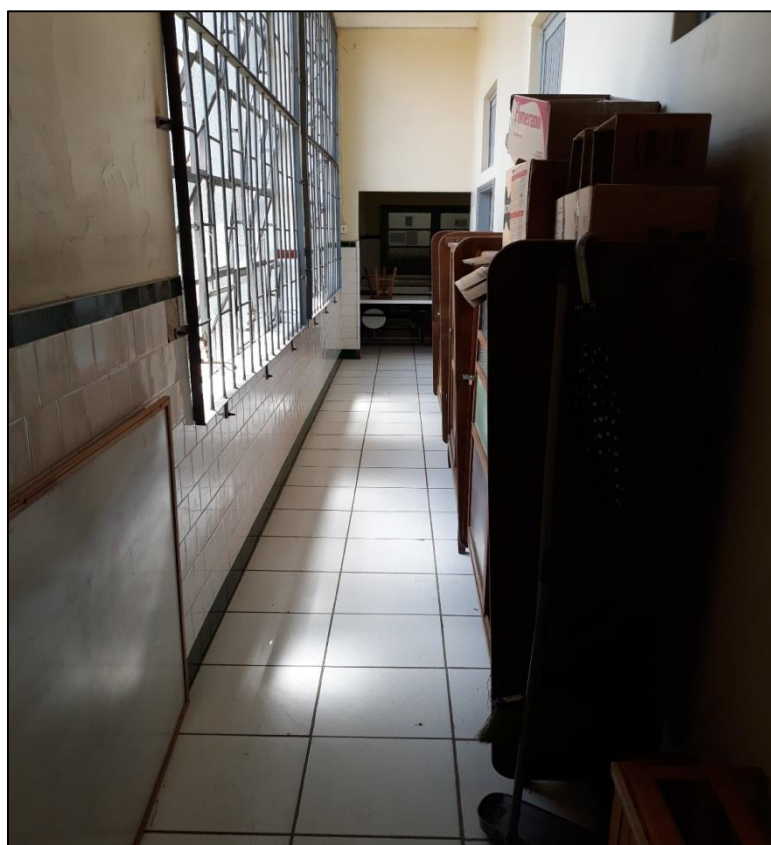
Como professor de arte, sempre pensei em um ter uma sala própria, onde pudesse desenvolver um trabalho mais “livre” das tradicionais classes que compõem uma sala de aula tradicional, em que os estudantes sentam em filas e no máximo formam grupos para desenvolver alguma proposta...

O pensamento sobre a aula de arte vai ampliando minhas ideias, pois terei uma sala onde poderei desenvolver minhas aulas e que somente eu e outra professora utilizaremos. Logo fico animado em finalmente possuir um espaço em que posso

trabalhar e desenvolver meu trabalho como sempre imaginei... Pois bem... Descubro que para chegar na sala, é necessário atravessar toda a escola. Porém, diferente do espaço superior, onde não há possibilidade de silêncio, na parte inferior do prédio o barulho é mais baixo, pois ali estão os anos iniciais e logo percebo a diferença. Para chegar até a sala de aula de arte é preciso atravessar o refeitório da escola e chegar até um pequeno corredor.

Este pequeno corredor é composto por armários antigos, o que é bem característico da escola, afinal ela tem 60 anos de fundação. No final do corredor está uma porta azul, que logo me faz pensar no que irei encontrar. Seria uma sala branca com mesas grandes que facilitariam os trabalhos? Talvez classes separadas em um ambiente maior e que possibilitaria o trabalho em sala de aula com mais liberdade de espaço.

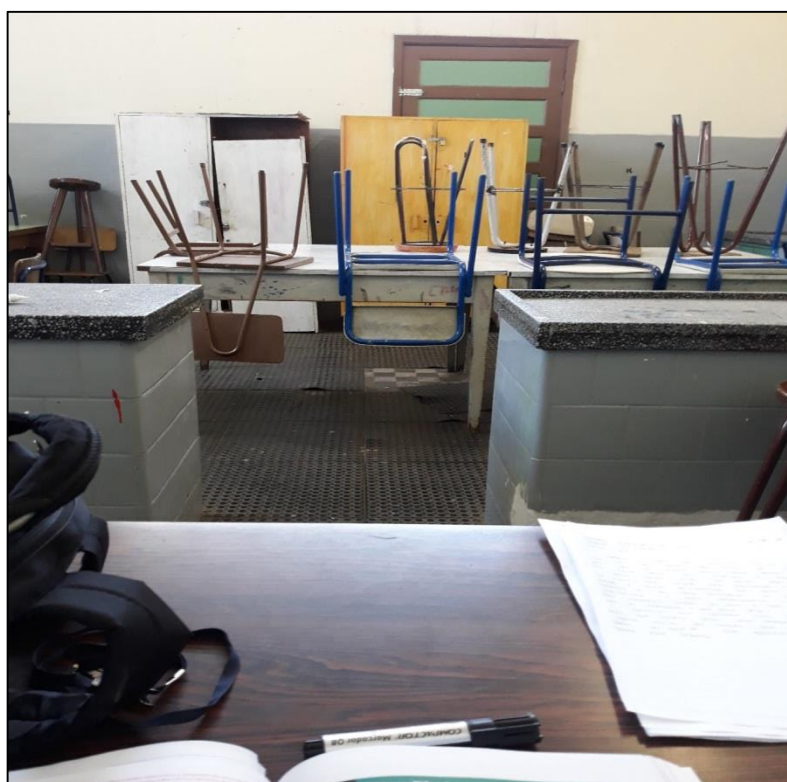
Figura 10:



Fonte: Acervo do autor, 2018.

Ao abrir a sala, me deparo com um espaço totalmente diferente do que havia imaginado, o lugar lembra uma cozinha com azulejos por todos os lados, um pé direito alto, duas janelas (que vou descrever mais adiante), há mesas de diferentes tamanhos e modelos, bancadas de pedra que dividem a sala, o chão é preto e de um material emborrachado. No fundo da sala há um armário velho, todo destruído, e outro inteiro, porém trancado com um cadeado.

Figura 11



Fonte: Acervo do autor, 2018.

A sala é dividida por duas bancadas com pias para utilizarmos. Tudo é muito antigo, visto que essa sala possuía outras finalidades. Chamam-me atenção as reproduções de obras de artes na bancada esquerda... obras bem conhecidas de artista como Van Gogh, Picasso, Brugel , Rodin e da antiguidade clássica.

Figura 12:



Fonte: Acervo do autor, 2018.

As obras estão bastante deterioradas, amareladas e empoeiradas, marcadas pelo tempo e também por abandono, assim como o restante da sala, que possui um cheiro de mofo quase insuportável. Mesmo assim, escolho ficar nesse lugar que favorece o *encontro*, não no sentido físico, mas para além disso, um *encontro* com diferentes matérias, diferentes subjetividades dentro de um processo de múltiplas construções. Este favorecimento me é de suma importância, pois ali percebo mais uma possibilidade da cartografia que está acontecendo. Deleuze (1996) diz:

Um encontro é talvez a mesma coisa que um devir ou núpcias. [...] Encontram-se pessoas (e às vezes sem as conhecer nem jamais tê-las visto), mas também movimentos, idéias, acontecimentos, entidades. Todas essas coisas têm nomes próprios, mas o nome próprio não designa de modo algum uma pessoa ou um sujeito. [...] Dizíamos a mesma coisa para os devires: não é um termo que se torna outro, mas cada um encontra o outro, um único devir que não é comum aos dois...(DELEUZE, 1996, p.06)

O *encontro* nos atravessa de modo individual e causa algo único. Embora ele se dê entre nós, é algo que vai além do corpo físico, pode ocorrer de diversas maneiras e está para além daquilo que possui vida.

O *encontro* com o amarelado das ilustrações me faz pensar sobre as possibilidades, sobre o que aquele espaço é capaz de proporcionar de invenção em uma aula de arte, pois até então uso os espaços compartilhados com outras disciplinas.

Meu trabalho em outras escolas era em salas ditas tradicionais, enfileiradas, enquanto este espaço e as imagens que o compõem possibilitam um ar de liberdade criativa. Talvez o *encontro* com este espaço traga um campo inexplorado para a docência que exerço e, junto, o desafio de tirar do lugar comum a aula e propiciar um pensar diferente.

Como descrevi anteriormente, a sala possui inúmeros problemas físicos, porém isso pouco importa quando se olha para outras coisas que vão me afetando naquele espaço. Sentado em minha mesa e minha cadeira confortável, esperando os alunos, fico observando o espaço e meu olhar vai se direcionando para as duas janelas que a sala possui. A luz do sol ultrapassa os vidros que compõem aquelas estruturas. Elas ficam localizadas no alto das paredes, não são janelas para a altura dos olhos. |

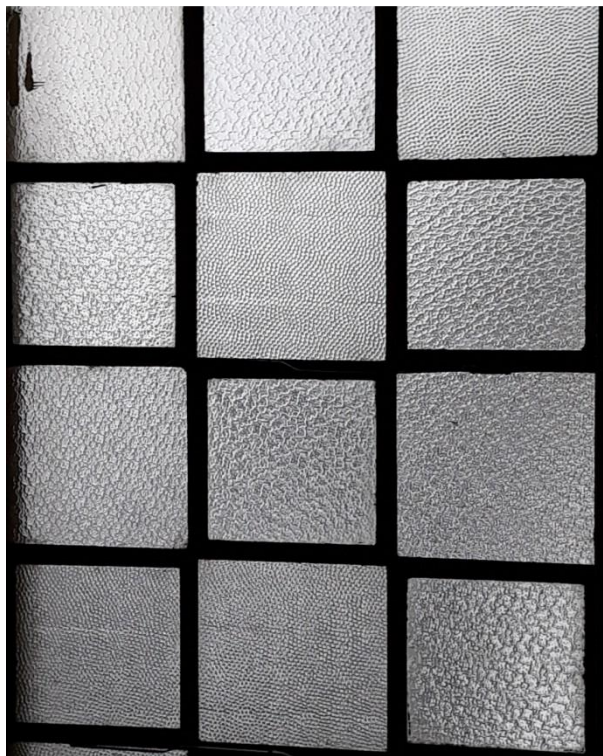
Um objeto inanimado que talvez para muitos possa parecer algo trivial e nem recebe atenção. Quando comento com uma das turmas sobre o quanto aquela janela possui beleza e o quanto ela é rica, os estudantes olham com uma expressão de surpresa e comentam que nunca tinham prestado atenção que os vidros que a compõem são diferentes. Uma menciona que a sala possui o teto alto e que não dá para perceber as janelas, pois a sala está repleta de objetos e que não dá para olhar para cima.

Fico pensando sobre o que me chama tanta atenção naquela janela que me faz pensar sobre ela. Aquele objeto fixo na parede é rico em possibilidades, um objeto que ilumina e ao mesmo tempo não mostra além dele, pois é difícil de abrir suas basculantes. Quando se consegue abrir, ironicamente enxerga-se o céu como algo, ou seja, algo que também é belo.

A janela é apenas um dos objetos que me intriga e me desperta o interesse naquele espaço de sala de aula, pois me desperta a curiosidade, me mobiliza a pensar, problematizar. O espaço favorece, de algum modo, a docência que exerço. Certo dia, uma turma composta exclusivamente de meninos estava bastante agitada.

Nada do que eu fazia rendia, era um querendo tocar pandeiro, outro no telefone, uma turma com um histórico extremamente negativo.

Figura 13:



Fonte: Acervo do autor, 2018.

Então mudo tudo que havia pensado para aquela aula e resolvo pedir para que eles observem as janelas e dessa observação deveria surgir uma composição. Então todos se acalmam e passam a contemplar as janelas e falar sobre seus detalhes. Meu relato não é pelo fato de gerar algum trabalho, pois qualquer sala de aula poderia render um trabalho de arte, trago este relato observando o quanto pode atender o próprio espaço, olhando para o local enquanto se está nele e ser presença nele, apropriar-se dele, fazê-lo nosso.

As atividades que proponho, na maioria das vezes, possuem uma complexidade para os meus estudantes, o que leva tempo e não se faz do dia para a noite. Durante oito anos como docente nas mesmas escolas, estabeleci uma relação evolutiva com meus alunos, pois muitos deles estiveram comigo desde a educação infantil até os anos finais do fundamental.

As construções que vão sendo realizadas se desenvolvem pouco a pouco, até chegar a um nível de problematização que está muito além do papel ou de qualquer outra superfície ou modo de apresentar os exercícios da aula de arte. Sempre procurei fazer os estudantes saírem daquilo com o que estavam acostumados e ir em busca de novas direções. Muitos seguiram direções inesperadas, outros mantiveram os mesmos caminhos, e eu sempre pensando como tirar proveito daquilo que é feito.

Ao me deparar com uma nova escola e novos desafios, coloco à prova todos os funcionamentos que eu possuía como professor. Percebo turmas que nem sei se posso chamar de turma. Em uma turma de primeiro ano, apenas um pequeno grupo de cinco ou seis alunos frequentam, enquanto na lista de chamada constam quarenta e dois nomes. Existe uma dificuldade em estabelecer uma relação de trabalho e até mesmo um vínculo afetivo, pois a cada aula um grupo diferente frequenta e novos rostos surgem.

Esta situação vai se repetindo ao longo dos encontros e vou tentando fazer arranjos, trazer um pouco do meu modo de trabalhar para esta turma. Porém a frustração é enorme. Não há reação a qualquer tentativa de diálogo e proximidade. Sinto como se eles estivessem fechados em seu mundo próprio e que aquele que se coloca na frente da sala é visto apenas como um reprodutor de conteúdos e de atividades avaliativas.

Sinto-me em meio a um grande nó, que por mais que tente desatar possui outra ponta a se amarrar. Sinto o peso do fracasso, não só meu, mas de todo um sistema. Sinto-me um escudo de algo maior, como se fosse a linha de frente de um combate, que por mais que se lute há pouco resultado. A frustração tem a ver com o estabelecimento de expectativas. Devo admitir que ainda não me livrei delas. Talvez eu meça o que acontece nesta turma com o que acontecia na outra escola. Serei capaz de trabalhar com os que estão? Com o que? Com o que há? Que a aula que se forma de cada vez?

Segundo Rancière:

Entre o mestre e o aluno se estabelecera uma relação de vontade a vontade: relação de dominação do mestre, que tivera por consequência uma relação inteiramente livre da inteligência do aluno com aquela do livro — inteligência do livro que era, também, a coisa comum, o laço intelectual igualitário entre o mestre e o aluno. (RANCIÈRE, 2012, p. 13)

É preciso estabelecer uma vontade de estar no espaço de sala de aula, é preciso estabelecer uma relação com o conhecimento que ali está para um melhor aproveitamento da aula e do professor que está disposto à troca de conhecimento, além da criação de vínculos professor e estudante. Isso não acontece em uma determinada turma. Das quatro turmas que trabalho, uma se sobrepõe, que é uma turma de primeiro ano, com mais de quarenta alunos na lista de presença, porém apenas entre onze e quinze frequentam a escola.

As outras turmas, uma turma do curso técnico, uma de segundo ano e outra de terceiro ano, possuem suas peculiaridades, porém apresentam uma recepção “melhor” às aulas, não pensando em um aspecto conteudista, mas sim no sentido afetivo entre estudantes e docentes (pois o assunto na sala dos professores é que estas turmas possuem melhores atitudes que a primeira mencionada).

Pensando sobre a turma de primeiro ano, parece que já foi codificada e colocada em um lugar fora daquilo que é posto como aceitável em uma escola. As questões ali vão muito além, a meu ver, do que simples indisciplina da turma. Talvez, como falado anteriormente, os estudantes desta turma carreguem consigo as marcas de seus *processos de subjetivação*.

Os estudantes levam para a escola todas as marcas que carregam de sua vida, abandono familiar, violência, drogadição, pobreza etc. Tudo isto, de certa forma reflete no seu modo de existência em sala de aula e faz com que a instituição escolar rotule como a turma dos repetentes e fracassados.

A instituição escolar possui sua parcela de contribuição para com estes estudantes, assim como as esferas maiores. Como educador, procuro as necessidades da turma para tentar reverter a situação. Mas é extremamente complexo.

O jogo continua, apesar dos *acontecimentos*. Eles nunca são negativos, não são bons nem maus. Situações corriqueiras, comuns, ocorrem. É preciso estar sempre atento aos começos e às novas atitudes que vão movimentando a vida, pois a frustração faz parte da vida, faz as coisas se movimentarem e faz com que tenhamos outros olhares sobre o que nos cerca. As quartas-feiras são dias em que minhas

tardes começam em uma turma de terceiro ano de ensino médio, composta majoritariamente por meninas.

A turma é bastante frequente, e se mostra disposta e presente em sala de aula participando, questionando e trazendo importantes contribuições. A turma está sempre atenta ao que acontece ao seu redor, muitas vezes complementa as falas que faço com informações e possibilidades de pontos de vista diferentes, algo que nunca tive em uma turma.

Vendo estas possibilidades de trabalho nesta turma, começo a construir novas maneiras de pensar as aulas de arte, pois não se trata mais única e exclusivamente de propor problematizações em relação ao mundo, mas sim de como estes estudantes me provocam a sair de um estado cômodo em que levo os questionamentos.

Pensando sobre estas novas possibilidades de aula de arte, levei para os estudantes uma proposta diferente daquilo que haviam feito até então. A proposta era nova até mesmo para mim, pois nunca havia pensado nesta técnica. Proponho uma atividade que envolve linha de costura, agulhas e papel. Logo a surpresa com os materiais, o que será que vai ser produzido? Como vai ser utilizada a linha? O que faremos?

Os questionamentos vão surgindo e a curiosidade fica aguçada, levo um exemplo um trabalho da artista Carmem Lazari com título Verso: Sem Título (2014) , que trabalha com a costura, mais precisamente com o bordado. Logo causa estranhamento e medo com o que vai surgir daquele trabalho.

Figura 14: Verso: Sem Título



Fonte: <https://www.facebook.com/pg/Carmem-Lazari-574743765883006/posts/> Acesso em 14/12/2018

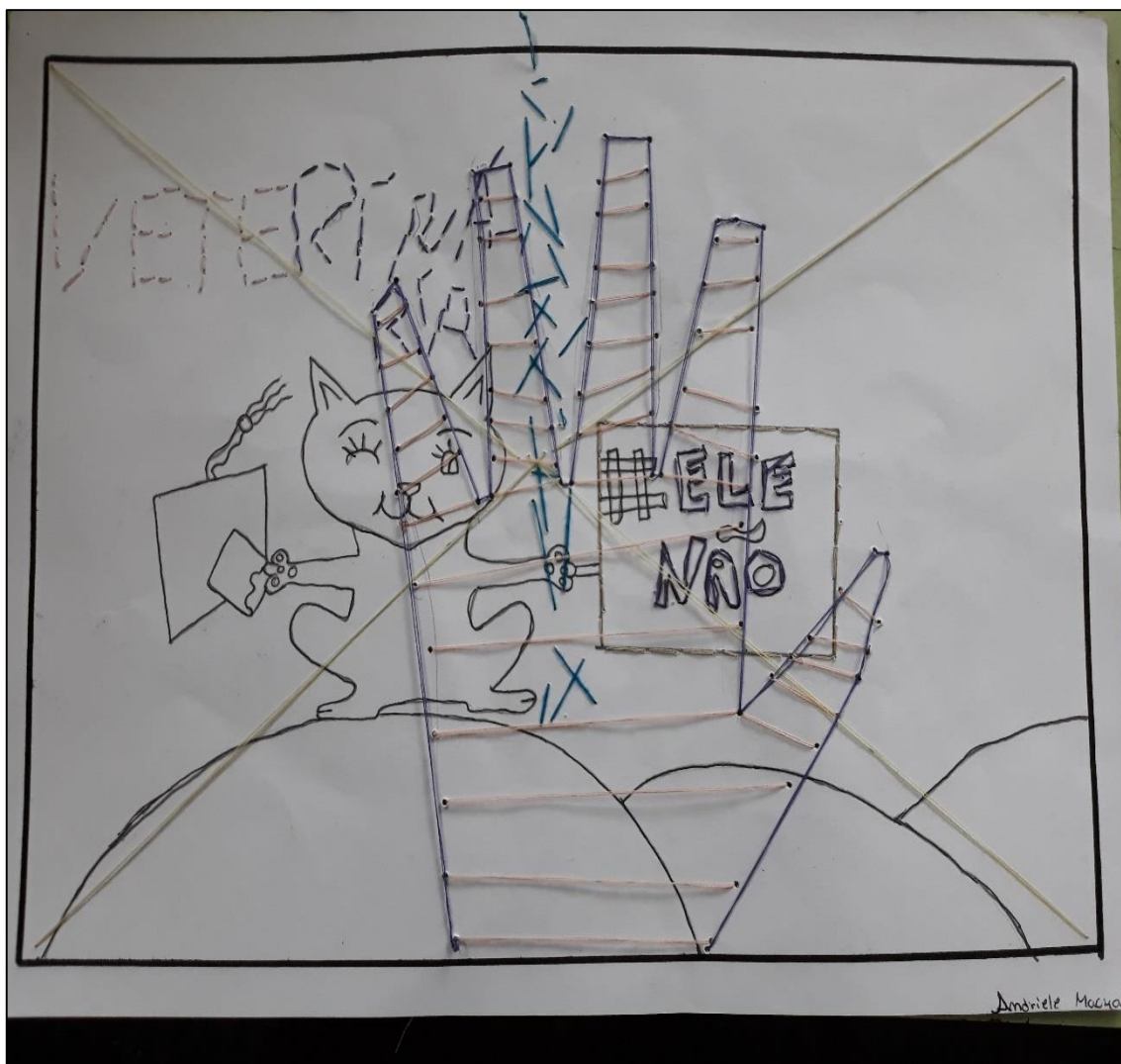
Levo então uma fala da artista para os estudantes. Lazari (2014) diz sobre a obra:

O coração bordado como possibilidade de construir um outro órgão, tecido com fios para um novo arranjo de fluxos. Fluxos errantes e novos estados de trânsitos. Errância que diz respeito a nossa capacidade de busca, com necessidade de percorrer “caminhos fios” num modo muito particular de construção de narrativas, cheios de questionamentos, dúvidas, certezas, mais dúvidas, e assim vamos dando mais um passo, mais um fio que forma, mais uma trilha que acontece, mais um órgão que pulsa. (LAZARI, 2014, p. 01)

A partir da conversa sobre o trabalho da artista e de sua fala, faço a seguinte proposta: peço que desenhem com o lápis, sobre a folha, três elementos que surgiram da conversa: Medo, gosto pessoal e o futuro.

Logo surgem composições bastante interessantes, como algo relacionado a séries de televisão para representar o gosto pessoal, formatura para representar o futuro, insetos para representar medo. Outros representaram o medo de perder a família, a música como gosto pessoal e lugares que gostariam de conhecer no futuro. Uma das estudantes relatou em seu desenho algo relacionado à atual situação política do país e acrescentou que está com medo do que possa acontecer com seu futuro nos próximos meses.

Figura 15:



Fonte: Acervo do autor, 2018.

A diversidade de desenhos foi bastante instigante, então propus que a partir de suas falas e de seus desenhos, fizessem uma costura sobre aquele espaço, conforme suas escolhas pessoais. Ao fundo, uma música de Hermes Aquino (1977) para que se movimentassem ao ritmo da canção. Logo alguns começam a modificar seu trabalho, fazendo desenhos, costurando novos elementos. Alguns vão relatando que precisam melhorar pontos no seu trabalho.

Sugiro que eles façam o que quiserem, recortar, pintar, desenhar sobre as linhas de costura, pois assim como a música que fala que somos “nuvens

passageiras”, o trabalho é efêmero. Por mais trabalho que se tenha em construir algo, sempre ele pode chegar ao fim. O compositor diz em sua letra:

Eu sou nuvem passageira
Que com o vento se vai
Eu sou como um cristal bonito
Que se quebra quando cai

Não adianta escrever meu nome numa pedra
Pois esta pedra em pó vai se transformar
Você não vê que a vida corre contra o tempo
Sou um castelo de areia na beira do mar¹

Inicialmente a música era apenas uma trilha sonora ao fundo e foi escolhida porque para mim trazia algo relacionado ao efêmero. Este “exercício de arte” têm essa abordagem. Uma aluna chegou a mencionar que a música possuía uma questão “profunda” e dizer que era uma letra triste, pois para ela sugeria a morte.

O mais interessante é que minha proposta inicial tomou outros rumos, provocou conversas sobre assuntos inesperados. Não posso dizer se houve ou não uma experiência naqueles alunos, mas posso dizer que algo aconteceu, pois não era mais um trabalho como qualquer outro. Parece que naquele trabalho eles colocaram realmente vontade e entrega em querer materializar os seus anseios, e tudo de forma orgânica, sem precisar pensar e se preocupar com o resultado final.

¹ AQUINO, Hermes. Nuvem passageira. 1976. Disponível em <https://www.vagalume.com.br/hermes-aquino/nuvem-passageira.html>. Acesso em 08 de abril de 2019.

Ao finalizar os trabalhos, percebi o quanto os alunos são capazes de produzir coisas significativas e quanto eles se colocam e se doam à atividade proposta. Eles perdem o pudor de se mostrar, a partir de três elementos que em outro contexto poderia ser mais uma atividade de aula, mas ali se tornou uma entrega à proposta: O que houve de diferente que capturou o grupo? Ver a ilustração da obra e pensar sobre ela?

No final da aula, eu já estava arrepiado com todos aqueles trabalhos, com todo aquele funcionamento de aula que até então não havia experimentado. Havia um comprometimento em relação ao que estava sendo produzido naquele exercício, que colocava à prova toda uma exposição de ideias que foram propostas por mim e para as quais aqueles estudantes não tiveram pudor em expor suas questões. Houve comprometimento porque houve exposição e vice-versa.

Relatar isso não se trata de endossar ou fazer uma autorreferência ao trabalho que desenvolvo, mas sim mostrar o quanto estas atitudes que preciso desenvolver no atual momento como educador têm me apresentado novas possibilidades de existência e de resistência em meio à desordem que tenho enfrentado no ambiente de trabalho. Se trata de um pensar junto destas situações, sejam boas ou ruins. Trata-se do desenvolvimento de uma atitude estética capaz de abrir-se às necessidades dos estudantes daquela escola, daquela turma.

Uma das situações que mais tem me surpreendido em minha trajetória nesta escola nova é como as questões de organização são diferentes das quais estou acostumado. Os estudantes saem do prédio escolar na hora que querem, eles somem no meio da aula, chegam no horário que sentem vontade para assistir aula. Certo dia, meus alunos foram dispensados e eu não fui avisado. Pontualmente, como sempre, fui até lá e tive que encarar o vazio da sala de aula.

Fico pensando: será que deixar os alunos livres desta maneira é deixar que eles exerçam sua liberdade de ir e vir? Como isso funcionará? Penso aqui com Larrosa (2004) em liberdade como autonomia, neste “ir e vir” relacionado à construção de uma lei interior, construída de forma individual e coletiva.

Após passar alguns minutos, procurei uma das professoras responsáveis pelo turno e ela disse que se esqueceu de avisar, sem nem esboçar um pedido de desculpas. Como se nada tivesse acontecido, juntei minhas coisas e fiquei decepcionado e frustrado. Saí dali me sentindo menor e sem importância e com vários questionamentos sobre aquele espaço e o meu papel dentro daquele lugar.

Reflico sempre sobre dar certo nesta escola nova. Nas outras escolas em que atuo, o funcionamento é diferente, as coisas são postas de outra maneira, tudo é construído de uma forma mais próxima, em que quem chefia está lado a lado com quem trabalha em sala de aula.

Na nova escola, as relações são frias entre alunos e professores, professores e professores, professores e comunidade. Tudo é frio, gélido, existe uma barreira entre todos. O ambiente é pouco convidativo, cores sóbrias revestem os corredores, grades bloqueiam caminhos, cadeados trancam portas.

Me sinto perdido em meio a um labirinto de paredes sombrias, em meio a uma desordem de ordem, em meio ao abandono de uma escola, de uma gestão e de um sistema que sempre vai tentando normatizar as situações que vão surgindo sem olhar as necessidades e peculiaridades do ambiente, que apesar de gélido tenta se manter vivo e respirando em meio ao descaso.

A desordem toma conta do espaço. Aqui entendo desordem como uma falta de organização do espaço, por exemplo, as aulas começam às treze horas e trinta minutos e os alunos entram em sala as quatorze horas, quando entram. As aulas são interrompidas muitas vezes por alunos que passeiam pelos corredores. Entretanto, existe a cobrança em relação aos resultados que cada professor pode gerar para a escola através do rendimento das turmas.

Percebo um ar despreocupado em relação a estes funcionamentos. Possuo uma turma de primeiro ano do ensino médio, a turma que mencionei anteriormente, em que apenas quatorze alunos podem se dizer frequentes. Mesmo assim fui informado que mais alunos serão aprovados no fim do ano, muitos dos quais eu não sei quem são. Pareço lidar com o desconhecido a cada encontro em sala de aula.

Enquanto para mim todo o funcionamento desta instituição de ensino parece ser mergulhada em confusão alguns aspectos possuem convergência com a outra

realidade escolar em que atuo: resultados dos alunos, pelo que somos cobrados; prazos de entrega de nota e também por uma questão relacionada às aulas, pois é preciso cumprir um número x de aulas para fechar a carga.

Cheguei nesta escola no meio do mês de junho e por isso existe um semestre inteiro para recuperar as aulas perdidas. As pessoas que administram a escola fazem pressão para que recupere toda uma carga horaria que ficou para trás mesmo que eu não tenha nenhuma obrigação pelo descaso.

Somos expostos pelo sistema, sou intimado a apresentar possibilidades de recuperação que não me pertencem, ou seja, as cobranças são sempre em busca do que é entendido como correto para o funcionamento da escola, porém a estrutura que sustenta a escola é falha e problemática. Segundo Pereira (1995) sobre o professor em sala de aula:

“Sua posição é extremamente delicada, posto que deve estar no fio da navalha, arriscando interferências sempre que pressentir uma possibilidade e, ao mesmo tempo, cuidando para não violentar seus interlocutores reduzindo a interferência a outro dispositivo de modelização homogeneizante.”(PEREIRA, 1995, p.53)

A posição que ocupo na escola permite fazer interferências naqueles estudantes, não com o intuito de dar respostas aos mecanismos que gerenciam a educação na instituição, mas sim com o cuidado de apresentar interferências nos funcionamentos de escola, enquanto alunos, professor e instituição. Estou sempre me arriscando e me locomovendo entre as possibilidades que surgem.

Quando faço referência ao que acontece na instituição não se trata de comparar ou analisar os funcionamentos desta e daquela escola, mas sim de pensar a partir dela a minha docência e em quanto estes funcionamentos afetam aquilo que proponho em minha sala de aula. Todos os fatores que mencionei anteriormente contribuem para meu modo de docência.

Me apropriando das palavras de Pereira (2013), o modo como a docência é/esta sendo construída é no enfrentamento da insatisfação consigo, no enfrentamento das estranhezas, dos incômodos que causam atravessamentos. Assim, a situação, o funcionamento da instituição escolar e da educação local, regional e nacional trará efeitos para aquilo que desenvolvo em sala de aula.

3 AO PESQUISAR

(...) E esse caminho
Que eu mesmo escolhi
É tão fácil seguir
Por não ter onde ir
Controlando
A minha maluquez
Misturada
Com minha lucidez (...)

Raul Seixas

Este processo de pesquisa foi um momento de intensas mudanças e descoberta. Preciso falar sobre o tipo de pesquisa que realizo, não como autoafirmação do que faço, mas sim como uma pesquisa que vai movimentando a docência que vivo e todos outros aspectos da minha vida. Escolhi apostar e apontar os caminhos que percorri dentro deste tipo de pesquisa, que é a cartografia.

A cartografia chega como algo que causa estranhamento, pois este termo, aos ouvidos leigos, é relacionado à Geografia, como a arte de criar mapas. Segundo Oliveira e Paraiso (2012):

Quem nunca sentiu que a corrida de uma pesquisa começa a seguir curvas de nível, segundo um perfil cada vez mais estranho, dependente, ao mesmo tempo, das pernas de quem a leva e do terreno que elas atravessam? Logo, percebemos que nunca ninguém contou do sofrimento, da coragem, dos tormentos, das rachaduras abertas que marcam o que chamamos de territórios de pesquisa. (OLIVEIRA; PARAISO, 2012. p. 164).

O cartografar é algo que vai surgindo a partir dos *encontros* nos caminhos, de um mergulho na experiência, com atenção, mas nunca como algo prescritivo e que segue regras fixas. De acordo com Passos e Barros (2009, p. 17), “a diretriz cartográfica se faz por pistas que orientam o percurso da pesquisa, sempre considerando os efeitos do processo do pesquisar sobre o objeto da pesquisa, o pesquisador e seus resultados”.

A partir desse método é forjado aquilo que Deleuze e Guatarri (2011) chamam de pensamento sem imagem, que, para Deleuze (2011, p. 15), “é uma espécie de pensar diferente do que se pensa, sem um remeter a uma imagem já estabelecida. Arbitrariedade daquilo que já posto em um senso comum, ou seja, através da subjetivação no sentido de remeter a algo”. Por exemplo, quando se fala a palavra casa, somos convencidos a fazer ligação com uma imagem. Logo vem a representação de uma casa. Seja de que maneira ela se apresente, temos a imagem pré-estabelecida porque somos condicionados pela significação da linguagem. Pensar sem imagem tem a ver com um pensamento que vai além da significação, que não se exerce por arbitrariedades sociais, culturais ou outras.

Figura 16:



Fonte 1: Acervo do autor. Agosto de 2017.

Para Deleuze (2012, p. 12), “a relação entre o enunciado e o ato é interior, imanente, mas não existe identidade. A relação é, antes, de redundância”. Ou seja, a

imagem que nos remete à palavra é construída interiormente, pelos processos nos quais somos subjetivados pelos meios em que vivemos.

Esses processos se refletem nos efeitos que se desenham nas expressões de nossos próprios rostos, como por exemplo, um rosto de um juiz desenvolve certas marcas que são frutos de um modo de subjetivação que difere, por exemplo, de alguém que utiliza do seu rosto para fazer rir como um palhaço.

Os rostos mostram-nos marcas de processos de subjetivação. O rosto é mais que forma, ele possui uma complexidade em sua existência, além de ser subjetivado, ou seja, é capaz também de receber influências dos processos de subjetivação. O rosto carrega uma porção de significados, cristaliza em imagem as marcas da subjetivação.

A subjetivação é um processo relacionado a um indivíduo e a um coletivo. Somos subjetivados desde que nascemos, pois somos um número, uma palavra, característica, uma cor, uma porção de “determinismos” que nos assolam durante nossa existência como sujeitos. Segundo Deleuze (1996):

“Um processo de subjetivação, isto é, uma produção de modo de existência, não pode se confundir com um sujeito, a menos que se destitua este de toda interioridade e mesmo de toda identidade. A subjetivação sequer tem a ver com a “pessoa”: é uma individuação, particular ou coletiva, que caracteriza um acontecimento (uma hora do dia, um rio, um vento, uma vida.)”(DELEUZE. 1996, p. 135)

O *processo de subjetivação* não pertence a alguém, ele se dá no coletivo: somos todos subjetivados. Nossos rostos expõem as marcas, cristalizam e significam os efeitos do processo. Estes efeitos também afetam uma pesquisa cartográfica, pois esta pesquisa não pertence a alguém, ela simplesmente vai acontecendo conforme os movimentos que surgem.

Este modo de pesquisar se constitui por rizoma que segundo Deleuze (2012, p. 48), “não começa nem se conclui, ele se encontra no meio entre as coisas inter-ser, intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança”. Rizoma é uma raiz que apresenta diversos caminhos entramados, que cresce horizontalmente. Favorecem-se novas composições do pensamento por passagens que surgem a cada

deslocamento, por caminhos inusitados em um sistema capilar no qual o cartógrafo precisa se deixar experimentar pelas imprevisibilidades, pelo devir.

Para Deleuze e Guatarri (2012, p. 19), “[...] devir é da ordem da aliança. Se a evolução comporta verdadeiros devires no vasto domínio das simbioses que ele coloca em jogo seres de reinos e escalas inteiramente diferentes sem qualquer filiação”. Então, é aquilo que está em vias de ser, ou seja, de tornar-se algo sem chegar a sê-lo. Ademais, os mesmos autores acrescentam que:

“[...] devir é um rizoma, não é uma árvore classificatória nem genealógica que a partir de um tronco vai ganhando galhos, mas que está sempre ligado a uma raiz. Devir não é certamente imitar nem identificar-se. Devir, ele não se reproduz, ele não nos conduz a “parecer” nem ser, nem “equivaler” nem produzir” (DELEUZE; GUATARRI. 2012 p. 20).

Nesse sentido, devir é tornar-se pelos caminhos que surgem através dos *encontros* e imprevisibilidade, estar em vias de ser algo em relação a outro modo de existir. A pesquisa cartográfica é um caminho de pura imprevisibilidade, em que somos atravessados pelo que acontece. A constituição do problema da pesquisa é a construção da própria cartografia.

Fazem-nos, ao mesmo tempo, acreditar que os problemas são dados já prontos, e que desaparecem nas respostas ou na solução: por conseguinte, sob esse duplo aspecto, não passam senão de fantasmas. Fazem-nos acreditar que a atividade de pensar e, também, o verdadeiro e o falso em relação a essa atividade só começam com a busca das soluções, não dizem respeito senão às soluções. (ZOURABICHVILI, 2004, p. 47).

O problema da pesquisa é a criação da própria pesquisa, que vai seguindo caminhos que surgem; e não a resolução do já dado, e que vai sendo feito ao longo do caminho. O pensar a própria pesquisa nos leva a problematizações em relação ao modo como vão sendo construídos nossos caminhos, que não são previsíveis e muito menos planejados, mas vão acontecendo, seguindo movimentos e velocidades que são adquiridos ao longo dos percursos e nos *encontros*, em devires. (DELEUZE, 1998).

Ao desenvolver a pesquisa, aventuram-se rizomas, que vão surgindo de forma livre, mas com atenção e uma escuta que ouve o que vai aparecendo, tomando conta da pesquisa com cuidado. Muitas vezes, estes rizomas movimentam fluxos que vão

levando o caminhar da pesquisa para alguns modos de observar e de produzir algo, seja no cartógrafo ou nas transformações no seu território (DELEUZE, 2012).

A inquietação inicial se deu na ideia de subjetividade em relação à docência que exerço, sobre as escolhas e caminhos que percorro em “minha” docência. Porém, com os caminhos que surgiram, foram se modificando os olhares que lancei sobre a pesquisa e perceberam-se as possibilidades que surgiram a cada escuta. Isso também foi modificando o olhar sobre as aulas e os *encontros* que lá sucedem.

As inquietações estão presentes em sala de aula, pois quando me coloco a experimentar propostas que nunca experimentei, as dúvidas surgem e novos movimentos deslocam o próprio movimento de cartografar. E assim me pus a escrever, com atenção a cada palavra e a cada novo sopro que surgiu ao longo deste estudo.

Escrever é um ato que envolve uma busca de palavras, encontrar o termo justo para dar sentido ao que se experimenta com a escuta. Cada expressão precisa funcionar dentro do texto que evidencia uma prática de pensamento, mas de experimentação, ao mesmo tempo.

O caminho para esse entendimento é árduo, sofrido e doloroso. O início talvez seja o mais difícil, porque todo o início tem em si o problema de como expor algo e expor-se nele. Segundo Foucault, “a escrita constitui uma etapa essencial no processo para o qual tende toda a askesis: a saber, a elaboração dos discursos recebidos e reconhecidos como verdadeiros em princípios racionais de acção” (FOUCAULT. 1992, p.129).

A escrita é mais que transpor ideias em um texto, é transvaloração do dito por aquele que se coloca a escrever. Neste caso específico, por se tratar de um trabalho científico, filosófico e estético, ao mesmo tempo, é necessário um rigor. Nesse texto que escrevo, é necessário expor-se, dar visibilidade a um processo de formação enquanto ele se forma.

Esta composição rizomática e radical nos expõe de várias formas, causa receio da exposição, deixa à mostra as falhas que possuímos e, conseqüentemente, nos questiona pelo que pensamos e somos. Mas talvez seja este o interesse do método.

Quando se trata de falar de si, não se trata apenas de um eu e sim de um eu imerso em toda uma prática docente pela qual fui formado.

Há dificuldade de se colocar em um texto que não seja uma ode autoelogiosa, afinal não somos preparados para olhar para nós mesmos, encarar nossos limites e potencialidades, percebendo que eles se forjam no coletivo. Esta escrita trata de um olhar para si, como forma de um saber que passa pela formação de si mesmo, por meio de um olhar sobre as próprias práticas (FOUCAULT, 2001).

Olhar para si é um exercício complexo, não é algo banal e que acontece a qualquer momento. É preciso fazer uma parada, respirar fundo, livrar os pensamentos, livrar-se de amarras a que somos presos e se entregar a esta jornada para além das superfícies da matéria humana e não humana que nos compõe.

Foucault (1983) fala de um cuidado de si ao se deter na cultura grega antiga, em que todos os homens livres constituíam a polis e por isso era necessário cuidar de si. Este ato envolvia uma ocupação com a liberdade; e o conhecimento envolvia uma ocupação com a polis, com a cidade, com o coletivo. Segundo Foucault (1984):

“Para se conduzir bem, para praticar adequadamente a liberdade, era preciso ocupar-se de si mesmo, cuidar de si, ao mesmo tempo para se conhecer – eis o aspecto familiar do gnôthi seauton – e para se formar, superar-se a si mesmo, para dominar em si os apetites que poderiam arrebatá-lo. (FOUCAULT. 1984, p.268)

Nesse sentido, não interessa apenas apontar quem se é, não interessa buscar uma identidade formada. Com o encontro inicial com as *filosofias da diferença*, vejo que isso é permanecer mesmo de si. Já, em se tratando das *práticas de si*, percebo que a experimentação com o próprio corpo é algo que pode trazer consigo uma *singularização*. Segundo Guatarri e Rolnik (1996):

O processo de singularização da subjetividade se faz emprestando, associando, aglomerando dimensões de diferentes espécies. Pode acontecer de processos de singularização portadores de vetores de desejo encontrarem processos de individuação. Nesse caso, trata-se sempre de processos de responsabilização social, de culpabilização e de entrada na lei dominante. Creio que é dessa forma que fica melhor colocada a alternativa singularidade/individualidade, e não numa disjunção absoluta, que implica o mito de um retorno à singularidade pura, a uma pura conversão ao processo primário. (GUATARRI; ROLNIK. 1996, p. 37)

As singularidades são efeitos de práticas subjetivas. O processo, por assim dizer, de *singularização*, é um movimento que podemos construir em ato de atenção conosco, um processo de olhar para si mesmo, e, a partir deste movimento, produzir diferenças. É preciso fazer uma relação entre identidade e singularidade. Inicialmente, podemos pensar que se trata de algo único, como se fosse o mesmo, mas são coisas diferentes, ainda que implicadas.

A singularidade está relacionada a uma atenção e a uma ação para consigo, um cuidado consigo no sentido de assumir as intensidades desprendidas nos *encontros* para nossa própria formação; enquanto a identidade é construída coletivamente. Como um modo de dar respostas ao que nos acontece, possuímos um nome e número de identidade através dos quais nos reconhecemos e que nos coloca junto aos demais, mas devido aos quais aparentamos ser diferentes.

Já a *singularização* está relacionada à experiência de olhar o nosso funcionamento em um exercício contínuo, e que se dá também em relação aos demais. No entanto, a diferença aí produzida não se dá em relação aos demais, mas em relação a nós mesmos.

4 AUTORIA

Q

Quando me interesso por uma obra de arte, muitas vezes busco informações sobre aquele que resolve concretizar tal elemento estético, pois me ponho a pensar sobre as questões que envolvem o ser autor de algo. Como professor, me questiono em que medida somos autores de nossas propostas ou apenas mediadores e transmissores de algum modelo pedagógico dominante.

O que é ser autor? Como alguém se torna autor? Autor de sua trajetória, de suas escolhas, de sua docência? Quais questões e processos aí envolvidos? Somos realmente autores de nossas vidas profissionais? São esses os questionamentos iniciais que movimentam essa pesquisa. Pelo menos, começaram sendo. Depois, o problema foi se tornando mais complexo, as perguntas se expandindo e se estendendo pelos demais capítulos da pesquisa.. Seja em uma escrita de si ou em uma proposta de aula (mais especificamente em uma proposta de aula de arte) como se constitui uma prática autoral? Entendo que para questionar isso, não vale um olhar desatencioso e vago, mas, sim, um olhar pontual sobre o que acontece.

Logo, as questões iniciais vão se desdobrando e incorporando outras linhas dentro desta cartografia e vão movimentando a atenção do olhar e do pensamento. Trata-se do professor como autor de uma aula ou talvez de uma atitude docente? De

uma perspectiva docente? De um modo de habitar uma sala de aula? De um modo de habitar sua própria prática?

Ao pesquisar sobre o tema “autoria”, na maioria das vezes aparecem elementos relacionados a uma produção escrita, no caso, a literatura. Mais precisamente, sobre a autoria dos textos e seus processos de construção. Então tomo emprestado os estudos sobre autoria na literatura e me coloco a pensar sobre questões de sua constituição.

Começo observando como se dá a autoria da escrita, como é o processo de construção um texto e como ele se configura enquanto materialidade no sentido de efeito sobre o outro.

Para Barthes: “A escrita é esse neutro, esse compósito, esse oblíquo para onde foge o nosso sujeito, o preto-e-branco aonde vem perder-se toda a identidade, a começar precisamente pela do corpo que escreve” (BARTHES. 2004, p.01). Talvez trate-se, então, de um modo de dar forma, mas não de colocar uma identidade ou uma personalidade naquilo que forma aquele conjunto de signos que compõe uma escrita.

Pensando um pouco mais sobre a ideia de autoria, podemos pensar na construção de um texto, em como um autor vai dando corpo a um determinado pensamento, ou seja, a forma escrita, os termos escolhidos, pois as palavras são detentoras de diversos sinônimos e antônimos. Segundo Foucault (2001, p. 07):

[...] ele estabelece entre ele e o que ele escreve, o sujeito que escreve despista todos os signos de sua individualidade particular; a marca do escritor não é mais do que a singularidade de sua ausência; é preciso que ele faça o papel do morto no jogo da escrita. (FOUCAULT. 2001, p. 07)

O autor, ao escrever, se desprende de marcas de sua individualidade para que outros possam ler seus próprios signos. Isso talvez possa acontecer com o professor que, ao levar uma proposta, muitas vezes precisa de suas convicções ou gostos para que outros tomem a frente, possam expor seus processos de significação e, a partir deste movimento, possam observar seus próprios signos (FOUCAULT, 2001).

Pensar sobre a questão da autoria de um texto me faz movimentar as ideias sobre o processo que um professor desenvolve em sua aula de arte, mas precisamente sobre a questão da autoria de uma aula. Assim como foi dito

anteriormente, essa questão está carregada de incertezas sobre a autoria deste educador, pois se trata talvez de um campo que lida com a produção de algo para além de um objeto de avaliação, através de um exercício de arte; não só com a reprodução de conteúdos, mas com um olhar que vai resultar em um objeto de arte produzido por aqueles estudantes que estão na presença deste professor.

A autoria de uma aula de arte talvez esteja ligada ao ato de criar modos de existência. Quando falamos em criar, sempre pensamos em algo inédito, que nunca foi pensado ou realizado por outros, o que pode ser uma “armadilha”, pois não se trata desta questão, está além desta percepção simplista, assim como a autoria de um texto envolve os *processos de subjetivação* pelos quais somos acometidos.

Dentro de nossos *processos de subjetivação*, somos influenciados pelos modos de existência dos outros seres. Portanto, somos talvez a soma de outros em nossa existência e, conseqüentemente, um professor também é a soma das influências de modos de existência daqueles que fizeram parte de sua formação como professor.

Logo, isso refletirá em sua prática docente, em suas propostas em sala de aula. Mas não podemos deixar de pensar que um professor é um ser em plena formação ao longo de sua jornada, que podemos perceber como um profissional sempre em transformação, pois está sempre se modificando e transformando seus modos de ser educador, em especial nas aulas de arte.

Uma aula de arte é um espaço em que podemos trazer à tona uma série de possibilidades que propiciam o exercício da criatividade. Não que nos outros componentes do currículo escolar não possam propiciar isso, pois se sabe que toda área do conhecimento que é trabalhada na educação escolar formal é capaz de trazer uma série de possibilidades. A arte é um desencadeador de pensamentos que faz com que possamos ver a realidade de outra maneira, lidando com signos que traduzem a realidade de outras formas.

Através de aulas de arte podemos vivenciar e saborear diferentes modos de ver o mundo, pois se faz necessário mais que a simples transmissão de conteúdos e conhecimentos, mas os riscos implicados nos processos de construção e desconstrução de subjetividades. Segundo Farina (2012):

A partir do terreno da arte, se pergunta aqui pelos processos de formação do subjetivo na atualidade. A arte é um terreno privilegiado para problematizá-los,

pois se faz imagem com as mesmas forças que constituem as formas e fluxos do subjetivo no contemporâneo. (FARINA. 2012, p.03)

Essa vivência pode tornar essa aula algo mais complexo, pois se trata de levar o estudante não em um sentido de ordem sob a qual precisa chegar em um ponto único, mas a enxergar outras coisas além das perspectivas impostas por diversos fatores (conteúdos, obrigações sociais e obrigações impostas pelos sistemas de ensino de nosso país), onde o que é válido é o que tem uma utilidade prática em determinado contexto.

Não se trata aqui de pensar que as aulas de arte são salvadoras de determinado estado, mas que podem ser um fator de apresentação do mundo por outro ponto de vista. Pela experimentação nas aulas de arte, podemos ter contato com as multiplicidades, favorecendo novos territórios de experiências em devir.

O autor/professor coloca suas propostas para os leitores/estudantes para que estes as tomem para si e se apropriem à sua maneira. Segundo Foucault (2001, p. 03) “a função-autor é, portanto, característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de certos discursos no interior de uma sociedade.” Uma autoria não seria somente uma proposta de aula, trata-se de uma invenção de si em relação ao mundo, como posicionamento em relação à docência.

Uma proposta de aula é efeito da amplitude de uma prática de si. Aquilo que se oferece aos estudantes é um modo de ver e entender o mundo, não para reforçar a arte e a docência, senão para que os estudantes transformem-nas e façam delas suas, tornando-se outra coisa. Talvez como a fala do artista Elcio Rossini (2005) sobre sua série *Objetos*:

O corpo, assim como forma manipulada, está sempre enchendo e esvaziando. O corpo está todo no espaço e é a partir dele que o espaço multiplica suas direções. O corpo ligando essas duas naturezas, objetos e ar, desdobra cores e formas. Amalgamados, objeto, ar, corpo, movimento e espaço encontram-se no tempo, propondo ritmos e durações. (ROSSINI. 2005, p.13)

Assim como na fala do artista sobre sua performance, penso a proposta de aula que vai se multiplicando em diferentes direções, muitas vezes pelo *encontro* com aquele estudante que está disposto a propor novos rumos para a situação inicial. O

ser professor/autor talvez esteja relacionado a como ele se produz frente a seus estudantes, que traz um pouco de seus *processos de subjetivação*, produzindo algo que ele desencadeia no contato com os estudantes.

Figura 17 Ora bolas. Videoperformance de Elcio Rossini.



Fonte: Blog Elcio Rossini. 2004.

É necessário observar que estamos pensando em uma aula de arte, em que uma proposta é oferecida pelo professor e seus alunos são responsáveis pela materialidade física dela, influenciados também pelos seus *processos de subjetivação*. É importante pensar sobre as criações que surgem através do convite inicial do educador. Sobre a execução de um ato criador, nos diz Duchamp (1965)

“o ato criador não é executado pelo artista sozinho; o público estabelece o contato entre a obra de arte e o mundo exterior, decifrando e interpretando suas qualidades intrínsecas e, desta forma, acrescenta sua contribuição ao ato criador.(p. s/n)

Os estudantes dão forma à proposta de um educador e, como faz o público de um artista, acrescentam, decifrando a materialidade física da proposta desenvolvida. A aula, portanto, é efeito de si, em uma relação individual e coletiva.

Penso que como professor de arte sou autor das minhas aulas mas não em um sentido de posse e sim em um sentido de produção de um pensamento que embasa as propostas que faço. Esta autoria está então relacionada a produção de um pensamento estético. Se é autor de um pensamento estético de onde derivam e chegam propostas e ações docentes, atividades docentes e um modo de se relacionar com a docência em prática.

5 PENSAMENTO ESTÉTICO

Mudava as minhas propostas de aulas e me apropriava do espaço em que estava inserido, que é um município pequeno, chamado Aceguá, na fronteira do Rio Grande do Sul com o Uruguai, onde atuo como professor de arte. Lá foi construído um lugar de trabalho com certa liberdade, pois consegui estabelecer um modo de trabalhar em que, a meu ver, posso trazer propostas de trabalho que transitam pelo espaço escolar sem restrição. O município é muito influenciado pela cultura alemã, pois foram eles os primeiros a povoar o local. As escolas em que atuo ficam na zona rural, em meio às colônias de descendentes destes imigrantes e de outros oriundos de assentamentos do movimento sem-terra (MST). Eu ainda continuo atuando nestas escolas.

Minha apropriação do espaço escolar se deu gradativamente, até o momento em que a comunidade trouxe um retorno do trabalho que desenvolvido em sala de aula. Isso fez com que eu pensasse em mudar, pois a rotina tomou conta das minhas aulas. Então comecei a mudar meu modo de trabalho.

Mas o que eu mudava realmente em cada aula de arte? Ou o que as aulas de arte modificavam em mim? Eram questões que sempre me tiravam o chão e me faziam refletir sobre a necessária fuga da estagnação em que a docência estava fixada.

Eu tentava mudar as aulas a cada dia, pois acreditava que a cada nova aula possuía “novos” estudantes, no sentido de que esses vão se tornando diferentes a cada encontro. Para tanto, sempre havia a necessidade de uma linha para condução do trabalho, fosse através de um assunto de arte ou uma conversa surgida em um momento de descontração em sala de aula.

A cada aula, tentava realizar uma nova performance docente. Costumava pensar que apenas o que funciona em sentido positivo era válido. Lidar com um fracasso era desagradável, algo que não conseguia entender como produtivo, mas como uma perda de tempo.

As aulas de arte, assim como outras, precisam seguir as burocracias dos sistemas de ensino e apresentar certos resultados para comprovar o que é realizado, ou seja, é preciso algo materializado como um trabalho prático ou talvez uma prova teórica. Estes materiais servem para comprovar os resultados, que são depositados em um arquivo de computador e computados como números que depois devem ser revertidos em índices de aproveitamento.

Nesse sentido, as notas no boletim e os pareceres são uma espécie de prova crucial para a gestão da escola e todo o sistema educacional no qual ainda me encontro inserido. Era preciso determinar se aquele espaço foi bem utilizado e não desperdiçado pois, como dito anteriormente, no sistema educacional acredita-se que o resultado precisa ser revertido em algo que apareça e, principalmente, pareça positivo.

Um dos aspectos cruciais que envolvem a docência em arte é a possibilidade de lidar com o pensamento estético. Não que em outras docências não possam envolver a estética, mas a arte já carrega esta marca: a palavra estética vem do grego *aisthesis* que significa sensação, percepção, e é entendida como um ramo da filosofia que estuda a natureza, a beleza e a arte.

É necessário pensar sobre o pensamento estético que envolve a docência, sobre seus funcionamentos, em especial em arte, pois é sobre isso que versa esta pesquisa. Para começar a tecer esta ideia, utilizo as palavras de Loponte (2008) para entender o que é o estético neste contexto:

“Estético, aqui entendido de uma forma mais ampla, não se restringindo a algumas atividades artísticas, mas aos modos de vida, a própria existência. As relações intersubjetivas, o compartilhamento de dúvidas, medos, angústias, conquistas; a descoberta das possibilidades de criação e invenção de si mesmo e das práticas pedagógicas mediadas por atividades estéticas.”(LOPONTE, 2008, p.04)

Para a autora, o estético não é entendido como uma atividade que se materialize em forma de objeto, mas sim algo da ordem da belo, que diz respeito a todo o funcionamento, existência e movimento da vida. A estética que interessa a este trabalho é uma visão mais expandida, tem a ver com as formas pelas quais fazemos as coisas, com as maneiras como vemos e com o que nos acontece, uma experiência que nos abala e altera as nossas formas de ser. Segundo Farina; Pereira (2012)

“Para que se possa viver uma experiência estética, antes de tudo, é preciso assumir uma atitude estética, ou seja, assumir uma posição, uma postura que constitua e configure a nossa percepção. Não como uma intencionalidade, uma premeditação, uma antecipação racional do que está por vir, mas como uma disposição contingente, uma abertura circunstancial ao mundo. A premeditação é da ordem da atitude prática, utilitária, funcional, ocorre quando nos dirigimos para o mundo com vistas a determinados fins, considerando as coisas e os acontecimentos como meios úteis para atingir um fim. (FARINA, PEREIRA. 2012, p.19)

A experiência estética se relaciona com o que nos acontece e com o estarmos abertos a ser atravessados por ela, dispostos a sofrer efeitos e consequências desta experiência que poderá, ou não, nos modificar, e através dela produzir talvez outros modos de ação ou existência diante de algo.

Depois de pensar sobre a autoria, percebo que talvez não se trate desta questão, mas sim das relações, as práticas em sala de aula que tenho utilizado, os modos que escolho trabalhar e na possibilidade da ocorrência de experiências estéticas em mim e em meus estudantes

O pensamento estético é a forma como concebemos e damos sentidos para aquilo que nos acontece. Está relacionado, talvez, a uma necessidade de pensar

novas formas de existir, de ser, de ver e escutar o mundo que nos cerca, através de experiências estéticas.

A experiência altera o modo constituído de ser, produz uma alteração naquilo que é entendido como identidade. O indivíduo é exigido a forjar um pensamento estético, mas não necessariamente irá realiza-lo, pois é possível que ele escolha não forçar seu pensamento, aceitando, assim, os modos já dominantes no mundo. Para que a experiência estética ocorra, como falado anteriormente, é necessário uma atitude estética. Segundo Pereira (2012)

“A atitude estética é uma atitude desinteressada, é uma abertura, uma disponibilidade não tanto para a coisa ou o acontecimento “em si”, naquilo que ele tem de consistência, mas para os efeitos que ele produz em mim, na minha percepção, no meu sentimento.”(PEREIRA. 2012, p.186)


A atitude estética está, talvez, relacionada às escolhas docentes que faço como educador e que são frutos dos meus processos de formação pessoal, através das experiências estéticas que vivi, que passam desde as aulas que frequentei, os cursos e seminários que participei como estudante, seja de graduação e especialização.

Além disso, esta atitude também é dos estudantes com os quais trabalho, pois eles também passaram por seus processos. Esta atitude pode ser algo individual e coletivo e também não há a garantia de que estes estudantes a constituam, pois quanto a isso não há nenhuma garantia, apenas um trabalho permanente sobre as escolhas que constituem processos de formação estética.

O FIM DO COMEÇO?

“Fundamentalmente nada existe. Assim, onde se prende a poeira?”

Huineng

 vida não é formada por começo, meio e fim, mas sim por vários começos,

vários meios e, talvez, vários fins. Quando comecei esta caminhada no ano de 2017, tinha muitas certezas do que queria e de como era possível fazer. Mas quando efetivamente comecei a andar pelas possibilidades desta pesquisa, os começos pareciam meios; os meios pareciam fins e os fins, começos.

Tudo que parecia certeza virou dúvida. Certezas não faziam mais parte deste movimento. E o sofrimento de se aventurar pelo desconhecido e incerto? Pesado demais para quem se arriscava no lugar onde nunca estive e que pouco conhecia.

Dito isso, o meu primeiro movimento foi de queda. Do chão olhava e não conseguia respirar. Parecia que a distância geográfica que me separava do lugar em que moro e o lugar onde comecei as inquietudes dessa pesquisa era muito menor que a distância que me separava dos conhecimentos que ali buscava.

Mas um comentário que ouvi em meu primeiro dia me acompanhou durante o período desta pesquisa e fez com que me mantivesse firme em nos meus propósitos. Foi dito que haveria momentos em que iríamos nos desmontar e outros em que iríamos nos remontar. E que isso fazia parte do processo de desenvolvimento da pesquisa.

Chegar até este fim foi um caminho árduo e cheio de nuances e contrastes. Neste momento, é necessário mostrar os caminhos que esta pesquisa tomou, é hora de expor as inclinações, as escolhas e os modos que modificaram. É uma grande dificuldade, em que se colocar em frente ao outro de modo a ser visto é incômodo, causa receio da exposição, deixa à mostra as falhas que possuímos e, conseqüentemente, permite-se ser questionado pelo que se pensa.

A dificuldade está contida nesta pesquisa, pois ela lida com a vida, ela se dá enquanto a vida acontece, enquanto se vive e se necessita aguçar atenções, o foco para aquilo que interessa seja mais focado. Muitas vezes questionei: “o que interessa?” Pois a vida não para e as complexidades do tema que perpassa esta pesquisa sempre são inquietantes e delicadas.

Foi preciso um mergulho no acaso e sempre agarrando os pequenos pedaços de entendimento que fugiam entre os dedos muitas vezes, mas que levaram-me a novos lugares. Isso pedia uma nova atenção e muitas vezes desmontava todas as respostas que eu achava que tinha.

O desconforto faz parte do processo, pois estamos acostumados a lidar com certezas e, muitas vezes, com o único, e mesmo assim precisamos dar conta de alguns conhecimentos. Neste contexto entram os estudos de autores que trago para dissipar a névoa que pairava sobre as inquietações desta pesquisa.

Trouxe para esta pesquisa autores com Deleuze, Guatarri, Larrosa, Pereira, Foucault, Farina, entre outros sobre quem me debrucei para tentar entendimentos sobre as questões. Muitos causaram mais dúvidas e movimentaram ainda mais este cartógrafo e fizeram com que as coisas ganhassem outros contornos e ritmos. De alguns tentei dar conta, outros foram impossíveis de acompanhar.

As dificuldades fazem parte do processo, pois são elas que permitem o desafio que é aventurar-se por uma pesquisa com intenso movimento. Me refiro ao movimento sempre, pois dentro do tema maior, que para mim é a educação, os caminhos foram surgindo com diferentes velocidades.

Esta cartografia se deslocou em diferentes ambientes, que iam desde o meu trajeto casa (Bagé) até a escola (Aceguá), como também Bagé até Pelotas (IfSul), pois estes

deslocamentos também foram importantes para a elaboração desta dissertação e das possibilidades desta pesquisa.

Como professor de arte, coloquei uma escuta e um olhar atento sobre a docência que exerço e, ao longo destes dois anos de intensos estudos, muitos interesses surgiram até esta pesquisa tomar corpo. Mas apesar de olhar para a docência que exerço, esta pesquisa não é particular.

Esta pesquisa deslocou os modos de exercício desta docência, pois a cada parada para olhar para si, percebo o quanto acrescentou o trabalho que realizei, principalmente nas atenções que precisava ter em relação à docência. A docência em arte é algo que suscita modos de ser professor.

Primeiro o que despertou o meu interesse foi como era afetado pelos processos de subjetivação, logo depois da qualificação minha atenção se voltou para o que era ser autor de uma aula de arte. A ideia de professor/autor logo foi desfeita pelo fato de perceber que não se trata de uma autoria, está mais relacionada à produção de um pensamento estético e, conseqüentemente, a uma atitude estética para a qual, como professor de arte, estou disposto e aberto.

Um dos elementos que ajudaram a construir esta pesquisa foi a série de mudanças que foram necessárias na docência que exerço, pois comecei a trabalhar em outra escola e em outro contexto, além do nível do ensino ser outro, o que obrigou a mudar a postura e possibilitou uma abertura maior para a atitude estética, que não se dá individualmente mas no coletivo e fruto de nossos processos de subjetivação.

Sair da docência no ensino fundamental e ir para docência no ensino médio foi um salto bastante grande, e uma grande possibilidade de experiências para as quais estive disposto e aberto. Até mesmo o espaço físico me trouxe atenções e suscitou pensamentos, pois estive disposto a enfrentar os desafios que me eram colocados.

O processo que vivi como professor-pesquisador- aprendiz foi algo que trouxe atravessamentos intensos, novas experimentações, movimentou meu fazer docente. Foram momentos em que as experiências foram intensas e modificaram o meu pensar. Foi necessário buscar novos olhares, novas formas de interagir com estudante, além de perceber os processos de subjetivação dos estudantes e perceber as marcas do meu próprio processo, que carrego como educador.

Na escola, a vida está pulsando e em plena efervescência, pois o lugar se constitui de um espaço de intensidades, vozes que muitas vezes falam e não são ouvidas ou que calam para que não sejam silenciadas, lugar de encontros geográficos e temporais. Lugar de intensa vida e onde me deixo envolver pelas experiências que são possíveis de acontecer, para que estes atravessamentos possibilitem construir um conhecimento e um aprender de pleno.

Assim, talvez seja preciso deixar-se afetar pelos encontros, estar aberto às experiências, produzir a partir delas uma atitude estética que permita uma abertura de mundo e possibilite a construção de um modo de ser docente, em especial em arte. Isso não significa juízo de valor, o bom e o ruim, e sim estar disposto ao desafio.

Esta pesquisa se moveu pelas dúvidas, pelas incertezas e pelas indagações, muitas vezes essas indagações não foram respondidas mas fizeram surgir novas problematizações sobre a docência e principalmente sobre a vida. Esta pesquisa tenta dar conta daquilo que não se sabe, que muitas vezes vacila e toma direções insuspeitas . Assim algumas perguntas que surgem nestes movimentos que a pesquisa se permite fazer são refutadas e muitas vezes não respondidas apenas lançadas. Pois este trabalho trata-se de algo que talvez ainda não se sabe bem o que é e onde pode chegar, DE algo que apresenta inúmeros caminhos e indagações por se fazer nos que ainda serão.

REFERÊNCIAS:

BARTHES, Roland. **A morte do autor. O Rumor da Língua.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

DELEUZE, Gilles. G. **Abecedário de Gilles Deleuze.** [1996]. Paris: Éditions Montparnasse. Entrevista concedida a PARNET, A. V. Produzido e realizado: PierreAndré Boutang. Disponível em: <http://www.docspt.com/index.php?topic=16463.0> Acesso em 10 de setembro de 2017.

DELEUZE, Gilles. **Conversações.** Tradução de Peter Pál Pelbart. 2ª. Ed. São Paulo: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, Gilles; PARNET. **DIÁLOGOS.** Tradução Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

DELEUZE, Gilles. **Francis Bacon- Lógica da Sensação.** Tradução: Silvio Ferraz e Anita Malufe. 1983. Sem Editora.

DELEUZE, Gilles. **O Que é a Filosofia?** Tradutor De Bento Prado Jr e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed 34, 1992

DELEUZE, Gilles. **.Lógica do Sentido;** tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes. Sao Paulo, Perspectiva, Ed. da Universidade de São Paulo, 1974.

_____. **Lógica da Sensação.** Equipe de Trad. Roberto Machado (coord.). Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia, vol. 1.** Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Ed 34, 2012.

_____. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia, vol. 2.** tradução Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Ed 34 Ltda., 2012a.

_____. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia, vol. 3.** tradução Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. São Paulo: Ed 34 Ltda., 2012b.

_____. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia, vol. 4.** tradução de Suely Rolnik. São Paulo: Ed 34 Ltda., 2012c.

FARINA, Cynthia; RODRIGUES, Carla (orgs). **Cartografias do Sensível. Estética e Subjetivação na contemporaneidade.** Porto Alegre: Evangraf Ltda., 2009.

FARINA, Cynthia; PEREIRA, Marcos V. **Percepção, estética e formação: o sensível e a experiência do atual.**(p.18-25) Arte e filosofia na mediação de experiências formativas contemporâneas / José Albio Moreira de Sales, Dinamara Garcia Feldens. – Fortaleza: EdUECE, 2012.

FARINA, Cynthia. **Artifícios perros. Cartografia de um dispositivo de Formação.** In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. 2007, Caxambu. Anais eletrônicos. Disponível em: <http://www.anped.org.br/internas/ver/reunioesanuais>. Acesso em 13 de dezembro de 2018.

_____. **Arte e formação: uma cartografia da experiência estética atual.** In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. 2008, Caxambu. Anais eletrônicos. Disponível em: <http://www.anped.org.br/internas/ver/reunioes-aneais>. Acesso em 19 de fevereiro de 2018.

_____. **Formação continuada e estética do descontínuo. Arte Contemporânea e professoras de arte.** In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. 2010, Caxambu. Anais eletrônicos. Disponível em: <http://www.anped.org.br/internas/ver/reunioes-aneais>. Acesso em 20 de dezembro de 2018.

_____. **Arte, cuerpo y subjetividad. Estética de la formación y Pedagogía de las afecciones.** 2005. Tese (Programa de Doctorado Educació i democracia) – Universitat de Barcelona. Barcelona.

_____. **Políticas do sensível no corpo docente - Arte e Filosofia na Formação Continuada de professores.** Revista Thema. Pelotas: v. 07, n. 01. 2010.

_____. **O PROPRIAMENTE ESTÉTICO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA.** XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas - 2012

FONSECA;Tania M. G. NASCIMENTO;Maria L.,MARASCHIN,Cleci.**Pesquisar na diferença: um abecedário / organizado por Tania Mara Galli Fonseca, Maria Livia do Nascimento, Cleci Maraschin.** – Porto Alegre: Sulina, 2012. 261 p.

FOUCAULT, Michel. **A escrita de si.** In: **O que é um autor?** Lisboa: Passagens. 1992. pp. 129-160.

_____. **O que é um autor?** In: Ditos&Escritos. Estética – literatura e pintura, música e cinema (vol. III). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. p. 264-298

_____. **A ética do cuidado de si como prática da liberdade.** In: Ditos&Escritos. Ética, Sexualidade, Política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

_____. **A ética do cuidado de si como prática da liberdade.** [1984] Concórdia: Revista Internacional de Filosofia. n 6. Jul-dez. 1984, p. 99-116. Entrevista concedida a H. Becker, R. Fomet-Betancaurt, A. Gomez-Müller.

GUATTARI, Felix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica Cartografias do Desejo.** 4ª edição. Porto Alegre: Vozes. 1996.

LARROSA, Jorge. **Tremores: Escritos sobre a Experiência.** Tradução Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi . – 1. ed. ; - Belo horizonte: Autentica Editora.2015.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel/** Jorge Larrosa; tradução Cynthia Farina. – Belo Horizonte: Autêntica, 2004

LARROSA, Jorge. **Experiência e alteridade em educação.** Revista Reflexão e Ação. Santa Cruz do Sul: v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011.

_____. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência.** Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro: n° 19 p. 20-28, jan. /abr. 2002.

LAZARI, Carmem. **Compartilhando experiências em Arte e Educação/Instituto Arte na Escola** (organização)/Fundação Volkswagen –Projeto Aprendendo com Arte (realização)- São Paulo: Instituto Arte na Escola: Fundação Volkswagen,2018.

LOPONTE, Luciana G. **Docência artista: arte, estética de si e subjetividades femininas.** 2005. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação.Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

_____. **Arte e estética da docência:** Conversas com Nietzsche e Foucault. In. ANPED SUL. Anais. Itajaí. UNIVALI, 2008.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Ecce Homo: Como alguém se torna o que é/** Friedrich Nietzsche. Tradução, notas e prefácio Paulo César de Souza- São Paulo: Companhia das letras,1995.

OLIVEIRA, Marilda de O. **A perspectiva da cultura visual, o endereçamento e os diários de aula como elementos para pensar a formação inicial em artes visuais.** In. 22º ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS: ECOSSISTEMAS ESTÉTICOS- Anais 1. Ed. Belém: ANPAP; PPGARTES/ICA/UFPA, 2013.

OLIVEIRA, Marilda de O; MOSSI; Cristian. **Variações em torno das pesquisas em educação e arte com imagens.** Leitura: Teoria & Prática. Campinas: v.36, n.72, p.115-131, 2018. Disponível em <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/668> Acesso em 28 de agosto de 2017.

OLIVEIRA, Thiago; PARAISO, Marlucy. **Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação.** Revista Pro Posições. Campinas, v. 23,

n. 3 (69), p. 159-178, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n3/10.pdf> Acesso em 28 de agosto de 2017.

ORDINE, Nuccio. **A utilidade do inútil - Um manifesto**. Tradução: Luiz Carlos Bombassaro. 1ª edição. Rio de Janeiro: Zahar. 2016.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides. **A Cartografia como Método de Pesquisa intervenção**. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (orgs.). *Pistas do Método da Cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividades*. Porto Alegre: Suina, 2009.

PEREIRA, Marcos V. **Educação Estética e Subjetividade. Anais do Simpósio Estadual de Arte-Educação**. Organizado por Susana Rangel Vieira da Cunha; Realização Oficina de Arte Sapato Florido. – Porto Alegre: URCAMP/Fapergs, 1995.

PEREIRA, Marcos V. **Estética da professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor**/Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2013.

PEREIRA, Marcos V. **O limiar da experiência estética: contribuições para pensar um percurso de subjetivação**. *Pro-Posições*, Campinas, v. 23, n. 1 (67), p. 183-195, jan./abr. 2012.

_____ **Traços de fundamentalismo pedagógico na formação de professores**. *Revista Iberoamericana de Educación* 2008 EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

RÁNCIERE, Jacques. **Mestre ignorante - cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Tradução de Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

ZOURABICHVILI, François. **O vocabulário de Deleuze**. Tradução André Telles Rio de Janeiro 2004. Disponível em: <http://claudioulpiano.org.br.s87743.gridserver.com/wpcontent/uploads/2010/05/deleuze-vocabulario-francois-zourabichvili1.p>