

Professor não se forma, se prepara

Sandra Regina Ramalho e Oliveira 

(Universidade do Estado de Santa Catarina — UDESC, Florianópolis/SC, Brasil)

RESUMO – Professor não se forma, se prepara – Para abordar o complexo e dinâmico processo conhecido como “formação de professores”, volto à minha própria formação para retomar e propor a discussão sobre uma questão conceitual: formação ou preparação? Então, aponto ideias de autores que considero fundamentais para uma consistente base teórica: Maria Isabel da Cunha, Paulo Freire e Ana Mae Barbosa. Dirijo meu foco para professores que atualmente se ocupam da preparação de professores na UDESC, na graduação e na pós: Elaine Schmidlin, Jocielle Lampert e Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva. E concluo mostrando um trabalho desenvolvido em junho de 2022 na Espanha por uma professora egressa da UDESC, Débora da Rocha Gaspar.

PALAVRAS-CHAVE

Preparação de Professores. Fontes Teóricas. Concepções Atuais.

ABSTRACT – Teacher doesn't graduate, prepares – To address the complex and dynamic process known as “teacher graduation”, I return to my own to resume and propose a discussion on a conceptual question: graduation or preparation? Next, I point out ideas from authors that I consider fundamental for a consistent theoretical basis: Maria Isabel da Cunha, Paulo Freire and Ana Mae Barbosa. Thereafter, I direct my focus to professors who are currently involved in teachers' preparation at UDESC, undergraduate and postgraduate levels: Elaine Schmidlin, Jocielle Lampert and Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva. So, I conclude by showing a work developed in June 2022 in Spain by a professor who graduated from UDESC, Débora da Rocha Gaspar.

KEYWORDS

Teacher Preparation. Theoretical Sources. Current Conceptions.

RESUMEN – Profesor no se forma, se prepara – Para abordar el complejo y dinámico proceso conocido como “formación docente”, retorné a mi propia formación para retomar y discutir una cuestión conceptual: ¿formación o preparación? Así, presento ideas de autores que considero esenciales para una fundamentación teórica consistente: Maria Isabel da Cunha, Paulo Freire y Ana Mae Barbosa. Dirijo mi atención a las profesoras que actualmente se dedican a la formación de profesores de la UDESC, en la graduación y en el cargo: Elaine Schmidlin, Jocielle Lampert y Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva. Concluyo presentando un trabajo realizado en junio de 2022 en España por la profesora de posgrado de la UDESC, Débora da Rocha Gaspar.

PALABRAS-CLAVE

Preparación del profesorado. Fuentes teóricas. Conceptos Actuales.

Quando, diante de uma folha em branco, não se considera uma tarefa fácil relatar uma pesquisa ou uma experiência vivida, mais difícil ainda é preenchê-la escrevendo sobre um objeto de estudo que permeia toda uma vida.

A empreitada é, ao mesmo tempo, um encargo cheio de responsabilidades e um retorno a situações opostas: a momentos de realizações e de frustrações; a modismos e a pressupostos quase permanentes; a teóricos nacionais e estrangeiros; a metodologias diretivas e outras, propositoras de autonomia; e mesmo às concepções diferenciadas de tecnologia na educação, ao longo do decorrer dos anos, pois nas décadas de 1970 e 1980 era quase um palavrão, já que era identificada com o momento político vivido e com a influência norte-americana; mas hoje tecnologia na educação significa algo bem diferente e é inerente à vida escolar, mesmo considerando-se que existem exceções.

Diante disto, percebe-se que em 50 anos aconteceram mudanças não apenas no ensino de arte, mas igualmente na educação brasileira, contexto no qual aquele se insere, nem sempre positivas. Isto porque faz parte das decepções o fato de que hoje ainda nos defrontamos com princípios e práticas sobejamente criticadas, cujos julgamentos são devidamente justificados, também ao longo do tempo e das vivências, das pesquisas e dos estudos.

Olhando para este mosaico de situações, cujas peças nem sempre se encaixam, pensei que a contribuição que eu poderia trazer sobre o tema seria apresentar algumas antigas ideias ainda vigentes, clássicas, e outras geradas no aqui e agora, além de reiterar e reconhecer as minhas mais caras bases.

Formação *versus* preparação

Mantendo uma visão “de drone” sobre a formação de professores de quaisquer disciplinas, conteúdos ou nível de educação, foco inicialmente em um ponto longínquo da minha própria história, ou seja, na minha dissertação de mestrado, defendida na FAGED da UFRGS em 1986, orientada por Maria Nestrovsky Folberg. Foi intitulada de “Fenomenologia da Experiência Estética: uma

alternativa na preparação de educadores”. Não vou entrar no seu conteúdo, pois o aspecto que quero destacar já está presente no seu subtítulo: preparação de educadores.

Não é apenas um exercício de sinonímia. Isto porque “formação” remete a sua raiz etimológica, “forma”, que é um modelo, algo rígido, como uma forma de bolo. Critiquei isto na década de 1980, na dissertação citada, quando as metodologias de ensino ainda eram estanques, quando os objetivos ainda eram operacionais, como: após x, o aluno será capaz de y, com z por cento de acertos. A palavra “formação”, nesse contexto, era coerente com as práticas autoritárias, geralmente de inspiração norte-americana, industrialistas ou até militaristas vigentes.

Talvez eu não tenha sido enfática o suficiente naquela situação, até por conta do momento apenas de abertura política. Ou porque uma dissertação de mestrado não tenha sido tão relevante, considerando ainda que não era seu objeto principal. Mas até hoje ainda me choca o uso do substantivo “formação”, para nos referirmos à preparação de professores, de arte ou de qualquer outra disciplina ou nível. E embora hoje as solenidades de conclusão de curso venham sendo chamadas de “outorga de grau” ou de alguma expressão similar, durante muito tempo foi chamada de “formatura”, reforçando a ideia de que a “formação” de qualquer profissional e - pior ainda - do professor, acaba naquela cerimônia, embora saibamos que este processo nunca se fecha, professor nunca se forma.

Sugeri, então, daquela feita, a palavra “preparação” em substituição a “formação”, mais aberta para as inúmeras, imprevisíveis e incontornáveis situações que seriam e são enfrentadas pelos educadores. Isto porque a palavra “preparação” tem mais setenta sinônimos e dez acepções, o que faz dela, só por isso, mais coerente com a complexa, delicada, exigente e desafiante preparação dos futuros profissionais responsáveis pela preparação de cidadãos, no nosso caso, no que concerne à introdução ao mundo da arte.

Nos idos da década de oitenta quase nada repercutiu, mas quem sabe agora, quase quarenta anos depois, circulando em um prestigiado veículo de divulgação específico da área de ensino de arte, “preparação” ao invés de “formação” mereça, ao menos, uma discussão. Pre-parar indica uma etapa anterior à ação. E se há uma fase anterior à ação não há como não ser um período de organização, planejamento, investimentos de várias ordens, cuidados.

Vamos preparar professores de arte ao invés de formá-los?

E o que é um bom professor?

Antes de apresentar algumas falas sobre o aqui e agora do ambiente de preparação de educadores que se ocupam da arte, retorno a fontes que foram e são fundamentais para a minha própria preparação, que é contínua, de iniciativa de professores que tive, indicando tais fontes, ou de minhas próprias buscas, pois professores devem ser sempre protagonistas de sua preparação.

Destas fontes, uma delas dedicou-se a estudar o perfil do que chamamos de bom professor. Outro teórico se ocupou toda a vida com a preparação do profissional, do educador, com a preparação do cidadão. E a última, aqui neste texto foi, inversamente, a primeira referência teórica que conheci, na nossa área específica. Espero contribuir nesta publicação lembrando que fontes seriam indispensáveis, a meu ver, como base consistente para futuros professores de arte. São clássicos, livros que podem ser conferidos por suas datas de publicações nas referências deste texto, ou seja, como todo clássico, já tem uma certa idade, mas nunca envelhecem.

Embora Maria Isabel da Cunha tenha publicado outros trabalhos igualmente relevantes, sua tese de doutorado foi e é uma referência que ainda tem muito a reverberar. Meu exemplar de 2000 é a 11ª. edição, sendo que a primeira foi de 1989. É o que chamo de clássico. O estudo deu origem ao livro intitulado “O bom professor e sua prática”, no qual ela vai a campo para tentar colher, nos estudantes, o que seria um “bom” professor.

Como se poderia deduzir, Mabel, como é carinhosamente conhecida, concluiu que não há uma fórmula, uma receita. Mas na sua busca, que sempre leva em conta que toca num conceito delicado, fragilidade da qual ela se confessa consciente, sabendo que implica em juízo de valor, qual seja, a da qualidade do professor; não obstante, ela levanta inúmeras questões apontadas pelos pesquisados, que merecem toda a nossa atenção. Entre outros aspectos, ela destaca, nas suas conclusões, a importância da prática pedagógica no processo. Em qualquer licenciatura.

Paulo Freire: fonte teórica perene

Ouvi falar pela primeira vez em Paulo Freire no mestrado, na UFRGS, na década de 1980. Na licenciatura, nem seu nome nem suas proposições foram ventilados, possivelmente por questões políticas. Por muito menos uma professora de Psicologia da Arte foi convocada para depor no 5º. Distrito Naval, então situado em Florianópolis, para prestar contas de palavras usadas em aula, sendo que ela se situava, ideologicamente, à direita. Era o império do medo: década de 70.

Paulo Freire, embora humildemente afirmasse que era “apenas um alfabetizador”, é nosso maior teórico sobre educação e sobre o professor, seu pensamento e sua prática, esta, a prática, decorrente de suas proposições e geradora de novas ideias.

O que quereria eu dizer com “maior”? Aconselho meus alunos e orientandos a evitarem palavras definitivas, porque não se sabe quando a exceção poderá acontecer. Palavras como sempre, nunca, todos, nenhum, jamais, maior, menor, não devem ser usadas, por este motivo, pela possibilidade de surgir uma exceção. No caso de Paulo Freire, o “maior” é uma licença poética devidamente permitida, pois sua presença no contexto da educação se dá em “qualidade” (aprofundamento) e em “quantidade” (alcance).

Ao longo da minha trajetória, várias vezes me encontrei com Paulo Freire. Inicialmente com seu nome, depois com seus textos, no mestrado; mais tarde,

pessoalmente, num corredor da PUC de São Paulo, onde eu fazia doutorado e ele aguardava para entrar em sala de aula. Até hoje não me perdoou por não ter assumido a tietagem e ter ido falar com ele. Depois, como investigadora visitante na Universidade de Girona, Espanha, em 2020, tive contato com pesquisadores do Espaço Paulo Freire. Ele já havia falecido há anos, mas seus princípios reverberam, não apenas naquela instituição, mas em todos os eventos de educação fora do Brasil que participei, ele sempre é citado.

Figura 1 – Entrada do Espaço Paulo Freire, Universidade de Girona



Fonte: Acervo da autora.

São inúmeros seus livros e eles vêm sendo reeditados sucessivamente, pois suas ideias transcendem a alfabetização e ultrapassam mesmo o campo da Educação. Entre seus textos mais instigantes, sob meu ponto de vista, há o que se intitula “O compromisso do profissional com a sociedade”, publicado no seu livro “Educação e Mudança”. Isto me lembra uma ocasião na qual recomendei este texto para um professor da Engenharia. Tal foi sua apreciação desse artigo de Paulo Freire que todos os alunos desse professor passaram a discutir sobre o

compromisso social de qualquer profissional no primeiro dia de aula, antes de qualquer contato com os complicados cálculos e fórmulas.

Se ao futuro Engenheiro é recomendado um espaço para pensar sobre seu compromisso profissional, mais ainda o é para qualquer profissional, mormente os da Educação, em quaisquer licenciaturas.

Ana Mae: teoria e prática

O primeiro livro sobre ensino de arte de autor brasileiro que coloquei na minha então recente biblioteca intitula-se “Teoria e Prática da Educação Artística”. Sua autora, Ana Mae Tavares Bastos Barbosa. A paródia do subtítulo deste artigo, acima, não é gratuita, nem uma mera intertextualidade.

Todo educador é um pesquisador, *avant la lettre* ou não. Ou seja: cada aula, unidade de ensino, ou outra unidade de análise que tenha coerência interna, se for sistematizada, consiste em uma pesquisa. A professora ou o professor pesquisa, se dando conta ou não. Senão, vejamos: cada unidade passível de análise parte de um problema, mesmo que seja um simplório conteúdo novo, ou seja, um tema desconhecido dos estudantes. Daí a(o) professor(a) busca bases teóricas para fundamentar sua prática. Ele ou ela, além do problema a ser estudado – e não resolvido! – terá em mente ou no planejamento, justificativas e objetivos. E um modo como abordar aquele conteúdo e/ou aquela prática, sendo mais recomendável aglutinar teoria e prática na proposta pedagógica. Seria a metodologia.

Difícil? Principalmente quando trabalhamos com pequenos? Não! Vamos nos dar conta que, às vezes, “teoria” equivale a uma nova palavra e seu respectivo conceito, ou seja, seu significado, apenas.

Haverá também, nesta aula ou unidade de ensino mais longa, uma experiência. Destas experiências, serão obtidos resultados, os quais comentaremos, cotejando com nossos objetivos. Foram alcançados? Não? Sem problemas, talvez

isto seja uma descoberta mais importante do que o alcance do objetivo previamente traçado. Por que não foi atingido? A proposta não foi adequada à faixa etária? A metodologia não foi adequada? O que pode mudar?

Eis uma pesquisa: o que fazemos permanentemente. Somos todos pesquisadores, mesmo quando não nos damos conta disso. O lamentável é que, ao não serem os resultados sistematizados e publicados, não apenas se perde a dimensão de pesquisador do professor, como ficamos todos privados, pelo desconhecimento, de experiências a serem apropriadas, adaptadas e testadas.

Isto quer dizer que poderíamos ter produzido, ao longo do tempo, muitas outras teorias, pois assim como toda prática é decorrente de uma teoria, consciente ou não, toda prática resulta em nova ou renovada teoria.

Dito isto, voltemos ao título de um dos primeiros livros de Ana Mae, que traz exatamente isto: teoria e prática. Em um sentido amplo, Ana Mae não apenas faz, mas é: ela, como nossa pioneira e mentora de todos os professores de arte no nosso país e mesmo fora dele, sua figura, suas ideias, seus ideais e mesmo apenas sua presença, consistem em teoria e prática, já que ela propaga princípios, teorias, e ela pratica, nas suas pesquisas sistematizadas e mesmo nas suas vivências não sistematizadas por falta de tempo, certamente, dado o atendimento de tantos convites que recebe.

Ana Mae Barbosa, não apenas por ser uma precursora na área, por meio das dezenas de livros publicados e demais textos em revistas científicas e anais de congressos, mantém-se ativa intelectual e presencialmente, sendo a maior referência para a preparação de professores de arte e mesmo para a manutenção do ensino de arte no nosso país, tantas vezes ameaçada. Isto se deve à sua incontestável liderança e ao respeito que conquistou nas instituições atinentes à educação, à arte e à pesquisa, respeito este que reverbera em nós todos da área do ensino da arte.

Conhecer sua trajetória, que se confunde com a própria história do ensino de arte no Brasil, é conteúdo imprescindível para a preparação dos novos professores de arte.

Preparadores de futuro, aqui e agora

Neste ocaso pessoal, se não profissional, mas institucional, após permanecer dez anos além do exigido para solicitar o afastamento legal, outra coisa que é importante destacar neste texto que não deixa de ser um balanço de uma trajetória, é o substrato que sustenta o ensino de arte na Universidade do Estado de Santa Catarina/UDESC.

Enquanto em várias Universidades brasileiras a pós-graduação em Ensino de Arte é uma linha de pesquisa no programa da pós em Educação, na UDESC é uma linha de pesquisa no programa da pós-graduação em Arte. Isto significa a consistência da licenciatura em arte, e da preparação de educadores na instituição, dada a importância da arte, em si, na vida dos futuros licenciados em arte, no contexto da articulação da graduação com a pós.

Convivi temporariamente com colegas que deixaram sua contribuição, mas no momento que me afasto, a UDESC conta com profissionais fortemente situadas nessa intersecção - arte e educação, preparadas e atualizadas em ambos os campos, voltadas para o nosso campo específico, o da preparação de profissionais para atuar no ensino da arte.

Para compartilhar com os leitores o que me deixa tranquila ao me retirar, solicitei às colegas que permanecem algumas palavras sobre o tema em tela, qual seja, a preparação dos futuros preparadores de cidadãos para a compreensão do papel da arte em suas vidas. Por suas palavras, creio ser possível perceber a diversidade de ideias e a consistência que iluminam o perfil da e do profissional formados pelo Centro de Artes da UDESC.

São elas Elaine Schmidlin, Jociele Lampert e Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva, todas atuando na licenciatura em Artes Visuais e na Linha de Ensino das Artes Visuais do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da UDESC. Visões diferentes que compõem o âmbito diversificado que oferecemos aos nossos futuros professores, os egressos, irão encontrar no futuro próximo.

Com a palavra, Elaine Schmidlin, provocada pela questão colocada para todas: o que é imprescindível, hoje, para a preparação dos professores?

As pesquisas que tenho realizado, desde 2013, em experimentações com a filosofia da diferença, têm demonstrado que ocorrem movimentos que atravessam duas áreas, a da arte e a da educação. Entre práticas, a arte contamina o pedagógico, e vice-versa, sendo sua lógica como um vento que impele uma série de abalos ao que costumamos denominar formação. Com essa perspectiva, tenho trabalhado com a ideia de uma forma em ação que não tem o sentido de identidade única, mas de uma subjetividade que se constitui durante a graduação docente, que tenho denominado form[ação]. Essa, nunca chega a uma prescrição formal acabada do que seria ser um professor, nunca um ponto de chegada, mas pontos que se diferem toda vez que um estudante se experimenta como docente no âmbito dos estágios, por exemplo. De certo modo, as práticas artísticas apagam hábitos cristalizados e falsas opiniões (como a recorrência a um modelo ou padrão) sobre o que seria ser um professor, no âmbito pedagógico. Portanto, imprescindível para mim, seria buscar uma preparação docente marcada pelos atravessamentos entre os âmbitos do saber, sem hierarquização, no sentido de abarcar a constituição docente em sua multiplicidade e diferença.

Com uma capacidade de síntese ímpar, Elaine nos brindou mostrando o que pensa e como vem trabalhando a form[ação] do professor de arte. Por seu turno, Jociele Lampert contribuiu para este debate mostrando suas concepções atreladas ao tema, suas pesquisas e sua ação pedagógica afirmando:

Pesquisa experimental. Recentemente temos publicado nossos estudos e sistematizado ações geradoras, partindo de pesquisa experimental, imbricada a pesquisa educacional baseada em arte, ou pesquisa de prática artística pictórica¹ intrínseca ao contexto formativo em meio a dinâmicas discursivas, pedagógicas e políticas. Nossas pesquisas têm buscado objetivar projetos experimentais que perpassam o tema da pintura e arte educação, ou sobre ser artista professor, ou ainda, sobre prática artística e prática pedagógica, bem como, apreendemos o estúdio como um lugar de estudos. Desta forma, afirmamos que 'A experiência de um vínculo entre teoria e prática provoca a interação entre ideia e ação, proporcionando uma concepção de conhecimento pelo caminho do agir agindo e do fazer fazendo, criando experimentações que possibilitem condições críticas e reflexivas' (Lampert, 2018).

Considerando nossos estudos, o propósito de John Dewey, centra-se na reconstrução da filosofia, da tradição versus a inovação, ou ainda, criando noções de paradigma e sua tensão, a saber, noção de experiência como caráter social (ou com caráter de interação e continuidade). Para tal, compreendemos o processo criativo como a criação de hipóteses,

teses, problemas, soluções, métodos e ferramentas, ou mesmo o processo investigativo como experiência estética (a docência é um processo investigativo).

Para compreender o processo criativo que permeia a investigação, temos adensado sobre os tópicos lançados por Dewey: o papel da arte na sociedade, a atitude de museu ou mesmo a atitude filosófica, a origem da arte e a criatura viva, experiências versus experiência, arte versus obra de arte. Tais tópicos desvelam a relevância da arte para o contexto social, político e histórico, bem como, ressignificam o lugar do artista, rejeitando o conceito de belas artes, trazendo para a cena pedagógica o próprio cotidiano, evidenciando a escuta coletiva e a afetividade, onde compartilhar é interagir, onde a aprendizagem ocorre pela reconstrução consciente da experiência, ou da associação, integrando uma coisa a outras e, não excluindo ou classificando apenas conceitos díspares. Não se trata em encontrar respostas, mas obviamente, em ativar a criação, a reflexão por meio de ações, que deambulam sobre os problemas, ou seja, trata-se de encontrar mais problemáticas, que tornem o conhecimento produzido em dinâmicas ativas para a vida em sociedade. Eis o desafio que tem nos movido, frente a ações em projetos em Universidade Pública. Considerando o contexto onde nos situamos, cabe salientar que a pesquisa experimental, ocorre pautada ou conectada por meio de ferramentas, que consideramos eixos para definir metodologias da pesquisa de prática artística em arte educação: a ambiguidade, geração de ideia e a interdisciplinaridade. Tais eixos instaurados por nós, frente aos estudos de Dewey (2010).

A cada manifestação podemos perceber pontos de vista e fundamentos consistentes – mas diversos – de um corpo docente. Aí está a riqueza de professores de uma licenciatura em Artes Visuais que se alastra, se aprofunda e se enriquece na atuação como pesquisadores e orientadores em uma linha de pesquisa de um Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais que oferece uma linha de pesquisa (mestrado e doutorado) em Ensino das Artes Visuais.

Assim sendo, e concluindo a participação de protagonistas do aqui e agora, adotando como amostra professores do Centro de Artes da UDESC, vejamos o que Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva acrescentou:

Temos aqui uma síntese complexa, mas vou dentro das convicções que sustentam a minha práxis pedagógica evidenciar alguns elementos desse intrincado universo da formação. Primeiro é necessário dizer que minha visão de mundo está ancorada na perspectiva do método materialista histórico-dialético em que a teoria está intrinsecamente aliada com a metodologia. Com esse aporte coordeno desde 2011, o projeto em rede 'Observatório da formação de professores no âmbito do ensino de arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina'² e neste contexto reunimos 12 instituições no Brasil, 10 universidades e 2 institutos federais e 2 universidades na Argentina. Essa experiência me aproximou das políticas públicas que buscam cada dia, modelar um formato neoliberal de ser professor. Um primeiro aspecto se dá no controle junto às redes educacionais e escolas, depois impondo modelos de outras realidades para a atuação do professor. Outro aspecto diz respeito a grandes campanhas nacionais que criam slogans com forte retórica como se estes pudesse salvar a educação e por consequência o ensino de arte e finalmente, um terceiro aspecto, diz respeito a BNC formação³ restringindo a autonomia das universidades públicas e definindo como as licenciaturas devem agir. Essas orientações sempre existiram, mas neste último documento tudo está amarrado, principalmente a definição de conteúdos, o lugar da prática, inclusive

evidenciando um praticismo exacerbado que dicotomiza fortemente a teoria e a prática. A novidade seja talvez o esvaziamento dos cursos com um profundo desprezo ao conteúdo de formação, no nosso caso a arte.

Deste modo, ainda que deseje responder à pergunta proposta com uma síntese, percebo cada dia mais que precisamos atingir a essência do processo educador do professor e dos estudantes. Deste modo, do meu ponto de vista os principais elementos que são imprescindíveis para a formação de professores vinculam-se a uma compreensão da arte e da educação no capitalismo, bem como, evidenciar o papel da educação e do ensino de arte como processos humanizadores (isto é, que nos preparam dentro da cultura e nos distanciam dos animais), compreendendo a partir de uma consciência para si, as regras do jogo impostas na sociedade de consumo atual, que mais do que preparar sujeitos pensantes, busca preparar indivíduos resilientes e formatados ao sistema para consumir produtos da indústria cultural e por consequência, na condição de professores preparar novos indivíduos adaptados às necessidades do capitalismo.

Uma trajetória exemplar

Acompanho uma professora egressa da Licenciatura em Artes Visuais da UDESC, Débora da Rocha Gaspar, hoje Professora da Universidade de Girona, na Catalunha, Espanha, há muitos anos, seu mestrado, doutorado, pós-doutorado, seu ingresso e seu trabalho tanto no Colégio de Aplicação da UFSC quanto no Faculdade de Psicologia e Educação da Universidade de Girona. Discutimos nossas propostas pedagógicas, às vezes fazemos um mix de ideias, pesquisamos em conjunto.

Débora ainda consegue me surpreender e foi isto que fez nesta semana em que escrevo sobre a preparação de professores de arte, ao me enviar imagens de uma atividade desenvolvida voluntariamente com a turma de seu filho Artur, em Barcelona.

Então, achei oportuno trazer mais este ponto de vista, para dialogar sobre nosso tema. Eis a contribuição de Débora:

Nasci entre ruídos de máquina de costura e martelo batendo num pé-de-ferro, o cheirinho de cola benzina fez parte da minha infância. Cresci vendo os pés se tornarem palco de um desfile de cores, texturas e formas únicas. Meu pai era sapateiro e criava modelos de sapatos, tanto para eventos sociais como para a manifestação cultural mais importante do nosso país – o carnaval. Cresci brincando com os restos de tecidos do ateliê de meu pai, imersa num contexto estético que mais tarde me levou a selecionar o curso de Educação Artística com habilitação em Artes Visuais da UDESC.

Também, me fascinava entrar escondida no quarto do meu irmão mais velho e folhar os livros de história da arte que ele trazia da biblioteca da faculdade de arquitetura que frequentava, ele entrou na universidade no mesmo ano que eu entrei na primeira série primária.

Mas foi no Centro de Arte da Udesc que um novo mundo se abriu, no primeiro semestre uma professora loura de cabelos curtíssimos me falou sobre o conceito de Estética e ali iniciou um percurso profissional que me apaixonou até hoje. Paixão, conceito tão explorado por Greimas (1993), e que na terceira fase da graduação me converteu em pesquisadora, quando na aula da autora desde artigo ouvi falar pela primeira vez de uma tal Semiótica (RAMALHO, 2009). A partir das experiências de leitura de imagens, meu olhar se transformou e de não saber o que dizer, passei a construir relações de sentido tanto com imagens artísticas como estéticas do cotidiano. Fui empoderada a não ter medo de construir relações, de buscar referentes intertextuais, de ser produtora de sentido, mesmo que a imagem analisada não fosse de minha autoria.

Muitas mulheres importantes passaram por minha vida profissional e me deram ferramentas para que eu fosse aos poucos me tornando professora de Arte, na faculdade elas eram: Sandra, Anita, Cristina, Elaine; na escola eram: Neide, Fabíola, Patrícia, Angélica e no meio acadêmico: Mirian Celeste, Ana Mae, Analice, Lucimar, Muntsa e minha emérita do coração Roser. Algumas delas me ensinaram a olhar, me deram repertório teórico e prático, apoiaram minhas aventuras investigativas ou propostas docentes que de alguma forma fugiam às normas tradicionais. Mas, foi no doutorado em Artes y Educación pela Universitat de Barcelona (Espanha) que me aproximei dos pressupostos da Pesquisa Baseada nas Artes de Eisner (2012), e muito aprendi com os Fernandos, Joaquín, Ricardo e Imanol. Foi nesta ocasião que conheci o conceito de A/R/Tografia de Rita Irwin (2017) em que dá nome a esse perfil de artista-professor-pesquisador que muitos de nós professores de Arte construímos ao longo de nossa vida profissional. Essas formas de olhar a prática docente em Arte, a pesquisa no Ensino de Arte e a própria poética que ambas as coisas geram, tanto em documentação como trabalho acadêmico, me fez entender que minhas propostas educativas relacionadas à um perfil pesquisador, proporciona uma construção poética de outra ordem, que circula entre a estética, a visualidade, a reflexão, a provocação, a criação e a constante busca de conhecimento.

A seguir, apresento minha última experiência como curadora e produtora de citações visuais, por meio de uma proposta em uma escola de Barcelona, numa classe de 0 a 3 anos.

Em 2020, em pleno confinamento por causa da pandemia do COVID-19, nasceu meu primeiro bebê. Durante seu primeiro ano de vida, vivemos isolados numa cidadezinha dos Pirineos, onde ele teve contato com porquíssimas pessoas, mas ao passo que as medidas de contenção da pandemia foram mudando, como mãe-professora de arte estava afoita para proporcionar ao meu bebê vivências com os objetos e propostas artísticas.

Desta forma, visitamos vários museus e exposições fotográficas, monumentos históricos, espetáculos de música e uma instalação com performance no Festival Internacional de Arte para a Primeira Infância (2021 - Barcelona); estes foram momentos únicos em que vivermos juntos o contato com a arte.

Quando na associação de pais da escola do meu bebê quiseram propor uma oficina às crianças, entrei em pânico, porque o que tinha visto na proposta anterior realizada pelos pais para as turmas de 2-3 anos consistia na produção de enfeites para árvore de Natal.

Então, propus fazer eu mesma um ateliê de arte para toda a escola, enviei um documento aos pais falando da artista brasileira que usaria como referencial artístico - Amélia Toledo - e a seleção de suas obras para a oficina, os objetos da proposta, entre outras informações, além de um orçamento de custos.

O que fiz foi usar um recurso intertextual (RAMALHO, 2017), uma citação direta de algumas obras de Amélia com o intuito de que esses objetos estéticos construídos por mim pudessem se aproximar da experiência estética que se pode vivenciar em contato direto com a obra de Toledo. Assim, transformei a sala de aula em uma pequena exposição-instalação com esses objetos inspirados em algumas obras de Amélia Toledo. O intuito dessa proposta é aumentar o repertório visual das crianças.

Ainda não realizei as oficinas com todas as turmas, mas estou observando as diferentes relações que esses objetos provocam nas crianças e a potencialidade de tais experimentações como geradores de conhecimento estético na primeira infância.

Figuras 2 e 3 – Objetos estéticos inspirados em obras de Amélia Toledo



Fonte: Acervo de Débora da Rocha Gaspar.

O primeiro consiste em uma cortina de cordões de algodões com cores frias colocada na entrada da sala e pendurada numa grade de plástico sustentada por uma estrutura de madeira e encaixe de PVC. No segundo objeto, água e óleos se movimentam, mas não se misturam.

Figuras 4 e 5 – Outros objetos estéticos relacionados a obras de Amélia Toledo: bolas, que geraram curiosidade e disputas e os discos de plástico, transparentes contendo óleo, colorantes alimentícios e água. As crianças tentavam mesclar as cores e levam os discos para observar contra a luz natural e não somente sobre a mesa de luz



Fonte: Acervo de Débora da Rocha Gaspar.

Assim, ao longo de minha vida docente pude compreender que, como professora de Arte, mesmo não produzindo objetos artísticos em si, sou provocadora de experiências estéticas, curadora de referentes visuais para a maioria dos meus estudantes e que sou capaz de criar projetos de pesquisa e educativos para gerar possibilidades de construção de pensamento estético. Compreendi que o perfil de um docente na área de Arte, além de provocar nutrição estética (MARTINS, 2019), também desenvolve uma poética que se relaciona com as

indagações sobre a arte e a sociedade, criando espaços de reflexão e crítica no âmbito educativo em todos os níveis e que para isso nunca deixa de preparar-se como professor dentro e fora da escola.

Para parar

Uma outra colega professora do Centro de Artes da UDESC, Silvana Bernardes Rosa, costumava dizer que uma tese não se termina ou se conclui: uma tese a gente apenas para (que agora não leva mais acento). É o que vou fazer agora: parar de escrever.

Quando foi proposto o tema, inicialmente não me animei, pois no momento pesaram mais as lembranças de notícias que chegam e que nos dão poucas esperanças relacionadas às necessárias transformações na educação como um todo e no ensino de arte em particular. Provavelmente já seja um subproduto do vislumbre de uma aposentadoria institucional e da proximidade da sétima década de vida: um momento propício para um balanço da vida. Imagino que todos venham a passar por esta fase.

Fui útil? Consegui motivar pessoas? Que desafios não consegui vencer? O que poderia ter feito melhor? Cumpri meu compromisso com a sociedade? Consegui preparar novos professores, novos preparadores de cidadãos?

Lendo o que escrevi no parágrafo acima, lembrei-me de uma espécie de breviário que as freiras deixavam nos bancos da igreja do colégio quando eu era estudante, com vários parágrafos compostos apenas por perguntas, com o objetivo de ajudar as alunas durante seu “exame de consciência”.

Acredito que a busca de diálogo com inspiradores com Mabel da Cunha, Paulo Freire e Ana Mae, bem como com Elaine Schmidlin, Jocielle Lampert e Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva, colegas de instituição generosos e solidários me ajudaram a encontrar respostas – ou mais dúvidas - para meu particular “exame de consciência”.

Mas embora eu tenha a clareza de que seu comprometimento, seus esforços pessoais e sua inventividade sejam os maiores responsáveis, bem como, sem dúvida, seus muitos professores e colegas, não pude deixar de me sentir compensada como preparadora de educadores quando Débora da Rocha Gaspar me enviou fotos e vídeos de sua atividade voluntária na escola de seu filho Artur, em Barcelona onde moram, ela no oitavo mês de gestação, usando como referência a obra de Amélia Toledo.

Há esperanças, sim. E ela não é a única. É apenas exemplar. Paro por aqui.

Notas

- ¹ Acesse para conhecer: <https://www.apothekeestudiodepintura.com> e [@revistaapotheke](https://www.youtube.com/c/EstúdiodePinturaApotheke), um programa de extensão PERMANENTE, da Universidade do Estado de Santa Catarina - Brasil, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais e ao Departamento de Artes Visuais.
- ² Acesse para conhecer: <https://observatorioformacaoarte.org/>
- ³ Base Nacional Curricular para formação de professores – BNC Formação, documento com força de lei para modelar os currículos das licenciaturas.

Referências

- BARBOSA, Ana Mae. *Teoria e prática da Educação Artística*. São Paulo: Cultrix, s.d. 115p.
- CUNHA, Maria Isabel da. *O bom professor e sua prática*. Campinas: Papyrus, 2000. 184p.
- DEWEY, John. *Arte como experiência*. São Paulo: Mar8ns Fontes, 2010.
- EISNER, Elliot & BARONE, Tom. *Arts Based Research*. California: SAGE, 2012.
- FERNANDES, Natalia. *Infância, direitos e participação: representações, práticas e poderes*. Porto: Afrontamentos, 2009.
- FONSECA DA SILVA, Maria Cristina da Rosa. Texto em resposta a entrevista a esta autora, em 28/06/2022.
- FREIRE, Paulo. O compromisso do profissional com a sociedade. In: FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. 79p.
- GASPAR, Débora da Rocha. Texto em resposta a entrevista a esta autora, em 31/06/22.
- GREIMAS, Julien., & FONTANILLE, Jacques. *Semiótica das paixões*. São Paulo: Ática, 1993.
- IRWIN, Rita., & GARCÍA SIERRA, Diego. La práctica de la a/r/tografía. In: *Revista Educación Y Pedagogía*, Colombia, Universidad de Antioquia, 25,65-66, 106–113, agosto de 2017. Disponível em: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/328771> Acesso em: 31 de maio 2022.

LAMPERT, Jocielle. O ateliê de pintura como um laboratório de ensino e aprendizagem em Artes Visuais. *Porto Arte: Revista de Artes Visuais*. Porto Alegre: PPGAV- -UFRGS, v. 23, n. 39, p.1-9, jul.- -dez. 2018.

LAMPERT, Jocielle. Texto em resposta a entrevista a esta autora, em 29/06/22.

MARTINS, Mirian Celeste. Provocando encuentros con el arte por las fisuras de la nutrición estética y mediación cultural. *Pensamiento, palabra y obra*, Bogotá, Epub, 22, 59-73, jul/dez 2019. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2011-804X2019000200059 Acesso em: 31 de maio 2022.

RAMALHO E OLIVEIRA, Sandra Regina. *Imagem também se lê* (2^oed.). Rosari, 2009.

RAMALHO E OLIVEIRA, Sandra Regina., Jardim Filho, Airton. Jordani. Estudos intertextuais na visualidade: uma abordagem para o ensino de arte? In: ANAIS DO ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE ARTES PLÁSTICAS – ANPAP, 26^o, 2017, Campinas. *Memórias e Inventações*. Campinas: PUC-Campinas, 2017, 609-622. Disponível em: http://anpap.org.br/anais/2017/PDF/EAV/26encontro____FILHO_Airton_Jordani_Jardim___OLIVEIRA_Sandra_Ramalho_e.pdf Acesso em: 31 de maio 2022.

ROLDÁN, Joaquín; MARÍN, Ricardo Viadel. *Metodologías artísticas de Investigación en educación*. Archidona: Aljibe, 2012.

ROLDÁN; Joaquín; MARÍN, Ricardo Viadel. (ed.) *Ideas Visuales. Investigación Basada en Artes e Investigación artística*. Granada: EUG., 2017.

SCHMIDLIN, Elaine. Texto em resposta e entrevista a esta autora, em 26/06/22.

Sandra Regina Ramalho e Oliveira

Professora e pesquisadora da Universidade do Estado de Santa Catarina/UDESC. É Doutora em Comunicação e Semiótica pela PUC/SP e fez pós-doutorado na França, em Semiótica Visual. Autora dos livros “Imagem também se lê”, “Moda também é texto”, “Sentidos à mesa” e “Diante de uma imagem”, organizou, em coautoria, dez outros títulos de livros. Foi Presidente da ANPAP, gestão 2007-2008 e é membro das Associações Nacional e Internacional de Críticos de Arte, de Associações de Semiótica e de Ensino de Arte. Em 2020, foi Investigadora Visitante na Universidade de Girona, Espanha.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6447-2096>

E-mail: ramalho@floripa.com.br

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/0870589343786662>

*Recebido em 7 de julho de 2022
Aceito em 11 de agosto de 2022*

