

DOCÊNCIA ARTISTA: ARTE, GÊNERO E ÉTICO-ESTÉTICA DOCENTE

LAPONTE, Luciana Gruppelli – UNISC – UFRGS

GT: Formação de Professores / n.08

Agência Financiadora: Não contou com financiamento

Partindo do pressuposto de que a formação docente em arte é bastante precária, e que as relações de gênero estão implicadas na definição do discurso sobre arte e da docente em arte, pergunto pela possibilidade da constituição de uma docência artista, produzida através da escrita de si e relações de amizade, como formas possíveis de resistência, de subversão aos poderes subjetivantes (principalmente que envolvem relações de poder e gênero), a partir da análise do trabalho de formação docente em arte, que vem sendo desenvolvido há cinco anos com um grupo de professoras na Universidade de Santa Cruz do Sul. Esta pesquisa é profundamente marcada pelas últimas teorizações de Michel Foucault, por reverberações nietzscheanas e pelas produções teóricas dos estudos feministas, ligadas à arte e educação. O trabalho procura estabelecer uma relação entre gênero, artes visuais e ensino de arte, procurando articulá-los com a produção da docência em arte. Os eixos de análise para o material empírico (textos diversos, cartas, memoriais, portfólios, diários de campo) emergem da produção teórica do filósofo: escritas de si; relações de amizade e uma ético-estética docente. No presente texto, apresento uma síntese desta pesquisa, que originou uma tese de Doutorado em Educação, concluída em 2005.

A arte na escola tem sido, de várias formas, pedagogizada, perdendo seu potencial transgressor. Muitas práticas ultrapassadas ainda presentes nas escolas - como desenhos estereotipados prontos para colorir e aulas de arte que privilegiam a elaboração de presentes para datas comemorativas - são constantemente alimentadas por um mercado editorial que aposta na ignorância docente e na busca por receitas fáceis. Outros problemas se acumulam, quase sempre relacionados à formação docente precária, principalmente em uma área como a arte, sobre a qual ainda se pensa que uma formação mais consistente é desnecessária, já que seria algo realizado em função de um “dom”, ou de uma “habilidade estética” individual¹.

O livro *A professora criativa: Educação Artística e trabalhos manuais para o Ensino Fundamental* (Ed. Claranto, Uberlândia, MG)², em circulação em escolas na região de Santa Cruz do Sul, é um desses “manuais de auto-ajuda” consumidos

¹ Na região de Santa Cruz do Sul, cerca de 80% dos professores que atuam na docência em arte nos diversos níveis não têm formação específica na área (Loponte, 2000).

² Outra publicação semelhante é *O dia-a-dia do professor* (Ed.Fapi, Belo Horizonte).

avidamente por docentes. A publicação tem quatro volumes, todos repletos de receitas de trabalhos manuais com diversos materiais para as datas comemorativas e desenhos estereotipados. O título já define o endereçamento à espectadora preferencial³: professoras mulheres. A preocupação com a utilização do feminino não é por acaso, e é algo raro em publicações deste tipo. Livros como esses são vendidos diretamente nas portas das escolas e raramente são encontrados em livrarias. Estas publicações endereçam-se às professoras e o adjetivo “criativa”, embora tenha aparentemente um tom elogioso, apenas mascara um conteúdo que subestima a capacidade criativa docente. Enquanto a maioria dos livros de história da arte exalta a genialidade artística masculina (discurso que também ressoa nos livros didáticos), o discurso pedagogizado sobre arte define a criatividade feminina como algo a ser controlado por receitas e prescrições de “como fazer”, escapando de qualquer nível de excelência, ou mesmo de qualquer semelhança e visibilidade da chamada “grande arte”. Estes discursos, de alguma forma cruzados e complementados um pelo outro, são incorporados pelas docentes que atuam no Ensino Fundamental, principalmente aquelas sem uma formação mais consistente na área de arte. Penso que desfazer e problematizar estes mitos, trazendo algumas “intervenções feministas” (Pollock, 2003) e algum tipo de tensão para nossas definições comuns sobre arte e ensino de arte, é uma das tarefas mais importantes para a formação docente na área.

Nesta pesquisa, cujo foco é a docência em arte, tais questões se apresentam por um motivo aparentemente óbvio: a maioria das professoras de arte são mulheres, apesar da sua ausência no discurso oficial sobre arte. Apesar disso, as mulheres professoras de arte ainda parecem invisíveis profissionalmente. Há um paradoxo semelhante no que diz respeito à presença/ausência feminina nas artes visuais. Apesar da grande visibilidade da imagem das mulheres como um dos temas mais recorrentes da arte ocidental, elas são quase invisíveis como sujeitos da produção artística. A relação entre as mulheres e a criação artística na cultura ocidental baseia-se na “hipervisibilidade da mulher como *objeto* da representação e sua invisibilidade persistente como *sujeito* criador” (Mayayo, 2003, p.21). O par visibilidade/invisibilidade parece acompanhar as relações entre gênero e arte e/ou gênero e ensino de arte.

Há muito percebo que a problematização e articulação de temas marginais como gênero e arte são, de alguma forma, determinantes para se pensar o que se faz em ensino

³ O termo “espectadora preferencial” insere-se no conceito de modos de endereçamento desenvolvido por Elizabeth Ellsworth (2001).

de arte. No entanto, não são temas que façam parte da maioria das análises sobre arte e educação, pelo menos aqui no Brasil⁴. Na verdade, o campo dos estudos feministas e seu diálogo com a educação (de um modo geral), ainda tem um longo caminho a percorrer no nosso país, embora esteja avançando⁵.

Esta pesquisa foi realizada a partir da análise de registros escritos (textos, cartas, portfólios, diários) de cerca de 12 professoras de arte do Ensino Fundamental e Médio, que participam de um grupo de formação continuada docente com encontros mensais na UNISC. O grupo foi constituído a partir de cursos de extensão oferecidos pela universidade e tem se mantido como um grupo permanente de estudos sobre ensino de arte, desde o ano 2000. O efeito deste grupo de formação docente no trabalho de cada professora é visível, o que procurei evidenciar através das análises desta pesquisa. Os eixos para a análise do material empírico surgiram a partir das teorizações foucaultianas: escritas de si, relações de amizade e uma ético-estética docente. Os três eixos estão extremamente implicados um no outro. Permeando toda a análise estão as questões de gênero, vinculadas à arte e à docência em arte e, principalmente, a emergência de uma docência artista nessas três formas de aproximação com o material empírico.

A partir da interrogação ética de Foucault presente em seus últimos trabalhos é possível pensar em subjetividades artistas para a docência, ou em uma docência artista. Na verdade, não precisamos de mais um modelo, até porque já há tantos (professor crítico e reflexivo, professor pesquisador, professor autônomo, professor transformador, professor competente etc), como se fossem fantasias para vestir ou desvestir, ao sabor do modismo teórico e editorial. Neste trabalho, o esforço é trazer um conteúdo específico para a ética de si debatida por Foucault, trazer a docência para habitá-la, para transformá-la. Uma ética que é estética, poética, uma outra forma de subjetividade, menos assujeitada, menos presa às relações de saber e poder, mas, atenção!, não totalmente livre. Tarefa árdua. O querer-artista da docência que persegui na pesquisa habita um grupo de professoras de arte, marcadas pela decisão ético-política de

⁴ Estes temas já tem merecido destaque em periódicos americanos como *Studies in Art Education* e *Art Education*. Ver também Collins; Sandell (1996).

⁵ Destaco a publicação de um Dossiê de Gênero e Educação, na Revista *Estudos Feministas* (v.9, n.2, 2001), e o trabalho de grupos de pesquisa como o GEERGE - Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero, ligado ao PPGEDU da UFRGS, e a criação do GE 23 – Gênero, Sexualidade e Educação na ANPED, em 2004. Nos últimos 5 anos, não há nenhum trabalho apresentado no GT 08 – Formação de Professores que se dedique ao tema, embora já apareçam nos títulos de muitos trabalhos o termo “professora” ou “professoras” substituindo o genérico masculino “professor”, revelando, de alguma maneira, a grande incidência de mulheres no exercício do magistério.

construir sua formação continuada em relações de amizade estreitas, que envolvem laços de cumplicidade afetiva, ética, política. Inventamos e reinventamos juntas estes modos de subjetividade ético-estética que, por vezes, estão ausentes dos programas de formação docente. Aqui está em discussão a possibilidade de uma formação docente que vá bem mais além da busca insana por “competências” ou pela figura cristalizada desta “professora competente” ou até mesmo de uma “professora pesquisadora”. Nesta pesquisa, há espaço para pensar em uma etopoética⁶ docente. A estética da existência ou o cuidado consigo mesmo apontam para a invenção de novas formas de atuar, outras maneiras de constituir o *êthos* do sujeito. Esta é necessariamente uma ação compartilhada, que se dá em relação com os outros. O modo artista docente pode surgir assim no entre-espaço da escrita de si e das relações de amizade.

No contexto do trabalho de um grupo de formação docente, surge uma escrita implicada e comprometida, mesmo que ainda com dificuldades. As escritas aqui são personificadas, e os nomes das que escrevem não são fictícios: Joelma, Estér, MárciaL, Marisiane, Rosimeri, Joice, Catuscia, MárciaD, Janete, Ivani. Muitas professoras passaram por este grupo, mas poucas deixaram suas marcas escritas.

De que modo assinamos o que lemos, o que escrevemos? Derrida (2004) fala de uma leitura assinada, ativa, performativa, interpretativa. Rosa Fischer (2005) reivindica que os nossos textos acadêmicos estejam impregnados de nós mesmos, de nossa assinatura única e insubstituível. Inventar-se, reescrever-se, reler-se, assinar-se através de palavras escritas. Ambição demais para professoras?

Da escrita de professoras, em geral, espera-se pouco. As escolas esperam que os cadernos de chamada estejam rigorosamente preenchidos, os objetivos e conteúdos cumpridos nos prazos determinados e que a assinatura ou a rubrica docente dê aquele tom de verdadeiro aos registros escolares, mesmo que sejam repetidos de um ano a outro, mesmo que sejam cópias de prescrições dos livros didáticos. Assinar é certificar, tornar verdadeiro, dar fé, autenticar. Uma assinatura designa autoria, e é desse tipo de escrita de que trato aqui. Uma escrita de si docente, uma escrita compartilhada que emerge não de obrigações acadêmicas e burocráticas, mas da necessidade de um grupo docente de registrar-se, de inscrever-se, de mostrar-se. Esta escrita docente não se separa das condições de seu surgimento: um grupo de formação docente em arte. É, sem dúvida, a escrita grávida de um grupo, e é nesse entre-espaço entre escritas e redes de

⁶ Foucault traz essa expressão de Plutarco (Foucault, 1998, p.16; 2004, p.290).

amizades entre professoras que pode surgir uma etopoética docente. As escritas titubeiam, fogem, intimidam-se, aparecem, desaparecem, voltam a mostrar-se, confessam-se: “Sabe de uma coisa, detesto escrever” (Carta, Ivani, 2002).

Nesses anos de trabalho com o grupo, a escrita foi surgindo mediante provocações. Em alguns momentos, tentamos as cartas, uma escrita mais informal, que necessita de um correspondente para completar-se (Foucault, 2004a). A carta acaba sendo um elo de ligação forte entre a escrita e as relações de amizade⁷. Através da carta, nos revelamos ao outro, em uma cumplicidade com um certo tom confessional, como se sussurrássemos nossos segredos. Escrever é ainda uma tarefa difícil para a maioria das professoras, o que aparece aqui e ali nos seus escritos. Em um trabalho com escritas compartilhadas (cartas ou mesmo diários) no âmbito da formação docente, a escrita de histórias de vida ou a autobiografia⁸ pode ser um começo, um desencadeador de outras escritas que digam mais da formação se fazendo, e não um fim em si mesmo.

A escrita de cada professora retoma para si mesma e para as outras participantes do grupo os discursos verdadeiros que ali são produzidos sobre a prática docente em arte, sobre o planejamento, sobre as experiências particulares e pessoais. As escritas inscritas e inseparáveis das condições de sua produção – o grupo, uma rede de amizades – fornece um “equipamento de discursos verdadeiros⁹” para enfrentar a “solidão da escola”: “Será que a solidão nas escolas, a falta de ouvidos que entendam a mesma linguagem faz a gente se calar?” (Carta, Janete, 2003).

Da escrita por imposição a escrita para o olhar de um outro. Não qualquer “outro”, mas alguém que fala a mesma “língua” ou que está atento às inquietações presentes na escrita, até por que as sente de modo semelhante. Escrever, “brincar de escritor” também é arriscado, dá medo, assusta, provoca ansiedade (“É muito difícil escrever para alguém sem saber como esta escrita será apreciada. Temos medo do olhar do outro sobre nós” – Carta, Rosimeri, 2003). Colocar-se na figura de um escritor, ou de um “autor” parece brincadeira, parece estar fora do “natural” silêncio e anonimato docente. Escreve-se para repensar a própria prática docente sob olhar do outro, para fugir da “mera reprodução” em que muitas aulas de arte se tornaram: “As reflexões que realizamos, a cada fim do dia, servem para percebermos e analisarmos o que

⁷ A relação de amizade com a escrita epistolar é explorada por Bastos, Cunha e Mignot (2002), que também salientam a relação deste tipo de escrita com as experiências de mulheres.

⁸ Sobre formação docente e autobiografia, ver Bueno, Catani, Sousa (2002), Nóvoa (1988) e Josso (2004).

⁹ Para os gregos antigos este equipamento de discursos verdadeiros, se chamava *paraskeuê* (Foucault, 2004, p. 387, p. 394).

aprendemos de novo” (Portfólio, Joice, 2003). Tal como um *hypnomenata*¹⁰ visual, os portfólios foram outra estratégia de escrita adotada pelo grupo, em que nem todas se envolveram. Através dos portfólios, oito professoras apresentaram-se visualmente, recolhendo os vestígios da sua relação com o grupo durante estes anos: as redes que se estabeleceram, as imagens que marcaram.

Através destas escritas, não se está desvelando um “eu-professora” que estaria aprisionado em algum lugar, um “eu” supostamente mais límpido, que precisaria ser despertado de um sono de inconsciência e ignorância. Não há nada para descobrir, mas sim por inventar, por experimentar. Também não se busca nesta escrita encontrar narrativas de “tomada de consciência”, tal como nos adverte Larrosa (1998). Na escrita dessas professoras, busca-se, sim, no entrelaçamento entre escrita e amizade, essa “docência artista”, mas não como fim último, como um final redentor de salvação ou de algo que se pudesse chamar de conscientização. A questão é experimentar a possibilidade dessa docência artista: uma docência cujo fim, *felizmente*, é inatingível; baseada na invenção de si mesmo; como prática de liberdade e produzida e fortalecida nas relações de amizade. Uma docência artista que emerge também do feminino, ou que pode subverter a partir do próprio feminino, ou de alguma forma, dobrar as relações de poder e saber, nos fazendo jogar esses jogos de verdade que envolvem arte, educação e gênero com o mínimo possível de dominação.

Nas escritas das docentes do grupo, é possível perceber o prazer de estar juntas, a alegria de encontrar-se e partilhar descobertas, uma “festa de amigas”. Longe do ranço de encontros “pedagógicos” e prescritivos, neste espaço de criação e invenção de relações consigo mesmo e relações com os outros, nos reinventamos como docentes. Neste grupo, a arte é o tema aglutinador. Mas não só isso. Em torno da arte e seu ensino encontram-se ali “as mesmas dúvidas, as mesmas angústias, as mesmas apreensões, os mesmos medos, os mesmos objetivos”, é o que salta nas escritas. O “mesmo” quando compartilhado perde seu caráter de mesmice, de coisa sem importância; o “mesmo” adquire outros contornos, outra força. E o encontro dessas “solidões pedagógicas”, características de muitas professoras de arte, modifica cada uma e sua forma de atuar na docência, “não se é mais a mesma”.

¹⁰ Na cultura greco-romana, os *hypomnemata* se constituíam como “uma memória material das coisas lidas, ouvidas e pensadas; assim, eram oferecidos como um tesouro acumulado para releitura e meditação posteriores. Formavam também uma matéria prima para a redação de tratados mais sistemáticos (...)” (Foucault, 2004a, p. 147).

Diferentemente de palestras proferidas por especialistas, o trabalho com um grupo docente traz uma outra cor para os processos de formação¹¹. É preciso pensar no entanto, que em uma rede de amizades não se está imerso em um mar de condescendências e afabilidades incondicionais. Escuta-se, confessa-se, apazigua-se das inquietudes, mas também espera-se rigor, severidade, seriedade no discurso sobre o outro. E é justamente aí que se encerra o caráter político e transgressor das relações de amizade. Mais do que uma simples “festa de amigas”, um grupo de docentes com objetivos em comum é também a celebração da diferença, da distância, da alteridade. A amizade, neste sentido, não fortalece a identidade, o mesmo, mas se constitui como uma possibilidade de nos transformarmos, é “uma ascese, isto é, uma atividade de autotransformação e aperfeiçoamento” (Ortega, 2000, p.81). E daí as relações de amizade não são apenas um espaço político, mas um espaço ético-estético de invenção e experimentação. A alegria e prazer desses encontros talvez se aloje justamente nessa poética das relações, nessa vontade artista de não ser mais a mesma, nessa vontade de extrapolar as relações burocráticas e sem vínculos a que muitas vezes se reduzem os espaços escolares, principalmente entre docentes.

Uma questão recorrente no grupo é: estou no caminho certo? Busca-se o “certo”, a verdade da boa aula, da boa professora de arte. Algo como perguntar se é “certo” pintar um gato de azul ou imaginar outra cor para as árvores que não seja o óbvio verde. O sentido de pertencimento a um grupo, que dá suporte e acolhida às criações de cada uma, apazigua a intranquilidade da busca incessante pelo caminho mais lúcido e correto. Até por que, aprendemos juntas, o perseguido “Santo Graal” do caminho certo é pura ilusão. No grupo, nesta rede de amizades docentes, descobrimos que há caminhos verdadeiros, feitos dos caminhos e descaminhos trilhados individualmente e recriados quando compartilhados. Descobre-se então que se está “caminhando” bem quando ao reconhecer as mesmas angústias no outro, percebe-se a força do seu próprio trabalho. Identifico-me com o outro e me vejo diferente, “não sou mais a mesma”, aos meus próprios olhos. A questão aí não é de identidade docente, mas sim de diferença. A partir do olhar do outro, de uma rede de amizades, produzo a diferença em mim mesma, me multiplico, me transformo.

Não há aqui uma relação de sujeição ao outro, ou uma relação com o outro marcada pelo vínculo de obediência, como na tradição cristã questionada por Foucault.

¹¹ O trabalho com grupos de formação docente já vem sendo destacado em pesquisas como as de Damiani, Vellozo e Barros (2004) e Dickel, Colussi, Bragagnolo e Andreolla (2002).

De algum modo, ainda somos herdeiros desta forma de pensar a subjetividade, na qual a autoconstituição do sujeito acontece através do exame da consciência e da confissão, tendo como objetivo a renúncia de si e a autoanulação. Na constituição da docência, nos autoanulamos quando nos submetemos aos “manuais de auto-ajuda pedagógicos”, com receitas práticas e rápidas de “como fazer” ou “como ser uma professora criativa (ou competente) em dez passos”, renunciamos a nós mesmos diante de “palavras de salvação” de um discurso pedagógico, que promete a tomada de consciência crítica, plena e iluminada sobre os processos educativos.

Foucault traz para o debate ético atual os modos de subjetividade da tradição greco-romana, em que “o papel do outro é indispensável para a produção de um esboço de si compreensível. (...) para ele o outro está sempre presente na origem da constituição estética de si, na figura do mestre, guia, professor, diretor de consciência ou amigo”(Ortega, 1999, p.132). A relação com o outro não se estabelece pela simples obediência, pela sujeição e submissão às verdades verticais, o que, por outro lado, não quer dizer também um falso democratismo dialógico. A relação com o outro está baseada na invenção, criação estética de si mesmo. Ao me olhar no outro, ao me reconhecer na diferença do outro, me esculpo de modo distinto, e esse é um movimento constante que uma rede de amizades não cessa de efetuar. Por isso talvez essa vontade das professoras de sempre voltar ao grupo a cada encontro mensal, essa vontade de ser outra, de não ser a mesma outra vez.

O espaço criado por estas relações de amizades docentes não está imune às relações de poder, mas se configura como uma dobra, um modo de resistência em que se pode “brincar” de liberdade, ou dizendo de outra maneira, em que se experiencia práticas de liberdade, como parte de uma decisão ética singular e coletiva. Nos encontros não se busca mais as receitas infalíveis que “salvarão” as aulas de cada uma e nem a palavra centralizadora e definitiva de um mestre que teria a chave para todas as respostas. Todas se comprometem de uma forma ou outra, todas se autorizam. As relações de poder estão em toda parte, a docência nunca é neutra e muda, mesmo que aparentemente se apresente desta forma.

Depois de alguns anos de trabalho com o grupo, é possível perceber mudanças de atitude importantes de cada professora em relação ao seu próprio trabalho. Nas falas delas durante os encontros mensais emergem muitas razões para permanecer naquele espaço: “como professoras de arte na escola, somos sozinhas, no grupo, somos muitas”; “na escola, somos até hostilizadas, aqui somos acolhidas”; “nem todos os professores de

outras áreas conseguem nos compreender”; “aqui acreditamos nas mesmas coisas”; “aqui podemos falar de nossas inquietudes e dúvidas e captar as soluções e idéias das colegas”; “aqui não temos vergonha de perguntar”; “há um vínculo que nos dá força”; “nos transformamos nas ‘chatas do colégio’”. As professoras do grupo sentem-se respaldadas para suas ousadias na escola e para enfrentar o descaso com que muitas vezes o ensino de arte é tratado. O grupo potencializa as ações de cada professora, fortalece e dá maior visibilidade ao seu trabalho na escola. No entanto, reconhecer isso não quer dizer o mesmo que afirmar que agora estas professoras tornaram-se repentinamente “empoderadas”, ou que atingiram um grau de emancipação e autonomia docente que as fará “felizes para todo sempre”.

Não é possível negar a importância dos chamados “modelos críticos de formação docente” com fins emancipatórios, se levarmos em conta que a maioria dos currículos de formação docente em diferentes países do mundo é construído a partir de “modelos da racionalidade técnica” (Pereira, 2002, p. 23). Contudo, apesar de sermos em alguma medida herdeiros deste pensamento crítico, a infidelidade é necessária para que continuemos em movimento¹². E esta “infidelidade”, alimentada pela desconfiança em soluções totalizantes e salvacionistas que aprendemos com pensadores como Foucault e Nietzsche, não nos permite mais ver da mesma forma e nem apontar para a emancipação e “empoderamento” como um fim a ser alcançado pela formação docente.

A desconfiança volta-se talvez justamente a essa idéia de “fim”, da aspiração por um lugar a ser alcançado e do qual não se sairá nunca mais. Tornar-se “empoderado” ou autônomo assemelha-se à idéia de conversão cristã, em que o sujeito renuncia a si mesmo diante de uma Verdade que está acima dele. Converte-se à espera de uma salvação próxima, talvez em outro mundo. Toma-se para si o “Poder”, a “Consciência”, como se as tivéssemos perdido e finalmente pudéssemos nos reconciliar com nossas origens mais remotas.

No filme *1,99 – Um supermercado que vende palavras*, do cineasta brasileiro Marcelo Masagão¹³, consumidores anônimos percorrem com seus carrinhos os corredores de um supermercado imaginário, totalmente branco, com prateleiras repletas de caixas igualmente brancas e vazias, mas com *slogans* negros em destaque. Na mesma

¹² “(...) a melhor maneira de ser fiel a uma herança é ser-lhe infiel, isto é, não recebê-la à letra, como uma totalidade, mas antes surpreender suas falhas, captar seu ‘momento dogmático’” (Derrida, Roudinsco, 2004, p.11).

¹³ *1,99 – Um supermercado que vende palavras*, Marcelo Masagão, Brasil, 2003. Califórnia Filmes. 70 min. Disponível em DVD a partir de 09/2004.

prateleira é possível escolher entre “pense diferente” ou “pense desiludidamente”. Ou, ainda, “amar é chique”, “seja você mesmo”, “você é a única pessoa do mundo que pode fazer o que você faz”, “único”. O filme, sem um diálogo sequer, faz uma crítica feroz às necessidades de fetiche dos consumidores contemporâneos, iludidos pelo consumo da felicidade em doses homeopáticas, prometidas pelos *slogans* de grandes marcas ou por imperativos de auto-ajuda. Na esteira da análise proposta pelo filme, de que forma poderíamos imaginar um supermercado que vende palavras para a educação? As mesmas caixas vazias e brancas poderiam exibir slogans como: “seja um professor competente”; “10 competências para um professor”; “seja um bom professor, você pode”; “seja criativa”; “acredite em você mesmo”; “descubra o bom professor que há em você”; “não pense, faça”¹⁴. Em caixas menores, palavras já gastas em liquidação: “poder”, “consciência”, “liberdade”, “cidadania”, “pensamento crítico”, “autonomia”, “emancipação”..

As palavras se gastam no uso indiscriminado e impensado, ou quando se deixa mesmo de pensar a partir delas, o que não quer dizer, que sejam menos importantes. Uma palavra como liberdade pode tornar-se *slogan* em uma propaganda de jeans ou estar no cerne dos atributos de um educador chamado emancipador. Muitas vezes, a liberdade aí é sinônimo de “emancipação total”, e completamente antagônica à opressão – não há meios termos, ou é isso, ou aquilo. Libertar-se é chegar a esse lugar transparente e idealizado, onde nada pode nos subjugar. Vislumbra-se a liberdade à distância, adia-se indefinidamente sua chegada. O sujeito capaz de libertar-se, emancipar-se, ser autônomo e crítico, ser dono de si mesmo e de sua história é o protagonista do grande relato kantiano, que tem como principal palavra-chave a “maioridade”. O famoso texto *O que são as luzes?* de Kant, escrito em 1784, ainda ressoa fortemente nos relatos libertários para a educação. A imagem da liberdade aparece aí como “libertação de qualquer tipo de tutela” e como “autonomia da vontade” (Larrosa, 2002, p. 87). Em nome desse modo de narrar o sujeito moderno, muito se disse e ainda se diz e se escreve em educação, nos dias de hoje.

Talvez coubesse a nós, que pesquisamos sobre educação e ainda queremos pensar o impensável de palavras como liberdade, imaginar uma forma de libertá-la “de

¹⁴ Uma rápida busca na Internet nos revela alguns títulos semelhantes disponíveis nas livrarias brasileiras: “Como ser um bom professor” (EPU), “Como ser um professor universitário inovador” (Artmed), “Como vencer na vida sendo professor: depende de você” (Vozes), “Ser professor – competências básicas...!” (Ed. Porto), “Como encantar alunos da matrícula ao diploma” (DP&A), “10 novas competências para ensinar” (Artmed).

todas essas falsificações que se aderiram a ela e que secretamente a povoam”, como sugere Larrosa (2002). Que palavras nos sobram em tempos pós-modernos para falar de educação e de formação docente? Talvez ainda precisemos dizer as mesmas palavras, mas fazendo-as soar de modos distintos. A partir de Foucault podemos escutar uma liberdade impaciente, que se produz a partir de práticas de liberdade, descontínuas, parciais, singulares, contingentes, que está: “(...) do lado do acontecimento, da experimentação, da transgressão, da ruptura, da criação” (Larrosa, 2000, p.332).

Voltemos então às professoras de um grupo docente que tem a arte como seu tema e modo de ser principal e que vêem seu discurso fortalecido a partir desse mesmo grupo, a partir da escrita e de relações de amizade intensas. Teriam então essas professoras tomado o poder para si? Estariam essas professoras, enfim, libertas de todas as opressões de gênero que podemos associar arte e docência? Depois de anos de formação docente continuada, chega-se enfim ao dia da “emancipação total”? Uma resposta positiva seria apenas mais uma tese fácil, ou o resultado já esperado de uma fórmula mágica crítica, tantas vezes repetida nos discursos educacionais. Responder a estas questões, a partir do impensado de palavras como liberdade e autonomia, é assumir o caráter de experimentação e de invenção singular e coletiva que o grupo potencializa, que faz, por exemplo com que essas professoras se inflem, orgulhosas, ao dizerem-se as “chatas do colégio” e que brinquem com a diferença que se produziu nelas. Diferença que, é preciso reiterar, não cessa de se produzir. Afirmar que essas professoras estariam “empoderadas” ou “emancipadas” tiraria toda a legitimidade de um processo de formação docente contínuo, que acabaria perdendo o sentido e a razão de ser. Atingindo a “maioridade”, nada há mais a fazer, nenhum tipo de formação é possível. Pensar, assim, na possibilidade da invenção estética de si mesmo, em um tipo de ascese que felizmente não tem um fim, e que assume a descontinuidade e singularidade de todo o processo de formação, acaba sendo, em certo sentido, muito mais revolucionário. Não há mais por que esperar a felicidade, que nos chegará em sua totalidade em um belo e distante dia de sol. A “felicidade”, a “liberdade”, a “autonomia” ou o nome que queiramos dar a esta meta que perseguimos nos processos de formação docente, está aqui mesmo, nos interstícios, nas saliências, nas microresistências, nas invenções cotidianas, nas transformações parciais.

O que a docência pode aprender com as artistas

*O que devemos aprender com os artistas. – (...) Afastarmo-nos das coisas até que não mais vejamos muita coisa delas e nosso olhar tenha de lhes juntar muita coisa para vê-las ainda – ou ver as coisas de soslaio e como que em recorte – ou dispô-las de forma tal que elas encubram parcialmente umas às outras e permitam somente vislumbres em perspectivas – ou contemplá-las por um vidro colorido ou à luz do poente – ou dotá-las de pele e superfície que não seja transparente: tudo isso devemos aprender com os artistas, e no restante ser mais sábios do que eles. Pois neles esta sutil capacidade termina, normalmente, onde termina a arte e começa a vida; nós, no entanto, queremos ser os poetas-autores de nossas vidas, principiando pelas coisas mínimas e cotidianas. (Nietzsche, § 299, *A gaia ciência*)*

Parafraseando a Nietzsche, acredito que a docência pode aprender muito com os artistas e, mais especificamente com as mulheres artistas. O impacto causado pelo feminismo na crítica e na arte contemporânea a partir dos anos 70 começou a ter efeitos em pesquisas sobre ensino de arte em países como Estados Unidos, Canadá e Inglaterra. Talvez esteja mais do que na hora de que as “intervenções feministas” reivindicadas por Pollock (2003) invadam a cena do ensino de arte no Brasil e comecem a provocar conversões de olhares nesse campo. Aprendemos com as mulheres artistas (e não apenas com elas) que há outros modos de ver, que há descontinuidades na aparente linearidade da narrativa que privilegia a história da arte ocidental como um produto de gênios artísticos masculinos. Essa virada de olhar tem, é claro, respingos importantes no modo como vemos a docência em arte.

Acredito que a formação docente é o grande “nó” a ser desenredado se queremos que a arte ocupe um lugar de maior destaque na educação. A atuação docente leiga na área é muito grande e mesmo as professoras com uma formação específica em arte ressentem-se de uma formação continuada por parte das universidades ou secretarias de educação¹⁵. As docentes têm sido, dessa forma, alvo fácil de editoras que batem nas portas das escolas vendendo livros, repletos de receitas e desenhos para colorir, estampando expressões da moda como: “de acordo com os PCNs”, “projetos”, “construtivismo”, ou referindo-se a “artistas famosos”.

É desse contexto difícil de formação docente que emerge o grupo de professoras de arte ou de professoras preocupadas com o ensino de arte, e que constituiu o objeto de estudo principal desta pesquisa. Durante os últimos anos, essa experiência de formação

¹⁵ É importante perceber uma tendência dos últimos anos de algumas Secretarias de Educação de municípios pequenos, principalmente na região de Santa Cruz do Sul, em investir em palestras “motivacionais” para docentes, mais do que em eventos de formação pedagógica.

docente - experiência feita de descontinuidades e rupturas - foi se constituindo como uma brecha de resistência, como uma “dobra” respirável diante das relações de poder e saber que tecem o campo do ensino de arte. É neste grupo que se dá a ver uma “docência artista”. Uma docência que se coloca em cena para si mesma. Mas não basta apenas isso, é preciso mostrar de que é feita a cena, tal como no filme *Dogville*¹⁶, em que o diretor nos faz a todo o momento lembrar que há uma cena a nossa frente. Talvez seja preciso trazer esse tipo de cena para o âmbito da formação docente (em arte ou não). Retirar as coxias que compõem a cena e ver mais de perto os movimentos que compõem a docência: as resistências, as dificuldades da escrita docente, a dispersão, os encontros, as desistências, as dissidências, os erros, os acertos, as expectativas frustradas, as conquistas, as relações entre docentes, as mudanças de rumo, as dúvidas, as incertezas. Ver mais de perto, é claro, não quer dizer que, enfim, encontraremos, “a” verdade. E saber disso não deve nos incomodar tanto nem, muito menos, paralisar. Pelo contrário. A docência artista em discussão aqui não ambiciona ser um modelo a ser repetido, ou uma receita para a produção de uma “boa” docência. O que importa aqui é o que essa docência artista pode fazer pensar ou, o que, desde essa experiência, a partir dela, ou contra ela, podemos pensar sobre nós mesmos e sobre a docência (em arte ou não, feita por mulheres e homens), parafraseando Larrosa (1996, p.63).

Na trama desta docência, a escrita se apresenta como uma ferramenta importante. Na escola, há pouco espaço para a escrita docente, que escape de uma escrita obrigatória e burocrática. No grupo, ela vai surgindo como exercício titubeante: *mil nadas*¹⁷, mil memórias, cartas, textos, portfólios. Escrita e imagem se fusionam, se complementam poeticamente. Refúgios de si mesmas, as escritas completam-se com o olhar de outras docentes. Não há solidão na escrita de si nem na escrita da própria docência. As relações de amizade que se estabelecem no grupo são, então, indispensáveis nesta trama. A partir da relação entre escrita e amizade, não se é mais a mesma. O mesmo se desfaz continuamente. Felizmente.

Michel Foucault ajuda a compor esta cena, a lançar um olhar mais inquieto sobre ela. O “Foucault do poder”, mais usualmente utilizado em educação, não dá conta da complexidade dos processos educativos (e é claro que essa nunca foi uma ambição do filósofo). Assim, não basta apenas dizer que somos “subjetivados” ou “governados” por

¹⁶ *Dogville*, Lars Von Trier, Dinamarca, 2003.

¹⁷ Ver Cunha (2000).

um ou outro mecanismo de poder. Quais as saídas, quais as resistências, quais os “possíveis”, quais as práticas de liberdade? Nesse sentido, os últimos ditos e escritos do filósofo são surpreendentes, ainda que sejam pouco explorados no campo da educação e menos ainda na formação docente e nas análises que envolvem ensino e arte. A ética e estética estudadas com profundidade a partir da Antigüidade greco-romana, por Foucault, tem muito a dizer e fazer pensar sobre a ética do nosso tempo. O que não quer dizer que, ali, enfim, encontraremos todas as salvadoras respostas (afinal, precisamos delas?).

“Não poderia a vida de todos se transformar em uma obra de arte?”, continua nos perguntando Foucault (1995, p.261). E podemos olhar para a docência como uma forma de arte? Sim, respondo em coro com todas professoras que têm pensado e experienciado uma docência artista. Mulheres que pintam, esculpem, poetizam sua própria docência na alegria do encontro da sua experiência com outras experiências. A docência artista aqui conversa de perto com aquela “virada radical da concepção tradicional de formação de professores”, sobre a qual nos escreve Pereira (1996, p. 247): “Virada no sentido de não meramente trabalhar com o campo institucional da formação do professor como a construção de um papel, uma roupagem postiça que o indivíduo veste e sai trabalhando”. Pensar e problematizar uma docência dançante, contemporânea, etopoética, artista é inscrever-se na tarefa de pensar o outro dentro do próprio pensamento sobre formação docente; é arriscar-se a pensar diferentemente do que se pensa, em um exercício de tensão e criação constante.

Referências:

- BASTOS, Maria Helena Câmara, CUNHA, Maria Teresa Santos, MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio (org.). *Destinos das letras: história, educação e escrita epistolar*. Passo Fundo: UPF, 2002.
- BUENO, Belmira Oliveira. CATANI, Denice Bárbara, SOUSA, Cynthia Pereira de (org.). *A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração*. São Paulo: Escrituras, 2002.
- COLLINS, Georgia, SANDELL, Renee. *Gender issues in art education: Content, Contexts, and Strategies*. Virginia: NAEA, 1996.
- CUNHA, Maria Teresa Santos. Diários íntimos de professoras: letras que duram. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio, BASTOS, Maria Helena Câmara, CUNHA, Maria

- Teresa (orgs.). *Refúgios do eu: educação, história, escrita autobiográfica*. Florianópolis: Mulheres, 2000. p. 159-180.
- DAMIANI, Magda Floriana, VELLOZO, Kenia Bica, BARROS, Raquel Rosado. Por que o trabalho colaborativo entre professores é importante? Que evidências há sobre isso? In: ANPED SUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 5, 2004, Curitiba, PR. **Anais**. Curitiba, PR: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2004. p. 323.
- DERRIDA, Jacques, ROUDINESCO, Elisabeth. *De que amanhã...Diálogo*. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.
- DICKEL, Adriana, COLUSSI, Rosane, BRAGAGNOLO, Adriana, ANDREOLLA, Neusa. Em um processo de formação continuada, a possibilidade de articulação entre teoria e prática: reflexões sobre uma experiência compartilhada. In: ANPED SUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 4, 2002, Florianópolis, SC. **Anais**. Florianópolis: UFSC/NUP/CED, 2002. p.64.
- ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.9-76.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. Escrita acadêmica: arte de assinar o que se lê. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Caminhos Investigativos III*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005 (no prelo).
- FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- _____. A escrita de si. In: _____. *Ditos e escritos V: Ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004a.
- _____. A ética do cuidado de si como prática de liberdade. In: _____. *Ditos e escritos V: Ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004b.
- _____. *História da sexualidade v. 2: O uso dos prazeres*. 8.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- _____. Sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho. In: DREYFUS, Hubert e RABINOW, Paul. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 253-278.
- JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.19, p.20-28, jan.abr. 2002.

- _____. A libertação da liberdade. In: PORTOCARRERO, Vera, BRANCO, Guilherme Castelo (orgs.) *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: Nau, 2000. p. 328-335.
- _____. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Porto Alegre: Contrabando, 1998.
- _____. *La experiencia de la lectura*. Barcelona: Laertes, 1996.
- LOPONTE, Luciana Gruppelli. Uniarte Escola: formação continuada de professoras da educação básica em ensino de arte. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v.8, n.1, p.7-25, jan./jun.2000.
- MAYAYO, Patricia. *Historias de mujeres, historias del arte*. Madrid: Cátedra, 2003.
- NIETZSCHE, Friederich . *A gaia ciência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- NÓVOA, Antonio, FINGER, Mathias (org.). *O Método (auto) biográfico e a formação*. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.
- ORTEGA, Francisco. *Para uma política da amizade: Arendt, Derrida, Foucault*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2000.
- _____. *Amizade e estética da existência em Foucault*. Rio de Janeiro: Graal, 1999.
- PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: PEREIRA, Júlio Emílio Diniz, ZEICHNER, Kenneth M. (orgs.). *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 11-42.
- PEREIRA, Marcos Villela. *A estética da professoralidade: um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor*. São Paulo: PUC/SP, 1996. Tese (Doutorado em Supervisão e Currículo).
- POLLOCK, Griselda. *Vision and difference: feminism, femininity and the histories of art*. New York: Routledge, 2003.