



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

LOBNA ESSABAA

ARTE, DOCÊNCIA E PRÁTICAS DESOBEDIENTES EM EDUCAÇÃO:
exercícios decoloniais no estágio de licenciatura em artes visuais

PORTO ALEGRE

2024

LOBNA ESSABAA

ARTE, DOCÊNCIA E PRÁTICAS DESOBEDIENTES EM EDUCAÇÃO:
exercícios decoloniais no estágio de licenciatura em artes visuais

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

Orientadora: Profa. Dra. Luciana Gruppelli Loponte

Linha de Pesquisa: Arte, Linguagem e Currículo

Porto Alegre

2024

CIP - Catalogação na Publicação

Essabaa, Lobna
ARTE, DOCÊNCIA E PRÁTICAS DESOBEDIENTES EM
EDUCAÇÃO: exercícios decoloniais no estágio de
licenciatura em artes visuais / Lobna Essabaa. --
2024.
138 f.
Orientador: Luciana Gruppelli Loponte.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2024.

1. Ensino de Artes Visuais . 2. Decolonialidade .
3. Docência. 4. Práticas artísticas contemporâneas .
5. Desobediência . I. Gruppelli Loponte, Luciana,
orient. II. Título.

LOBNA ESSABAA

ARTE, DOCÊNCIA E PRÁTICAS DESOBEDIENTES EM EDUCAÇÃO:
exercícios decoloniais no estágio de licenciatura em artes visuais

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

Porto Alegre, RS, dia 26 de janeiro de 2024.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Luciana Gruppelli Loponte
Orientadora - UFRGS

Prof. Dr. Cristian Poletti Mossi
UFRGS

Prof. Dr. Eduardo Junio Santos Moura
UNIMONTES

Gládis Kaercher
UFRGS

Lutiére Dalla Valle
UFSM

Porto Alegre
2024

Para minha mãe

Para meu pai

Para minha família, de sangue e de afeto

Para as pessoas que escolho estar perto, mesmo que às vezes longe

Para minha companheira canina

Para todo mundo que costurou um pouco dessa história comigo

Por uma educação desobediente

“Pensar é se desobedecer, desobedecer a nossas certezas, nosso conforto, nossos hábitos. E se nos desobedecemos é para não sermos os ‘traidores de nós mesmos’.”

Frédéric Gros (2018, p. 214).

RESUMO

Esta pesquisa se propõe a analisar práticas educativas em artes visuais e suas relações de obediência e desobediência a colonialidade, que permanece amarrada nos modos de ensinar e aprender arte. Como campo para esta investigação estão experiências resultantes da atuação na graduação, enquanto estagiária docente, em uma disciplina de estágio do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Em relação a esta experiência, pergunta-se: Em articulação com práticas artísticas contemporâneas, o que práticas docentes, em formação inicial, podem revelar sobre obediências e desobediências às heranças coloniais presentes nos modos de ensinar artes visuais? Aqui, considera-se a questão decolonial um exercício que não se pretende atingível, mas constante. Algo que nos escapa, exigindo rasgos e emendas como prática. A dissertação está dividida em quatro partes, referentes a produções artísticas autorais, desenvolvidas durante a pesquisa, em um movimento de retroalimentação teórico-artística. Composições artísticas, autorais e não autorais, invadem, dialogam e fazem parte do movimento metodológico da pesquisa, criando uma prática de não hierarquização entre imagens, objetos, vivências, escritos poéticos e texto acadêmico. Apostou-se que práticas docentes, quando disparadas por referenciais artísticos desobedientes, seriam instigadas a encontrar brechas no sistema dominante. Dentre as dimensões de análise resultantes do período do estágio docência, destacam-se questões relacionadas ao desgaste docente, autonomia, legitimação de referências e branquitude. Visualizou-se um ensino de artes visuais que compactua com demandas da branquitude e a colonialidade que permanece inflando a obediência na prática docente. Na contramão, afirma-se a formação docente inicial como um espaço para exercitar e esperar a desobediência ao padrão de poder hegemônico colonial. Na caminhada teórica da dissertação estão os ensinamentos de bell hooks, a desobediência docente, entre outras referências (Gros, 2018; Moura, 2018; Bento, 2022) fundamentais para exercitar a desobediência, incluindo artistas como Jota Mombaça e Jefferson Medeiros.

Palavras-chave: Ensino de Artes Visuais. Decolonialidade. Desobediência. Branquitude. Práticas artísticas contemporâneas. Docência.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1. Mapa realizado em encontro de orientação com Luciana Loponte, 2022. Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Imagem 2. Lobna Essabaa. Desnórte ando. Frames de vídeo-performance, 2023. Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

Imagem 3. Lobna Essabaa. Desnórte ando. Frames de vídeo-performance, 2023. Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

Imagem 4. Elias Maroso. Criptocromo. 2019. Disponível em: <<https://www.eliasmaroso.art.br/p/criptocromo.html>>. Acesso em: 15 dez 2023.

Imagem 5. Jefferson Medeiros. Colher de pedreiro, 2021. Disponível em: <https://artrio.com/contents/schedule_view/18304>. Acesso em: 15 dez 2023.

Imagem 6. Encontro “Objetos inventados”, 2023. Fonte: Arquivo pessoal, 2021.

Imagem 7. Alexandre Paes. Culturas improváveis, 2021. Disponível em: <<https://www.agentilcarioca.com.br/exhibitions/79/works/artworks-9908-abre-alas-18-alexandre-paes-culturas-improvaveis-2021/>>. Acesso em: 15 dez 2023.

Imagem 8. Lobna Essabaa. Vícios Coloniales. Frames de vídeo, 2023. Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

Imagem 9. Gabriela Mureb. Sem título. Foto de Thiéle Elissa. Fonte: Instituto Caldeira, 2022. Disponível em: <<https://www.centralgaleria.com/artistas/gabriela-mureb>>. Acesso em: 15 dez 2023.

Imagem 10. Alexandre Paes. Muros (barreiras ou segurança). Livros didáticos, arame farpado, cacos de vidro e cimento, 2021. Disponível em: <<https://www.entrepesquisa.com.br/post/did%C3%A1tica-bruta>>. Acesso em: 15 dez 2023.

Imagem 11. Ninguém solta a mão de ninguém. Objeto inventado de estagiária. Lã fiada artesanalmente, 2023. Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

Imagem 12. Bruno Novaes. Manual de conduta de corpo docente, 2018. Disponível em: <<https://www.brunonovaes.com/corpo docente>>. Acesso em: 15 dez 2023.

Imagem 13. Hicham Benohoud. La salle de classe, 1994 - 2002. Disponível em: <https://hichambenohoud.com/portfolio_page/la-salle-de-classe/>. Acesso em: 15 dez 2023.

Imagem 14. Hicham Benohoud. La salle de classe, 1994 - 2002. Disponível em: <https://hichambenohoud.com/portfolio_page/la-salle-de-classe/>. Acesso em: 15 dez 2023.

Imagem 15. M'barek Bouhchichi. Nous sommes ce qui vous ne voulez pas voir, 2023. Foto: Levi Fanon. Fundação Bienal de São Paulo. Disponível em: <<https://35.bienal.org.br/participante/mbarek-bouhchichi/>>. Acesso em: 15 dez 2023.

Imagem 16. M'barek Bouhchichi. Nous sommes ce qui vous ne voulez pas voir, 2023. Fundação Bienal de São Paulo, 2023. Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

Imagem 17. Adriana Varejão. Tintas polvo, 2013. Disponível em: <<https://artebrasileiros.com.br/arte/povo-de-cores-infinitas/>>. Acesso em: 15 dez 2023.

Imagem 18. Angélica Dass. Humanæ, 2007 - em andamento. Disponível em:

<https://vogue.globo.com/Vogue-Gente/noticia/2021/08/angelica-dass-humanae.html>>.

Acesso em: 15 dez 2023.

Imagem 19. Aula de Ário Gonçalves em Sala de Aula Pública. OCUPAÇÃO: (re) inventar a escola de Juliana Veloso. Espaço Força e Luz, 2023. Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

Imagem 20. Lobna Essabaa. Classifique pelos lados, 2023. Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

Imagem 21. Lobna Essabaa. Classifique pelos lados. *Série: "VAMOS VERIFICAR SEUS CONHECIMENTOS?"* 2023. Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

Imagem 22. Jota Mombaça. ASÍ DESAPARECEMOS. Performance, 2019. Disponível em: <https://www.jotamombaca.com/work/as-desaparecemos-2021>>. Acesso em: 15 dez 2023.

Imagem 23. Registros de encontro da comunidade de aprendizagem, 2023. Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

Imagem 24. AULA: desmontagem & montagem. Thainan Piuco e Victor Bitencourt/Gisele. Sala de Aula Pública, Espaço Força e Luz. 2023. Foto: Lobna Essabaa. Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

Imagem 25. Marilyn Boror Bor. Nos quitaron la montaña, nos devolvieron cemento, 2022. Função Bienal de São Paulo. Disponível em: <https://35.bienal.org.br/participante/marilyn-boror-bor/>>. Acesso em: 15 dez 2023.

Imagem 26. Licenciandos experimentando objeto criado em aula, 2023. Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

Imagem 27. Ferramenta de apoio contra a adversidade: apertar o botão. Trabalho realizado por estudante de estágio, 2023. Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

Imagem 28. Escritas em exercício de aula no estágio-docência, 2023. Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

Imagem 29. Digitalizações de materiais disponibilizados para os estudantes, 2023. Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

Imagem 30. Plano de aula relâmpago digitalizado, 2023. Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

Imagem 31. Plano de aula relâmpago digitalizado, 2023. Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

Imagem 32. Plano de aula relâmpago digitalizado, 2023. Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

Imagem 33. Desali, Bandeira Nacional, 2021. Disponível em:

<https://www.nonada.com.br/2021/11/indios-negros-e-pobres-como-a-artereassignificou-a-bandeira-do-brasil/galeria-athena-desali/>>. Acesso em: 15 dez 2023.

Imagem 34. Digitalização de diário de campo, 2023. Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

Imagem 35. Lobna Essabaa. Fronteiras suspensas, 2023. Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

Imagem 36. Trabalho artístico produzido por estagiários/as. 2023. Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

Imagem 37. Jota Mombaça, A Gente Combinamos De Não Morrer (BANDEIRA #1), 2018. Disponível em: <https://www.jotamombaca.com/work/us-agreed-not-to-die>>. Acesso em: 15 dez 2023.

Imagem 38. Jota Mombaça. How old is suffering? Performance, 2018. Disponível em: https://www.art-almanac.com.au/98-artists-creatives-collectives-announced-biennale-sydney-2020/jota_mombaca_how-old_is_suffering/>. Acesso em: 15 dez 2023.

SUMÁRIO

PRELÚDIO	9
PARTE I “DESNÓRTE ANDO”	15
Criptocromo: pulsares metodológicos	18
Estágio-docência: olhares ampliados	23
Ética na pesquisa em educação	28
Contornos nublados, pesquisar com arte em educação	29
PARTE II “VÍCIOS COLONIALES”	35
Porque (des)obedecemos: em nome da moral e dos maus costumes!	37
Rumo decolonial: desobediência docente e capturas	42
Obediência no Ensino de Artes Visuais no Brasil	48
Sobre não ficcionar (a docência e a escola)	51
Escuta não reagente: silêncio branco	57
Formação de professores de artes visuais e branquitude	65
PARTE III - “NÓS E LINHAS”	74
Notas sobre práticas artísticas contemporâneas, educação e corpo	77
Esperançar: uma comunidade de aprendizagem e uma sala de aula pública	81
NÃO PODE MATAR E NEM MORRER: (des)obediência na formação docente em artes visuais	86
CABO DE GUERRA: desgaste e autonomia	90
COSTURANDO MODOS DE SER DOCENTE: multiplicar e legitimar	105
NÃO É MEU LUGAR DE FALA: branquitude, autoridade e hierarquia	112
PARTE IV - “FRONTEIRAS SUSPENSAS”	119
Desnor-teando a educação para as artes visuais	121
Referências	127
ANEXO A - TCLE	131

PRELÚDIO

Ando angustiada com a ideia de ler e esquecer. É algo que, pelo menos no meu exercício de leitura e reflexão, parece inevitável. Não fixamos tudo que lemos, e não lembramos de tudo que lemos para relacionar com uma leitura presente. Ando refletindo em como quero me colocar no sentido da escrita. Como escrever de uma forma que escuta ou, como tornar palavra aquilo que não é verbal, ou nomear aquilo que não é construído através da palavra e do discurso? Ou ainda, uma escrita que se propõe a não acabar no momento da leitura (do outro)? Essas reflexões já aparecem desde que me propus, no período da graduação, a pesquisar com arte. Mas elas têm aparecido novamente em reflexões compartilhadas na disciplina Diálogos com pensamentos de bell hooks do PPGEDU. Ando com medo de esquecer. Parece que nada pode me escapar, ou que o que eu não decorei não me serve (qual a diferença de aprender e decorar?). Ainda que minhas atitudes possam ser contraditórias - porque alguns sentimentos não simplesmente somem, uma vez que nos damos conta de suas origens - percebo que a lógica da utilidade das coisas afeta até meu tão fundamental exercício de leitura. Me pego sentindo culpa, se uma leitura não vai ser utilizada de forma imediata do tipo: li, fichei, adicionei as referências desse trabalho. O exercício de experiência que Jorge Larrosa (2002, p. 24) falava - sobre demorar-se nos detalhes, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação - parece algo errado a se colocar em prática no contexto em que vivemos, tomado por uma lógica onde a validação da importância de algo se dá através do valor capital daquilo. Esses sentimentos não são infundados, eles existem por algumas razões. Algumas dessas motivam essa pesquisa. Como desviá-los? Como desobedecê-los? (Registros desobedientes, outubro de 2022).

Esta pesquisa se propõe a analisar o que práticas docentes, em formação inicial, quando articuladas com práticas artísticas contemporâneas, podem revelar sobre obediências e desobediências às heranças coloniais presentes nos modos de ensinar artes visuais. Apostou-se na existência de uma relação intrínseca entre educação em arte, desobediência, práticas artísticas contemporâneas e decolonialidade, como se uma, de alguma forma, pudesse ativar a outra.

Esta dissertação está acompanhada de um exercício decolonial, tanto do ponto de vista metodológico, pedagógico, quanto teórico, estabelecendo um diálogo entre práticas artísticas contemporâneas, relações de obediência e desobediência e formação docente inicial. Através das aproximações e os distanciamentos de futuros licenciados em artes visuais, com disparadores artísticos contemporâneos que rompem com lógicas coloniais, normativas e obedientes, foi traçado quais revelações, essa prática pedagógica, quando aproximada por esse referencial artística - consegue encontrar brechas no sistema dominante, desobedecendo-o ou não.

Algo inicialmente pensado enquanto “o interesse desses estudantes em desobedecer” tomou rumos diferentes de compreensão, principalmente em referência às condições existentes para uma formação docente decolonial em Licenciatura em Artes Visuais. Observou-se que a educação das artes pode estar posta para desobedecer e, em paralelo, reproduzindo e alimentando obediências coloniais. bell hooks nos lembra que “Em uma cultura de dominação, quase todo mundo reproduz comportamentos que contradizem suas crenças e valores” (hooks, 2021, p. 70).

Por sua vez, a figura do quase-licenciado em artes visuais, o/a estagiário/a, e as narrativas que acompanharam suas práticas pedagógicas são centrais para essa pesquisa. Sendo a metodologia desta pesquisa atravessada por práticas artísticas, autorais e outras, se faz presente um pesquisar que se deixa afetar e apropria-se, no próprio trajeto de pesquisa, de formas outras de pesquisar, às vezes inesperadas. É um pesquisar que não está preocupado, ou tenta se despreocupar, com uma linearidade esperada do saber científico normativo, homogêneo e colonial. Essa pesquisa é uma deriva metodológica e teórica, e nesse caminhar, o próprio conceito de ciência foi de alguma forma investigado. Exercitou-se revisar e visitar minha forma de pensar, entender e seguiu-se continuamente uma troca de lentes para meu olhar. Colecionar perguntas, sem intenção de dar conta de todas elas, parece desembaraçar um pouco o desafio que é pesquisar com arte.

Os questionamentos dessa dissertação não são inéditos. Análises sobre o padrão de poder hegemônico colonial na educação artística na América Latina, estão presentes na tese de Moura (2018) intitulada “Des/obediência na De/colonialidade da formação docente em Arte na América Latina (Brasil/Colômbia)”, sendo assim, essa se faz uma referência essencial para meu estudo. Vale destacar que o tema também já foi explorado, a partir de referenciais outros, em *Art, Disobedience and Ethics: The Adventure of Pedagogy*, de Dennis Atkinson. Neste livro, o autor explora a força da arte como um símbolo para uma postura estético-desobediente no âmbito pedagógico. Estes, entre outros textos, são referências para o presente trabalho, que se deu em diálogo constante com esses autores e autoras.

Se fez importante falar de onde eu escrevo, falo e penso. A pesquisa foi realizada por mim, branca e mulher, brasileira com ascendência marroquina. Esse atravessamento se fez relevante a certa altura da pesquisa, onde as análises tomaram um rumo onde evidenciou-se a necessidade de um olhar para mim mesma. Exercitou-se um falar de mim e falar desde

mim¹, que significa que não me entendo como isenta e imparcial em momento algum no decorrer desta pesquisa. Bastaria viver em um país colonizado para ser uma pesquisadora com uma perspectiva decolonial? Buscar lentes decoloniais são movimentos complexos e profundos. Quem fala sobre decolonialidade? Quem fala e quem é ouvido?²

Foi parte do chão desta pesquisa, uma disciplina de estágio, como foco para docência em Artes Visuais no ensino médio, ministrada pela professora Luciana Loponte, que também orienta esta dissertação. Realizei práticas e acompanhei uma turma de estagiários em fase final de curso, enquanto estagiária docente, no semestre de 2023/1, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Cenas universitárias, produções artísticas variadas autorais e não autorais, digitalizações, escritos e fotografias invadem o texto desta pesquisa.

Pelo afetar visceral e entranhado dos/das artistas que atravessaram essa pesquisa, foi se formulando, aos poucos, uma elaboração que não cabia nas palavras. Não que palavras comportem pouco, porém, se fez necessário comunicar-se também de outras formas. Assim, esta dissertação está dividida em quatro partes. Cada parte tem como abertura uma produção artística própria elaborada durante o período da pesquisa.

A parte I “DESNÓRTE ANDO” (2023) corresponde ao trabalho que leva o mesmo título, uma vídeo-performance. Esta parte abriga os capítulos: 2. “Criptocromo: pulsares metodológicos”, com os subcapítulos 2.1 “Estágio docência: olhares ampliados” e 2.2 “Ética na pesquisa em educação” e o capítulo 3. “Contornos nublados: pesquisar com arte em educação”. Nesta parte, acomodam-se as intenções, as transformações e os processos metodológicos envolvidos na pesquisa, assim como as fronteiras, que por vezes se fazem embaçadas, entre o campo das artes e o campo da educação.

A parte II tem como abertura uma imagem referente ao trabalho “VÍCIOS COLONIALES” (2023), que também intitula a seção. Este trabalho se trata de um objeto, apresentado através de fotografias e vídeos. Nesta parte estão os capítulos “4. Porque (des)obedecemos: em nome da moral e dos maus costumes!”, com os subcapítulos 4.1

¹ Essa ideia de falar de mim/desde mim foi trazida informalmente pelo professor Dr. Fernando Hernandez em um curso dado em Porto Alegre em 2022 na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), aproximando da ideia de pesquisa pós-qualitativa. Conceito esse que temos a intenção de adentrar no grupo de orientandos da professora Luciana Gruppelli Loponte.

² Podemos pensar em alguns exemplos, como a própria dissertação de Frantz Fanon (1952) *Peau noire, masques blancs* (*Pele Negra, Mascaras brancas*) que não foi aceita pela comissão científica na época, e outras dificuldades que enfrentam pesquisadores que querem publicar sob uma perspectiva decolonial.

“Rumo decolonial: desobediência docente e capturas”, 4.2 “Obediência no Ensino de Artes Visuais no Brasil” e 4.3 “Sobre não ficcionar (à docência e a escola)”. Nestes, são pautadas considerações sobre as relações estabelecidas entre obediência e desobediência, a partir de Gros (2018), dialogando também com Hooks (2017). Também, se apresentam as fundamentações teóricas, com ênfase na colonialidade do poder e o padrão de poder hegemônico mundial (Quijano, 2005), e na pedagogia de-colonial (Walsh, 2008). Já, ainda nesta seção, o capítulo “4. Escuta não reagente: silêncio e branquitude”, onde a questão da branquitude (Alves, 2010; Cardoso, 2010; Bento, 2022) entra enquanto uma dimensão crítica e analítica de olhar para o ensino das artes visuais e o curso de Licenciatura em Artes Visuais.

Já, a parte III, “NÓS E LINHAS”, tem como imagem de abertura, o trabalho “CLASSIFIQUE PELOS LADOS” (2023). Um trabalho que se apropria de um material didático a partir do bordado. Nesta parte, encontram-se os capítulos 6 “Notas sobre práticas artísticas contemporâneas, educação e corpo”, o subcapítulo 6.1 “Esperançar: uma comunidade de aprendizagem e uma sala de aula pública”. Estes apresentam uma discussão acerca da relação de corpo na docência e em práticas contemporâneas e construção de comunidade.

Já, no capítulo 7 “NÃO PODE MATAR E NEM MORRER: (des)obediência na formação docente em artes visuais”, e nos subcapítulos 7.1 “CABO DE GUERRA: desgaste e autonomia”, 7.2 “COSTURANDO MODOS DE SER DOCENTE: legitimação e autoestima” e “NÃO É MEU LUGAR DE FALA: branquitude, autoridade e hierarquia”, condensam-se as dimensões de análise do que foi experienciado, em maior parte, no meu estágio-docência.

A parte VI acomoda o último capítulo da dissertação, 8 “Desnorteando a educação para as artes visuais”. Nesta última parte, a imagem que abre é do trabalho intitulado “FRONTEIRAS SUSPENSAS” (2023). Este é um objeto-móvel, com cerâmica, madeira, metal e linha vermelha. O objeto já apresenta questões finais da dissertação, seguido então das elaboradas, de modo a não finalizar, considerações finais da pesquisa.

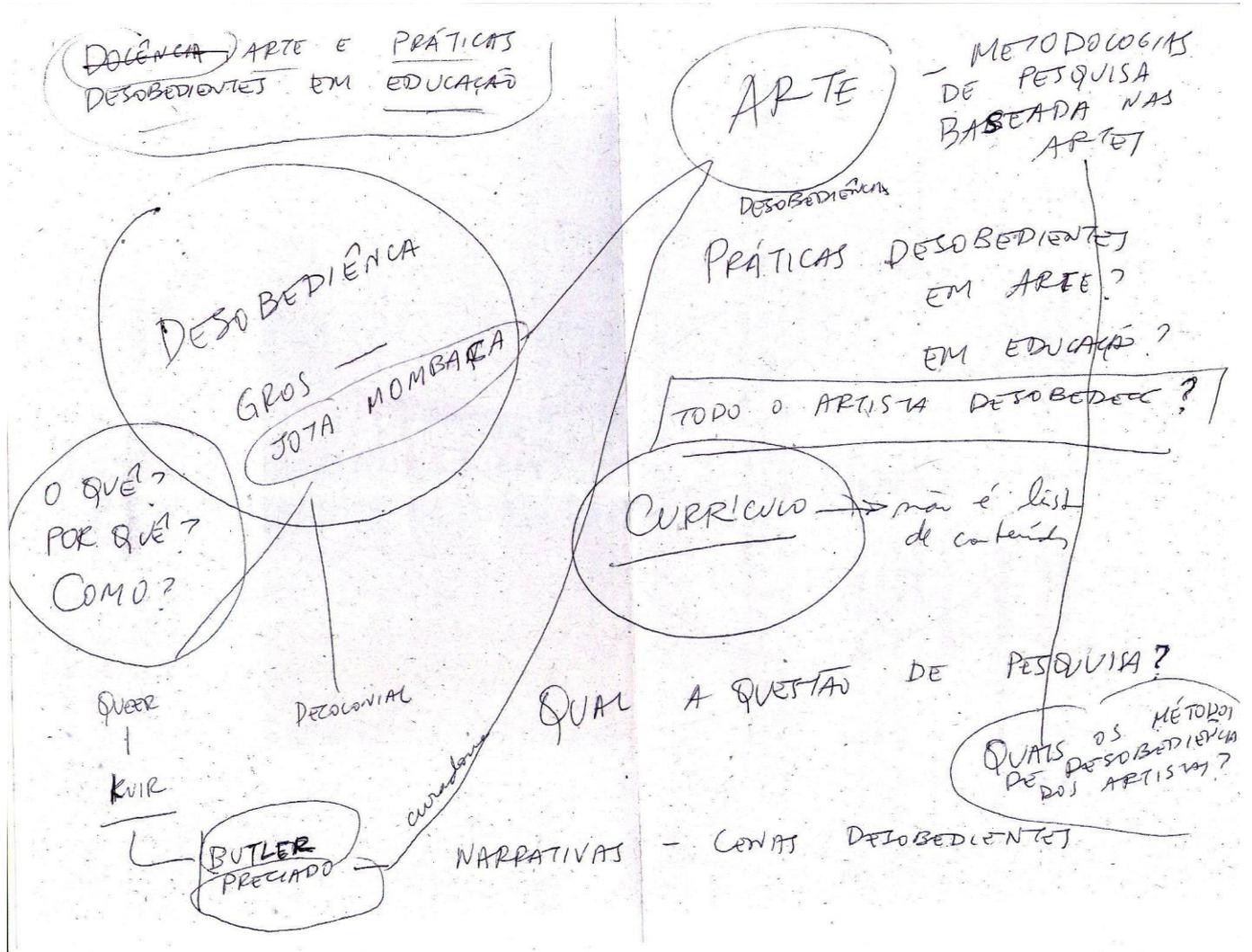


Imagem 1. Mapa realizado em encontro de orientação com Luciana Loponte, 2022.



PARTE I “DESNÓRTE ANDO”

Quatro manhãs para que apenas na última aquele rolo de barbante vermelho deixasse de ser um corpo estranho, que me embaralhava a visão. Nunca aprendi a costurar direito, na escola fiz alguma coisa nesse sentido, minha mãe chegou a me ensinar, mas algo sempre escapava, e o meu costurar é sempre um “truque”. A materialidade das linhas sempre me interessou, gosto da forma como elas se comportam, moles e meio sem forma, mas quando tensionadas, firmes. Muito menos que costureira sou bordadeira, para bordar também opero na lógica do truque, vou me perdendo, refaço, dou nó onde não precisava, nós se criam se eu nem perceber. Só os percebo quando eles me impedem de continuar o próximo ponto. A linha se enrosca, se perde, às vezes nem paciência de colocar a linha na agulha eu tenho. Este exercício, apesar de ter um “resultado”, um lugar onde eu desejava chegar, passou a ser um exercício do desapego, deixar pra trás. A vídeo performance³ visou exercitar o desembaraçar, embarçar, atar e desatar alguns nós que dizem respeito às heranças coloniais deixadas nas artes visuais e no ensino/educação destas. O trabalho artístico partiu de uma vontade de conversar com o desenho do uruguaio Torres Garcia, “América Invertida” de 1943. Nesta ideia de que “nosso norte é o sul. Não deve haver norte para nós, exceto em oposição ao nosso sul.” (GARCÍA, 1992, p. 53. [tradução minha]), Garcia, tomando como ponto de partida a inversão, aponta para o sul. O uruguaio propõe uma virada e uma subversão deste objeto-guia validado pela ciência geográfica. Ao invés de afirmar territorialidades em detrimento de outras, a referência é invertida.

“O trabalho “Desnórte ando” é uma performance em vídeo na qual eu utilizo de um mapa, desses validados pela ciência geográfica e, com uma linha vermelha, bordo em cima do mapa da Europa virado ao contrário uma representação do mapa da América Latina. Um movimento por vezes rápido, por vezes lento, demorado, construído pouco a pouco, à medida que também crio intimidade com a agulha, com a linha, com o mapa e com o tempo. Da mesma forma, venho criando intimidade com minha dupla identidade brasileiro-marroquina e com minha docência. Ao inverter o mapa da Europa, ao invés do mapa da América Latina, tensiono o próprio conceito de norte e sul enquanto referência e categorias sociais inventadas”. (Essabaa, 2023, no prelo).

Esta dissertação é um exercício de andar desnorteada.

³ A performance realizada “Desnórte ando” está presente na Mostra Artística do XXXII ConFAEB, acompanhada de um Resumo Expandido no prelo. O trabalho pode ser conferido na íntegra no seguinte link: <https://encr.pw/Q1FYm>.



Imagem 2. Lobna Essabaa. Desnórte ando. Frames de vídeo-performance, 2023.



Imagem 3. Lobna Essabaa. Desnórte ando. Frames de vídeo-performance, 2023.

CRIOCROMO: pulsares metodológicos



Imagem 4. Elias Maroso. Criocromo. 2019.⁴

Criocromos são uma classe de flavoproteínas encontradas em plantas e animais sensíveis à luz azul, do grego “κρυπτός χρώμα” significa cor oculta ou enigmática. Essas proteínas são associadas à sensibilidade que moscas e aves migratórias têm ao campo

⁴Instalação eletrônica. Impressões em jato de tinta, peças de acrílico cristal, alto-falantes artesanais de acetato, componentes eletrônicos, ímãs de neodímio, fios de cobre esmaltado, microcircuito executor e peça cíclica de áudio (1min32s). Dimensões de 85 cm x 65 cm x 15 cm.

magnético da terra, isto é, é como se elas pudessem agir como uma bússola no olhar. Quais as sensibilidades que temos em nossos olhares? Quais lentes colocamos, que nos direcionam para determinados lugares? Quais elementos interferem na nossa visão e direcionam nosso olhar? O que escolhemos ver, o que não conseguimos ver e o que nos é escondido? (Registros desobedientes, dezembro de 2022).

A pesquisa se iniciou com uma reflexão em relação ao próprio conceito de ciência, de arte, de educação, suas aproximações e distanciamentos, desta forma, existe uma necessidade de localizar-me epistemologicamente. Nunca foi objetivo fazer um levantamento histórico desses conceitos, mas tornou-se imprescindível um olhar ampliado, para enfim evidenciar alguns objetivos. A localizo em um lugar que Silvio Gallo (2008, p. 50) vai nomear de estilo “transversal”, no que diz respeito ao que vivemos hoje em termos de pesquisa em educação no Brasil. Essa forma de pesquisar se contrapõe a um estilo clássico e positivista em um momento que aposta em emergências outras, emergências desviantes que, até na maneira de criarem forma, fazem caminhos distintos. Para exercitar um pesquisar desvinculado de uma lógica universalizante, com regras a serem cumpridas, também foi importante acolher aquilo que me escapa.

Neste sentido, me interessam as metodologias pós críticas em educação. Dar nomes e referências metodológicas, aqui, não significa estabelecer um único modo de fazer pesquisa, justamente pelo contrário. Pensar nestas metodologias resultou em um enriquecimento de repertório metodológico que fugisse um pouco dos modos já conhecidos de pesquisar com arte. Beber de diversas fontes, mesmo que por vezes de forma não profunda, permitiu com que, nesta pesquisa, houvesse um exercício de “multiplicação para fazer o “e” da multiplicidade funcionar; para produzir e estimular a diferença e a invenção de outros significados e/ou de outras imagens de pensamento para a educação” (Meyer, 2012, p. 32). Constantemente à espreita, a pesquisa se deu na vida, com ela, por causa dela. Interessou decompor verdades e semear sementes inventadas, sementes emprestadas e sementes encontradas.

A questão de pesquisa, depois de voltas, (re)voltas, nós e desembaraços, se faz: Em articulação com práticas artísticas contemporâneas, o que práticas docentes, em formação inicial, podem revelar sobre obediências e desobediências às heranças coloniais presentes nos modos de ensinar artes visuais?

Para realizar meus primeiros objetivos específicos de compreender como as práticas desobedientes poderiam operar na docência em artes visuais e traçar que forma a perspectiva decolonial e posturas desobedientes se encontravam, foram percorridos alguns caminhos. O primeiro caminho, foi um percorrer teórico que estava interessado em multiplicar os sentidos do que se entende por obediência e desobediência, considerando aí, um sistema hegemônico que captura significados.

Junto de Gros (2018), revisei e desembarcei posturas e relações de autoridade, reverência, conformismo e subordinação, a fim de atentar-me às diferentes formas que a obediência pode operar. Escolher o termo “decolonialidade”, por sua vez, não significa, novamente, me ater a um modo único de questionar e confrontar a colonialidade. A decolonialidade aqui, é pensada enquanto uma denúncia à colonialidade do poder (Quijano, 2005), interessada em contrapor, romper, nomear e desobedecer, diante o campo da educação em arte. Neste desenroscar, me acompanharam Hooks (2017, 2020, 2021), Quijano (2005), Moura (2018), Oyeronké (2021), Walsh (2009), entre outros/as. A desobediência docente, proposta por Moura (2018), se faz um ponto de encontro e de pausa neste caminho. Nesta pausa, junto com Moura (2018), a desobediência também implica pensar uma formação docente decolonial. Porém, por vezes, mais diluída, a fim de transitar nas materialidades da pesquisa de forma mais escorregadia.

A pesquisa de Moura (2018) buscou encontrar elementos presentes nos currículos de formação docente em Arte (na Colômbia e no Brasil) em diálogo com uma formação docente decolonial. Ele analisa os currículos de dois programas/cursos com intuito de encontrar nas narrativas docentes, obediências e desobediências à herança colonial. Ainda que o autor afirme que o objetivo não é um pensamento binário diante a obediência e desobediência⁵, ele as utiliza como dimensões analíticas. Minha linha de análise será diferente. Da mesma forma crio dimensões de análise, estas, porém não estão categorizadas e sistematizadas. As dimensões foram divididas em três subcapítulos, apresentados anteriormente, que conversam entre si, se complementam, um a puxar o outro.

⁵ Não se trata de pensar de forma binária, ou seja, ou isto ou aquilo: obediência ou desobediência. Também não se trata de confrontar pensamentos opostos: obediência versus desobediência. Trata-se de pensar as contradições (obediência e desobediência) produzidas pelo colonialismo e pela colonialidade no campo da Educação, da Arte/Educação e da formação docente em Arte na América Latina (Moura, 2018, p. 28).

Assumir esperança e amor enquanto movimentos metodológicos soa, no mínimo, estranho. Sentimentos já batidos, palavras banalizadas. bell hooks, divide sua trilogia de livros sobre educação⁶, publicados recentemente no Brasil, em ensinamentos. Estes ensinamentos foram incorporados metodologicamente nesta pesquisa, assim pesquisar com comprometimento, responsabilidade, respeito, carinho e confiança, é pesquisar com amor. E, pesquisar acreditando no ensino, na aprendizagem, na criação de “comunidades educativas dispostas a reagir a violência das opressões vigentes em ambientes estruturalmente hostis à liberdade de expressão e a questionamentos das relações verticalizadas que as sustentam” (Gonçalves, 2021, p. 13), é pesquisar criando condição de esperança. Praticar o esperançar⁷.

Artistas como Jefferson Medeiros (2017, 2021) e Jota Mombaça (2018, 2021) foram fundamentais, permeando a pesquisa de modo entranhado e visceral, sendo incorporados metodologicamente, a partir das minhas interpretações, de modo que é difícil desembaraçar. Apresentando os outros objetivos específicos, interessou-me pensar de que modo práticas artísticas contemporâneas desobedientes poderiam afetar práticas docentes. Dessa forma, o segundo caminho diz respeito à prática de estágio-docência que foi realizada no período do semestre de 2023/1 em uma turma de Estágio de Artes Visuais, na disciplina “Estágio III – Docência em artes visuais no ensino médio” com a professora ministrante e orientadora dessa pesquisa, Luciana Gruppelli Loponte. Esse momento foi um espaço para a exploração das práticas dos estudantes de licenciatura em artes visuais em nível de estágio com uma lente que desconfia das normas, busca heranças coloniais e pensa em suas reverberações contemporâneas, atentando-se à educação enquanto um produto da modernidade. O período de estágio-docência foi o espaço fundamental para o exercício de colecionar perguntas, questões e imagens. Foi um espaço no qual cenas foram pinçadas e inventadas.

Compunham a pesquisa, inicialmente, a seguinte coleção de perguntas: “De que forma os licenciandos em artes visuais podem operar com dispositivos da arte contemporânea para construir em suas experiências de estágio práticas desobedientes, que visam romper com lógicas impregnadas da colonialidade?”; “De que forma esses estudantes

⁶ Informações sobre estas obras se encontram no subcapítulo 6.1 “Esperançar: uma comunidade de aprendizagem e uma sala de aula pública”.

⁷ Nesta dissertação foram feitas escolhas teóricas que no momento não se aprofundam no trabalho de Paulo Freire. Afirmando e reconhecendo a importância e contribuição de Paulo Freire para a educação. O autor, apesar de não referenciado de forma explícita, aparece inevitavelmente nos diálogos com bell hooks, autora fundamental para essa pesquisa.

e suas práticas educativas são atravessados por essas produções?”; “O ensino de artes visuais é uma ferramenta para desobedecer ao contexto neoliberal?”; “É de interesse do licenciando desobedecer, diante desta realidade?”; “O quão dispostos estamos a nos colocar em risco?”; “Quando a educação das artes visuais pode despertar uma postura desobediente e quando ela faz justamente o contrário?”; “A arte contemporânea por si só é capaz de despertar posturas desobedientes e/ou decoloniais?”. Ao longo, as perguntas foram se desfazendo, à medida em que eu também as desamarrei em mim, tornando-se uma inquietação, enxuta, porém complexa.

Visando a não hierarquização entre produção visual e produção textual, o trabalho é completamente atravessado e composto por inserções, por vezes inusitadas e por vezes, previsíveis. Busquei trabalhar com imagens e textos que invadem, aconchegam, ilustram e ampliam, de modo que a forma se faz fundamental. São estas inserções obras que me atravessaram, compondo o arcabouço teórico e artístico da pesquisa, digitalizações, fotografias e relatos dos estudantes do período do estágio docência, digitalizações do meu diário de campo e *registros desobedientes*, inserções textuais elaboradas neste diário e, claro, trabalhos artísticos autorais. Ainda que minha visão enfoque um exercício de legitimação de saberes outros, saberes não hegemônicos, não se tratou de apenas adicioná-los na pesquisa, como apêndices. Tratou-se de repensar a forma de fazer. Assim como, exercitei outras formas de me portar diante das demandas de nossos estudantes, das questões referentes ao planejamento das aulas e da articulação com a pesquisa. Nesta tentativa, foi necessário assumir as dificuldades, os empecilhos e as amarras presentes na minha docência e no meu pesquisar também.

Afinal, trata-se de um exercício de mudança de postura perante ao mundo, e aceitar que não existe um “chegar lá” ou um “alcançar” não é confortante.

Estágio-docência: olhares ampliados

O momento do estágio-docência foi grande parte do chão dessa pesquisa. A disciplina “Estágio III – Docência em artes visuais no ensino médio”, ocorreu no período do semestre 2023/1. Nossos encontros aconteceram no final de maio até metade de setembro do ano de 2023. A realização do estágio docência foi vinculada à minha dissertação de mestrado, de modo que parte da pesquisa de campo foi realizada com a turma de estagiários e estagiárias. Apesar de, por vezes, sentir estar experienciando um lugar triplo, em função de ser uma recém graduada, atuando no estágio docência para a graduação. Tal condição fez com que eu lecionasse para estudantes que foram meus colegas em outros momentos, tornando nebuloso entender-me enquanto docente naquele espaço. A presença enquanto pesquisadora, por sua vez, fez com que aos poucos, essa nebulosidade fosse tomando forma nítida, e me ajudando a encontrar caminhos confortáveis de atuação, entendendo assim o lugar que eu ocupava na disciplina.

Minha participação se deu através de planejamento, participação e avaliação, acompanhada da professora Luciana Loponte. Sendo a avaliação dos projetos um momento muito importante, onde pude observar, de forma prática, desde o momento inicial da elaboração de um projeto de ensino, os aperfeiçoamentos e aplicação em sala de aula destes. Desenhou-se um cronograma de atuação na graduação, e este foi apresentado tanto para o Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS (CEP/UFRGS) quanto para o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS (PPGEDU/UFRGS). O cronograma consistia em: apresentação, convite para participação da pesquisa e leitura do Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) (ANEXO A) aos estudantes da disciplina de Estágio III - Docência em artes visuais no Ensino Médio. Em seguida, acompanhamento da turma de estágio, contando com a proposição de três encontros ao longo do semestre, estes ministrados e planejados por mim, sob orientação da professora regente. Minha participação, independente destes três momentos destacados, foi presente durante o decorrer do semestre inteiro.

A respeito destes três momentos planejados e ministrados por mim, foram desenvolvidas as seguintes atividades: referente a sétima semana de aula, o Encontro "Objetos Inventados: ensaios artísticos-pedagógicos" foi uma proposta de inventividade. A proposição se deu a partir de uma conversa sobre os trabalhos artísticos de Jota Mombaça, Alexandre Paes e Jefferson Medeiros. Alguns já vinham sendo trabalhados ao longo do

semestre. A ideia foi de uma conversa inicial a respeito das obras, guiadas por questionamentos como “O que essa imagem diz sobre mim?”, “O que essa imagem diz sobre minhas práticas docentes?”, “Esses trabalhos evocam algum ou quais sentimentos em relação à sua prática docente, ao pensar-me professor?”. Em seguida, para a proposição de uma elaboração visual prática foram lançadas outras perguntas para a turma.

Esses questionamentos foram produzidos coletivamente, pois houve sugestões do grupo de orientação, onde participam todos/as os/as estudantes orientados/as pela professora Luciana Loponte. Foram os questionamentos disparadores para a produção prática visual: “Que rastros ou marcas produzem nossos modos de ensinar artes visuais hoje?”; “Como seria pensar e fazer arte e educação tomando como ferramenta as facas de Jota, a colher de Jefferson e o exercício de ressignificação de Alexandre Paes?”; “O que seríamos capazes de formar, formatar, moldar e criar com ela?”; “Quais marcas podemos deixar, prender, colar em nossas bandeiras?”.

Os estudantes de licenciatura, provocados pelas reflexões das práticas artísticas contemporâneas apresentadas, foram convidados a criar objetos que ensiassem responder esses questionamentos. Os estudantes foram provocados a inventar objetos que fossem ferramentas-pedagógicas fictícias ou não. Essas podiam ser elaborações que os ajudassem, acompanhassem a ensaiar/solucionar/instrumentalizar suas questões/dúvidas/angústias relacionadas às práticas docentes presentes no período do estágio. Foram solicitados materiais diversos como cola, fitas, linhas, papéis, canetas, tecidos, pedras, madeiras, assim como, também disponibilizei alguns materiais.



Imagem 5. Jefferson Medeiros. Colher de pedreiro, 2021.



Imagem 6. Encontro “Objetos inventados”, 2023.

O encontro seguinte, referente a 8ª semana da disciplina de estágio, foi intitulado "Esboços desobedientes: educação das artes visuais e relações de obediência". Foi realizada uma proposta ao ar livre, onde estudantes se sentiam convidados a levarem comidas. A aula aconteceu, no chão, embaixo de algumas árvores do campus centro da UFRGS. Os estudantes foram convidados, com uma caneta e um pequeno pedaço de papel, a esboçarem ideias sobre as regras que cabem a escola, a sala de aula, aos estudantes e aos docentes. As regras que cabem aos professores e a sala de artes/aula de artes. As respostas foram sendo colocadas em uma caixa. Embaralhadas e colocadas na caixa, as questões colocadas ali foram disparadoras de longas conversas. Ao finalizar, foram compartilhadas imagens impressas do trabalho do artista Bruno Novaes, "corpo docente". Também, a fim de contribuir na conversa a respeito das regras impostas pelos ambientes educativos, aos discentes e aos docentes, foi realizada a leitura de um trecho de bell hooks, da obra "Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática". Digitalizações deste encontro encontram-se no subcapítulo "CABO DE GUERRA: desgaste e autonomia".

O encontro referente à 9ª semana da disciplina levou o título "Desobediência docente: decolonialidade e ensino das Artes Visuais". Neste momento do estágio, foram compartilhadas imagens de trabalhos de arte contemporânea com algumas pequenas descrições das propostas destes, digitalizações referentes a estas imagens podem ser encontradas no subcapítulo "CABO DE GUERRA: desgaste e autonomia". Foram os/as artistas em questão: Jota Mombaça (2018), Renata Sampaio (2020), Thiago Santana (2019), Adriana Varejão (1998), Bruno Novaes (2018), Hicham Benohoud (1994; 2002), Denilson Baniwa (2017), Alexandre Paes (2021) e Jefferson Medeiros (2017; 2021). A proposta de atividade para esse terceiro e último momento do meu planejamento foi de "plano de aula relâmpago". Era um dia de muita chuva, a turma estava em menor quantidade. Portanto, o plano que era de um encerramento, se tornou uma leitura compartilhada do "Ensino 19: honrar os professores" do bell hooks (2020).

Não cabe aqui um relatório do que foi vivido nesta disciplina enquanto estagiária docente. Vale destacar, porém, que este estágio foi marcado por discussões a respeito da nova reforma no Ensino Médio, um movimento preocupado e atento realizado por Luciana

de que esses estudantes estivessem inteirados das políticas educacionais que encontrariam em seus caminhos, agora de professores de artes visuais licenciados.



Imagem 7. Alexandre Paes. Culturas improváveis, 2021.

Ética na pesquisa em educação

A pesquisa foi elaborada de modo que garantisse os direitos éticos aos participantes de pesquisa. A proposta foi encaminhada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFRGS. Apesar de ser uma pesquisa em ciências humanas de caráter qualitativo, trata-se de uma pesquisa com seres humanos. Este debate, das especificidades que uma pesquisa que envolve pessoas na área das ciências humanas, é um tanto recente quando comparado à ética na pesquisa em áreas clínicas como medicina, por exemplo. Ao elaborar os documentos

necessários, me interessou atentar-me às especificidades do nosso campo, não apenas pensando em educação, mas principalmente na educação das artes visuais, que podem agregar ainda mais questões ao tema da ética.

Parte da pesquisa foi desenvolvida em uma situação na qual os participantes da pesquisa estavam matriculados em uma disciplina de estágio do curso de Licenciatura em Artes Visuais, e foi de extrema importância, por exemplo, assegurar e deixar da forma mais nítida possível que qualquer estudante, por qualquer motivo que fosse que não quisesse participar da pesquisa, não sofreria nenhuma sanção relacionada a avaliação da disciplina. O que não deixaria de lado os deveres do matriculado na disciplina, pois as atividades que foram propostas faziam parte do plano de ensino no qual o estudante se matriculou. A postura a ser tomada nesse caso seria de afastar qualquer registro desse estudante dos resultados da pesquisa, o que não foi necessário já que todos os estudantes matriculados assinaram o TCLE após uma leitura coletiva e individual.

Faz parte também de um movimento ético o convite aos estudantes participantes da pesquisa a conhecerem o trabalho desenvolvido. Sendo ações devolutivas o convite para a banca de defesa para obtenção de título de mestre e o envio do texto completo da dissertação.

CONTORNOS NUBLADOS, PESQUISAR COM ARTE EM EDUCAÇÃO

“para quem tem arte e educação encarnados no modo de vida, não é mais possível voltar atrás”
(Loponte, 2023, p. 225).

Para fazer ciência com arte é imprescindível querer mudar o mundo. Isto porque, como a professora Gladis Kaercher uma vez disse em aula⁸, o diálogo só existe e só é possível entre aqueles que querem mudar o mundo. Acredito que se as maneiras pelas quais

⁸ A aula em referência se trata da disciplina *Diálogos com pensamentos de Bell hooks* foi oferecida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS no semestre de 2022/1. Foi ministrada pelas professoras Gládis Elise Kaercher e Magali Mendes de Menezes do PPGEDU/UFRGS, e como docente convidada Priscilla Tesch Spinelli/PPG de Filosofia da UFRGS. Mais sobre a disciplina consta no subcapítulo 6.1 “Esperanças: uma comunidade de aprendizagem e uma sala de aula pública”.

encontramos e acreditamos que é possível mudar o mundo são diferentes, não deve ser motivo de divisão e de distância, as diferenças deviam ser um combustível.

Em uma fala realizada durante o curso de formação de mediadores que participei da 13ª Bienal do Mercosul⁹, evento que por si só já perpassa os contornos nublados entre arte, educação, pesquisa e mediação, ouvi um discurso inquietante, que dispara a escrita deste capítulo. A apresentação tratava de abarcar as questões “O que é mediação?” e “Quem é o mediador?”¹⁰ a partir de interferências causadas por diferentes pedagogias. Evidente que, as respostas para essas perguntas não são simples, e eu me vi questionando os limites entre o que é do “campo das artes”, o que é do “campo da educação” e o que seria do “campo da mediação” ao longo do encontro todo. Em certo momento, o palestrante disse que “ao passo que você estuda arte, você aprende educação”. Esta afirmação seria uma boa maneira de considerar as artes como também metodologia de pesquisa e de práticas educativas, apesar de ser uma afirmação um pouco idealizada para o meu entendimento. Porém, em seguida, o palestrante ao continuar seu discurso disse que “o artista se forma educador”. Ele acrescentou que não necessariamente seriam bons educadores, mas de qualquer forma seriam educadores.

O problema desse discurso foi que, na prática, acaba colocando a educação como um acessório das artes, um apoio. Inclusive, fragilizando a importância da formação de professores de arte ou arte educadores. Ele acaba excluindo a ideia do campo da educação em arte como um campo científico único, com suas demandas e especificidades. Como afirma Loponte¹¹ (2023) a partir de provocações de Camnitzer (2017)¹², existe uma postura de instituições culturais que “se fecham em si mesmas, relegando seu papel educativo a uma ação secundária ou supérflua”. A educação das artes (visuais) não está a serviço das artes que estão dentro de museus. O campo opera com arte para construir saber. A legitimidade, o justificar-se e afirmar-se são constantes no universo da educação das artes como um todo.

⁹ A 13ª Bienal intitulada “Trauma, fuga e sonho” ocorreu no período de 15 de setembro a 20 de novembro de 2022 em Porto Alegre no Rio Grande do Sul.

¹⁰ O curso de Formação para Mediadores da 13ª Bienal do Mercosul ocorreu no ano de 2022, nos meses de julho, agosto e setembro. A fala referida foi realizada pelo educador André Vargas, intitulada “O que é mediação? Quem é o/a mediador/a?”.

¹¹ Neste mesmo curso de formação de mediadores, Luciana Loponte realizou uma fala intitulada “Arte contemporânea, escola e museu”.

¹² Ver “Ni arte, ni educación” (Camnitzer, 2017).

Temos que nos afirmar artistas, afirmar educadores, afirmar arte educadores, professores de arte. Distante de compactuar com discursos que só legitimam e condicionam um exercício profissional à uma formação acadêmica na respectiva área, há de se pensar que não vemos por aí pessoas fazendo uma única escultura e se intitulado escultores. Ou, realizando duas disciplinas de história, e se apresentando como historiadoras. Teria diferença, afinal, entre um professor de artes, um arte-educador, entre tantas terminologias que significam a mesma coisa e ao mesmo tempo, coisas tão distintas? Não caberia aqui responder esses questionamentos. Adiciono a eles, portanto, o que faz com que o título de arte educador seja, muitas vezes, facilmente abraçado, e o de professor de arte, cada vez mais desvalorizado?

E se ousássemos inverter essa lógica? Ao passo que você se torna educador, você aprende arte. Considerando essa ideia de que “ao passo que você estuda arte, você aprende educação”, de modo a não instrumentalizar a educação para o campo das artes, podemos tomar a ideia de Camnitzer (2023) de “nem arte, nem educação”. Para ele “Ambas têm um caminho comum, e a diferença está apenas nas pegadas que ficam durante o caminho. Arte é educação e educação é arte. Uma das palavras somente adquire sentido uma vez que está dentro da outra.” (p. 41, 2023). Por essas inquietações e outras, essa pesquisa se afirma, e se desafia a pesquisar *com* arte a formação inicial de professores de artes visuais.



Antes de mais nada, tiremos nossos óculos renascentistas acostumados com molduras douradas, temas (quase) facilmente identificáveis e um ideal de beleza mimético. Ou ainda, deixemos de lado nossos óculos modernistas, encantados com as vanguardas artísticas e ousadias formais em desenho, pintura e escultura. Não podemos usar estes mesmos “óculos” para falar de arte contemporânea. É de outra narrativa que se fala (...) (Loponte, 2012, p. 7).

Existe um certo medo em tratar de arte contemporânea na escola. A arte contemporânea é vista como desordenada, desgovernada, bagunçada, desalinhada,

anárquica, caótica... Esse medo é compreensível, considerando que a *indisciplina* dos estudantes poder ser ainda mais disparada por esta, o que torna o *dar* aula cada vez mais difícil e desgastante. Porque colocar em seu plano de aula um artista que incentiva e que convida à rebeldia, se isso já é feito sem convite nenhum? Loponte (2012) nos convida a pensar sobre esses encontros entre educação e arte contemporânea. Assim como a educação é seletivamente lembrada nos espaços museais, a educação e as artes se encontram em datas específicas na escola, “disfarçadas de personagens tais como coelho da páscoa, cartões festivos, objetos artesanais utilitários ou, ainda, de forma mais sofisticada, na pele de ‘artistas famosos’ e suas indefectíveis reproduções e ‘releituras-cópias’ (...)” e ainda, (...) “por meio de ações educativas e mediações em exposições de arte, muitas vezes na tentativa de controlar e ‘didatizar’ obras nem um pouco controláveis” (Loponte, 2012, p. 3). Loponte narrava este tipo de situação no ano de 2012, e hoje em 2023 vemos estas mesmas narrativas se repetindo nas escolas através dos relatos dos estagiários do curso de Licenciatura em Artes Visuais.

A incontrolabilidade da arte contemporânea é incoerente com o que se entende que deve ser uma sala de aula e uma escola. Ela escapa, transborda, derrete o que se espera dos alunos, o que se espera dos professores. Ela pode convidar à desobediência. Para Loponte (2012, p. 7) existe uma subestimação “da potência que um pensamento contaminado pela arte pode instaurar” evidenciado “nos discursos pedagógicos ou políticos mais sérios, justificada em parte pela sua presença tímida e domesticada em projetos escolares”. Arrisco dizer que, para além de um desconhecimento notório da potência que as artes visuais contemporâneas apresentam para a educação, existe uma estrutura que justamente não quer que essa aproximação aconteça. Apesar dos diversos desmontes realizados pelo governo de 2018 - 2022 no Brasil, a arte contemporânea permanece habitando, questionando. Com cada vez mais horas sendo cortadas das áreas humanas e das linguagens do currículo escolar vigente, manter as artes na escola parece algo que temos que justificar e implorar para ganhar um pedacinho do bolo. Por vezes, os argumentos, para nós professores de artes visuais parecem já estar dados, em outros momentos, parecem precisar de uma atualização¹³.

¹³ O *Arteversa*, grupo de estudo e pesquisa em arte e docência, vem tensionando quais relações podemos estabelecer entre arte contemporânea, educação e formação docente, principalmente através do site <https://www.ufrgs.br/artevera/> e das pesquisas do grupo.

Na turma de estágio que acompanhei foi observado um deslocamento existente entre o vivido enquanto **formação** e o desenvolvimento posterior enquanto **prática docente**. Este descolamento demonstra alguns caminhos a serem percorridos para que a docência seja “capaz de expandir-se em direção às artes e, em particular, ao olhar de dissenso para o mundo que pauta algumas práticas artísticas contemporâneas” (Loponte, 2023, p. 236). Os contornos nublados entre os campos, que por vezes parecem atrapalhar, são oportunidades, brechas de transições que podem potencializar a caminhada.



IDENTIDADE

SIGNIFICADO

CONHECIMENTO

OLHAR

LINGUAGEM

UNIVERSIDADE

SER

CORPO

PODER

SABER

ESTÉTICA

PARTE II “VÍCIOS COLONIALES”

Eu achei, por um bom tempo, que se tratava de pensar-me enquanto latina. Tentei resgatar na memória quando eu tinha me entendido como uma mulher latina. Às vezes penso ser algo recente, outras vezes, lembro de momentos da minha infância. Na mesma medida, logo em seguida, já não sei mais afirmar o que é esse território e o que dele pertence a mim. O Brasil tampouco. Apesar disso, trato de um movimento de mirar atentamente. Buscar o que ainda não vejo, o que não sinto, mas não justificar teorias com práticas esvaziadas. A ideia de América Latina não existia antes da invasão. O Brasil se constitui Brasil em cima de políticas de extermínio, de embranquecimento, de exploração. A língua que hoje predomina é a língua do dominador. O que não se dá a partir da linguagem? Parece que de tanto repetir América latina latina América Brasil Brasil Brasil Brasil Brasil Brasil brasil brasil américa as palavras perderam o significado. Eu brincava disso quando criança, repetir as palavras até que elas não fizessem mais sentido. Perdiam o significado. Existem significados que se perdem. Que são apagados. Que são politicamente planejadamente exterminados para que outros os substituam, outros que atendam demandas daqueles que os atribuem. Quais os significados que escolho dar, quais significados eu não percebo que estão aqui?

A própria ideia de “somos todos latinos” tenta justamente nos fazer esquecer complexidades que envolvem as diversidades em nosso próprio território. Somos todos latinos, portanto, não posso ser racista? Somos todos latinos? Somos todos latinos. Somos todos latinos! Somos todos latinos? Sou brasileira. Sou brasileira! Sou brasileira? A produção artística intitulada “vícios coloniales” (2023) trata de uma caixa de cigarros brancos com escrituras em vermelho. Nessas escritas, são colocados os significados diversos que atribuímos, no âmbito do ser, do saber, da percepção de mundo, que constituem nossas subjetividades a ponto de viciar o paladar, viciar o olhar, viciar o movimento, o sentir, o gostar, o amar, o identificar... Nosso palavreado está colonizado. Esse projeto visual artístico vem do contato, através de uma aula com a professora e filósofa Andrea Diaz, com as discussões do filósofo mexicano Carlos Pereda. Pereda (2000) questiona os vícios coloniais que estão impregnados no fazer da filosofia, principalmente no que diz respeito ao “não lugar” que os filósofos que escrevem em espanhol ou português vivem. Assim, o autor elenca alguns “vicioscoloniales” (Pereda, 2000) que emergem ao produzir ciência em um contexto onde existe uma única matriz de conhecimento que é legitimada. Pego o termo emprestado para me acompanhar nessa experimentação artística.



Imagem 8. Lobna Essabaa. Vícios coloniais. Frames de vídeo, 2023.

PORQUE (DES)OBEDECEMOS: EM NOME DA MORAL E DOS MAUS COSTUMES!

A sociedade, o “social” são sobretudo, antes de mais nada, desejos padronizados, comportamentos uniformes, destinos rígidos, representações comuns, trajetos calculáveis, identidades atribuíveis, compactadas, normatizadas. Normas para tornar cada um calculável, adequado e, portanto, previsível. Sujeito socializado, indivíduo integrado, pessoa “normal”, homo socius... (Gros, 2018, p. 99)



Imagem 9. Gabriela Mureb. Sem título. Foto de Thiéle Elissa, 2022.

Gabriela Mureb, artista que participou da 13ª Bienal¹⁴, através de uma máquina de puxar bala, evidencia a relação entre ser humano, máquina e exploração. Essa máquina é usada por períodos curtos e, uma vez que a massa é misturada e atinge seu ponto, ela é desligada. A artista propõe, neste caso, que a máquina continue trabalhando ininterruptamente.

Enquanto aqui escrevo, estou obedecendo algumas normas a mim impostas. Algumas eu consenti livremente, outras, por estar inserida em determinado contexto, nem percebo. Obedeço porque é assim que meus pares também o fazem. Muitas vezes, concordo por reconhecer que não cabe a mim não seguir sugestões daqueles que eu classifico como mais experientes ou sábios/as. Também estou conformada: às vezes em relação à algumas estruturas, ao que me escapa uma leitura crítica, ao que não está no meu alcance individual mudar. A partir daqui iniciam-se inquietações muito presentes ao se fazer pesquisa alinhada à política ou alinhada a algum tipo de ativismo ou ideologia. Não podemos nos responsabilizar por tudo que gostaríamos. Essa minha fala pode parecer dura, mas preciso me fazer entender logo de início: se trata de um exercício constante de percepção e de atenção. Você consegue se lembrar quando se percebeu inserido em uma lógica, se é que percebe o mundo dessa maneira, repetitiva? Você consegue se lembrar, se é que se questionou, quando começou a fazer sentido seguir determinados passos, um atrás do outro, para ter uma vida reconhecida como legítima? Nascemos e já temos caminhos pré-estabelecidos pelo sistema. Quem ousa desviar? Quem pode desviar? (Registros desobedientes, outubro de 2022).

A desobediência é vista como caos. Historicamente, quando a desobediência é justificável? Podemos observar essa perspectiva presente na cultura dominante ocidental: masculina, patriarcal, branca, heterossexual e colonial. Nos tempos contemporâneos, a lógica dominante nos engole, sendo quase impossível escapar. Quando se escapa, falta subsídio para sobrevivência. Na maioria das vezes, tampouco existe acesso a ferramentas para essa fuga.

O território denominado América Latina “é produto da invenção moderno/colonial europeia, uma construção complexa e desigual, uma arquitetura erigida com carne, sangue e alma índias e negras (Moura, 2018, p. 45). A própria invenção da América Latina¹⁵ se dá a partir da classificação do outro, no caso, os povos originários que aqui habitavam, como

¹⁴ A 13ª edição da Bienal do Mercosul “Trauma, sonho e fuga”, ocorreu de 15 de setembro a 20 de novembro de 2022 em Porto Alegre, Rio Grande do Sul. A temática tratava de juntar a ideia de trauma, sonho e fuga a partir de uma narrativa: “A 13ª Bienal do Mercosul teve em sua proposta uma equação de três conceitos que buscam evidenciar o enigma do indizível. Trauma, sonho e fuga são fenômenos daquilo que não se pode ser dito. Diante da latência de um espírito do tempo que se manifesta no inconsciente, nos deparamos às perguntas cujas respostas não têm uma forma verbal.” (Disponível em: <https://www.bienalmercosul.art.br/>. Acesso em: 15 dez 2023. Apresentou-se ao público a obra de 100 artistas, de 23 países diferentes, em 10 espaços culturais de Porto Alegre, além de um circuito de Arte Urbana.

¹⁵ Ver mais em “A invenção da América” de Edmundo O’Gorman (1992).

descivilizados. Se estabelece então, uma lente que olha operando com a diferença enquanto algo “menor”, se trata de um olhar eurocêntrico que classifica e subalterniza. Moura (2018) comenta sobre os relatos dos exploradores em suas navegações para o Brasil, em especial de Hans Staden, que “alimentará o imaginário europeu e contribuirá para a invenção de povos bárbaros e descivilizados” (p. 44) e desobedientes. Esses estereótipos violentos circulavam na Europa através dos relatos e dos desenhos realizados pelos exploradores.

Antes de tudo, o ouro! O deus cristão vem logo em seguida, pois toda vinda era em nome de deus e da santa fé cristã. A hipocrisia europeia dizia que primeiro e antes de todas as coisas vem deus, mas a verdade é que o que vem primeiro é o EU de Europa e o MEU, expresso pelo capitalismo, que só depois seria compreensível como macroestrutura econômica do sistema mundo. (Wallerstein, 1997, 2015 *apud* Moura, 2018, p. 47).

Nesse contexto cristão e colonial, se cria uma base para hoje, aquele que ousar desobedecer ser classificado como *louco*. Do ponto de vista cristão, obedecer significa uma relação de reconhecimento do outro como superior. Portanto, a hierarquia é justificada e sustentada por esse discurso do subordinado de fé e gratidão (Gros, 2018, p. 35), e a desobediência significa loucura, ingratidão, imoralidade e pecado. Se trata de pensar, portanto, como a lógica colonial atravessa o tempo e distorce significados ao seu favor. Se justificar hierarquias que violentam e privilegiam um grupo significa não escapar uma determinada ordem - manter a máquina girando em um único ritmo - escapar deve ser classificado enquanto algo repudiável. Desta forma, estabelece-se uma noção em que desobedecer “só pode ser um ato louco, irracional, criminoso até. Revolta inaudita, diabólica” (Gros, 2018, p. 36). Seguindo esta lógica, “Se a relação de subordinação como conformidade a uma ordem natural determina uma obediência de gratidão, então a desobediência é um ato monstruoso, perverso (Gros, 2018, p. 36). Uma vez em que a obediência é ferramenta para comprovar sua fé, obedecer “de olhos fechados” resulta em um caminho a ser percorrido para ser um *bom* homem. Um *homem de respeito*, um “cidadão de bem”. E para aqueles que não seguem essa fé e veneração, resta a monstruosidade.

Além de Hans Staden, outros navegadores desta época participaram da construção desse imaginário. Nas cenas levadas pelos europeus deste “novo território”, destacam-se as cenas de Vespúcio, “Não diferente de Colombo, Vespúcio também ignora as alteridades e descreve os povos do Novo Mundo baseado em seus próprios costumes e cultura” (Moura,

2018, p. 45). Este movimento contribui para o estabelecimento do diferente enquanto “o outro”, da universalização de um modo de ser e viver. Operando em uma lógica de que “o outro” se contrapõe à ordem e a “verdade”, e assim, portanto, se contrapõe a mim, um “eu universal”.

Vespúcio foi um navegador italiano que trabalhava a serviço de Portugal e Espanha. Em suas vindas e voltas, levava relatos, por vezes escritos como cartas, e desenhos que continham suas interpretações. Essas formas de levar acabaram sendo uma “estratégica produção da América como o espaço ameaçador do pecado e da selvageria, o qual necessitava, urgentemente, de uma redenção religiosa e de uma implantação política e moral que considerasse os padrões europeus” (Bioni, 2019, p. 2). A partir destes relatos, cria-se um arquétipo de monstrosidade, no qual o que diferenciava-se no outro era destacado enquanto estranho, perverso e pecaminoso, “cria uma imagem monstruosa das gentes que encontra, enaltecendo os aspectos que, a ele, eram estranhos e que considerava como não-humanos/não civilizados, especialmente os rituais de canibalismo de algumas tribos indígenas (Moura, 2018, p. 45).

Nesse contexto de hegemonia cristã colonial, opera a ideia de que a obediência faz comunidade e a desobediência divide (Gros, 2018, p. 25). Aniquila-se os modos possíveis de comunidade, estabelecendo a comunidade baseada nos princípios da fé cristã seria a única válida e possível. Nesta comunidade, seria a partir desse agrupamento causado pela obediência a Deus e a submissão às leis divinas, que a harmonia se encontraria, onde todos viveríamos felizes e a paz social reinaria. Qualquer possibilidade “outra”, rompe essa harmonia, nessa divisão, restando o cenário do caos. Podemos entender a obediência a partir de algumas relações.

Gros (2018) aponta para núcleos do sentido de obediência: a submissão, a subordinação, o conformismo e o consentimento. A relação de submissão se dá através da violência, “a razão da obediência do submisso está na desrazão da violência cega e das relações de força” (Gros, 2018, p. 39). O que nos interessa pensar em relação a essa perspectiva de obediência é que, se tratando de relações de força, o autor nos afirma que se trataria de uma força instável. Se é uma relação que se estabelece a partir de uma força física, depende apenas de quem está com a arma na mão, por exemplo. Mas o poder e a força operam de formas por vezes sutis, e o poder, nessa perspectiva, não é fixo: a submissão é uma relação de forças

histórica, portanto reversível. Por isso a insubmissão é seu avesso, seu futuro próximo, sua revanche (Gros, 2018, p. 65).

Já o consentimento para Gros é uma desobediência livre. “A ideologia do consentimento é fazer-nos compreender que é sempre tarde demais para desobedecer” (Gros, 2018, p. 139). Ele relaciona o consentimento às coletividades políticas, como a ideia de democracia, e que um comportamento contrário seria um comportamento anárquico. A subordinação diz respeito a um reconhecimento de legitimidade da hierarquia. Um poder que se dá através do reconhecimento da autoridade - seja intelectual, etária - sem o uso de violência (física). O autor usa o exemplo da relação adulto/criança, no que diz respeito a uma série de conhecimentos que a criança precisa, para sobreviver e se desenvolver, e os adquire apenas obedecendo ao adulto. Mas essa ideia de subordinação dialoga também, a partir da lógica cristã, na relação fiel/deus. Reconhecer-se e aceitar-se subordinado a Deus significaria ocupar o seu lugar no mundo, um lugar feito para você. Nesse sentido, obedecer “não é mais sujeitar-se a uma imposição que obriga a suportar o insuportável, mas conformar-se docemente a essa ordem que põe cada um em seu lugar, é situar-se na vertical de uma harmonia que traz felicidade” (Gros, 2018, p. 68). Na relação educando/educador e/ou docente/discente tradicional, há subordinação. Existe o reconhecimento de uma hierarquia legitimada. É evidente a violência presente nos espaços educativos baseados em lógicas de dominação e punição. Por vezes, as formas como estas se impõem são através de outras relações que não estas. O medo, a baixa autoestima intelectual, são exemplos.

Uma quarta forma de pensar a obediência seria o conformismo. “Infelizmente, a paixão das crianças por pensar termina, com frequência, quando se deparam com um mundo que busca educá-las somente para a conformidade e a obediência.” (Hooks, 2017, p. 31). O conformismo é oposto ao pensamento crítico. Quando incentivados a aprender sem questionar, receber uma informação e conformar-se com ela, os estudantes se tornam meros conformados obedientes. Ainda pensando na criança, um ser que questiona incontrolavelmente, quando reprimido, resta conformismo. A pergunta vira medo. Os estudantes não se sentem à vontade para perguntar, deixam de fazer o exercício do pensamento crítico e os professores, nessa lógica, preferem falar sem mudar suas linhas de raciocínio.

O segredo da obediência, poderia estar não num fervor, mas numa inércia passiva. A obediência às leis? É um produto do hábito, um hábito reforçado pelo seguidismo. Cada pessoa alinha seu comportamento ao de todos os outros. Obedece-se por conformismo. (Gros, 2018, p. 93).

O conformismo, por vezes, aparece em tradições, costumes e valorizações não questionadas. Para bell hooks (2021, p. 203) um professor que quer controlar sua turma, de modo a ensinar uma forma única de ver o mundo, aponta um “desejo de fazer os outros entrarem em conformidade que se mescla com o desejo de dominar e controlar”.

Nesse sentido da dominação, “O capitalismo de massa produz comportamentos padronizados (...) O conformismo moderno faz surgir uma igualdade então de normalização. Por meio dela a ordem no mundo se torna para nós aceitável, e quase desejável” (Gros, 2018, p. 106-107). O autor sugere que um cético diria “o bom é que simultaneamente haja tradições e costumes; mas seria um absurdo acreditar que possam haver *boas* tradições ou *bons* costumes” (Gros, 2018, p. 101). Por mais que à primeira vista essa ideia faça sentido para aqueles que questionam a ideia de “bons costumes” e qual a legitimidade de tradições consideradas boas, Gros (2018, p. 101) faz uma reflexão que pode nos alertar de não cair em *desobedecer* descontextualizada. Isto é, falamos de uma desobediência infundada, sem propósito. Uma desobediência que se faz presente só para bagunçar uma estrutura, sem proposta de reestruturação. “Quantos horrores não se cometeram para o bem da humanidade, o bem do povo, o bem da nação? É preciso desconfiar das maiúsculas, elas indicam alavancas de justificação.” (Gros, 2018, p. 179). Quem classifica um costume como “bom”, pressupõe a existência de um mau. Consideremos tudo que já foi feito em nome da família e dos “bons costumes”. “Aqui nós fazemos assim, essa é a tradição”. Aqui onde? Nós quem? Tradição de quem, para quem?

Rumo decolonial: desobediência docente e capturas

O colonialismo e a colonialidade, como padrões de poder, criaram e criam um não (re)conhecimento de um povo/nação/civilização sobre si; tira dos sujeitos sua mais comum e eficaz forma de comunicação: a língua/idioma; retira as crenças que povoam os imaginários e que formam as subjetividades; cria sobre um povo representações visuais que ridicularizam, minimizam, uniformizam, encobrem, inferiorizam e estereotipizam. Esses processos caracterizam o colonialismo e

sua perpetuação pela colonialidade na contemporaneidade (Moura, 2018, p.23-24).

Quais formas possíveis de romper tradições coloniais presentes no educar em arte hoje? Moura (2018) aponta para a formação docente como um lugar de possíveis rachaduras e desvios. Pensar em uma “desobediência docente” significa pensar no rompimento de lógicas estruturantes, resultantes de processos coloniais no contexto educativo. Para o autor, adotar uma postura desobediente para a docência neste contexto significa “pensar uma formação docente decolonial, como forma de problematização das hierarquizações que legitimam uma episteme eurocêntrica/estadunidense e deslegitimam a formação com base nos saberes das artes e das culturas latino-americanas (Moura, 2018, p. 28). A desobediência docente não se trata, portanto, de inserir Arte Latino Americana no currículo de formação dos professores de arte de modo a reforçar a ideia de “anexo”, como, no ensino das artes visuais, ocorre com a chamada “História de Arte”. Temos a história da arte, única, universal, que trata de artistas europeus, e anexada a ela temos a arte considerada “outra”: mulheres, indígenas, africanos e por aí vai. Assim como a perspectiva decolonial, não se trata de apagar um passado. A desobediência docente é um convite a romper histórias únicas e intactas, considerando, portanto, processos educativos em arte “que legitimem epistemes anti-hegemônicas, não-eurocênicas; que criem identificação com a América Latina nas dimensões artísticas, históricas, sociais, culturais; e que ampliem o espectro para uma consciência decolonizada” (Moura, 2018, p. 28).

Considerar à herança colonial que o Brasil carrega, significa pensar nos papéis atribuídos aos gêneros e à própria ideia de gênero e sexualidade, no conceito de família, na construção e validação de conhecimento, na educação, nos modos de ser e viver em que hoje estamos inseridos. Porém, significa também, ao experimentar desvios destes modos, estar continuamente sob ameaça de captura.

Se fez importante para essa pesquisa estabelecer o sentido em que a desobediência iria operar aqui, uma vez que estamos sob ameaça constante de captura colonial. E isso significa demonstrar estar atento às práticas desobedientes que vão ao encontro de desconstruir e combater a colonialidade impregnada no sistema, e outras que podem, por apresentarem uma forma parecida (porém, distorcida), reiterá-la. Em outras palavras, cair na superficialidade do discurso. Busco construir e afirmar o compromisso ético que significa desobedecer rumo à

decolonialidade. Para desobedecer a colonialidade é necessário escancarar as regras coloniais para rompê-las e desequilibrar as bases dominantes. É necessário remover os pesos que as impedem de crescer em direção à uma existência decolonial.

Desobedecer para decolonizar é justamente a ideia de habitar um espaço - onde já existe uma guerra declarada - e infiltrar-se nele, causando pequenas rupturas, pequenos desmontes que buscam romper a lógica colonial. Desobedecer, portanto, não é perder o rigor.



A colonização no contexto da América Latina, com suas respectivas especificidades, é duramente marcada por violência. Com a invasão da América, a referência daquele a “responsável” pelo conhecimento são os cristãos jesuítas catequizadores. Os “bons costumes” e cristianização em outras palavras eram abuso, violência e exploração. A colonização visava extinguir os costumes tradicionais já existentes na América, e o saber e a forma de constituí-lo preexistente a colonização passa a ser tratado enquanto pecado, selvageria e crime. Os bons costumes “nada mais são do que a submissão arbitrária às ordens e vontades dos espanhóis, o esforço interminável e duro de servir aos brancos, a violação das mulheres e a obrigação de produzir riquezas” (Botelho, 2013, p. 6). Nesse contexto, portanto, o ensino e a imagem daquele que ensina, representam na verdade outra forma de escravização, uma imagem da lógica dominador/dominado, que concretiza um apagamento de ordem massacrante das formas de ensinar e dos mestres que nesse território já existiam.

A colonialidade do poder é apresentada por Quijano (2005) como fruto de um padrão mundial de poder, que se desenvolveu pelos processos de colonização da Europa na América, a partir da instituição da ideia de “raça” como ferramenta de dominação colonial e assim, instituindo uma racionalidade única eurocêntrica. Para Quijano “a classificação social da população mundial de acordo com a ideia de raça” (2005, p. 1) representa uma “experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial” (2005, p. 1). Esses processos, para Quijano, são visíveis a partir da globalização, que representa uma dominação e essa hegemonia de poder em curso. O autor trabalha em uma perspectiva onde a modernidade e o capitalismo estendem violências coloniais, neste sentido, estabelecem-se modos de ver a contemporaneidade considerando estes impactos: a colonialidade presente no âmbito do poder, do saber e do ser.

Para Quijano (2005), eurocentrismo é uma perspectiva de conhecimento que se consolidou na Europa Ocidental antes de meados do século XVII, que vem a se tornar hegemônica na Europa Burguesa. Importa salientar que esta perspectiva “não se refere a todos os modos de conhecer de todos os europeus e em todas as épocas, mas a uma específica racionalidade ou perspectiva de conhecimento que se torna mundialmente hegemônica colonizando e sobrepondo-se a todas as demais” (2005, p. 11). A colonialidade do poder se trata de considerar que “a elaboração intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado” (Quijano, 2005, p. 126).

Nesse sentido, Walsh (2009) destaca a existência de um “marco científico-acadêmico-intelectual” (Walsh, 2008, p. 137) estabelecido através da colonialidade, que pode ser observado em políticas educativas, nos currículos escolares e nas práticas educativas. Trata-se de um marco que institui o conhecimento e a ciência europeias como verdade absoluta. Para Walsh (2008), o padrão mundial de poder estabelece as categorias binárias como “oriental-ocidental, primitivo-civilizado, irracional-racional, mágico/mítico-científico e tradicional-moderno” (p. 3 [tradução minha¹⁶]) sendo estas utilizadas enquanto justificativas para as lógicas de “superioridade e inferioridade, razão e irracionalidade, humanização e desumanização” (p. 3 [tradução minha]), sendo está a colonialidade do ser, e a hegemonia de conhecimento eurocêntrica a colonialidade do saber.

Uma perspectiva pedagógica decolonial para a educação, por sua vez, trata de atentar-se às mais diversas formas em que esse poder está instituído nas formas em que ensinamos e fomos ensinados. Nesse sentido, a educação encontra-se capturada para atender. Uma pedagogia decolonial propõe a desobediência de normas que colonizam e submetem a um determinado padrão de aprendizagem, de compreensão, de pensamento e de construção de conhecimento. Para Walsh (2008) uma pedagogia decolonial, somada a uma pedagogia crítica, é, em última instância, um sonho: “um que se sonha pela insônia da práxis. Isso se deve porque um indivíduo não pode dizer que alcançou a pedagogia crítica [ou a decolonial] se parar de lutar para alcançá-la” (McLaren, 1998 *apud* Walsh, 2008).

¹⁶ As citações referentes aos textos de Catherine Walsh são traduções livres minhas.

A conquista da presença da Educação das relações étnico-raciais (ERER)¹⁷, obtida pela lei nº 10.639, que visa a obrigatoriedade na rede de ensino no Brasil é uma celebração nesse sentido. Uma conquista que anda contra as políticas hegemônicas de poder. Interessa a uma desobediência docente estar atento às formas como essas políticas vão ser trabalhadas em sala de aula. Os Temas Contemporâneos Transversais na Base Nacional Curricular Comum (BNCC) dão abertura para pensar questões ecológicas e interculturais, por exemplo¹⁸, são tratados como demandas e obrigações muitas vezes descontextualizadas pelas instituições e docentes, esvaziando seus significados e seu poder de mudança.

Para Catherine Walsh (2009), o projeto neoliberal adequa às demandas decoloniais às necessidades da modernidade, ou seja, adequa às demandas de uma forma superficial distorcida e funcional ao sistema, ao invés de repensar e mudar as estruturas de poder. Isso respinga diretamente no campo da educação. A autora aponta para políticas de “inclusão” neoliberais que ganharam força na América latina no início dos anos 1990, “abarcando setores historicamente excluídos, dentro do mercado -garantindo, com essa inclusão dos "excluídos", seu apaziguamento”¹⁹ (Walsh, 2009, p. 7). Nesse sentido, Moura (2018, p. 104) contribui: “As estratégias de neocolonização da América Latina não cessam, elas estão em movimento e se coadunam aos interesses do capital”. De acordo com a ideia de um padrão mundial de poder hegemônico, uma “hegemonia econômica mundial”, e “esta precisa ser mantida às custas do domínio – em vários campos – e da miséria dos países periféricos”.

Walsh (2009, p. 9) vai afirmar que existe um olhar capitalista em que sua preocupação, diante de práticas decoloniais no contexto das políticas educativas, é de apaziguamento dos movimentos e lutas sociais, de um retorno compatível com as demandas do mercado. No campo educativo, isso pode ser observado “na produção de textos escolares, na formação de

¹⁷ A educação para as Relações Étnico-Raciais é “compreendida como forma de implementação do artigo 26-A da LDBEN, criado pela Lei 10.639/03, considerada ação afirmativa no campo da Educação”. (Meinerz, Kaercher, Rosa, 2021, p. 6).

¹⁸ O documento está disponível através desse link:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_pratico_temas_contemporaneos.pdf.

A discussão a respeito dessas questões será realizada no andamento desta investigação.

¹⁹ (...) al inicio de los 90, tomó fuerza en América Latina: “incluir” a todos, abarcando a los sectores historicamente excluidos, dentro del mercado -asegurando, con esta inclusión de los “excluidos”, su apaciguamiento-, ha sido una estrategia clave de su proyecto.” (Walsh, 2009, p. 7).

professores e nos currículos utilizados nas escolas” (Walsh, 2009, p. 8)²⁰. Se fez enquanto uma preocupação para essa pesquisa considerar a existência de práticas ditas “desobedientes” em educação funcionais ao sistema dominante.

O campo da educação é potente para uma prática desobediente e decolonial. Para Walsh (2009, p. 5), a educação é uma “instituição política, social, cultural, um espaço de construção e representação de valores, atitudes e identidades e do poder histórico-hegemônico do estado”²¹. Para Fernando Hernández (2000, p. 34), “as práticas educativas respondem a movimentos sociais e culturais que vão além dos muros da escola, que as práticas do ensino de artes (...) constituem reflexos de problemáticas na sociedade, na arte e na educação”. É a partir desse entendimento que fixamos nossos motivos para lutar nesse campo e a partir dele. O pensamento decolonial não diz respeito a negar um passado e construir algo inédito. É justamente, pensar em mudanças a partir do reconhecimento e da afirmação desse passado, a partir de um olhar crítico e histórico à colonialidade. Para começar a esboçar as relações entre educação e colonialidade do saber, cabe se perguntar de que forma é possível habitar de forma desobediente um currículo cravado na episteme colonial.

²⁰“Este problema se puede observar, entre otros ámbitos, en la producción de textos escolares, la formación de maestros y los currículos usados en las escuelas” (Walsh, 2009, p. 8).

²¹“*institución política, social y cultural, un espacio de construcción y reproducción de valores, actitudes e identidades y del poder histórico-hegemónico del Estado*” (Walsh, 2009, p. 5).

Obediência no Ensino de Artes Visuais no Brasil



Imagem 10. Alexandre Paes. Muros (barreiras ou segurança). Livros didáticos, arame farpado, cacos de vidro e cimento, 2021.

Considerando a história do ensino de artes visuais no Brasil, não precisamos ir tão longe. Ainda presenciamos narrativas das quais as artes na escola são pensadas para copiar, reproduzir, repetir, enquadrar e normatizar. Nesse sentido, considera-se que o ensino de artes visuais pode ser funcional ao sistema dominante. Na contramão, aposta-se que existe algo intrínseco na educação das artes visuais que pode desobedecer, que já desobedece.

Algo que estabeleceu um preconceito existente ao componente curricular artes visuais (ou antes como artes plásticas, educação artística, belas artes) foi uma oposição política (Barbosa, 2012) desde o Brasil Colônia. A ideia de arte ser uma atividade ou saber supérfluo, um babado, um acessório da cultura (Barbosa, 2012) se consolidou com o afastamento da

maioria, da massa, em relação à elite que produzia e legitimava os saberes, ou melhor, o que deveria ser ensinado em relação às artes. A partir daí essa relação de legitimação entre o que é válido é a partir da noção de utilidade. As artes consideradas importantes eram aquelas que eram funcionais aos processos de industrialização modernos, uma vez que a modernidade apresenta esse poder de legitimar aquilo que servia e atendia às suas demandas. Um exemplo, é a valorização do desenho geométrico, um saber bastante tecnicista, que não estimula a criação e a poesia do fazer artístico. Aqui não estou a criticar os saberes tecnicistas em si, a crítica se dá ao caráter de utilidade capitalista, agregado ao saber e ao conhecimento adquirido, para assim torná-lo legítimo. Nesse contexto, o que deve ser ensinado na escola tem que ser *útil* às necessidades do sistema dominante. Quem é esse sujeito útil ao sistema capitalista: aquele que executa, reproduz, é ágil, que visa o lucro, a produtividade, o resultado. Um sujeito que vai em uma direção completamente oposta a uma prática artística que tem por intenção suspender alguns valores e estimular outros campos de experiência.

Em salas de aula, vemos estudantes questionando saberes ligados à área das humanidades com perguntas do tipo “para que serve isso?” e “para que eu vou usar?”. Um exemplo prático, o desenho geométrico é algo, para fins de utilidade, palpável. Esses questionamentos dos estudantes na escola são sim legítimos, uma vez que eles estão inseridos em um ritmo onde sentem essas demandas, já desde muito cedo, a depender de seus contextos. Pequenos casos como esses já dizem muito sobre a lógica capitalista-moderno-colonial dominar o motivo pelo qual fazemos o que fazemos e vivemos da forma que vivemos.

Apesar de parecer à primeira vista, um espaço onde a educação é “mais livre”, o ensino de artes não está isento dessas amarras coloniais apesar de parecer. É fato que temos um currículo que pode ser adaptado e conteúdos menos “exatos”. O currículo é assumidamente capitalista (Silva, 1999, p. 81), e os currículos de arte, tanto do ensino básico quanto superior, são baseados no eurocentrismo. Neste contexto, para os currículos “não há espaços para os saberes de coletivos sociais que compõem as realidades e, especificamente na América Latina, que veem seus saberes excluídos por uma visão eurocêntrica/estadunidense do conhecimento (Moura, 2018, p. 128). Em arte, vemos, novamente, tanto no ensino superior quanto na educação básica, artistas europeus e norte-americanos sendo considerados os pertencentes à essa História da Arte, tratada enquanto universal e sendo ensinados como a base dessa história, algo entendido enquanto uma “história da humanidade”. E nesta história, toda essa humanidade considerada “outra” só acontece em consequência, em paralelo, em segundo

plano desta história dada como primária. Para Moura (2018, p. 129), os docentes se encontram fadados a uma submissão pelos traços de uma “matriz eurocêntrica de saberes nos currículos de formação e de Educação básica”, ainda amarrados por dependerem da lógica dos “bons resultados que condicionarão sua carreira e seus salários aos números e às estatísticas provenientes dessas avaliações.” (Moura, 2018, p. 129). Desta forma, atento-me a pensar nas diversas amarras nas quais à docência se encontra, e no sentido de buscar evitar demandar demais da docência, entender o contexto dos professores de artes visuais em formação.



Imagem 11. Ninguém solta a mão de ninguém. Objeto inventado de estagiária.
Lã fiada artesanalmente, 2023.

Sobre não ficcionar (a docência e a escola)

(...) embora possam ser enfrentadas, as problemáticas que envolvem a colonialidade e suas especificidades não podem ser resolvidas e superadas somente na esfera da educação dentro do contexto capitalista. Neste contexto, os processos envolvidos à desobediência docente são relativamente lentos, antagônicos e permeados por contradições e complexidades (Abreu, Mamede, 2021 p. 298).

Entendendo que o caráter desobediente pode ser interpretado como barbárie, independentemente de quando há uma intencionalidade de mudança, construção e transgressão a partir dele. É necessário não demandar demais da docência. Devo colocar meus pés no chão e admitir que falar de educação e desobediência é complexo. Essa postura é negada nos ambientes educativos, de diversas formas.

Como o silêncio e a obediência à autoridade eram mais recompensados, os alunos aprenderam que era essa a conduta apropriada na sala de aula. Falar alto, demonstrar raiva, expressar emoções e até algo tão aparentemente inocente como uma gargalhada irreprimida eram coisas consideradas inaceitáveis, perturbações vulgares da ordem social da sala. (...) Os alunos são frequentemente silenciados por meio de sua aceitação de valores de classe que os ensinam a manter a ordem a todo custo (Hooks, 2017, p. 236-237).

A educação foi, e é usada como, ferramenta de obediência. Enxergamos alunos conformados, subordinados, almejam-se alunos super obedientes e são gerados estudantes submissos. A educação tradicional brasileira possui em sua estrutura heranças que se fazem presentes através de práticas de domesticação dos corpos e discursos em sala de aula. Distanciando-me da ideia cristã de que a desobediência divide, enxergo uma desobediência que resulta em comunidade. Pensemos em uma desobediência comprometida com o senso de comunidade, inconformada e resistente. É uma desobediência que é temida pelo sistema dominante, não só por ser incoerente ao pensamento dominante, mas por sua capacidade de desestabilizar estruturas e ocupar fissuras. Pelo seu poder de reverter ordens.

Pensando no contexto contemporâneo, desobedecer determinados discursos, códigos, imagens (...) não só é classificado e socialmente lido como uma atitude louca e incoerente, mas é disfuncional ao sistema. Isto é, essa postura não colabora com a manutenção desse sistema.

O que um grito pode significar em sala de aula? O que o ato de gritar ou erguer o volume da voz pode significar em sala de aula? Se um estudante grita, é indisciplinado. O estudante que fala alto é constantemente advertido, e se passar determinado limite, é retirado de sala ou até suspenso, expulso a depender do caso. O riso, o grito, o volume na voz do estudante são vistos como barbárie na sala de aula. Aluno bom é aluno que fica quieto, escuta. Levanta a mão para falar. Já, proferido pelo professor, o grito pode ser utilizado como ferramenta para se fazer entender, ser ouvido. Em meio à uma turma barulhenta, erguer a voz pode se fazer necessário, por exemplo. Também, o grito pode ser utilizado como ameaça, junto ao poder das avaliações, para impor e afirmar uma autoridade já reconhecida. O riso, por outro lado, é sinal de fraqueza. (Registros desobedientes, dezembro de 2022).

Existe uma relação hierárquica, um poder dado a figura docente que se estabelece na sala de aula. Esse poder, uma vez em mãos, pode se manifestar de diversas formas. O poder pode ser moldado, direcionado, mas não apagado, entendo que ele permanece. O que nos interessa pensar aqui é a hierarquia, essa sim pode ser transformada. Uma vez em que a hierarquia é reconhecida e, podemos pensar como Adam (2001, p. 130) “O ponto em comum de quem manda e de quem obedece, numa situação de autoridade, é a hierarquia, cuja legitimidade ambos reconhecem”.

Na busca de entender de onde vem a legitimidade da hierarquia e a postura autoritária, percebo que essa lógica autoritária que se dá na relação docente/discente no Ocidente é uma herança colonial. A ideia de educação formal, com uma pessoa encarregada de um saber específico “desconhecido” pelos outros, historicamente tem início no Brasil a partir dos jesuítas. Não pretendo aqui adentrar a lógica de educação dos povos originários, mas cabe pensar que apesar das relações hierárquicas também presentes na organização social, é outra lógica e são outros saberes que operam. Já os jesuítas, organização religiosa composta por padres ligados à Igreja Católica, tem uma hierarquia bem demarcada. Eles vêm ao Brasil com objetivo de propagar a religião católica e ensinar os povos originários com base nos princípios cristãos, e, nesse processo acabam por apagar a espiritualidade e os saberes já existentes no território que hoje chamamos de Brasil. Isso continua acontecendo, a evangelização nas aldeias indígenas não é uma realidade passada²².

²² “O movimento de evangelização vem ganhando força sob o bolsonarismo, com religião, política e mídia andando de mãos dadas a projetos ultraliberais. Os indígenas já foram evangelizados por brancos estrangeiros e brasileiros e, no início dos anos 2000, uma “terceira onda” missionária começou a se formar e agora vem ampliando terreno. São indígenas que evangelizam indígenas”. Disponível em: <https://marcozero.org/na-era-bolsonaro-evangelizacao-se-alastra-nas-aldeias-indigenas/>. Acesso em: 15 dez 2023.

Inicialmente, a função docente desenvolveu-se de forma subsidiária e não especializada, constituindo uma ocupação secundária de religiosos ou leigos das mais diversas origens. A gênese da profissão de professor tem lugar no seio de algumas congregações religiosas, que se transformaram em verdadeiras congregações docentes. Ao longo dos séculos XVII e XVIII, os jesuítas e os oratorianos, por exemplo, foram progressivamente configurando um corpo de saberes e de técnicas e um conjunto de normas e de valores específicos da profissão docente (...) (Novoa, 1995, p. 15).

Considerando essa história que se impôs enquanto verdade única, em relação à origem colonial da profissão de professor no Brasil, o “docente” foi alguém que atendia às demandas da Igreja. Poderia um professor desobedecer? Voltemos à Gros (2018) quando pensamos na relação da postura desobediente e da relação desta como algo imoral, um pecado. Existe na própria história da profissão uma relação direta à uma reprodução de obediência às regras coloniais. A uma conduta a ser seguida e propaganda aos estudantes.

Bruno Novaes, professor e artista, realizou um trabalho intitulado “*Manual de conduta de corpo docente*”. Neste ele faz uma compilação de normas presentes em regulamentos internos de escolas contemporâneas. Ele se baseia ou em escolas nas quais trabalhou nos últimos anos ou em outros regulamentos recolhidos pela internet e por colegas professores. Junto do folhetim de normas, ele apresenta 10 desenhos que representam essas normas, dialogando com alguns símbolos e objetos do ambiente escolar: a classe, punições (como orelhas de burro), uniforme (do professor), giz, apagador, maçã, papel amassado, avião de papel, ventilador, garrafa de água. Essa reflexão realizada por Bruno nos faz pensar o que significa o corpo do professor e da professora na sala de aula. Ainda que considerado, como dito anteriormente, legítimo pela hierarquia reconhecida, para demandar as normas e determinadas posturas na sala de aula também precisa seguir algumas normas. Eis a dualidade da relação de obediência e desobediência, disciplina e indisciplina. O corpo docente não atende mais somente às demandas da Igreja Católica, por exemplo, apesar de existirem instituições cristãs e nesses casos, os corpos atenderem essas demandas, atualmente temos instituições intituladas laicas.



Imagem 12. Bruno Novaes. Manual de conduta de corpo docente, 2018.

O corpo docente nesses casos atende às demandas do estado, e pensando no Brasil, um estado constituído em cima dos pilares da colonização. Parece um labirinto sem saída. Podemos observar nas normas instituídas, formalmente - através de regulamentos escritos de escolas - ou subentendidas as reverberações dessa constituição. Um corpo vestido de determinada

forma, uma postura específica para demandar um comportamento específico, para manter uma imagem que alimenta uma ideia de superioridade, autoridade, de detentora de um saber único, específico e universal.

A ideia de que a educação precede a existência da escola e que a arte precede a existência do pensamento moderno para o Ocidente é estranha. Para a modernidade, existe um formato de escola, um formato de educação, um formato de professor para um resultado específico. O corpo na escola é evitado ao máximo. Hicham Benohoud, artista e professor de artes marroquino, realiza uma série fotográfica com estudantes dentro da sala de aula, reorganizando a estrutura da sala de aula, reposicionando os estudantes, experimentando com algumas interferências simbólicas e estéticas. O artista nos convida a pensar no formato da sala de aula e como pode ser estranho concebê-lo e percebê-lo a partir de outras visualidades inventadas. Os dois artistas citados nesta seção são, também, professores de arte. Eles, enquanto artistas e professores, praticam atos de desobediência ao questionar algumas regras já pré-estabelecidas. Considerando uma docência também artista²³ (Loponte, 2005) ao lado de uma docência desobediente, quando essas posturas adentram a sala de aula, quais movimentos elas são capazes de despertar? É possível que docentes sejam afetados por arte contemporânea e assim, inventem formas outras de compor a sala de aula? Formas outras que fujam da colonialidade? O que pode acontecer quando algo como o corpo, que parece comum, se faz presente operando a partir da decolonialidade na sala de aula?

²³ A ideia de docência artista (Loponte, 2005) foi desenvolvida na parte III, na seção “NÃO PODE MATAR E NEM MORRER”.



Imagem 13. Hicham Benohoud. La salle de classe, 1994 - 2002. (A sala de aula).



Imagem 14. Hicham Benohoud. La salle de classe, 1994 - 2002. (A sala de aula)

ESCUTA NÃO REAGENTE: SILÊNCIO BRANCO

silêncio²⁴

substantivo masculino

1.
estado de quem se cala ou se abstém de falar.
2.
privação, voluntária ou não, de falar, de publicar, de escrever, de pronunciar qualquer palavra ou som, de manifestar os próprios pensamentos etc.

reagente

adjetivo de dois gêneros e substantivo masculino

1.
que ou o que reage.
- 2.

QUÍMICA

que ou o que provoca uma reação ou serve para determinar a presença de um elemento numa reação química (diz-se de produto químico); reativo.

Antes de pensar no silêncio enquanto a ausência da fala ou ação de quem se cala, o silêncio pode se caracterizar pelo rompimento de um som ou ruído, ainda que ainda seja possível ouvir alguma coisa, de alguma forma. *‘O silêncio pode ser o som de chuva permanente após um trovão turbulento?’*. Recentemente, em uma discussão no *Grupo Nomadismos - estudos e práticas em arte e educação*²⁵, discutimos sobre o silêncio. A conversa veio a partir da proposição de pensarmos em práticas advindas de um único verbo que recebemos no primeiro encontro do grupo no ano de 2023, baseado no livro *Esperança Feminista* de Débora Diniz e Ivone Gebara. O verbo que uma das participantes recebeu foi **ouvir**. A fim de exercitar o verbo *ouvir*, ela compartilhou algumas ações que havia pensado em realizar, dentre elas: ficar uma semana inteira sem falar nada. O que ela logo percebeu, em uma conversa com um amigo, é que para ouvir ela não precisaria ficar em silêncio. Na verdade, ficar em silêncio nem sequer teria algo diretamente a ver com ouvir. Enquanto ela nos relatava, fiquei pensando sobre como

²⁴ Definições de Oxford Languages, 2023.

²⁵ O “Grupo Nomadismos - estudos e práticas em arte e educação” é um projeto de extensão, que surgiu em 2020, no momento em que as atividades acadêmicas se encontravam na modalidade de Ensino Remoto Emergencial (ERE) na UFRGS, em função da pandemia de covid-19. Com coordenação da Prof. Dra. Aline Nunes da Rosa, o grupo surgiu com o intuito de ampliar a formação dos estudantes de Artes Visuais, com enfoque nas práticas contemporâneas em arte e educação. Em 2023, foi realizada sua primeira versão presencial, contando com integrantes do PPGEDU/UFRGS.

esse calar-se, o ato de ficar em silêncio, faria um movimento quase contrário. Afinal, porque alguém diria algo para alguém que nem vai responder? Quantas coisas ela não deixaria de ouvir se ficasse em absoluto silêncio durante uma semana? De que outras formas podemos reagir àquilo que nos é dito, sem palavras? A escuta silenciosa pode representar atenção, interesse, concentração... Não respondemos apenas através de palavras, reagimos e somos afetados pelo mundo e vice-versa das mais variadas formas. O silêncio pode ser uma sala de aula inteira interessada em um único professor ou professora, como também uma sala de aula inteira com o pensamento em qualquer lugar, menos naquela sala de aula. O silêncio também pode representar abstenção, neutralidade e inércia diante das situações.



Imagem 15. M'barek Bouhchichi. *Nous sommes ce qui vous ne voulez pas voir*, 2023.

Foto: Levi Fanan. Fundação Bienal de São Paulo, 2023.

(Nós somos aqueles que vocês não querem ver [tradução minha]).

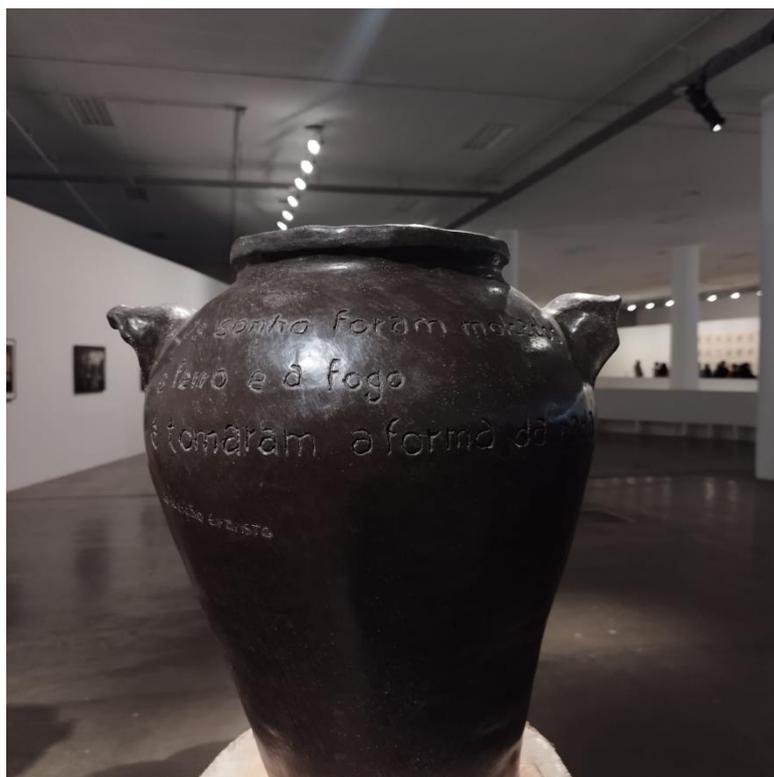
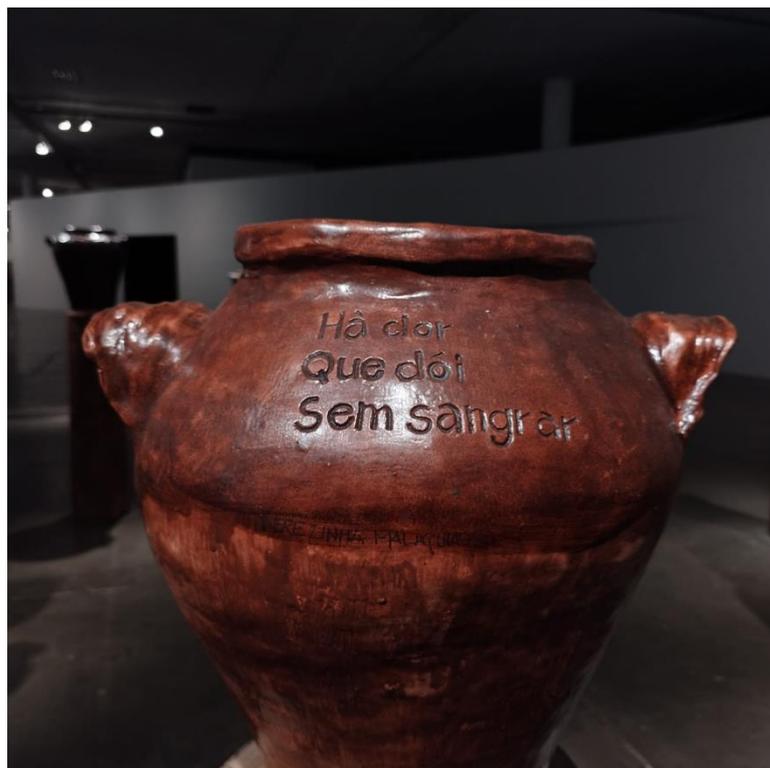


Imagem 16. M'barek Bouhchichi. Nous sommes ce qui vous ne voulez pas voir. Fundação Bienal de São Paulo, 2023. (Nós somos aqueles que vocês não querem ver [tradução minha]).

Palavras por si só não significam nada, seus sentidos surgem na ação, na forma como elas são empregadas. Esse capítulo pretende discutir o silêncio de forma a multiplicar seus

motivos e significados quando avistados em meio a pautas étnico-raciais. Classifico enquanto *escuta não reagente* uma forte característica do comportamento da branquitude. A branquitude não diz respeito só a características físicas, o fenótipo - a brancura, branquidade²⁶ - ou pertencimento racial. Cardoso (2010, p. 607) diz que pensar, investigar e analisar a identidade branca significa “problematizar aquele que numa relação opressor/oprimido exerce o papel de opressor, ou por outras palavras, o lugar do branco numa situação de desigualdade racial”. Para Schucman (2012) definir quem são os sujeitos que ocupam a branquitude é o nó dos estudos contemporâneos sobre a identidade racial branca, isso porque “as categorias sociológicas de etnia, cor, cultura e raça se entrecruzam, se colam e descolam uma das outras, dependendo do país, região, história, interesses políticas e época que estamos investigando” (p. 22). Portanto, a branquitude representa “um lugar de privilégios simbólicos, subjetivos, objetivo, isto é, materiais palpáveis que colaboram para construção social e reprodução do preconceito racial, discriminação racial “injusta” e racismo” (Cardoso, 2010 p. 611). Ainda para Cardoso (2010), existe a necessidade de pensar a branquitude a partir de duas categorias: a branquitude crítica e a branquitude acrítica. O autor constatou que os estudos sobre branquitude se voltavam muito mais a pensar na branquitude crítica, “Isto significa que existe uma produção crescente sobre a branquitude crítica que pratica racismos que não chegam ao homicídio, enquanto praticamente inexistem trabalhos que pesquisam sobre a branquitude acrítica que possui característica homicida” (2010, p. 612).

Assim, o autor enfatiza em seu trabalho a importância de pensar no crescente do pensamento branco supremacista, o que no Brasil experimentamos nos anos de 2019 a 2022 com força. A branquitude acrítica, portanto, seria aquela caracterizada pelo enaltecimento da ficção de “pureza racial”, que argumenta em prol da superioridade racial (Cardoso, 2010). Do outro lado, a branquitude crítica seria aquela que desaprova o racismo publicamente e não enaltece a pertença racial.

A branquitude crítica segue mais um passo em direção à reconstrução de sua identidade racial com vistas à abolição do seu traço racista, mesmo que seja involuntário, mesmo que seja enquanto grupo. A primeira tarefa talvez seja uma dedicação

²⁶ Ver “Significados de ser branco – a brancura no corpo e para além dele” (Luciana Alves, 2010).

individual cotidiana e, depois, a insistência na crítica e autocrítica quanto aos privilégios do próprio grupo (Cardoso, 2010, p. 624).

Ainda que Cardoso aponte a necessidade de olhar para a branquitude acrítica e sua eminente crescente, aqui volto-me a refletir a partir da ideia de branquitude crítica. Ainda que essas duas categorias sugeridas por Cardoso (2010) deem conta e apresentem de forma extensa esse grupo, me interessa pensar alguns desdobramentos dentro da própria branquitude crítica.

Existe um silêncio particularmente branco, que pode se manifestar de diversas formas. Bento (2022) traz o silêncio e a omissão enquanto uma característica dos pactos narcísicos da branquitude. Para Bento (2022, p. 14) o pacto da branquitude leva a adjetivação “narcísico” por apresentar um ideia de autopreservação, tratando o universal enquanto o branco e o que se diferencia enquanto uma ameaça, assim “Esse sentimento de ameaça e medo está na essência do preconceito, da representação que é feita do outro e da forma como reagimos a ele”(2022, p.14). O silêncio, portanto, se torna uma forte característica da branquitude, e particularmente dos pactos narcísicos da branquitude, por ser uma forte ferramenta de manutenção dessa autopreservação conveniente. Bento (2022) acrescenta: “Tal fenômeno evidencia a urgência de incidir na relação de dominação de raça e gênero que ocorre nas organizações, cercada de silêncio” (p. 14). A escuta não reagente seria caracterizada por comportamentos e atitudes (ou a ausência deles) de pessoas brancas que tendem a se silenciar diante de episódios racistas que podem sim, estarem comprometidas à uma mudança interna antirracista inicial. O que estou chamando de ‘*escuta não reagente*’ é o comportamento de pessoas brancas, que apesar de comprometidas a repensarem práticas racistas, pouco agem. Enquanto pessoas brancas, quantas vezes não nos silenciamos diante de situações, facilmente retornando aos nossos confortos brancos? O desconstruir-se pode e deve acontecer de forma interna e não nos impede de errar, mas é necessário lembrar que o antirracismo só acontece na ação, na transformação efetiva. bell hooks (2021) ao falar sobre transformações reais e verdadeiras, diz que o comprometimento de pessoas brancas, especificamente mulheres brancas, com o antirracismo não significa que nunca vamos errar, que não haverá reprodução de estruturas que reforçam a dominação racial cotidiana, “Isso sempre poderá acontecer inconscientemente. O que significa é que, quando errarem, serão capazes de encarar o próprio erro e corrigi-lo.” (p. 113-114).

Sinto que, por muito tempo, de uma forma ou de outra, me abstive da discussão da identificação racial branca, pela não identificação, não reconhecimento, negação e por vezes um descolamento em relação às vivências - apesar de múltiplas - dos sujeitos brancos que conheço. Minha criação muçulmana atravessa minha identidade racial branca por um viés não ocidental, que por muito tempo, e ainda hoje torna difícil certas aproximações que se fazem necessárias para escrever sobre este tema. Essa “justificativa” (em aspas, pois não tem intenção de se valer de tal forma), de ordem pessoal, não se pretende uma exposição de uma dor branca, mas sim de um deslocamento proporcionado pela teoria que me traz aqui, hoje, com a necessidade de estabelecer a branquitude enquanto perspectiva de análise dentro desta pesquisa.

Enquanto mulher, o silêncio sempre foi uma ferramenta ou uma condição no ambiente acadêmico. Por vezes, ainda tenho dificuldade de identificar quando estou me ausentando pelo medo de me expor, medo de errar, pelo conforto branco ou pela autoestima intelectual que pode muitas vezes ser ainda mais fragilizada no ambiente acadêmico para mulheres brancas, mulheres e homens negros, grupos minoritários etc.

M’barek é um artista marroquino que trata da ausência da discussão racial no norte africano. Ao relacionar a ideia do fazer cerâmico com poesia, ele discute racialização, história oral e negritude em “Nous sommes ce qui vous ne voulez pas voir”, traduzido para o português “Nós somos aqueles que vocês não querem ver” (tradução minha). M’barek, além de resgatar poesia Amazigh (etnia de povos do norte do Marrocos) e relacionar com outros poetas negros e negras afro-brasileiros, norte-africanos e afro-americanos – poesias estas que dão margem para outras conversas – provoca, com a materialidade do seu trabalho e com seu título, uma discussão densa sobre branquitude. Considerar a questão da raça dentro de um grupo étnico, nesse caso os árabes, apontando para a reprodução de hierarquias que forçam a opressão branca, demonstra a complexidade e força da colonialidade do poder. M’barek parece estar falando para a branquitude norte africana: apesar de sermos aqueles que vocês não querem ver, nossa poesia está gravada na terra.

Luciana Alves (2010) em sua dissertação de mestrado, fez um levantamento acerca da genealogia dos estudos sobre a branquitude. Apesar de não haver um consenso no que diz respeito à quem cunhou o termo “branquitude”, sendo apontados autores brancos no início dos anos 90 e intelectuais negros com os estudos sobre supremacia branca do início do século XX. Alves (2010) afirma que a branquitude é considerada um produto da dominação colonial

européia. Sendo este um ponto de consenso quanto à origem sócio-histórica da branquitude: “estaria intimamente relacionada à supremacia branca global, sendo impossível conceituá-la sem atentar para as relações de poder que lhe deram origem.” (Alves, 2010).

É necessário, ao assumir uma perspectiva decolonial em uma pesquisa - seja na área do conhecimento que for - entender que foi no “bojo do processo de colonização que se constituiu a branquitude” (Bento, p. 22). As estratégias violentas de diferenciação aderidas pelos colonizadores europeus que demarcaram o homem branco enquanto universal, que dão origem à parte da discussão étnico-racial contemporânea, devem estar como plano de fundo, quando não à frente, ao tratarmos da perspectiva decolonial. Essa afirmação é necessária uma vez que, hoje, é perceptível um grande uso das mais variadas nomenclaturas: decolonial, descolonial, anticolonial, descolonização, decolonialismo, contracolonial, entre outros, por muitos pesquisadores e pesquisadoras brancas. Aqui, tento fugir da discussão dos modismos acadêmicos, pois acredito que tratar a popularidade de intelectuais em determinados meios acadêmicos como uma moda passageira seja olhar para a questão com certa superficialidade. Walsh (2009), ao falar sobre interculturalidade (tema tratado anteriormente no capítulo 4 “Porque (des)obedecemos: em nome da moral e dos maus costumes!”) menciona este ser um assunto da “moda”. Essa moda, portanto, quando falamos de temas que abordam pautas de grupos minoritários como movimento negro e o movimento indígena, políticas públicas, questões étnico-raciais outras, pautas LGBTQIAPN+, entre outras, são reflexo de lutas de longas caminhadas que conquistaram seus espaços nos ambientes escolares, curriculares, políticos, acadêmicos e científicos e não podem ser vistos como modas passageiras, descartáveis, um tipo de *fast-fashion* de loja de departamento.

O que devemos atentar é como, muitas vezes, o mercado e a lógica neoliberal rapidamente adaptam essas questões, engessando-as, desviando-as para fins próprios. Reiterando Walsh (2009) quando afirma que “o reconhecimento e o respeito à diversidade cultural se converteram em uma nova estratégia de dominação” (p. 3) no momento em que o conceito de interculturalidade foi adaptado para servir às demandas neoliberais, esvaziando seu propósito de refundar o estado. Podemos deslocar a estratégia utilizada pelo neoliberalismo e aplicá-la em diversos contextos onde os conceitos são comprimidos e esvaziados. Entretanto, bell hooks (2021, p. 67) afirma que “passou a ser moda, e por vezes lucrativo, pessoas brancas em ambientes acadêmicos pensando e escrevendo sobre raça”. Minha crítica anterior se dá em relação a como determinados temas são vistos na academia.

Portanto, bell hooks nos atenta de que é muito diferente um pesquisador branco tratar de questões raciais do que pesquisadores não-brancos.

Pessoas negras/de cor que falam muito sobre raça são frequentemente descritas pela mentalidade racista como indivíduos que estão “apelando para a cartada da raça” — observe como a expressão banaliza a discussão sobre o racismo, sugerindo que tudo isso é apenas um jogo — ou simplesmente como neuróticos e neuróticas. Pessoas brancas que falam sobre raça, porém, são em geral representadas como patronos, como seres civilizados superiores. (hooks, 2021, p. 68).

Venho observando que pessoas brancas se sentem mais à vontade para falar sobre colonialidade e colonização do que sobre racismo propriamente dito. Talvez porque exista uma sensação de que a colonização é muito distante e que não diz respeito ao branco de hoje, de forma geral, ou pelo medo de entender-se parte do que constitui a estrutura da branquitude. Atento-me, portanto, ao tratar de propor uma discussão decolonial acerca da formação de professores em artes visuais, não reproduzir hierarquias acadêmicas brancas que esteriotipam e violentam, mas sim elaborar caminhos junto ao pensamento antirracista e decolonial, a fim de aliar-me.

Nos últimos quatro anos, demarcados por um governo com ideais fascistas, vimos pessoas brancas se posicionarem contra diversas práticas antidemocráticas, violentas, racistas, entre várias outras atrocidades cometidas durante esse período. Para Bento (2022) é característica de uma *branquitude convicta e autoritária* permitir “ao político ser grosseiro, violento, antidemocrático e abertamente racista, homofóbico e machista, uma atitude que provoca identificação de muitos apoiadores de lideranças públicas, mais do que suas políticas” (p. 38). Isso quer dizer que, vimos uma branquitude crítica diante as atrocidades cometidas pelo governo na época, uma branquitude abertamente desaprovando o racismo. Porém, quando as violências e o racismo são deslocados para dentro de suas casas e seus trabalhos, o posicionamento é outro, demonstrando com nitidez o que Cardoso (2010) chama de branquitude crítica: que desaprova o racismo publicamente, mas, ao meu ver, ainda compactua com o narcisismo branco. Professores brancos podem tender a reproduzir a característica autoritária convicta da branquitude, criando salas de aula presas nas lógicas de obediência e dominação. De que forma podemos nos deslocar, de modo a enxergar as especificidades dos

nós da branquitude enosados na docência, e principalmente, na formação inicial de professores em artes visuais?

Formação de professores de artes visuais e branquitude

Não há como pensar uma formação docente a partir de uma perspectiva decolonial sem demarcar a necessidade de pensar em uma formação, antes de tudo, antirracista. De que forma professor e professora de artes visuais brancos e brancas podem trabalhar com questões étnico-raciais de uma forma não estereotipada, engajada e com um propósito antirracista? Algumas questões para compor esses caminhos são tratadas por Meinerz, Kaercher e Rosa (2021) em um artigo em defesa da presença de uma disciplina que trate a Educação das Relações étnico-raciais (ERER) na formação inicial de professores de todas as licenciaturas. Me interessa pensar, portanto, quais os limites ou de que forma a branquitude opera na formação de professores em artes visuais e nas práticas docentes. A ideia de pensar a branquitude enquanto um “limite”- e isso aparece, por exemplo, no discurso distorcido do lugar de fala²⁷ - pode muitas vezes, reforçar uma isenção por parte dos docentes brancos, que confortavelmente podem ficar de fora ou isentos de uma aula que estabelece a ERER de modo coerente e engajado. Meinerz, Kaercher e Rosa (2021) ao trazerem um panorama da implementação e da obrigatoriedade da ERER no Ensino Superior, questionam qual a nossa responsabilidade individual e institucional na luta antirracista no campo da Educação Superior e como reagimos diante de episódios cotidianos de racismo. Adiciono, a esses questionamentos, qual nossa responsabilidade diante da luta antirracista, como reagimos a episódios constantes de racismo considerando um corpo docente de artes em formação, em sua maioria branco? Como os estagiários de artes visuais vem enxergando os temas transversais da BNCC? Essas perguntas dão espaço para novas pesquisas e não pretendo dar conta de respondê-las aqui, mas elas se fazem importantes uma vez em que discursos distorcidos sobre lugar de fala vem se reproduzindo e se fixando, reforçando a possibilidade de

²⁷ Djamila Ribeiro (2017) afirma que para além de outros sentidos dados ao conceito de lugar de fala por outras áreas de conhecimento, como a comunicação, “é preciso dizer que não há uma epistemologia determinada sobre o termo lugar de fala especificamente, ou melhor, a origem do termo é imprecisa, acreditamos que este surge a partir da tradição de discussão sobre *feminist stand point* – em uma tradução literal “ponto de vista feminista” – diversidade, teoria racial crítica e pensamento decolonial” (Ribeiro, 2017, p. 33). Portanto, aqui vou trabalhar com o termo a partir de Ribeiro (2017) junto ao pensamento de outras feministas negras.

uma isenção por parte dos docentes brancos e brancas, que confortavelmente podem ficar de fora ou isentos de uma aula estabelecendo a ERER ou temas transversais de modo coerente e engajado.

Os diferentes formatos em que uma aula de artes visuais pode acontecer parece ser algo que, de alguma forma, também traz implicações para a introdução destes assuntos e conteúdos em sala de aula. A presença do gosto pessoal em um planejamento de aula não é uma característica específica de professores e professoras de artes, por óbvio. Porém, a vasta gama de possibilidades dentre as habilidades apresentadas pela BNCC, por exemplo, demonstra a diversidade de temas que podem ser abordados por essa área do conhecimento. São exemplos de habilidades consideradas para área de conhecimento das artes visuais, dentro da categoria linguagens (MEC - Brasil, 2017):

1. *(EM13LGG201) Utilizar adequadamente as diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais) em diferentes contextos, valorizando-as como fenômeno social, cultural, histórico, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso;*
2. *(EM13LGG202) Analisar interesses, relações de poder e perspectivas de mundo nos discursos das diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e verbais), para compreender o modo como circulam, constituem-se e (re)produzem significação e ideologias;*
3. *(EM13LGG203) Analisar os diálogos e conflitos entre diversidades e os processos de disputa por legitimidade nas práticas de linguagem e suas produções (artísticas, corporais e verbais), presentes na cultura local e em outras culturas;*
4. *(EM13LGG204) Negociar sentidos e produzir entendimento mútuo, nas diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais), com vistas ao interesse comum pautado em princípios e valores de equidade assentados na democracia e nos Direitos Humanos.*

A diversidade possibilitada pode incentivar aulas plurais, não engessadas e sem modelos predeterminados. Essa abertura pode fazer com que os professores desenvolvam aulas sobre temas semelhantes de formas muito diferentes, fator que pode acarretar com que muitos professores se acomodem à um modo único de preparar suas aulas (junto à carga excessiva de trabalho, baixa valorização e desincentivo à autoatualização). Enquanto matemática, português, geografia, entre outros componentes curriculares possuem habilidades e competências mais específicas, as artes possuem diretrizes que estão mais abertas à uma interpretação individual do(a) professor/professora, fazendo com que: ou se estabeleça uma forma padronizada de dar aula e reproduzida, muitas vezes de forma

inconsciente; ou os professores criem suas aulas a partir de seus interesses pessoais, que por vezes podem distanciar-se da realidade dos estudantes. Se estamos falando de uma grande parte, ou maioria de professores de artes visuais brancos, por vezes esses interesses pessoais terão a tendência de atender às demandas da branquitude. Porém, não é característica exclusiva da branquitude a reprodução de lógicas supremacistas brancas, a colonização e a colonialidade operam de modo em que todos estamos sujeitos. bell hooks (2021, p. 65) afirma que professores são um grupo que tem relutância em enxergar “a extensão da influência do pensamento supremacista branco na construção de cada aspecto de nossa cultura, incluindo a maneira como aprendemos, o conteúdo do que aprendemos e o modo como somos ensinados”.

Portanto, é necessário atentar-se para a formação docente inicial como um lugar de extrema importância e potência para professores/as entrarem em contato, desenvolverem e exercitarem práticas antirracistas em suas práticas docentes. Para professores brancos a formação inicial e continuada é fundamental nesse sentido.

Por um tempo, houve uma falsa compreensão, reveladora dos mecanismos de atuação da branquitude e do racismo institucional presentes no campo das Instituições de Ensino Superior (IES), de que o artigo 26- A se impunha somente para a Educação Básica. Não há professores de Educação Básica sem formação na Educação Superior, portanto a ação afirmativa no currículo atinge de forma específica a função da formação docente inicial e continuada. Correlata a essa compreensão, estava a polêmica de que a EREER era transversal e não seria uma disciplina com conteúdo específico, pois seria compromisso de todos. Aprendemos que o que é compromisso de todos não é de ninguém, especialmente num país que não deseja encarar as mazelas de sua estrutura racista e racializada no passado e, sobretudo, no presente (Meinerz; Kaercher, Rosa, 2021, p. 5).

Na formação de professores de artes visuais no curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFRGS, no primeiro ano são realizados os chamados “Ateliês”, disciplinas voltadas aos estudos de técnica, linguagens artísticas e desenvolvimento inicial de uma pesquisa poética em artes visuais. O curso, portanto, é o mesmo neste primeiro ano para os ingressantes em licenciatura ou bacharelado, diferenciando-se apenas em uma única disciplina. Para os bacharelados, é ofertada uma disciplina voltada à articulação de questões de pesquisa e poética, e para os licenciandos, uma disciplina voltada à introdução ao ensino de artes visuais. A convivência é grande, a efervescência de estar em um lugar onde muitas pessoas são

interessadas em arte e pensar em arte também é algo novo para a maioria dos estudantes. Nos anos em que estive no Instituto de Artes da UFRGS, a convivência e as aulas posteriores reforçaram algo que não era realizado pela maioria dos estudantes: se perceber uma pessoa branca rodeada de pessoas brancas. Dos corpos dissidentes que ali frequentam, frequentam e das pessoas que conheci e convivi, muitos relatos infelizmente envolviam muita dor em estar naquele espaço. Havia uma falta de sensibilidade de uma branquitude que, superficialmente, mesmo desaprovando o racismo, pouco acolhia e pouco acolhe. Aqui entra, portanto, a diferença de uma branquitude crítica e pessoas brancas que exercitam o antirracismo. A existência dessa “pessoa branca antirracista” é questionável, o antirracismo, principalmente para pessoas brancas comprometidas, é um exercício constante e não uma identidade a ser alcançada. Cardoso (2010) aponta para a atitude crítica da branquitude como mais um passo para a reconstrução da identidade racial branca:

Os privilégios que resultam do pertencimento a um grupo opressor é um dos conflitos a serem enfrentados, particularmente, pelos brancos antirracistas. Esse conflito pessoal tende a emergir no momento em que se visibiliza a identidade racial branca. Desta forma, a branquitude crítica segue mais um passo em direção à reconstrução de sua identidade racial com vistas à abolição do seu traço racista, mesmo que seja involuntário, mesmo que seja enquanto grupo. A primeira tarefa talvez seja uma dedicação individual cotidiana e, depois, a insistência na crítica e autocrítica quanto aos privilégios do próprio grupo (Cardoso, 2010, p. 624).

Pensar à branquitude, portanto, se faz necessário para pensar uma formação decolonial de professores ou, mesmo para analisar a formação com lentes decoloniais. Em seu *Ensinamento 5 “o que acontece quando pessoas brancas se transformam”* no livro *Ensinando comunidade: Pedagogia da esperança*, Hooks traz a importância de acreditarmos que pessoas brancas podem se tornar antirracistas, e o quanto isso fortalece a luta contra o racismo e o preconceito. Para ela, acreditar na ideia de que pessoas brancas são irreduzíveis à sua branquitude fortalece a estrutura supremacista branca vigente. Para ela, acreditar que pessoas brancas não são capazes de se transformar é perigoso e nocivo, sendo um pensamento que mantém e reforça a supremacia branca (2021, p. 107). Muito se fala sobre a ausência de estudantes indígenas, negros e negras na universidade, mas talvez pouco se nomeie essa maioria branca e suas implicações. A falta de letramento racial de professores brancos é visível,

mesmo daqueles por vezes bem-intencionados. De que forma a docência pode desobedecer aos pactos da branquitude?



Imagem 17. Adriana Varejão. Tintas polvo, 2013.



Imagem 18. Angélica Dass. *Humanæ*, 2007 - em andamento.

Na exposição “OCUPAÇÃO: (re) inventar a escola”²⁸, idealizada pela professora e artista Juliana Veloso com co-curadoria do grupo da pesquisa Arteversa, criou-se uma sala de aula pública. A sala de aula pública foi pensada como uma obra da própria exposição, um espaço ativado por professores, professoras, educadores de variadas áreas do conhecimento, oficinas, pessoas que tinham algo a dizer, algo que poderia ser dito em uma sala de aula. O que não pode ser dito em uma sala de aula? Foi a partir daí, junto com questionamentos como “O que é uma sala de aula, o que pode ser uma sala de aula? O que é uma aula?” que a Sala de aula pública construiu, junto às pessoas que ali participaram, novas respostas ou reafirmações para essas perguntas disparadoras. Neste período de ocupação, integrantes do ArteVersa, incluindo a própria Juliana e a mim, trabalhamos enquanto mediadores no espaço, auxiliando no que fosse necessário para o propositor ou propositora da aula. Eu tive a oportunidade de mediar quatro excelentes aulas, uma delas foi a aula do professor de artes visuais Ário

²⁸ A exposição da professora e artista Juliana Veloso “OCUPAÇÃO – (re)inventar a escola”, aprovada dentro do Edital Força e Luz Energia Cultural 01/2022, ocorreu de 31 de agosto a 10 de outubro de 2023. Em parceria com o grupo de pesquisa ArteVersa, a exposição comportou “espaço sala de aula” com dispositivos escolares e não escolares para se criar e pensar “o que pode (ser) uma sala de aula?”.

Gonçalves, intitulada “EU ME DECLARO: Percepções de si e do outro a partir da autodeclaração étnico-racial”. A proposta era, junto de uma discussão disparada por obras como a “Tintas Polvo” de Adriana Varejão e “Humanae” de Angélica Dass, que os participantes pensassem sua autodeclaração étnico racial. Ário conduziu uma conversa sensível e atenta. A turma que havia agendado para aquele dia era uma turma de jovens aprendizes de 16 a 20 anos, de uma instituição próxima do espaço Força e Luz, algumas outras pessoas também participaram. Após esse momento de escuta, partilha e conversa, Ário propôs que os participantes reproduzissem as cores de suas peles em tinta guache. Após essa reprodução, apenas com cores primárias, os participantes deveriam pintar uma folha inteira com aquela cor e criar seu autorretrato de olhos fechados.

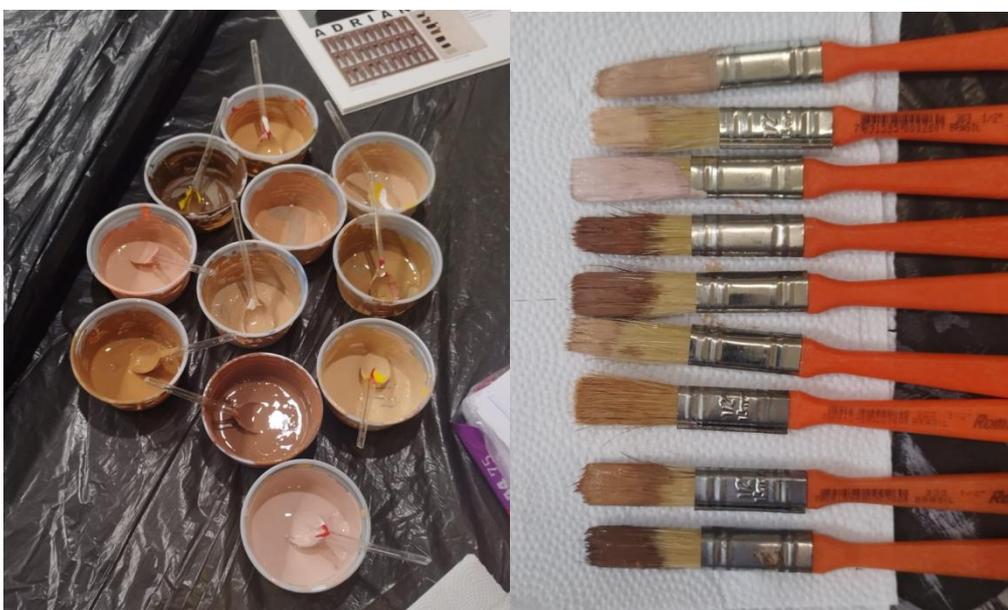


Imagem 19. Aula de Ário Gonçalves em Sala de Aula Pública. OCUPAÇÃO: (re) inventar a escola de Juliana Veloso, 2023. Espaço Força e Luz, Porto Alegre/Rio Grande do Sul.

O exercício da autodeclaração étnico racial é de extrema importância para a desconstrução da identidade branca da branquitude, uma vez que ele contribui para deixar de lado o discurso que diz que “questões étnico raciais” são responsabilidades apenas de pessoas não brancas. Junto com isso, ele também contribui para a autopercepção, a partir de uma atitude individual perante sua autoimagem, mas que, a partir do individual, representa um todo, um coletivo, uma história que podemos reproduzir ou encontrar brechas para reescrevê-la. Cardoso (2010) aponta para o antagonismo presente no cotidiano de pessoas brancas antirracistas, “que vivem o conflito de, por um lado, pertencerem a um grupo opressor e, por

outro lado, colocarem-se contra a opressão” (Cardoso, 2010, p. 623). Um convite a esperar e desobedecer, portanto, é nomear conflitos, antagonismos, reconhecer erros e estarmos dispostos a transformação.

Quando o assunto é raça e racismo, muita gente um dia inocentemente acreditou que, se pudéssemos mudar a maneira de pensar das pessoas, mudaríamos o comportamento delas. Normalmente, esse não tem sido o caso. Mas não devemos nos desmotivar por isso. Em uma cultura de dominação, quase todo mundo reproduz comportamentos que contradizem suas crenças e valores (hooks, 2021, p. 70).

Trabalhar com a branquitude enquanto uma das ferramentas de análise permite olhar para esses estudantes enquanto um grupo e também enquanto indivíduos. Encontrei uma dificuldade de decifrar quem é esse ou essa estudante que termina ou está perto de concluir a Licenciatura em Artes Visuais, pela multiplicidade de vivências e realidades que são possíveis e experienciadas por essas pessoas. A intenção não é introduzir enquanto metodologia a ideia de unificar um grupo diverso de pessoas a partir de uma característica única em comum, apagando assim suas dissidências. Porém, surge como necessidade e ainda de forma embrionária ampliar e adicionar problematizações acerca da identidade branca, realizando dessa forma um movimento também de autopercepção enquanto pesquisadora branca.

...ISA TEM A FORMA TRIANGULAR? DE



PARTE III - “NÓS E LINHAS”

A imagem que abre a terceira parte dessa dissertação se trata da bandeira do Brasil recortada de uma impressão em cetim, retirada das típicas faixas de períodos de copa de futebol, costurada livremente em cima de uma folha de um livro de educação artística. Esse livro se trata de um caderno de desenho, para educação artística, fichado em uma biblioteca de uma escola particular em 1985. Os conteúdos contidos neste material são desenho geométrico, espaço para repetições, cópias e outras atividades com desenhos de animais para colorir. Intitulei este trabalho como “CLASSIFIQUE PELOS LADOS”. A atividade diz “QUE COISA TEM A FORMA TRIANGULAR? DESENHE”. Brinco bordando um losango no meio da folha. Já que dois triângulos formam um losango. Evidencio isso com a marcação bordada no meio. Tenho exercitado bordar da mesma forma que desenho: um exercício irregular e intuitivo. Na mesma página, na parte de trás, tem outra atividade. Esta diz para classificar os triângulos pelos lados. Pego emprestado para dar título ao trabalho, criando esse convite-crítica de classificarmos pelos lados.

Este trabalho compõe uma série desenvolvida intitulada “VAMOS VERIFICAR SEUS CONHECIMENTOS”, onde elaborei alguns outros trabalhos utilizando deste livro de educação artística como suporte. Diga-se de passagem, eu vinha ignorando iniciar algum tempo, pois toda vez que entrava no meu ateliê olhava para esse material didático, com pouca força de encará-lo - ele finalmente toma forma através do convite para uma exposição intitulada “ARTISTA-PROFESSORA/PROFESSORA-ARTISTA”, que não veio a acontecer. Porém, de qualquer forma, nasceu de um desejo e juntou professoras artistas, colegas minhas do tempo da graduação. Acredito que esse trabalho vem desse lugar experimental, de brincadeira e reaproximação inventiva. Conversando com obras como a de Alexandre Paes²⁹, importante referência para essa dissertação, busco rasurar esse material, que muitas vezes, pouco nos convida a criar. Ele era um material didático da minha mãe, bastante amarelado já com marcas do tempo, do que era conhecido enquanto educação artística. Outro trabalho que compõe a série foi intitulado “AO PROFESSOR, AO ALUNO”. Neste, reflito a obediência escolar na educação artística. O material didático original apresenta um texto de abertura ao professor e ao aluno, dando dicas, condutas e normas a serem seguidas para obtenção do sucesso escolar. Partindo da disputa pela atenção enfrentada por professores e professoras. convidado quem vê a elaborar o que faz um estudante, um “aluno de excelência”.

²⁹ Alexandre Paes é artista plástico e professor. Seus trabalhos serviram de referências para as aulas do estúdio, imagens destes aparecem nos subcapítulos 2.1 e 4.2 .

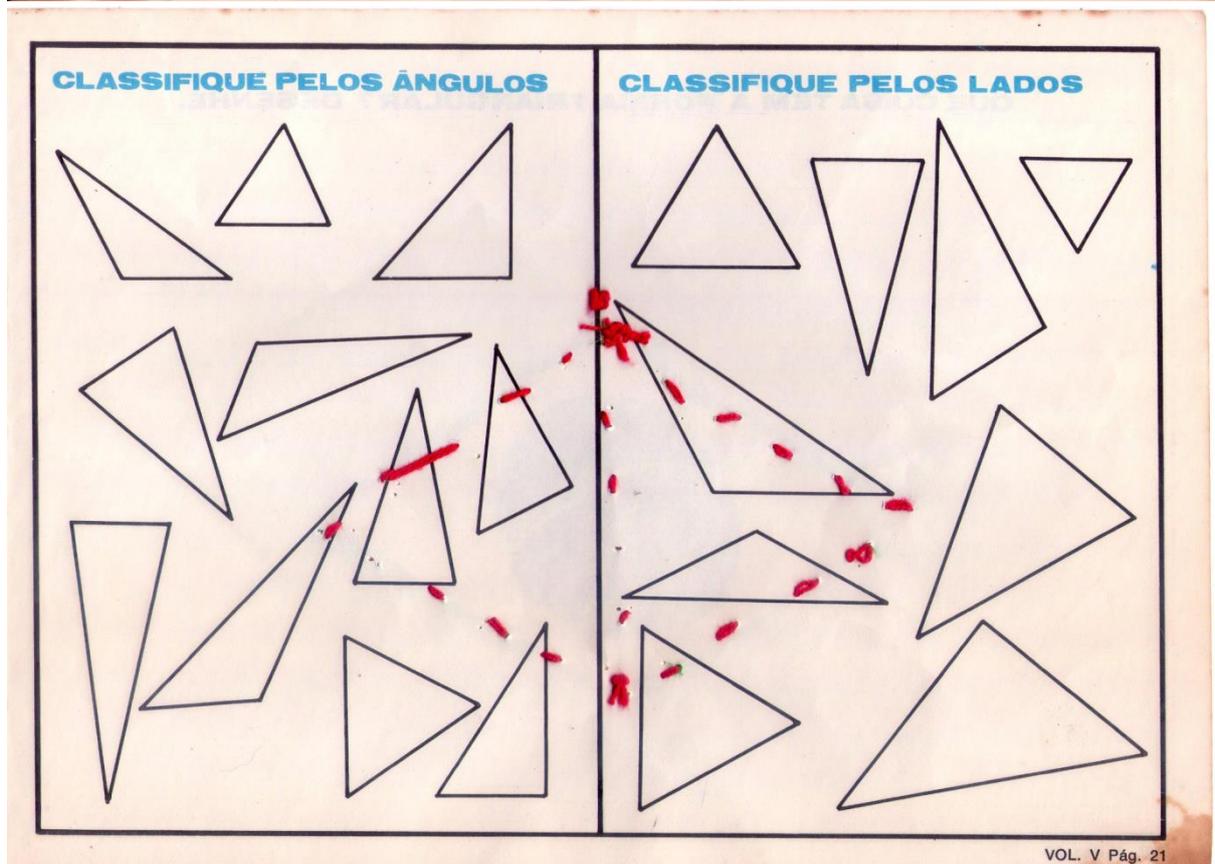
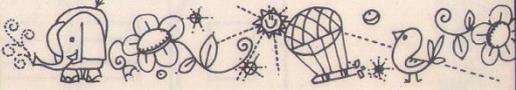


Imagem 20. Lobna Essabaa. Classifique pelos lados, 2023.

AO PROFESSOR	AO ALUNO
<p>Professor,</p> <p>A sua frente um grupo de alunos. A eles você vai ensinar Desenho e Educação Artística.</p> <p>Este Caderno tem por objetivo facilitar a sua tarefa, tornando-a mais acessível e atraente ao aluno.</p> <p>A matéria está dividida em três partes: a parte teórica (Geometria), a parte de Educação Artística e farto material para atividades.</p> <p>Em suas 128 páginas, há folhas em branco para exercícios, folhas milimetradas e centimetradas para gráficos e ainda folhas especialmente preparadas para a verificação da aprendizagem. Matéria mais que suficiente para manter os alunos ocupados e motivados durante o ano inteiro.</p> <p style="text-align: right;">ANDRÉ HERLING</p>	<p>Você tem um Caderno que deve ser trabalhado com capricho e bom gosto.</p> <p>Siga esses itens abaixo e por certo você será um excelente aluno:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 — Traga sempre o seu material. 2 — Faça tudo bem feito, caprichado. 3 — Não falte às aulas. 4 — Escute e atenda a orientação do seu professor. 5 — Mantenha o Caderno sempre em dia. O professor poderá dar notas quando bem o desejar e é bom que esteja tudo em ordem.  <p>NOME</p> <p>NÚMERO SÉRIE</p> <p>COLÉGIO</p>

VOL. V Pág. 2

VAMOS VERIFICAR SEUS CONHECIMENTOS?	
AO PROFESSOR	AO ALUNO
<p>Professor,</p> <p>A sua frente um grupo de alunos. A eles você vai ensinar a pintar sem sair da linha.</p> <p>Em suas 128 páginas, há folhas em branco para repetição.</p> <p>Matéria mais que suficiente para manter os alunos sentados o ano inteiro!</p>	<p>Siga esses itens abaixo e por certo você será um excelente aluno:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 — Permaneça sentado 2 — Faça silêncio 3 — Não dê risada 4 — Escute 5 — Decore e repita
<p>NOME Nº SÉRIE COL.</p>	

VOL. V Pág. 117

Imagem 21. Lobna Essabaa. Classifique pelos lados. Série: "VAMOS VERIFICAR SEUS CONHECIMENTOS?", 2023.

NOTAS SOBRE PRÁTICAS ARTÍSTICAS CONTEMPORÂNEAS, EDUCAÇÃO E CORPO

A “ausência do corpo” tem sido uma precondição do pensamento racional. Mulheres, povos primitivos, judeus, africanos, pobres e todas aquelas pessoas que foram qualificadas com o rótulo de “diferente”, em épocas históricas variadas, foram consideradas como corporalizadas, dominadas, portanto, pelo instinto e pelo afeto, estando a razão longe delas. Elas são o outro, e o outro é um corpo (Oyěwùmí, 2021, p. 30)³⁰.



Imagem 22. Jota Mombaça. ASÍ DESAPARECEMOS, Performance, 2019.

A colonialidade categorizou a mente e o corpo como sendo coisas separadas. Mas claro, o ponto é que existem desobediências que atendem demandas modernas, capitalistas e coloniais. Isto quer dizer que existe uma linha tênue entre uma desobediência epistêmica e uma reestruturação da mesma. As ferramentas foram capturadas. Como não entregá-las? Como tomá-las de volta? Quais corpos podem “desobedecer” e ainda sim, atender demandas coloniais?

³⁰ A primeira publicação de “*Invention of Women: Making na African Sense of Western Gender Discourses*” é de 1997, em Minnesota, nos Estados Unidos. No Brasil, foi publicado com o título “A invenção das mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero” em 2021.

Porque eu acho que, às vezes, as coisas estão prontas na natureza, tem construções, tem muito de artes. Não é que necessariamente. Aí vai ter alguns artistas ou professores que dizem: “Ah, mas, então, quando o artista vai lá e pega e se apropria, aí passa a ser arte”. Eu não sei se eu concordo com isso ou não. Não tenho isso resolvido. Eu acho que já está ali, já é arte, sabe? (Relato de estagiário de Licenciatura em Artes Visuais, 2023).

Evidentemente, a decolonialidade não é lucrativa. Interessa-me considerar, que, as demandas capitalistas podem mascarar causas, e a arte, por vezes, pode ser um caminho tomado. Há uma preocupação ao falar em práticas artísticas contemporâneas e a perspectiva decolonial uma vez que, “a arte tornou-se um campo especialmente cobiçado como fonte privilegiada de apropriação da força criadora pelo capitalismo com fim de instrumentalizá-la” (Rolnik, 2018, p. 93).

Oyèrónkẹ Oyěwùmí (2021, p. 29) nos diz que o Ocidente percebe o mundo principalmente pela visão, e que o “olhar é um convite para diferenciar”. É a partir dessa categorização da diferença que se cria no Ocidente, o Outro, o outro tem um corpo que se faz presente a partir da diferença. Aquele que não é considerado diferente é universal, não precisa ser nomeado, é a norma, o padrão. “A ‘ausência do corpo’ tem sido uma precondição do pensamento racional” (Oyěwùmí, 2021, p. 29). Neste sentido, bell hooks (2017) trata do “dualismo metafísico ocidental”, onde se espera do docente uma descorporificação para entrar na sala de aula, como se o corpo ficasse do lado de fora e entrasse apenas a mente, o intelecto.

Jota Mombaça em *ASÍ DESAPARECEMOS*³¹, performance realizada em 2019, desenvolve uma crítica acerca de dois momentos históricos brasileiros, em 1890, onde, a partir de uma ordem oficial, foram queimados todos os documentos relacionados a escravidão, dois anos após a abolição desta. O outro momento é o incêndio do Museu

³¹ *ASÍ DESAPARECEMOS* [Thus we Disappear] develops out of two critical moments in the history of Brazil: the official order, in 1890, to burn all of the country’s documents and papers related to slavery, two years after its formal abolition; and the 2018 destruction of the National Museum of Brazil and its collection in Rio de Janeiro in a fire caused by negligent government cuts to the budget for protecting historical memory. From those situated historical events, the project proceeds with a cross-national connection between Brazilian and Colombian memories of obliteration. The work was presented in the Centro de Memória, Paz y Reconciliación de Bogotá in front of the iconic intervention by artist Beatriz Gonzáles in the *Columbarios* of the Santa Fé cemetery.

Nacional do Brasil em 2018³², causado pela negligência do governo. Ao colocar seu corpo, a partir da performance e evidenciar esses ocorridos, Jota Mombaça faz um movimento subversivo e desobediente. Escancarar e trazer à tona esses fatos, relacionando-os, coloca em evidência as engrenagens coloniais que querem apagar determinadas histórias, vozes e corpos, no passado e hoje. A presença do corpo pode provocar desobediência, assim como a presença de práticas artísticas também pode. Por outro lado, muitas vezes a arte contemporânea, que muito se constrói através de espaços normativos - brancos, classe alta, privados - acaba se rendendo e servindo ao sistema da arte, ou não só se rendendo como se criando justamente a partir dessas estruturas.

Podemos pensar em padrões da arte moderna que acabam se reproduzindo na contemporaneidade. Para citar um dos clássicos, afirma-se que Picasso tenha sido um dos primeiros artistas modernos a comprar uma escultura africana, se observa, portanto, em pinturas como *Les Femmes d'Alger* semelhanças estéticas com a arte subsaariana. A revolução artística causada pelo cubismo na época, consequência da quebra visual gerada por essa nova representação da imagem humana, se creditou apenas aos “grandes artistas” modernos. Nos livros didáticos, “Arte Africana” e “Arte Indígena” são subcapítulos separados à “História da Arte”. O que faz com que determinadas produções sejam consideradas legítimas revoluções estéticas, ou, legítimas para compor a tão importante e sofisticada História da Arte, sem subcategoria nenhuma? Para Sueli Carneiro (2005, p. 97), “epistemicídio” é um conjunto de processos violentos e excludentes que, entre eles, encontram-se a “desvalorização, negação ou ocultamento das contribuições do Continente Africano e da diáspora africana ao patrimônio cultural da humanidade; pela imposição do embranquecimento cultural”. Nesse sentido, a partir da ideia de epistemicídio, Santos (2019, p. 6) afirma que a colonialidade é “uma nódoa do colonialismo histórico que contamina ainda hoje as produções de registros, narrativas, conhecimentos e os modos e meios de educação que se afastem do que chamamos de norma culta” sendo assim, um “modus operandi branco europeu” (Felinto, 2019, p. 6). Esse modus aparece na produção de materiais de ensino de arte que seguem uma cronologia branca europeia, e a produção de uma bibliografia de ensino de arte, por exemplo, que apresenta uma categoria “negra” ou indígena”, representa uma

³² Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/brasil/2021/09/4947344-incendio-no-museu-nacional-no-rio-de-janeiro-completa-tres-anos-relembre.html>. Acesso em: 15 dez 2023.

falha “porque ela replica o apartamento, o distanciamento, a marginalização” (Felinto, 2019, p. 9).

O trabalho de Ernesto Neto, artista contemporâneo que trabalha principalmente com instalações é mundialmente reconhecido: “Desde 2013, Neto trabalha em cooperação com os Huni Kuin, uma comunidade indígena que vive na região amazônica, perto da fronteira brasileira com o Peru. A cultura e os costumes dos Huni Kuin, seus conhecimentos e habilidades artesanais, seu senso estético, seus valores, sua visão de mundo e sua conexão espiritual com a natureza, transformaram a concepção de arte de Neto e, se tornaram elementos integrais de sua prática artística”.³³ Huni Kuin são conhecidos também por “Caxinauás” ou “Kaxinawá”. A tecelagem é um saber indígena que o artista utiliza para produzir a obra “Gaia Mother Tree” (2018) instalada em Zurique na Suíça. O que faz com que galeristas queiram ter um Ernesto Neto em suas galerias, suas exposições, suas casas e não um original Kaxinawá? Apesar desta observação a partir dos poucos trânsitos que já fiz nesse “mundo artístico” para além da universidade, diversas pesquisas já foram feitas nesse sentido³⁴.

O corpo, que na dualidade de por vezes ser esquecido na supervalorização do intelecto e, em outro sentido, parecer fadado as amarras coloniais, foi sendo percebido nesta pesquisa, e foi deslocado para uma dimensão analítica. De início, eu me questionava, já com minhas hipóteses, o que impedia meus colegas licenciandos e a mim mesma, de desobedecer a colonialidade. O curso de Artes Visuais permite, por vezes, práticas impensáveis com o corpo para outros espaços acadêmicos. A aparente transgressão se mostrou rótulo. Rótulo de um curso empedrado pela branquitude. Se mostrou, em certa altura da pesquisa, impossível continuar sem dar um passo atrás e pensar-me branca, pensar no curso branco, nos estudantes brancos e professores brancos nos quais eu estava tentando encaixar como peças incompatíveis de um quebra-cabeça, em práticas desobedientes em educação.

³³ Disponível em: <http://www.touchofclass.com.br/index.php/2018/07/03/ernesto-neto-inaugura-gaiamothertree-na-estacao-central-de-zurique/>. Acesso em: 15 dez 2023.

³⁴ Um exemplo é o trabalho do grupo “Guerrilla Girls”, um coletivo anônimo de feministas que tem uma série de produções que envolvem pesquisa, em combate ao racismo, sexismo e machismo em espaços museais.

Esperançar: uma comunidade de aprendizagem e uma sala de aula pública

A primeira disciplina presencial que realizei no mestrado, diferente dos encontros de orientação - finalmente saindo das aulas online necessárias por causa da Covid-19 - tratava de um livro que eu já tinha lido. Me vi empolgada para lê-lo novamente, desta vez em um contexto de pós-graduação. Uma turma que depois eu entenderia, não era nada comum. Não esperávamos, mas no início de 2022, já se iniciava uma comunidade de aprendizagem no *Seminário Avançado: Diálogos com o pensamento de bell hooks*³⁵. O seminário voltava-se a pensar a obra *Ensinando a Transgredir: educação como prática de liberdade* (publicado no Brasil pela primeira vez em 2017), junto a outros textos que ampliavam a obra. No semestre seguinte seguiu-se o diálogo com bell hooks com o *Seminário Avançado: Diálogos com o pensamento de bell hooks II*³⁶, onde trabalhamos com a obra *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática* (publicado no Brasil pela primeira vez em 2020). Em meio a notícia de que um terceiro seminário³⁷ não iria acontecer, constituiu-se uma comunidade de aprendizagem para além dos rótulos disciplinares institucionais.

No fazer desta dissertação, somos quatro, ainda com o calor de outras que por motivos de vida, não puderem estar presentes de corpo, mas definitivamente permanecem na comunidade com suas contribuições preciosas, assim como a comunidade está sempre aberta para recebê-las, como Kizzy e Luciana. Somos quatro: eu Lobna, Aline, Grazi e Paulina³⁸. Brincamos com a presença da quinta integrante: bell. Nós quatro e bell, assim intitulamos nosso grupo de conversas online. Nas quartas-feiras à tarde, nos reunimos presencialmente em um café da Universidade, ou em uma sala da Faculdade de Educação. Nos encontrávamos para falar sobre bell hooks, sobre seus ensinamentos, para nos conhecermos, para fazer fuxicos (ressalto a participação amorosa da mãe de Paulina), dobrar

³⁵ Para informações sobre a disciplina ver Capítulo 3, p. 22.

³⁶ Realizada no período do semestre 2022/2. Foi ministrada pelas professoras Gládis Elise Kaercher e Magali Mendes de Menezes do PPGEDU/UFRGS, e como docente convidada Priscilla Tesch Spinelli/PPG de Filosofia da UFRGS.

³⁷ bell hooks escreveu uma trilogia de livros sobre suas práticas docentes e educação, o primeiro sendo “Ensinando a Transgredir: educação como prática de liberdade”, o segundo “Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança” e o terceiro “Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática”. Suas primeiras edições originais em inglês ocorreram em 1994, 2003 e 2010, respectivamente.

³⁸ Aline Britto Miranda, estudante de doutorado da linha de pesquisa: Arte Linguagem e Currículo (PPGEDU - UFRGS), Graziela Oliveira Neto da Rosa, estudante de doutorado, linha de pesquisa: Educação, Culturas e Humanidades (PPGEDU - UFRGS) e Paulina dos Santos Gonçalves, estudante de doutorado, linha de pesquisa: trabalho, movimentos sociais e educação (TRAMSE – PPGEDU, UFRGS).

papel, tomar café e agora vejo, esperar. Para bell, esperar significa uma condição “para o estabelecimento de comunidades educativas dispostas a reagir à violência das opressões vigentes em ambientes estruturalmente hostis à liberdade de expressão e a questionamentos das relações verticalizadas que as sustentam” (Gonçalves, 2021, p. 13).

De forma prática, não queríamos perder o vínculo. Enxergávamos a força daqueles encontros, independente da relação institucional que eles teriam, porém, tínhamos um objetivo de dar forma ao estudo que nos faltava de *‘Ensinando comunidade’*. Entre muitas conversas, chegamos na elaboração de um seminário. Amorosamente, pedi licença e permissão para Paulina para colocar um parágrafo-carta escrito por ela aqui:

Nós 4 e a bell hooks

Queridas colegas!

O nome do nosso grupo no WhatsApp ficou martelando nas minhas ideias. Desde então venho contemplando amorosamente essa comunidade de aprendizagem. Somos 4 mulheres, duas mulheres negras e duas brancas. No início tínhamos também a Lu e a Kizzy, mas as circunstâncias e as escolhas nos trouxeram até aqui. Conseguimos propor um seminário, conseguimos uma docente que se alinhasse conosco.

No entanto considero que a maior lição que é cotidiana, se dá na experiência do que Freire chama da vocação ontológica para o ser mais. Somos desafiadas, a partir das desigualdades que nos atravessam nos marcadores raça, cor, classe, e idade. E estamos empenhadas em experimentar uma pedagogia engajada, antirracista, feminista, crítica, capaz de ensinar a cada uma como se libertar de amarras e dos privilégios. E este trabalho é tanto da ordem das singularidades, emocionalidades que se materializaram no caderno, nas bonecas, como cuidado e respeito com que nos acolhemos (Paulina Gonçalves, 2023).



Imagem 23. Registros de encontro da comunidade de aprendizagem, 2023.

bell hooks diz que uma comunidade de aprendizagem, quando fomentada pelo exercício do pensamento crítico, se faz:

Quando todas as pessoas na sala de aula, professores e estudantes, reconhecem que são responsáveis por criar juntos uma comunidade de aprendizagem, o aprendizado atinge o máximo de sentido e utilidade. Em uma comunidade de aprendizagem assim, não há fracasso. Todas as pessoas participam e compartilham os recursos necessários a cada momento, para garantir que deixemos a sala de aula sabendo que o pensamento crítico nos empodera (hooks, 2020, p. 32).

A convivência respeitosa, a mediação de conflitos, o pensamento crítico e a leitura atenta baseados no amor, são valores que levo comigo desta comunidade.



A Sala de Aula Pública, comentada anteriormente no Capítulo 5 desta dissertação, também foi espaço de comunidades, mesmo que temporárias. Este espaço-dispositivo artístico é um exemplo de como práticas artísticas permanecem habitando, questionando espaços de poder hegemônicos, apesar dos desmontes e dificuldades enfrentadas. Juliana Veloso³⁹, ao convidar o grupo ArteVersa para fazer parte da curadoria da exposição, neste movimento, assumiu a importância de trabalhar coletivamente. Para colocar a exposição em pé, foram necessárias noites acordadas de Juliana, conversas e mais conversas com Luciana e o grupo, foi um tempo de trabalho bastante desafiador. Destaco momentos em que pude participar tanto na mediação das aulas como na organização. Foram videochamadas para pensar em uma seleção que contemplasse as necessidades dos inscritos para dar suas aulas. Eu e Diane⁴⁰, nos vimos desafiadas a pensar questões que envolviam políticas afirmativas, percebendo a necessidade do estudo aprofundando.

³⁹ Juliana Veloso é Mestre em Educação pela UFRGS (2019), pela linha de pesquisa Arte, Linguagem e Currículo, orientação de Luciana Gruppelli Loponte. Atualmente, é professora de Artes nas redes municipais de Alvorada e Porto Alegre. É pesquisadora do Grupo de Pesquisa CNPq ArteVersa/UFRGS.

⁴⁰ Diane Sbardelotto é estudante de doutorado pela linha de pesquisa Arte, Linguagem e Currículo (PPG EDU/UFRGS).

A sala de aula pública⁴¹ era uma sala grande, onde foram colocadas mesas, classes, cadeiras, tapetes, almofadas, lousas e materiais diversos. Ali ocuparam aulas que tratavam da pergunta disparadora “o que pode ser uma sala de aula?”, mas também e principalmente saberes e vontades outras se fizeram presentes, uma vez que a proposta nunca foi de limitar um formato de aula que aconteceria ali. Enquanto grupo de pesquisa, nos organizamos para mediar as aulas na Sala de Aula Pública. As aulas que mediei foram de tardes chuvosas silenciosas até aulas cheias de barulho, choros e risadas, com pessoas, estudantes ou não, de variadas idades. Apareciam visitantes curiosos que passavam em frente ao espaço e se sentiam convidados a entrar, participando das aulas de forma atenta. Me impressionou a familiaridade que muitos tinham com o espaço da sala de aula pública, cheia de artefatos escolares, em contraposição aos espaços museal, que por vezes, afastava e distanciava alguns.

Destaco a cena de três meninos que vi um dia, onde a sala de aula estava sem atividade programada. Eles estavam sentados nas mesas, grampeando folhas, rabiscando e dando risadinhas. Perguntamos a eles o que eles estavam fazendo ali, pois estavam com mochilas nas costas. Não sabia se estavam aguardando algo ou se precisavam de alguma orientação, recém tinha acontecido a maior aula quanto ao número de participantes, várias crianças e adolescentes tinham passado por aquela sala horas antes. Nos disseram que, neste dia, eles tinham sido dispensados, pois não tinham aula em sua escola. Era uma escola estadual do centro de Porto Alegre. A familiaridade em que eles transitavam e viviam naquele espaço demonstrava uma intimidade com a escola e com a sala de aula. Ali eles ficaram “matando tempo”. Montar uma sala de aula - pública, e aí, tensionando os possíveis de um “público” em um espaço privatizado - em um espaço museal, significou desobedecer àquilo que insistem em enquadrar: o que pode ser uma aula.

⁴¹ Mais sobre este trabalho e exposição pode ser encontrado nos anais do evento “XXXII Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil” no Resumo Expandido “Sala de aula pública: início e elaboração de uma proposta artística” (Velo, no prelo.) Também, mais informações Disponível em: <http://saladeaulapublica.codymax.com.br/>. Acesso em: XXXXX (completar)



Imagem 24. Aula: desmontagem & montagem. Thainan Piuco e Victor Bitencourt/Gisele. Sala de Aula Pública, Espaço Força e Luz, 2023. Foto: Lobna Essabaa, 2023.

NÃO PODE MATAR E NEM MORRER: (DES)OBEDIÊNCIA NA FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTES VISUAIS

Mata. Matar. Matar a sede. Matar a fome. Preenchimento. Matar o desejo. Morrer de amor. Matar tempo. Matar aula. Ela tá se matando de trabalhar. Esvaziamento. Palavra que tá na boca, tá no noticiário, tá na vida e para quem acredita, pode levar para o que vem depois dela. Mas seria um pouco ingênuo ou ignorante aquele que acredita que matar é só sobre um corpo que desliga ou sobre quem o desligou. Quando não dá pra matar a sede, o que sobra pra matar? (Registros desobedientes, out. 2023).

Maya-Caqchiquel Marilyn Boror Bor, ou apenas Marilyn Boror Bor apresentou dois projetos para a 35ª Bienal de São Paulo⁴², exposição que tive oportunidade de visitar. Em um deles, intitulado “Nos quitaron la montaña, nos devolvieron cemento” de 2022 (Nos tiraram as montanhas, nos devolveram cimento [tradução minha]), Marilyn Boror Bor apresentou uma série de utensílios em cerâmica, em sua maioria vasos e jarros, que são preenchidos com cimento, a fim de discutir questões voltadas ao modelo de desenvolvimento econômico na Guatemala. Esse cimento aparece como massa que substitui o milho, a água, ou seja, eles representam a alimentação. A artista utiliza a arte como estratégia, como ferramenta para denunciar o despejo de cimento - as construções e avanços desenfreados capitalistas e exploradores - em cima de solos férteis.

Não existe a palavra *arte* entre os povos nativos. O uso de elementos ocidentais associados ao mundo da arte é uma estratégia para revelar a situação difícil, mas também para resgatar a presença e a reverberação dos referentes originais. A intenção de Boror Bor é tirar proveito de certas características dessas linguagens totalizantes, institucionalizadas e acadêmicas para dismantelar os lugares-comuns que o multiculturalismo proporcionou. Como artista indígena contemporânea, seu desejo é resgatar cosmogonias que foram invisibilizadas e fragmentadas ao longo dos séculos (Cazali, 2022).

Pensar “arte” enquanto categoria de uma linguagem ocidentalizada, comprimida para caber dentro de instituições, nos dá caminhos para pensar a colonização enquanto esse

⁴² Intitulada “coreografias do impossível”, a exposição ocorreu de 6 setembro a 10 dezembro de 2023, no Pavilhão Ciccillo Matarazzo, em São Paulo - Brasil.

cimento, que se despeja, esparrama, gruda e endurece a vida que vê pela frente. De que forma é possível se movimentar desse chão endurecido que nos aprisiona, e ao mesmo tempo atentar-se aos movimentos de outros que se encontram também presos? De que formas a docência, por vezes afogada nesse cimento, tem momentos de respiro?

Este capítulo será banhado, em forma de interlocuções, de cenas, situações e produções ocorridas na minha experiência de Estágio Docência. O intuito, ao dividir a experiência em dimensões de análise, não é fragmentar a experiência, mas enxergar com detalhamento as especificidades de cada encontro.



Imagem 25. Marilyn Boror Bor. Nos quitaron la montaña, nos devolvieron cemento, 2022. Função Bienal de São Paulo. (Nos tiraram a montanha, nos devolveram cimento [tradução minha]).

Portanto, os subcapítulos seguintes revelam análises que emergiram das práticas na sala de aula universitária. Fui docente ao lado de minha orientadora Luciana Gruppelli Loponte ao longo de todo semestre, dividindo planejamento, ensino e avaliação. Sendo um dos objetivos do estágio-docência “aprofundar as conexões entre graduação e pós-graduação, além de favorecer suas experiências para uma futura atuação como docentes no

ensino superior”⁴³, coube este ser o espaço para a investigação desta pesquisa, uma vez que também é objetivo me perceber nesse processo, onde minha prática docente e meu pesquisar também estavam em jogo.

O meu estágio-docência se deu na disciplina “Estágio III - Docência em Artes Visuais no Ensino Médio” do curso de Licenciatura em Artes Visuais, realizado entre 15 de maio e 16 de setembro de 2023. Neste curso de graduação, os estágios são divididos em três: Estágio I são trabalhadas questões introdutórias voltadas à docência em Artes Visuais; Estágio II é voltado para atuação no Ensino Fundamental; e o Estágio III para a atuação como estagiário no Ensino Médio. O contato inicial com os estudantes se deu através de um convite junto a uma apresentação da minha pesquisa e intenções em aula. As informações coletadas dessas aulas, tais como: cenas, frases, palavras e manifestações, foram registradas através de um diário, onde coloquei minhas impressões enquanto pesquisadora e professora. Já, outras como planos de aula, gravações e produções artísticas produzidas no âmbito da aula, foram armazenadas e registradas por meio de fotografias, digitalizações e transcrições. A turma tinha 17 estudantes, um número atípico causado pelas complicações nos calendários em função da pandemia de covid-19, o que fez com que alguns estudantes acumulassem disciplinas. Apesar da minha atuação ter acontecido durante todo o semestre, três encontros foram idealizados e planejados por mim, articulando questões do estágio com as questões da pesquisa. Foram traçadas algumas dimensões de análise a partir das materialidades produzidas na vivência do estágio. Essas dimensões serão apresentadas em forma de três subcapítulos, que dialogam entre si. A própria dificuldade que apareceu em dividir e de alguma forma categorizar, para fins de análise e desenvolvimento dissertativo as dimensões de análise, demonstrou que o caminho metodológico percorrido na pesquisa não permite tais divisões. Uma vez que a questão da pesquisa me faz olhar para as relações entre práticas artísticas contemporâneas e desobediência docente às amarras coloniais, demonstrou-se que a forma como a pesquisa se produziu também segue uma amarração. Amarração irregular, não uniforme, que pode às vezes se estreitar e por outras se alargar. Com isto, quero dizer que a metodologia para analisar a produção da pesquisa se deu a partir de movimentos dúbios, incertos, onde muito se duvidou, muito se desencaixou, muito se desestruturou, desamarrou e pouco se afirmou.

⁴³ Disponível em: https://www.ufrgs.br/ppgav/pt_br/estagio-de-docencia/. Acesso em: 15 dez 2023.

Não pode matar e nem morrer, que intitula esse capítulo, é um acordo relatado por um estudante do estágio. Não foi uma vivência deste estágio, mas o compartilhamento dessa situação vivida ocorreu em uma de nossas aulas. Ele realizou esse acordo, “não pode matar e nem morrer” em tom de brincadeira com seus alunos, uma vez que a escola era atravessada por episódios de violência. O estagiário se lembrou dessa situação, pois estávamos trabalhando com uma produção de Jota Mombaça, intitulada “A gente combinamos de não morrer”, em referência à Conceição Evaristo.

Ele que tinha um trato de viver fincado nessa fala desejo: — A gente combinamos de não morrer. — Deve haver uma maneira de não morrer tão cedo e de viver uma vida menos cruel. Vivo implicando com as novelas de minha mãe. Entretanto, sei que ela separa e separa com violência os dois mundos. Ela sabe que a verdade da telinha é a da ficção. Minha mãe sempre costurou a vida com fios de ferro. Tenho fome, outra fome. Meu leite jorra para o alimento de meu filho e de filhos alheios. Quero contagiar de esperanças outras bocas (Evaristo, 2016, p. 68).

CABO DE GUERRA: desgaste e autonomia

Imagem 26. Licenciandos experimentando objeto criado em aula, 2023.

A escolha da docência enquanto profissão comumente é vista como um dom, uma missão de vida, romantiza-se a capacidade de conseguir se comunicar com um grande número de pessoas, e constrói-se uma narrativa salvadora. A docência é colocada como uma generosidade, como se o conhecimento construído nas aulas de alguma forma sempre estivesse ali, ou que nunca precisasse ser reforçado para o próprio professor. Cria-se uma figura quase intacta, tira-se seu corpo, ou quando esse corpo desvia do que se espera de um professor ou professora, o corpo parece se tornar a única coisa presente. São prescritas regras explícitas e implícitas para a docência. Os estudantes estagiários, na fase final do curso, com exceção de alguns já com experiência em sala de aula, se deparam pela primeira vez com algumas dessas questões ao pisarem na sala de aula.

Agora, as regras dadas pelas instituições reverberam do outro lado, que não daquele que não pode falar alto ou correr nos corredores, mas daquele que, de uma hora pra outra, tem que controlar a turma, não “mostrar os dentes” e não criar intimidade. Para bell hooks (2021, p. 203) “imbuído na noção de objetividade, está o pressuposto de que, quanto mais distância mantivermos de algo, mais olharemos para isso com neutralidade”, e nesta ideia o estudante é visto como uma “tábula rasa”. A hipervalorização do “objetivismo” para a docência, ou seja, a hipervalorização de professores que não demonstram afeto e por isso

seriam mais “neutros” e “parciais”, compactua com uma ideia de que estudantes como são como “recipientes sem opinião” (hooks, 2021, p. 205). Colaborando assim com a cultura de dominação, onde existe uma verdade única e absoluta. Ainda, nesta lógica, esse reforço de hierarquia de poder hegemônico “incentiva os estudantes a ser favoráveis ao medo – ou seja, a temer os professores e procurar agradá-los. Ao mesmo tempo, alunos e alunas são incentivados a duvidar de si, de sua capacidade de saber, de pensar e agir” (hooks, 2021, p. 205). Sendo assim, uma postura ativa, na cultura de dominação, não é incentivada.

Por vezes existe um descompasso do que é ensinado nas aulas com foco em educação quando a realidade experimentada na sala de aula é outra. As aulas com a turma de estágio na universidade, por outro lado, podem oferecer um momento de respiro, onde todos estão passando por situações, por vezes semelhantes, ou ao menos sentem - ou deveriam sentir - que podem conversar sobre o vivido uns com os outros. Realidade que sabemos mudar ao efetivar-se em uma escola na qual você pode se sentir ainda mais sozinho ou sozinha. Apesar do formato dos estágios em Licenciatura em Artes Visuais na UFRGS ter atendido algumas demandas necessárias para apaziguar um certo medo e despreparo dos estudantes em pisar no chão da escola, o momento do estágio ainda é muito descolado da realidade que é trabalhar diariamente em uma instituição de ensino regular.

Por experiência própria uma vez eu disse “não” e elas disseram “tá bom” e passou. Ninguém tinha dito não ainda. E daí, a primeira vez que eu disse não, foi porque eu notei que quando era pra fazer uma coisa que ninguém queria fazer, elas davam pra aula de artes. E quando tinha orçamento e era incrível, aí não se lembravam do professor de artes. (Relato de Estagiário de Licenciatura em Artes Visuais, 2023).

O medo em sala de aula para a docência é comum. Nas aulas de estágio que acompanhei, falas carregadas de dúvidas e incertezas acerca do que era permitido realizar em sala de aula, com os alunos e com o planejamento, tanto referente às temáticas quanto aos formatos eram bem comuns. Por vivermos em um sistema de dominação e a universidade não estar de modo algum descolado deste, o que por vezes pode parecer apenas dúvidas genuínas por parte dos estudantes, como “eu posso dizer não?” apresenta uma dificuldade ou até medo de exercitar autonomia.

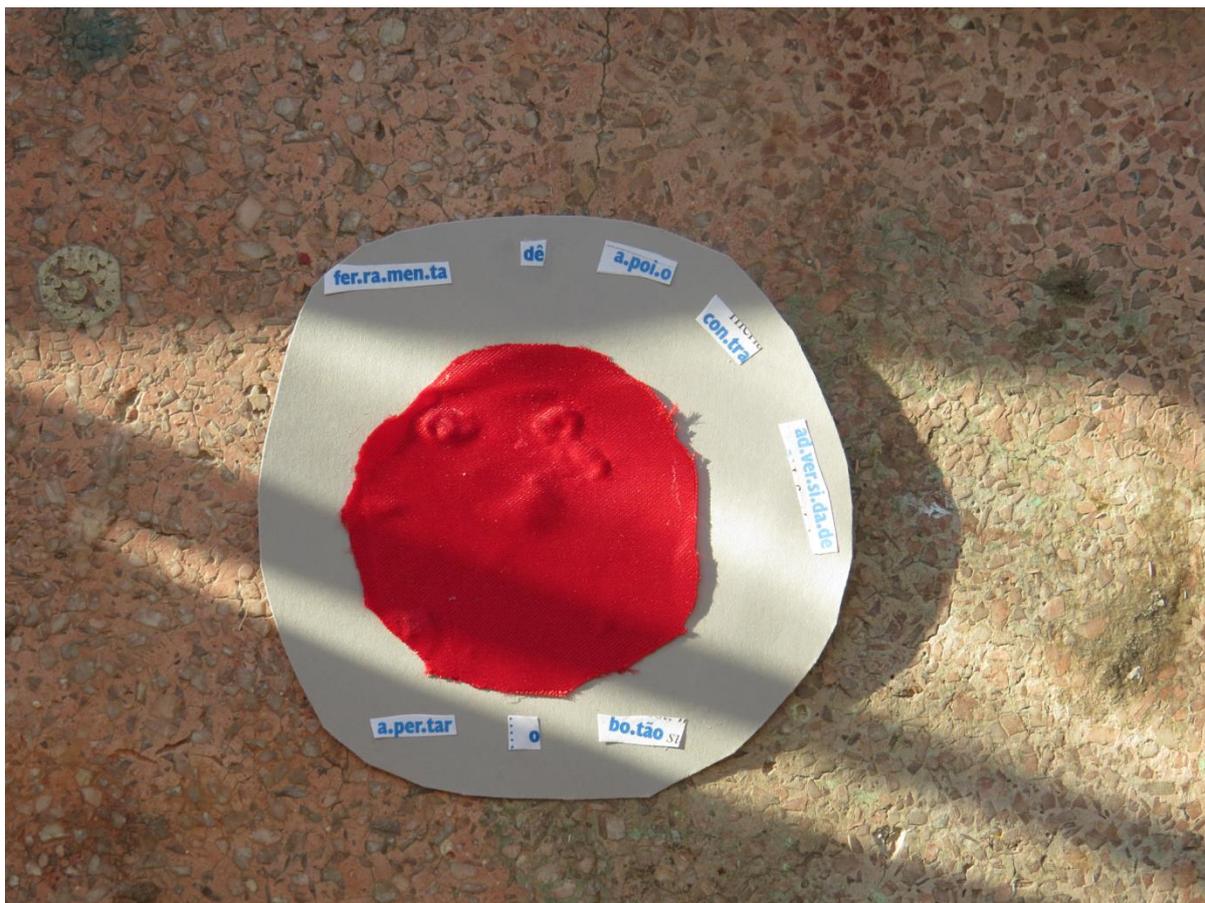


Imagem 27. Ferramenta de apoio contra a adversidade: apertar o botão. Trabalho realizado por estudante de estágio, 2023.

No ensinamento 2 “Um tempo de licença: Sala de aula sem fronteiras” bell hooks relata o desgaste que a carreira docente pode gerar. Ela relata as dificuldades presentes em trabalhar em ambientes, na sua carreira enquanto docente universitária, onde apesar do apoio dos estudantes, sentia que sua forma de dar aula não era bem-vinda. bell hooks (2021, p. 54) quando tirou licença de sua carreira docente, trabalhava em uma universidade onde 90% do corpo docente era branco e 90% do corpo discente era não-branco, onde prevalecia uma educação bancária com noções de genialidade fundamentadas em preconceitos raciais. bell, portanto, decide com muita dor fazer um movimento de licença, de deixar as salas de aula para seguir outros caminhos, como palestrar. Nas palestras então ela encontra um outro público, pessoas que na sua maioria queriam ouvi-la ativamente, e não estavam ali porque o horário de sua disciplina era compatível com seu cronograma ou por puro cumprimento de carga horária. Porém, a maior diferença para ela era “a ausência de avaliação” (hooks, 2021, p. 54). Professores comprometidos com amor, com a criação de ambientes de valorização da

diferença e elevação da autoestima, podem por vezes desgastarem-se com o os bastidores no ensino, ainda mais quando estes medem sob muita pressão fatores que por vezes, não são mensuráveis de forma tão categórica e binária.

Professores e professoras de escolas públicas sentem-se extremamente pressionados pelo tamanho das turmas e por planos de aula nos quais há pouca possibilidade de escolher o conteúdo do material que são obrigados a ensinar. E, se novos exames-padrão nacionais fossem institucionalizados, seria ainda mais difícil para esses educadores trazer ideias criativas para o trabalho pedagógico. Será pedido a eles que apenas transmitam informações, como se sua tarefa fosse semelhante à de um operário em linha de montagem (hooks, 2021, p. 52).

Apesar de bell hooks estar falando a partir do contexto estadunidense, podemos observar que a relação de subordinação com as avaliações é também presente no contexto educacional brasileiro. Quando olhamos para as Avaliações de Aprendizagem do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), onde em parte são avaliados aprovação e média de desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática, diagnósticos de alfabetização e rendimento escolar a partir de alguns recortes, podemos traçar de que forma a lógica de avaliação pode atravessar a prática docente. São várias as pesquisas que demonstram a relação entre desgaste e regulação da carreira docente. Schmitt, Vieira e Martins (2018) apontam o baixo piso salarial e a incompatibilidade entre diferentes regiões do país e a não oferta de concursos periodicamente como “ações reguladoras da prática docente”, detectando assim “mecanismos de controle que conferem menor autonomia ao trabalho do professor a sua desvalorização” (Schmitt, Vieira, Martins, 2018, p. 276). As avaliações que demandam produtividade entram como mecanismos de controle, uma vez que os autores também consideram “a pressão por produção de resultados, a intensa carga horária e os baixos salários potencializados pelas condições de infraestrutura do trabalho docente” (p. 284) como fatores também de desgaste para os professores. A falta de autonomia, portanto, tem grande ligação com este desgaste docente. A cena que bell hooks relatou do seu período de licença das salas de aula serve para mostrar uma exceção que a permitiu identificar com nitidez alguns pontos que contribuem para seu desgaste profissional, porém, infelizmente este momento de pausa não é uma possibilidade para a maioria dos professores.

Cabo de guerra (Imagem 26) foi o nome dado coletivamente ao trabalho realizado por um estudante do estágio. O trabalho surgiu a partir da proposta do primeiro encontro que ministrei individualmente, onde os estudantes foram convidados a criarem, a partir de uma série de materiais disponibilizados e trazidos por eles, objetos inventados. Esses objetos poderiam, de alguma forma, dar respostas, traçar caminhos, “solucionar problemas” ou servirem de ferramenta fictícia ou não para suas práticas docentes. Com um cabide, o estudante utilizou de uma parte dele destacada para estender suas laterais e ao centro amarrou alguns pincéis em diferentes direções. Quando segurado por duas pessoas e movimentado de um lado para o outro, como a brincadeira cabo de guerra - sem a parte da força, claro - com os pincéis molhados de tinta, o objeto cria traços e pinceladas aleatórias, imprevisíveis e em sua maioria frágeis. A firmeza de algumas pinceladas não depende da força colocada inicialmente por quem está manuseando o objeto, pois enquanto é intenção realizar uma linha por um dos pincéis, do outro lado tem outro pincelando, enquanto reflexo de seus movimentos e a partir deles, mas sem que haja controle, produz um reflexo-reação, não um reflexo espelhado. As regras e regulações colocadas nos ambientes educativos, principalmente nas escolas regulares, servem de alguma forma para limitar a imprevisibilidade e o descontrole. A criação deste objeto foi instigante, uma vez que, estudantes de artes visuais com uma “pegada mais contemporânea” tendem a gostar da ideia da desobediência, do descontrole, do abstracionismo e do aleatório, mas assumir o descontrole e imprevisibilidade, enquanto inerente à prática docente parece ser difícil e distante.

Atkinson (2018) ao discutir as problemáticas envolvidas no trabalho pedagógico que inevitavelmente sofre influências da lógica de mercado capitalista, trata de uma “pedagogia dissensual” (2018, p. 6 [tradução minha]). Ao tratar de modos de ensinar e aprender, e modos de educação que saiam de padrões pré-estabelecidos socialmente é defendida a ideia de que “É a partir de relações dissensuais que noções de ensino e aprendizagem que expandem devem emergir” (2018, p. 6 [tradução minha])⁴⁴. Atkinson relaciona a ideia de dissensual com desobediência, e a partir disso propõe uma pedagogia que se baseie em “considerar abordagens para o trabalho pedagógico baseado na noção de construir uma vida, em vez de

⁴⁴ It is through such dissensual relations that expanded understandings of learning and teaching may emerge (Atkinson, 2018, p. 6).

focar em um tipo particular de vida que se baseia, por exemplo, na ambição econômica, onde a vida é capturada e explorada pelo capital” (2018, p. 6⁴⁵). A arte, portanto, entra aqui não enquanto um instrumento para a educação, mas sim uma possibilidade potente de experiência de vida, “Ainda que modos de aprender possam emergir a partir da experiência artística ou do envolvimento com arte, é mais sobre um devir ontológico que muitas vezes envolve desaprender” (p. 7)⁴⁶. O conceito de devir não é explorado nessa pesquisa, porém, de modo menos complexo, para Atkinson (2018) o devir aqui, entra enquanto um modo de ser desobediente, um tornar-se desobediente nas brechas do sistema que padroniza a docência.

A desobediência nos modos de pensar, criar e ser na docência amarrados nas lógicas de dominação coloniais pode ser potencializada pela experiência artística. Potencializada no sentido de espaço: poder pensar e exercitar formas outras a fim de ensaiar e desejar desfazer alguns nós que nos aprisionam, permitindo abertura para a autonomia.

⁴⁵ “(...) consider approaches to pedagogic work based upon the notion of building a life rather than focussing upon a particular kind of life that is predicated, for example, upon economic ambition, where life is captured and exploited by capita (...)” (Atkinson, p. 6, 2018).

⁴⁶ Though a kind of learning may emerge through the experience of art practice or engaging with art, it is more an ontological force of becoming that often involves unlearning. (Atkinson, 2018, p. 7).

não pode ficar
nos corredores

tem que limpar
os pincéis e
mesas.

- Não retirar alunos
da sala de aula,
mesmo que os demais
alunos sejam
prejudicados.

REGRAS:
SEGUIR O CURRÍCULO (Poder
de adaptar a cada tipo de
professor)
NÃO BRIGAR / TOCAR
DOLLING
NÃO MATAR NUNCA

horário rígido

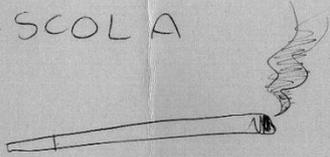
não pode sair
da sala

NÃO
ERRO

~~Regras horários~~

Regras forçando
uma falácia
da aula com
cartões e calendário

NÃO PODE
FUMAR NA
ESCOLA



SEJA PONTUAL!!!

USAR ROUPAS
APROPRIADAS

(AGORA EU QUERO VER)

NÃO PODE MATAR

E
NEM MORRER

- Não comer na sala de aula
- Não gritar/falar muito alto
- Não usar roupas curtas

NÃO PODE FUMAR

RESPEITAR (RESPEITO)

- Não pode celular em aula;
- Não pode comer em aula;
- Não pode música em aula;
- Não pode sentar fora do espelho de classe (em algumas escolas)

Pedir pra ir no banheiro

- Respeitar os filhos de traficantes

- Não divulgar o que vai acontecer na escola para não ser denunciado.

- Não correr no corredor
- Não xingar o colega
- Fazer fila na hora da merenda

Imagem 28. Escritas em exercício de aula no estágio-docência, 2023.

Uma aula que ministrei no estágio-docência foi ao ar livre. Levei as e os estudantes para sentarmos em alguma sombra fresca perto do prédio da Faculdade de Educação. Ali, alguns sentados no chão e outros em bancos próximos, coloquei uma caixa no centro. Distribuí alguns papéis pequenos entre as e os estudantes e pedi para que escrevessem, em pelo menos dois papéis, regras que habitam o ambiente escolar. As regras poderiam ser relativas tanto às questões estruturais de escolas, quanto à postura de estudantes ou professores. Assim como poderiam ser referentes às suas experiências tanto como professores quanto estudantes. A ideia era resgatar o que viesse na mente. Após todos escreverem e colocarem seus papéis na caixa, a caixa circulou entre as e os estudantes e, de um e um, papéis eram retirados, lidos e discutidos no grande grupo. Assim como a maioria das atividades que propus para essa turma, essa também tinha intenção de relacionar-se com as experiências pessoais de cada um com suas turmas e as escolas que estavam estagiando. Portanto, não demorou para que a conversa se conduzisse a temas que eles estavam experienciando nos seus estágios. O uso do celular em sala de aula, por exemplo, foi uma discussão longa.

Eu acho que essas regras não se aplicam na aula de artes que eu estou acompanhando. Porque a gente usa, a professora nas aulas dela usa, e a gente usa também na minha escola. A gente pode levar a caixa de som, a caixinha Bluetooth, e eles gostam de botar a música deles. Eles têm o celular, mas eles não ficam (Relato de estagiária de Licenciatura em Artes Visuais, 2023).

A discussão a respeito do uso de celulares nas escolas encaminhou-se para um ponto importante relacionado ao tempo em que vivemos. Os estagiários, inseridos nesse tempo de informação veloz e com muitos alunos e alunas acostumados a estímulos digitais constantes, vem tendo que disputar a atenção de forma injusta na sala de aula. Porém, como podemos explicar aulas em que os alunos estão presentes e atentos, mesmo com uma diversidade de estímulos outros que não a aula em si?

Eu acho que tem o risco de a gente ser hipócrita também, porque a gente, às vezes, você nem fica o tempo todo no celular. (...) Se a gente está numa aula que é chata, e a gente,

na faculdade, a gente se distrai, a gente pega o celular (Relato de estagiário de Licenciatura em Artes Visuais, 2023)

Como já comentado anteriormente, bell hooks (2021) indica que, por vivermos em uma cultura de dominação, advinda de uma lógica colonial, a atenção pode representar uma subordinação do estudante, indicando um medo e um reconhecimento da figura do professor enquanto uma autoridade dominadora. Portanto, aulas que desviam de lógicas coloniais são capazes de criarem ambientes onde opera a integridade, por parte dos professores e dos estudantes, e a disputa por atenção deixa de ser um empecilho para aprendizagem. A cultura dominante - colonial, branca e patriarcal - está refletida nas formas que as instituições educacionais são organizadas. Para bell hooks (2021, p. 204) “Esse modelo organizacional reforça hierarquias de poder e controle e incentiva os estudantes a ser favoráveis ao medo - ou seja, a temer os professores e procurar agradá-los”. A questão é que, neste contexto, a autora aponta: “ao mesmo tempo, os alunos e alunas são incentivados a duvidar de si, de sua capacidade de saber, de pensar e agir” (hooks, 2021, p. 205).

Ao analisar as práticas dos estudantes estagiários, por vezes encontrei um embate da figura do estudante que muitas vezes não toma iniciativa e não tem autonomia para realização de tarefas e atividades refletida nas práticas docentes dos professores em formação. Essa transição de estudante para professor que acontece no período dos estágios demonstra uma série de questões que podem ser provocadas pelas lógicas coloniais que habitam a estrutura da universidade, como a autoestima intelectual desgastada e autonomia pouco desenvolvida. Da mesma forma, as e os estudantes em fase final de curso demonstram muita insegurança na realização de seus trabalhos finais, trazendo dúvidas do tipo “Eu posso ter uma teoria?”. O resultado acaba sendo a realização de tarefas de modo automático que inflam a obediência.

As e os estudantes de estágio que acompanhei: professores já experientes, alunas e alunos desobedientes, com formação e experiência artística alta, quando convidados a desenvolverem planos de aula a partir do pensamento de artistas que rompem com a cultura dominante se encontraram com certa dificuldade. Os modos cômodos e convencionais de fazer um plano de aula apareceram em grande quantidade. A falta de incentivo em ambientes estruturados por hierarquias que reproduzem uma cultura de dominação à autonomia e elevação da autoestima dos estudantes aparece na falta de referência que temos para

desobedecer a métodos preestabelecidos. Coloco-me junto pois, enquanto estagiária docente, professora da disciplina de estágio, convidando alunos a pensarem de forma a desobedecer, também me vi com amarras obedientes.



Imagem 29. Digitalizações de materiais disponibilizados para os estudantes, 2023.

Outra atividade que compõe as análises foi a proposta de realizar um “plano de aula relâmpago”. A fim de exercitar a imprevisibilidade para formulação de aulas e atividades, e também investigar a relação dos estudantes de desenvolver aulas a partir dos pensamentos de alguns artistas contemporâneos (Imagem 29) como Hicham Benohoud, Tiago Santana, Denilson Baniwa, Adriana Varejão, Bruno Novaes, entre outros. O que essa atividade foi capaz de mostrar são os lugares comuns e cômodos que costumamos ir na hora de preparar um plano de aula, independente do conteúdo a ser tratado na mesma. A lógica da abordagem triangular de Ana Mae Barbosa, por exemplo, de ver, contextualizar e praticar apareceu de uma forma ou de outra. Apesar disso, os estudantes se sentiram desafiados, expressando suas dificuldades em pensar em aulas a partir de determinadas obras e artistas.

Algo que inicialmente havia sido identificado como uma possível dificuldade de incorporar metodologicamente práticas artísticas desobedientes em práticas docentes se

mostrou ser, na verdade, uma consequência das amarras coloniais que nos prendem enquanto discentes e docentes. Arrisco afirmar, portanto, que não se trata de uma “dificuldade” em desobedecer, mas sim, junto ao desgaste citado anteriormente, se trata de uma falta de referência ocasionada pelo estímulo à obediência que nos disciplinou enquanto estudantes, agora refletido nas práticas docentes.

Fascínio Cotidiano Particular

Apresentar artistas que resignificam
objetos do cotidiano. Ex. Daniela Hecker

Discutir sobre objetos queridos e/ou que
os fascinam. Pensar o pq.

Dar voz ao cotidiano e realidade
interesses dos alunos. Romper
barreiras.

Resignificar os objetos escolhidos
através de um trabalho artístico.
Novo objeto, desenho, pintura, etc.

→ Conteúdo.

- O artista indígena ou o indígena artista?

→ Objetivos:

- Dismistificar a ideia do indígena como "alienígena"

→ Metodologia:

↳ Apresentar o trabalho de Denilson Baniwa e outros artistas indígenas. (Pode-se estender a outros etnias)

↳ Debater com a turma sobre a visão romantizada dos indígenas na cultura brasileira (algo que vem há muito tempo, com exemplos na literatura, etc)

↳ Discutir sobre hábitos na cultura brasileira que tem origem indígena, e que, já tendo sido absorvidos pela população em geral, perderam o seu "etópsuo".

TEMA:

RASGOS NA ARTE CONTEMPORÂNEA

OBJETIVOS

- PESQUISAR PROCEDIMENTOS DE ARTISTAS QUE UTILIZAM O RASGO COMO POÉTICAS PARA PENSAR NAS ABERTURAS EM RELAÇÃO A ARTE MODERNA.
- Mapear as motivações e contextualizações
- compreender a relação dos materiais com a poética

CONTEÚDO

~~LEITURA DE IMAGEM CRÍTICA~~ SURREALISMO
ARTE CONCEITUAL / INSTALAÇÃO / HÍBRIDO

MÉTODO

- APRESENTAR A IMAGEM
- PROPOR DESCRIÇÃO, ANÁLISE, POÉTICA
- PROPOSIÇÕES DE QUESTÕES.
- ~~LEITURA~~ LEITURA DE IMAGEM CRÍTICA
- PROPOR ATIVIDADE POÉTICA

COSTURANDO MODOS DE SER DOCENTE: multiplicar e legitimar

Sinto continuamente estar buscando palavras que não existem ou repetindo as mesmas palavras, já desgastadas, já esvaziadas, ou já presas em um significado único. Quero falar e quero ser entendida de outra forma. Quando escuto, me pego elaborando outros significados. A especulação sempre foi o que mais me interessou na arte (Registros desobedientes, julho, 2023).

Recentemente tive a oportunidade de acompanhar a apresentação e ler o memorial para obtenção de título de Professora Titular da UFRGS da minha orientadora, Luciana Gruppelli Loponte. Nele, a partir da provocação de Camnitzer (2023) “Nem arte, nem educação”, Luciana nos convida a passear e revisitar sua trajetória como professora em diversos espaços e junto disso, procurar uma palavra que ainda não existe, pois talvez não estejamos falando de arte, nem de educação. Por vezes penso que precisamos parar de inventar palavras, e sim resgatá-las, “(...) há excesso de palavreado em circulação. O processo pedagógico é lento, pois os portões dos sentidos estão colonizados pelo patriarcado” (Diniz, 2022, p. 23). Em outros momentos, a invenção parece se tornar fundamental.

Construir, entender e investigar suas subjetividades docentes⁴⁷ tem se mostrado um grande desafio para professores e professoras tanto com trajetórias mais curtas, quanto também para professores que já vem de uma longa caminhada nas salas de aula. Isso porque essa figura do professor e professora é atravessada por uma série de atitudes e formas pré-determinadas que representam um modo único de ser, ou modos-receita. A quantidade de termos normalmente usados em meios corporativos empresariais tomando conta dos livros, materiais didáticos, eventos e das formações de professores têm evidenciado essa figura-modelo, figura-réplica que se espera dos professores: eficiência, resultados...

As formas de pensar a docência e pensar-se docente são múltiplas. Dentro do próprio campo do ensino de artes visuais ou da educação das artes visuais essas formas variam, atualizam-se, retomam outras possíveis ou afirmam realidades às vezes já esquecidas. Nessa busca de compreender a docência dentro da sua multiplicidade, os conflitos emergem por vezes antes mesmo de uma busca. Moura (2018) fala em uma desobediência docente, um docente desobediente, que busca não atender regras, normas e leis “invisíveis” causadas pela

⁴⁷ A subjetividade docente é tema de muitas pesquisas e já foi muito investigada, ver “A estética da professoralidade: um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor” de Marcos Villela Pereira, 1996.

dominação do território que hoje pisamos e chamamos de casa, lar, país. Um docente desobediente seria aquele que se nega e/ou dribla formas de pensar limitadas ao que a colonização enquanto projeto estabeleceu.

A desobediência docente precisa partir da decolonialidade intelectual dos/das formadores/as de professores/as de arte e ser impressa nos currículos dos cursos de formação inicial docente. A decorrência é a possibilidade de pensar uma Arte/Educação decolonial, que passa a refletir as potencialidades do pensamento artístico e das expressões artísticas latino-americanas na produção de consciências cidadãs também decolonizadas. Essa perspectiva traduz o real sentido de Arte/Educar na América Latina hoje (Moura, 2018, p. 210).

A ideia de desobediência docente, portanto, aponta para uma forma desviante de constituir-se docente que passa por um lugar de tomada de consciência e formação crítica. Para Moura (2018), ela não pode ocorrer senão inicialmente por um processo de decolonialidade intelectual, seja ele incentivado inicialmente pela formação, ou por outras vivências que ampliam o olhar e respingam nessa intelectualidade e nos fazeres dos professores.

Loponte (2005) propõe uma docência outra às já endurecidas pelas formas estereotipadas que contornam com nitidez as professoras e pergunta pela possibilidade de uma docência artista “como formas possíveis de resistência, de subversão aos poderes subjetivantes (principalmente os que envolvem relações de poder e gênero)” (Loponte, 2005, p. 9). A docência artista rompe com a diferença e categorização de teoria/discurso e prática uma vez que suspende arte/vida/docência para que observemos elas enquanto possibilidades capazes de fazer, viver, praticar, ouvir, pensar... Loponte se debruça a pensar os discursos impregnados nas professoras, que impedem a criação, a inventividade e propõe um modo de ser artista na docência, e ao meu ver, uma mudança radical de significados. O processo de colonização no Brasil resultou em um apagamento das subjetividades e na invenção de identidades frágeis, onde o reconhecimento de si se torna um jogo difícil.

Junto às teorizações de Foucault (1976) e Ortega (1999), Loponte sustenta a ideia da docência artista onde “a ideia de uma ascese que felizmente não se alcança e a possibilidade de invenção de si mesmo, e não descoberta de um si que estivesse oculto” (Loponte, 2005, p. 96). Como pensar em docência e em formação docente considerando uma invenção de si? Não uma descoberta de si, mas uma redescoberta? Mignolo e Vázquez em uma conversa

debatem sobre a decolonialidade não ser um objeto de estudo, mas sim um fazer, uma prática. Verbo e ação.

É importante enfatizar a decolonialidade como um fazer, como uma verbalidade e não como um objeto de estudo, enfatizar o fazer decolonial. Eu diria que esta é uma mudança de orientação que pode ser feita em qualquer disciplina (...). Estamos aqui falando da questão central: conhecimento para quê e para quem? (Mignolo y Vázquez, 2017, p. 494 [tradução minha])⁴⁸.

De que forma descolonizar à docência a não ser pela via da intelectualidade? De que forma transformamos a decolonialidade em um verbo, em uma ação, na formação docente e na docência? Talvez tivéssemos que voltar ao exercício constante de parar de tentar separar a mente do corpo. Assim como insistimos em separar a arte da vida, impossibilitando modos de viver mais artistas. Não seria o caso de pensar uma intelectualidade que não está desvinculada do fazer, do que é vivo, do que sentimos, tocamos e vemos?

a ciência precisa virar vida

O processo de formação em licenciatura em artes visuais⁴⁹ pode, em muitos casos, não convidar os estudantes a deslocamentos. Quando pensamos em deslocamentos, eles podem ser territoriais ou de outras naturezas: deslocamentos de pensamento, de modos de fazer, de aprender etc. Debora Diniz, ao refletir sobre pedagogias feministas e decoloniais comenta que “a prática de escuta será sempre incompleta, pois ela necessita de um deslocamento” (Diniz, 2022, p. 23). Quando os estudantes se conformam à modos únicos de

⁴⁸ Es importante poner énfasis en la de colonialidad como que hacer, como verbalidad y no como objeto de estudio, poner énfasis en el hacer decolonialmente. Yo diría que es un cambio de orientación que se puede realizar dentro de cualquier disciplina; así como nosotros usamos el marco de la universidad y la forma del curso de verano, cambiando la orientación. Estamos aquí hablando de la pregunta central: ¿conocimiento para qué y para quiénes? (Mignolo, Vázquez, 2017, p. 494).

⁴⁹ De acordo com o site oficial da UFRGS, “O curso é composto de um Bacharelado e uma Licenciatura que articulam a formação do artista e do professor de arte. O Bacharel em Artes Visuais tem uma formação que o habilita a intervir na sociedade por meio de suas produções e criações artísticas, atuando em diferentes espaços culturais e educativos, participando das diversas manifestações artísticas que propiciam e estimulam o desenvolvimento, a divulgação e a apreciação da criação e da produção artística. O Licenciado em Artes Visuais tem uma formação que o habilita a trabalhar na educação, intervindo na sociedade através do ensino da arte promovendo a produção e a criação artísticas, atuando em diferentes espaços culturais e educativos”. (Disponível em: http://www.ufrgs.br/ufrgs/ensino/graduacao/cursos/exibeCurso?cod_curso=303. Acesso em: 13 dez 2023).

pensar, suas aulas e práticas docentes tendem a reproduzir aulas dadas pelos seus professores e assim segue um fazer obediente, sem questionamentos, sem pensamento crítico, podado pela réplica, acomodado e amedrontado pela mudança e sequer próximo dela.

Um deslocamento pode implicar em uma mudança radical perante a vida. Em constante deslocamento, o sujeito nômade é alguém que transita por territorialidades, e se movimenta “pelo desejo de conhecer, de se colocar em situação de testar limites e ainda, pelo desejo de expandir as possibilidades de pensar o mundo e a si” (Nunes, 2015, p. 124). Considerando as multiplicidades de ser e pensar à docência, Aline Nunes pensa em uma docência nômade onde assim, “redesenhamos nossas próprias convicções sobre aquilo que se deve aprender e sobre como deve ser o professor de Artes Visuais habitando essa territorialidade” (Nunes, 2021, p. 104). Da mesma forma que o sujeito nômade, apesar do caráter não fixo, não perde sua referência, isto é, não desconsidera vivências, mas sim constrói a partir delas, aprendizados que somam e produzem novos saberes, o docente desobediente não deve apagar as referências “colonizadas” de suas aulas ou de sua formação - até por que, isso seria impossível - mas sim olhar com novas lentes, as mesmas daquele sujeito que pisa em uma nova territorialidade, a fim de compreendê-la e acomodá-la em uma bagagem cheia de vida.

“ (...) viver estas condições e optar por este estilo de vida não significa perder totalmente referências, não desejar sentir-se seguro e confortável naquilo que se considera lar, tampouco desfazer-se de vínculos afetivos, amorosos e familiares. O que diferencia o sujeito nômade do sujeito que preza por construir-se de modo sedentário, é a forma de conceber estas noções de casa, de relacionamento e mesmo de território, desinvestindo de algumas prioridades que acabariam por aprisioná-lo em certos domínios” (Nunes, 2015, p. 119).

E não seria essa prática da suspensão, da criação, do olhar atento, do despir-se, pensar uma docência artista? Estão em diálogo aqui três modos de pensar-se, um docente artista, um docente nômade e um docente desobediente para afirmar que, mais ainda, não devemos nos apegar ou almejar um modo de ser. Podemos misturar, rasgar, rever, esquecer, lembrar outros modos de estarmos no mundo.



Imagem 33. Desali, Bandeira Nacional, 2021.

Minha mãe foi em uma exposição de arte em Salvador e veio me dizer que uma obra chamou sua atenção, por lembrar de mim, e por ser algo que daria para trabalhar com seus alunos. Minha mãe, professora de artes visuais na rede pública há mais de 15 anos, possui um olhar treinado para práticas artísticas possíveis. Ao me contar sobre a obra, fiquei feliz por se tratar de um trabalho que eu também já havia visto pessoalmente, e por igualmente ter

chamado minha atenção, era uma obra que eu vinha pensando sobre recentemente. A obra em si, trata-se de 504 esponjas de cozinha recicladas que formam a imagem da bandeira do Brasil.

O trabalho de Desali nos convida a olhar uma imagem conhecida por nós construída através de um objeto também conhecido. A bandeira do Brasil e a clássica esponja verde e amarela de lavar louça. Se forma ali a bandeira do Brasil acompanhada de uma sensação de estranheza, ela não está exatamente com todos seus elementos nem reproduzindo as mesmas cores da original. Nos convida a visitar um lugar. Não se trata de um mistério-impenetrável, algo desconhecido e que queremos descobrir, mas sim de um desvio, um caminho diferente, a partir daquilo que já conhecemos, a arte, portanto, “permite-nos não só conhecer o novo, senão des-conhecer e re-conhecer o velho através de novas visitas sem preconceitos (Camnitzer, 2023, p. 38). De que formas podemos olhar para a multiplicidade de formas de experienciar a docência e pensar sobre docência, com esse mesmo espírito de des-conhecer e re-conhecer?

Parece-me que no fim, tenho feito um exercício constante de: uma palavra pode ser outra, um pensamento pode ser outro, um sentido pode ser outro...(Registros desobedientes, julho 2023).

Considerando, portanto, aquilo que já conhecemos, aquilo que lembramos, esquecemos e podemos desobedecer, convidei os estudantes estagiários a pensarem quais são suas referências para suas práticas docentes. Disparados pelo questionamento “quais as referências (artísticas, pedagógicas, de vida) para minha prática docente hoje” os/as estudantes foram convidados/as a escreverem ou elaborarem, em algum formato possível de ser compartilhado, uma reflexão a partir desse questionamento. Por si só, essa pergunta já vinha com um tensionamento: separar arte, pedagogia e vida. Na prática, vimos como é impossível categorizar de tal forma.

Tenho como referências artísticas e pedagógicas pessoas da família. Minha avó paterna que pintava porcelanas, quadros, bordava, costurava, fazia tapeçaria, crochê,

conhecedora de literatura. Com ela aprendi o princípio de tapeçaria, pintar entre outras bricolâncias. Com meu primo artista plástico aprendi técnicas criativas de desenho, pintura e colagem por quase 10 anos de atelier. É uma importante referência no que se refere à figura de professora, assim como no modo que vive sua vida e arte criativamente (Relato de estagiário de Licenciatura em Artes Visuais, 2023).

Apesar de terem sido poucas as respostas para essa determinada atividade, os que as realizaram de forma a compartilhar comigo e com a turma, escreveram e compuseram memórias complexadas e sensíveis. Os poucos relatos dos estagiários demonstraram intimidade com memórias familiares para capturar o que compõe seu fazer docente. Foram citados tios, dindos, mãe, avó... Esses fazeres são legitimados dentro da universidade? Não trato aqui de afirmar uma coisa ou outra. Existe um acordo invisível das referências “nobres” e “sofisticadas”. Dificilmente uma aula é elaborada a partir de uma memória familiar, por exemplo. Existe um acordo invisível onde já se sabe, até para facilitar, artistas que são “boas referências” para uma aula de artes visuais, apesar de muitas dessas barreiras já estarem se borrando (com muita luta e conquista de grupos minoritários) é difícil para muitos professores e professoras olharem para si e reconhecerem a potência daquilo que os cerca. Ou mesmo reconhecendo a importância, acredita-se que não há espaço para essas referências.

Por vezes, ministrando as aulas de estágio, eu me questioneei que tipo de professora quero ser, deveria ser e que tipo eu sou e estava sendo para os estudantes ali presentes. Parecia que, mesmo com 5 anos de graduação, com diversas experiências em sala de aula com adultos, crianças e adolescentes, eu ainda não havia encontrado essa persona professor que tanto vejo nos meus professores e colegas. Continuo achando que ainda não a encontrei, mas arrisco dizer agora que não existe isso de encontrar. O modo como vamos “dar uma aula” depende completamente dos atravessamentos do espaço, dos/das estudantes e daqui que conseguimos levar para dentro da aula conosco, às vezes por escolha, às vezes não.

Embora eu entenda que talvez meus gostos estéticos sejam “ultrapassados”, eu não sei se a gente escolhe do que gosta, ou simplesmente gosta (Relato de estagiário de Licenciatura em Artes Visuais, 2023).

A invenção para a docência está da mesma forma que a invenção está para um fazer artístico. Ela não é neutra, não somos capazes de inventar suspendendo aquilo tudo que nos compõe e atravessa, chegando assim em algo “puramente criativo”. Parece que antes mesmo de repensarmos os conteúdos de um currículo, um primeiro passo a ser exercitado é de deslocar o que legitimamos enquanto referência para nós mesmos. Olhar para as miudezas que nos compõe com um olhar-artista. Olhar para si e para o outro que está perto com carinho, buscando e enaltecendo a potência em um simples bordado ao redor de um pano de prato. Acho que tem coisa que gostamos porque gostamos, gostamos “porque sim”. Outras podemos escolher. Educar o olhar significa também re/aprender a gostar e desgostar. Separar lados, com “meu lado mais artista”, “meu lado mais professor”, “meu lado criança”, seja o que for, por vezes é necessário. Desobedecer a essa lógica categorizante não significa não reconhecer responsabilidades que exigem determinadas funções. Desobedecer, neste caso, é um convite à experimentação, ser artista, invenção e deslocamento de si, por vezes, ainda dentro de si.

NÃO É MEU LUGAR DE FALA: branquitude, autoridade e hierarquia

Quando nos deparamos com a diversidade de formas de ser professor e professora, para os professores progressistas, existe uma tendência de evitar ao máximo reproduzir comportamentos daqueles professores e professoras que nos fizeram algum mal ou de alguma forma foram uma referência negativa. Confirmando essa questão a partir da minha experiência com os estudantes estagiários, que se viam muitas vezes com medo de reproduzir comportamentos autoritários de professores que atravessaram seus caminhos e foram referências ruins. Quando essa referência ruim não se torna traumática suficiente para afastar qualquer noção positiva quanto à docência, surge a vontade de inventar outros modos de ser docente ou buscar referências positivas. Aí corre-se um risco de idealizar, projetar, obedecer. O tema que normalmente surge quando conversamos sobre referências negativas são relatos

de professores que abusam de sua autoridade em sala de aula. A questão não é a autoridade em si, mas o uso dela, uma vez que existe uma responsabilidade necessária do docente em sala de aula. Responsabilidade essa que pode significar por vezes, sugerir mudanças, propor caminhos e também estabelecer limites. Por não quererem se tornarem réplicas desses professores que foram referências ruins, os estudantes-estagiários acabam partindo de uma lógica de medo em sala de aula, onde ficam receosos de se fazerem ouvidos ou darem qualquer tipo de limite. Por outro lado, por vezes, parecem ter dificuldade em enxergar ou inventar caminhos diferentes dos já conhecidos.

No ensinamento 19 do livro “Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática” bell discorre sobre a diferença entre deferência e referência, discutindo profundamente sobre honra e respeito aos professores em sala de aula. No momento em que as lógicas de dominação e punição estão presentes no ambiente educativo, torna-se impossível o respeito e o processo de aprendizagem. bell hooks (2021, p. 175) diz que “é impossível que a educação aconteça em um contexto em que as relações sociais são estruturadas por um modelo de disciplina e castigo”. Com isso, a autora diz que nesses contextos, pode até haver deferência por parte dos alunos, mas o que moveria essa atitude, “o cerne”, não seria o respeito, mas sim a subordinação.

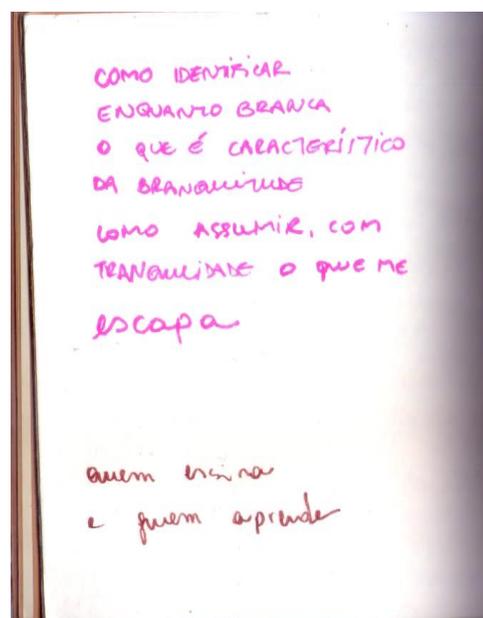


Imagem 34. Digitalização de diário de campo, 2023.

A obediência a partir da subordinação, nesse caso, estrutura a relação de hierarquia em sala de aula, onde a autoridade do professor passa a ocupar um lugar de dominação ao invés de alguém que ocupa apenas um poder naquele espaço. bell hooks nos convida a pensar que a autoridade dos professores em sala de aula não precisa reproduzir lógicas coloniais, “Não somos todos iguais na sala de aula. Professores têm mais poder que estudantes. E, na cultura do dominador, é fácil para os professores usarem mal esse poder”. Ao meu ver, esse é um convite para refundar a ideia de hierarquia. Não apagá-la, mas entender que ela não precisa reproduzir abusos de poder, violências, lógicas punitivas e autoritárias. Ocupar lugares diferentes em uma hierarquia pode simplesmente significar o funcionamento de um sistema não baseado na lógica dominador/dominado.

Devemos estar dispostos a reconhecer a hierarquia, que é a realidade de nosso status diferenciado, e, ao mesmo tempo, demonstrar que diferença de status não precisa levar à dominação ou qualquer forma de abuso de nosso poder (hooks, 2021, p. 179).

Uma formação docente que se pretende construir a partir de uma perspectiva decolonial deve refundar lógicas de dominação que se perpetuam dentro do ambiente escolar, universitário e educativo de forma geral. Quer dizer, antes mesmo de pensarmos em uma decolonialidade intelectual daqueles que se formam, devemos pensar em repensar-se enquanto docentes de forma geral. Repensar enquanto professores que formam professores. Talvez não estejamos falando nem de docência, nem de formação. Talvez precisássemos inventar outras palavras.

Considerar hierarquias intactas, forma única de organização social, irreversíveis, significa naturalizar uma determinada ordem. Gros (2018) aponta que reconhecer hierarquia enquanto uma autoridade inquestionável a quem devemos aceitar, representa uma forma de subordinação e obediência. A autoridade, dessa forma, também supõe que as diferenças entre os sujeitos são insuperáveis e naturais. Por isso, trago a proposta de hooks: formas de hierarquia, autoridade e poder a partir de uma lógica não violenta e dominadora.

Afinal, essa forma de poder que denominamos “autoridade” – que se impõe sem coação nem violência, quando também supõe uma relação hierárquica indiscutível, não negociável – é sustentada pelo pequeno discurso do subordinado transbordante de gratidão: “Sim, reconheço a superioridade daquele que comanda (sua competência, seus conhecimentos,

sua ciência, sua experiência, sua antiguidade); reconheço a legitimidade do chefe, a pertinência da hierarquia, e não me permitirei discutir suas ordens ou suas diretivas” (Gros, 2018, p. 67).

Por vezes, a autoridade é utilizada enquanto ferramenta para professores. Essa ferramenta apresenta-se e tem efeitos a partir daquele ou daquela que a utiliza. Para os pactos da branquitude, a autoridade se tornou um lugar cômodo e muitas vezes indiscutível. Mesmo para uma branquitude crítica, a autoridade pode ser utilizada enquanto ferramenta para esquivar-se ou preservar-se diante momentos desconfortáveis.

Questões e pautas que envolvem grupos minoritários ainda são escanteadas pela responsabilidade com a frase “não é meu lugar de fala”, mesmo quando falamos de pessoas brancas bem-intencionadas, que denunciam racismo e querem ser professores que contribuam para o ensino antirracista. Para pensarmos no entendimento por vezes equivocado da ideia de lugar de fala - ou por um silêncio cômodo conveniente ou pelo medo do rechaço, voltemos para o ato de falar. Para Djamilia Ribeiro “O falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir. Pensamos lugar de fala como refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequente da hierarquia social” (Ribeiro, 2017, p. 37). Resumir a questão, de modo a enxergar a partir da “visão essencialista de que somente o negro pode falar sobre racismo, por exemplo”, é conveniente para a branquitude, uma vez que ela pode usar desse tipo de argumentação para ausentar-se da discussão. De forma semelhante, podemos pensar no recorte de gênero, onde a autoridade está permeada na construção da masculinidade e professores homens cisgêneros que foram criados de tal forma, podem ter essa “carta na manga” quando bem entenderem. Houve um caso em que um estudante homem, ao relatar frustração em relação à falta de atenção, participação e bagunça com uma turma de ensino médio, expôs utilizar desta carta da autoridade masculina. Enquanto a dificuldade de acessar essas referências de outros modos de docência pode ser uma possibilidade real, há também, por outro lado, uma conveniência e um conforto de utilizar uma ferramenta que compactua com a dominação em sala de aula.

O trabalho docente em artes visuais, quando tomado por práticas artísticas contemporâneas que nos fazem constantemente revirar nossas formas de ver o mundo, deve exercitar que pensar e falar a partir de si é, ao mesmo tempo que colocar os pés no chão, suspender a individualidade e pensar na coletividade das experiências, considerando os

diferentes pontos de vista possíveis. Este exercício, por sua vez, enquanto professora e pesquisadora da turma de estágio, foi contaminado por diversos sentimentos, um deles era de que algo estava faltando. A lógica essencialista insistia em querer invadir, em vários momentos, minha prática de pesquisa e docente, assim como as práticas dos estagiários. Essencializar, de modo a pensar que existe um momento a ser alcançado, um “tornar-se” uma pessoa branca antirracista, ou finalmente desobedecer a colonialidade, é justificar silêncios e compactuar com a inação.

Como desenvolvido anteriormente (Capítulo 5: escuta não reigente), as reações de autodefesa da branquitude, por vezes, podem demonstrar fragilidades de uma branquitude crítica. Uma reação de autodefesa comum entre pessoas brancas bem-intencionadas é a ideia equivocada de lugar de fala. No texto “a branquitude é um lugar de fala sobre o racismo”⁵⁰ Tatiana Nascimento (2019)⁵¹ narra constantes pedidos de desculpas feitos por pessoas brancas, ou para pedirem “desculpas por serem brancas” ou para dizerem que não conseguem se “situar”, pois não estão no “seu lugar de fala”. Nesse sentido, Tatiana indaga “mas por que não buscam um lugar de onde falar sobre sua branquitude (que é muitas vezes seu racismo), ao invés de se desculpar por querer ocupar nossas experiências sem poder?” (Nascimento, 2019). Trata-se, portanto, de assumir a branquitude enquanto um lugar de fala, e não um lugar onde a reflexão representa uma aspiração esvaziada de ser um branco antirracista. Desta forma, Tatiana implica que “abraçar” a causa antirracista não é suficiente para fazer de uma pessoa branca menos racista, não se trata de “silenciar-se em sua branquitude y pronto!: algum tipo de mágica antirracista se efetiva” (Nascimento, 2019), muito menos se trata de deixar de ser alguém para torna-se outro/a. Dando amarrações ao capítulo 5, o que intitulo de escuta não reigente é justamente a ideia de, o que Tatiana vai chamar de “uma nova manifestação da culpa branca”, onde pessoas brancas utilizam do lugar de fala através de “uma equação ‘o lugar de fala dela / das pessoas negras é meu lugar de fala’” (Nascimento, 2019). É aí que esse silêncio representa não só um calar-se, mas uma inação, uma incoerência com uma escuta ativa e reigente.

⁵⁰ Este texto apresenta um pouco das discussões que Tatiana aprofunda em seu curso sobre “privilegio branco / culpa branca”. Ainda sem realizar o desejo de cursar seus cursos, por acompanhar seus textos curtos e compartilhamentos principalmente no Instagram, se fez necessário adicioná-la enquanto referência.

⁵¹ Este texto foi disponibilizado na internet pela plataforma Medium. Desta forma, não segue normas de numeração de páginas entre outras normas impostas pela ABNT e gramática formal.

Para a docência em arte, partindo de que: “O lugar social não determina uma consciência discursiva sobre esse lugar” (Ribeiro, 2017, p. 40), afirma-se que jogar a responsabilidade de tratar e ensinar um tema a partir da ideia equivocada de lugar de fala, é compactuar o racismo. Ser um professor/a branco/a que não está disposto a racializar seu discurso e seu corpo, ou faz da causa antirracista um símbolo para massagear sua culpa branca, significa compactuar com uma formação docente obediente. Uma docência obediente é permanecer amarrado às lógicas coloniais de dominação, as lógicas racistas, patriarcais e a ideia de uma história única⁵².

⁵² Ver “O perigo de uma história única” de Chimamanda Ngozi Adichie (2019).



PARTE IV - “FRONTEIRAS SUSPENSAS”

Muito pensei sobre suspender. Suspender nada mais significa que prender(se) no alto, acima. Em argila, modeliei com placas três representações de territórios: o mapa do Brasil, da América Latina e da África. Não tinha intenção de reproduzir em barro desenhos de mapas fidedignos, até porque nenhum é. Mapas tratam de representar, delimitar, “fronteiras”. O exercício de suspender fronteiras se faz necessário quando estamos presos, ensimesmados, enclausurados de uma forma em que o deslocamento se faz quase impraticável. Deslocar-se é antes de tudo aproximar-se. O trabalho foi realizado por várias mãos. Foram algumas conversas com minha mãe Simone, professora de Artes Visuais e artista plástica, onde desenhamos as possibilidades deste meu trabalho, que começou em uma ideia quase passageira. Meu pai Chafiq, de certa forma inconformado com a simplicidade em que eu imaginava e propunha a forma final do objeto, deixou de lado suas opiniões sofisticadas de um filho de um marceneiro marroquino para colaborar. Exercitou suspender. Ele insiste em dizer que fez pouca coisa. Entreguei a ele um pedaço de lenha que minha mãe pegou em uma visita à casa da minha vó no litoral, e pedi que colocasse alguns ganchos metálicos. Nestes, com uma linha vermelha, pendurei as peças de cerâmica queimadas em alta temperatura, com pouco acabamento e sem esmaltação alguma. Olhei muito para as peças-mapas, as reações à elas, no ateliê onde eu as produzi, sempre confirmavam minha intenção, de que juntas, meio tortas e avessas, não dava pra diferenciar muito que território era qual. Criamos uma espécie de móvel, onde elas se encontram penduradas e o exercício da observação pode ser realizado de forma contorcida. A cerâmica produz pequenos sons quando os territórios se chocam. Estes, presos por um fio. Nunca me interessou idealizar um mundo sem fronteiras. Fronteiras são imposições geográficas, por vezes humanas, por vezes naturais. Fronteiras demonstram poderes, demonstram guerras, mas também conquistas. Fronteiras se fazem prisões quando limitam. Fazem autonomia quando criam limites.



Imagem 35. Lobna Essabaa. Fronteiras Suspensas. Foto: Pedro Dalla Rosa. 2023.

DESNORTEANDO A EDUCAÇÃO PARA AS ARTES VISUAIS

desnortear⁵³

verbo

1.

transitivo direto e pronominal

fazer perder ou perder a direção do norte, desviar(-se) do rumo; desencaminhar(-se).

2.

transitivo direto e intransitivo e pronominal

FIGURADO

tornar(-se) confuso, inseguro, perplexo; desorientar(-se), perturbar(-se), embaraçar(-se).

De início, existia a hipótese de que práticas artísticas contemporâneas seriam capazes de “despertar” práticas docentes desobedientes, o que facilmente poderia cair em um tom salvacionista. Junto da hipótese de que essas práticas docentes, disparadas por esse referencial, encontrariam “brechas” no sistema dominante, inicialmente impulsionaram esta pesquisa. Estas apostas foram seguidas de tensionamentos e preocupações, de que, por vezes, a “desobediência” poderia ser facilmente capturada por esse sistema. Servindo assim como uma cortina, apaziguando ou apagando movimentos de ruptura reais. A pesquisa foi se transformando, e abraçar as quebras do pensamento, e abraçar o desapego se tornaram fundamentais. O exercício da legitimação da escuta, e incorporação de vivências na construção de conhecimento prático, se tornaram e são, sem dúvida, resultados dessa trajetória. Fez-se necessário um movimento de olhar para dentro e para fora. Este “para fora”, no entanto, se tratou do próximo, do perto. Invés de buscar “o porquê das coisas” de um modo em que o olhar quase não alcançava, fez-se necessário um movimento de, de dentro para fora, atentar-se aos instantes.

Isto quer dizer que, exercitar olhar para os embates que eu tive em elaborar práticas para meu estágio docência, regado de ansiedades e dúvidas, fez com que, aos poucos, este olhar se ampliasse para os estagiários. Se, no início havia um certo receio de “estar inserida demais” no campo de pesquisa –uma sensação constante de pesquisadores do campo da educação, que por vezes, pesquisam nas escolas em que trabalham, para turmas que dão

⁵³Definições de Oxford Languages, 2023.

aula– agora, olhando para esta trajetória, não tão distante assim, estar perto, na verdade, ampliou meu campo de visão. Isto porque, em um movimento quase de troca, olhei com amor para os participantes da pesquisa, e conseqüentemente, fiz o mesmo comigo mesma. A aproximação com bell hooks nesta trajetória de pesquisa fez com que amor, para mim, mais que afeto, se tornasse compromisso e responsabilidade. Por isso há de se afirmar o amor aqui, sem medo.

As dimensões elaboradas neste percurso, demonstram as dualidades presentes em espaços de formação docente que, mesmo que minimamente, quando se abrem para dissidências, lutas e esperanças, ainda são/estão contaminados e amarrados pelo sistema colonial. Estas amarras têm a força de matar, mas, mesmo quando sutis, tem a força de paralisar miudezas, que achamos ser imperceptíveis. Jota Mombaça abre “Não vão nos matar agora” com uma carta:

Carta às que vivem e vibram apesar do Brasil

É a última vez que falo sobre isso: o mundo tá acabando. De novo. Parece contraditório, em meio a todas essas formas de colapso, enunciar o que este título enuncia. Não vão nos matar agora, apesar de que já nos matam. Não preciso retornar aos cenários. Os nomes não saem de nossas cabeças, apesar de concorrerem aos campos de esquecimento que formam a memória brasileira. Mas já não escrevo para despertar a empatia de quem nos mata. Este livro, e esta carta, eu dedico àquelas que vibram e vivem apesar de; na contradição entre a imposição de morte social e as nossas vidas irredutíveis a ela.

Não vão nos matar agora porque ainda estamos aqui. (...) (Jota Mombaça, 2021, p. 13).

Nunca foi e não é intenção desta dissertação, colocar mais um peso sobre a docência. Adicionar mais um dever e uma culpa, em meio ao caos violento que é ser professor/a no Brasil. Apenas no decorrer desta dissertação, dois anos, foram vários os casos de violência em escolas, ou de notícias distantes ou de pessoas do meu convívio. De onde tiramos forças para seguir? Como seguir afirmando, que não vão nos matar agora, se já nos matam? Jota Mombaça fala da vida de pessoas negras, de LGBT’S e em especial de travestis no Brasil. Não

quero deslocar um discurso de forma a aplicar ele em uma realidade que pouco se compara. Mas a realidade é dura, e infelizmente, sim, comparável. Repito com Loponte (2023, p. 225) “para quem tem arte e educação encarnados no modo de vida, não é mais possível voltar atrás”.

Nunca foi e não é intenção desta dissertação, colocar mais um peso sobre a docência. Parece contraditório, após páginas e páginas de teorias que soam exigir mudanças de posturas de professores. Não estou exigindo nada, muito menos criando qualquer juízo de valor. Faço convites. Da mesma forma que não escrevo para vitimizar toda uma classe, como Jota, não escrevo para despertar empatia em quem pouco se importa com a educação em arte no Brasil. Escrevo para mobilizar, deslocar e aliar.

Um tema de pesquisa pode ser qualquer coisa, quando se tem uma boa pergunta de pesquisa elaborada. Brincamos disso nos encontros de orientação. Qualquer objeto sobre a mesa, “vamos lá, tentem formular perguntas de pesquisa sobre isso”, a orientadora brincava. Lá íamos inventando justificativas para pesquisas fictícias. Apesar desta pesquisa ser um processo de elaboração e invenção constantes, não se tratou de inventar justificativas. A justificativa comporta-se na inconformidade em viver em um sistema de poder hegemônico mundial, que dita formas únicas de viver. No fundo, talvez até inconscientemente, eu ainda buscasse uma resposta para minha pergunta de pesquisa. Uma solução. Escrever o que deveriam ser as considerações finais de uma pesquisa como essa, exige lembrar-se que o tempo cronológico também é uma invenção.

Os/as estagiários/as demonstraram dificuldade em discernir o que é formação e o que é um “exemplo de aula”. Eu também a tenho. Os modos de ensinar e aprender estão contaminados, de uma forma que mesmo quando as intenções estão presentes, facilmente caímos nas armadilhas da obediência colonial. Onde, mesmo com a diversidade de referências, para ampliação de um repertório de prática docente que nos são apresentadas, as ferramentas são pouco estimuladas. Pouco estimuladas pelos sistemas universitário e escolares. As escolas com pouco recursos para defenderem-se dos constantes desmontes e violências, têm pouca possibilidade de ação.

Não estou segura de pensar o que penso, e essa insegurança me conforta. Eu tinha para mim mesma que retornaria a Gros (2018) quando estivesse no fim do percurso da pesquisa. Talvez eu viesse discordar dele, ou tivesse algo a dizer. Gros (2018) diz no capítulo “A humanidade nos desloca” que “a verdadeira traição é quando mentimos a nós mesmos”.

Obedecer é se fazer ‘a traidor de si mesmo’. Ao final das contas, não obedecemos ou obedecemos pouco, por medo do outro” (2018, p. 215), ele continua afirmando que o que temos medo mesmo é a liberdade. Um medo de pensar por si e nesta se perceber obediente. Essa liberdade no pensamento dá medo, mesmo. É o que faz com que se perceba as amarras e as prisões estabelecidas: por nós, pelo outro, pelo sistema. Assim, para Gros, citação que abre esta dissertação “Pensar é se desobedecer, desobedecer a nossas certezas, nosso conforto, nossos hábitos. E se nos desobedecemos é para não sermos os ‘traidores de nós mesmos’” (Gros, 2018, p. 214). Para alguns a desobediência deve ser a traição de si. Trair aquilo que reproduz o sistema de dominação que se perpetua. Desobedecer pode ser afirmar, rever, reafirmar. Resgatar, aprender, desaprender.

Desobedecer pode ser criar lacunas de esperança.

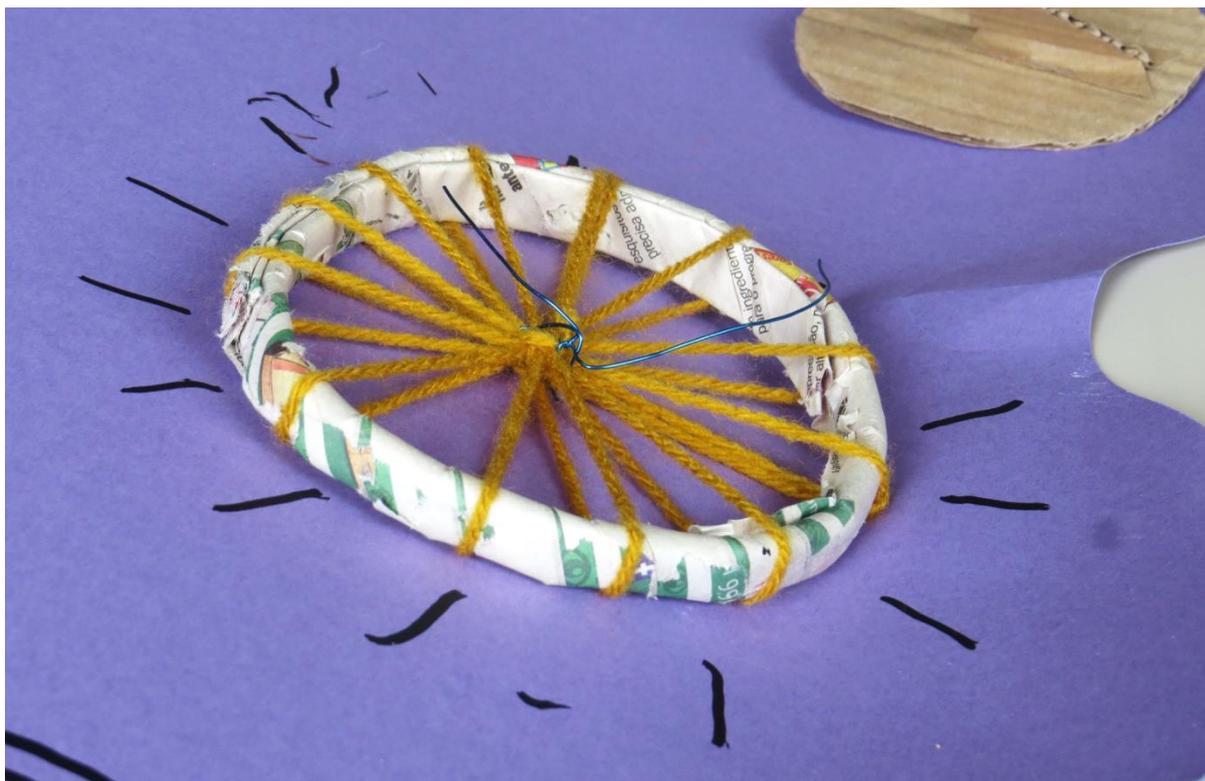


Imagem 36. Sirene. Trabalho artístico produzido por estagiários/as, 2023.



Imagem 37. Jota Mombaça. A gente combinamos de não morrer (BANDEIRA #1), 2018.



Imagem 38. Jota Mombaça. How old is suffering? Performance, 2018.
(Qual a idade do sofrimento? [tradução minha]).



REFERÊNCIAS

- ABREU, Simone Rocha de; MAMEDE, Amanda. Des/obediência docente no ensino de arte frente à Modernidade/colonialidade. In: **Formação e arte nos processos políticos contemporâneos: experiências artísticas e pedagógicas**, Florianópolis: AAESC, 2021, p. 297-315.
- ADAM, Joyce Mary. Cultura escolar, autoridade, hierarquia e participação: alguns elementos para reflexão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 112, p. 125-135, 2001.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALVES, Luciana. **Significados de ser branco** - a brancura no corpo e para além dele. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- ATKINSON, Dennis. **Art, disobedience, and ethics: the adventure of pedagogy**. Cham, Switzerland: Springer/Palgrave Macmillan, 2018.
- BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2012.
- BENOHOUD, Hicham. **La salle de classe**, 1994 - 2002. Disponível em: <https://hichambenohoud.com/portfolio_page/la-salle-de-classe/>. Acesso em: 15 dez 2023.
- BENTO, Cida. **Pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BIONI, Amanda Moury Fernandes. As impressões do paraíso: a exibição do outro selvagem no novo mundo. **Dia-Logos**: revista discente da pós-graduação e em história, v. 12, n. 2, p. 46-60, 2019.
- BOTELHO, Maurilio Lima. **Colonialidade e forma da subjetividade moderna: a violência da identificação cultural na América Latina**. Rio de Janeiro: Espaço e Cultura, UERJ, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- CAMNITZER, Luís. Ni arte, ni educación. In: **Grupo de educación matadero Madrid** (Org.) Ni arte, ni educación: uma experiência em que no pedagógico vertebra lo artístico. Madrid: Catarata, 2017.
- CARDOSO, Lourenço. Branquitude acrílica e crítica: A supremacia racial e o branco anti-racista. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, p. 607-630, 2010.

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não ser como fundamento do ser**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CAZALI, Rossina. **Tradução Ana Laura Borro**, 2023. Disponível em: <https://35.bienal.org.br/participante/marilyn-boror-bor/>. Acesso em: 04 dez 2023.

DINIZ, Debora. **Esperança feminista** / Debora Diniz, Ivone Gebara. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 2022.

ESSABAA, Lobna. **“DESNÓRTE ANDO”**: costuras e desembaraços entre artes visuais, educação e decolonialidade. No prelo, 2023.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água / Conceição Evaristo**. – 1. ed. – Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

FANON, Frantz. **Peau noire, masques blancs**. Paris: Éditions du Seuil, 1952.

GALLO, Silvio. Pesquisa em Educação: o debate modernidade e pós-modernidade. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 3, n. 1, p. 33-58, 2008.

GROS, Frédéric. **Desobedecer**. Tradução Célia Euvaldo. São Paulo: Ubu Editora. 2018.

HERNANDEZ, Fernando. **Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: Educação como prática de liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, Bell. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. Tradução de Bhuvi Libânio. São Paulo: Elefante, 2020.

HOOKS, Bell. **Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança**. São Paulo: Elefante, 2021.

GONÇALVES, Ednéia. Reaprendendo a esperar. Prefácio a Edição Brasileira, 2021. In: HOOKS, Bell. **Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança**. São Paulo: Elefante, 2021.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**, 2002.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. O campo expandido da arte e da docência: experimentações entre Porto Alegre e Lleida. 2023. In: **Arteversa: arte, docência e outras invenções** / Luciana Gruppelli Loponte, Cristian Poletti Mossi (Orgs). – São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. **Docência artista: arte, estética de si e subjetividades femininas**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

MEDEIROS, Jefferson. **Colher de pedreiro**, 2021. Disponível em: <https://artrio.com/contents/schedule_view/18304>. Acesso em: 15 dez 2023.

MEINERZ, Carla Beatriz; KAERCHER, Gládis Elise; DA ROSA, Graziela. **Ações afirmativas, obrigatoriedade curricular da educação das relações étnico-raciais e formação docente**, 2021.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2012.

MIGNOLO, Walter; VÁZQUEZ, Rolando. Pedagogía y Decolonialidad. In: **Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo II. Seria Pensamiento decolonial, 2017. Catherine Walsh, editora.

MOMBAÇA, Jota. **Não vão nos matar agora**. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2021.

MOURA, Eduardo Junio Santos. **Des/obediência na de/colonialidade da formação docente em arte na América Latina (Brasil/Colômbia)**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

NASCIMENTO, Tatiana. **A branquitude é um lugar de fala**. Medium.com Conta oficial: @tatiananascivento. 2019. Disponível em: <https://tatiananascivento.medium.com/>. Acesso: 04 dez 2023.

NOVAES, Bruno. **Manual de conduta de corpo docente**, 2018. Disponível em: <<https://www.brunonovaes.com/corpo docente>>. Acesso em: 15 dez 2023.

NÓVOA, António. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

NUNES, Aline. **Sobre mudar de paisagens, sobre mirar com outros olhos – narrativas a partir de deslocamentos territoriais**. 2015. 284 f. Tese (Doutorado em Arte e Cultura Visual) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

NUNES, Aline. **Docência Nômade – narrativas e deslocamentos na formação de professores em Artes Visuais**. Revista Digital do LAV, v. 13, n. 1, p. 95-105, 2020.

O'GORMAN, Edmundo. **A invenção da América**. São Paulo: Editora Unesp, 1992.

OYĒWÙMÍ, Oyèrónké. **A invenção das mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero**. Tradução Wanderson flor do nascimento. 1. ed. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2021.

PAES, Alexandre. **Culturas improváveis**, 2021. Disponível em: <<https://www.agentilcarioca.com.br/exhibitions/79/works/artworks-9908-abre-alas-18-alexandre-paes-culturas-improvaveis-2021/>>. Acesso em: 15 dez 2023.

PEREDA, Carlos. ¿Qué puede enseñarle el ensayo a nuestra filosofía?, **Fractal**, v. V, n. 18, p.87-105, 2000.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, Anibal. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RIBEIRO, Djamila. **O que é: lugar de fala?** / Djamila Ribeiro. -- Belo Horizonte (MG): Letramento: Justificando, 2017.

ROLNIK, Suely. **Esferas da insurreição: notas para uma vida não cafetinada**. São Paulo: n. 1 Edições, 2018.

SANTOS, Renata Aparecida Felinto dos. A pálida História das Artes Visuais no Brasil: onde estamos negras e negros?. **Revista GEARTE**, v. 6, n. 2, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/94288>. Acesso em: 15 dez 2023.

SCHMITT, Juliana Campos; VIEIRA, Priscila Reis; MARTINS, Elita Betânia de Andrade. O exercício da docência entre incentivos e regulações: o processo de adoecimento do professorado da educação básica. **Educação em Perspectiva**, v. 9, n. 2, p. 275-291, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/7035>. Acesso em: 25 dez 2023.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”**: Raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. São Paulo, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**; uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, pluri nacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. In: **Interculturalidad, estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época**. n. 9, p. 131-152, 2008.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica y educación intercultural. In: **Seminario "Interculturalidad y Educación Intercultural"**. La Paz, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2009.

ANEXO A - TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a/e) para participar, de forma voluntária, da pesquisa intitulada “Arte, docência e práticas desobedientes em educação”. Meu nome é Lobna Essabaa, sou mestranda em Educação pelo Programa de pós-graduação em Educação da UFRGS. A pesquisadora responsável pelo estudo é a Prof^a Dra. Luciana Gruppelli Loponte (UFRGS), minha orientadora.

Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. **Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma.**

SOBRE A PESQUISA

Essa pesquisa está vinculada à dissertação de mestrado intitulada “Arte, docência e práticas desobedientes em educação” pelo Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob orientação da professora Luciana Gruppelli Loponte. A pesquisa será realizada junto ao meu Estágio de docência na disciplina “Estágio III - Docência em Artes Visuais no Ensino Médio” do curso Licenciatura em Artes Visuais, no semestre 2023/1. É intenção da pesquisa investigar práticas desobedientes em educação, a partir de uma perspectiva decolonial, ou seja, analisar práticas educativas em artes visuais que são capazes de desobedecer a colonialidade que permanece invadindo o currículo, as instituições e a vida. **É desejo desta pesquisa a investigação de quatro eixos principais: arte contemporânea, decolonialidade, educação e desobediência - no âmbito da formação de professores de artes visuais. A partir disso, emerge a ideia de desobedecer para criar outros possíveis para a formação e, conseqüentemente, para a atuação de professores e professoras de artes visuais. Essa investigação vai ocorrer, principalmente a partir da minha atuação no Estágio Docência. A postura adotada aqui diz respeito à desobedecer a lógica colonial dominante, deixada como herança em nosso país, que atravessa a modernidade e a contemporaneidade de diversas formas, evidenciando-se nos currículos escolares e nas práticas docentes.**

SOBRE OS PARTICIPANTES

É necessário, para participar da pesquisa, estar regularmente matriculado na disciplina “Estágio III - Docência em Artes Visuais no Ensino Médio” do curso Licenciatura em Artes Visuais no semestre 2023/1. **Não é obrigatória**, em nenhuma circunstância, sem qualquer possibilidade de penalização em caso de recusa, à participação na pesquisa para o estudante matriculado na disciplina. **Também é direito do participante retirar-se da pesquisa a qualquer momento e sem nenhum prejuízo. Caso este seja o caso, ao final do documento encontram-se os contatos para pedido de retirada.**

ANONIMATO

É garantido, no âmbito da pesquisa, o anonimato dos participantes. Caso seja comunicado interesse de identificação referente à alguma manifestação divulgada na pesquisa, a autoria pode ser apresentada, caso contrário os nomes utilizados para fazer referência a qualquer fala ou manifestação serão fictícios.

ENVOLVIMENTO NA PESQUISA

Ao participar desta pesquisa, você concederá o acesso de produções artísticas e pedagógicas suas - tais como planos de aula e objetos artísticos - e o registro de contribuições verbais, assim como também, outras possíveis manifestações relacionadas exclusivamente com as propostas de aula no período do semestre 2023/1. A partir do TCLE assinado, você está concedendo permissão para que o que for produzido e discutido durante a disciplina de Estágio III seja material de análise, para uso único e exclusivamente artístico e científico no âmbito desta pesquisa. Os registros serão realizados através de um diário que irei produzir ao longo do semestre. E as coletas de materiais serão realizadas através da entrega de produções realizadas em aula ou a partir de proposições da aula, fotografadas e digitalizadas.

RISCOS E DESCONFORTOS

Os procedimentos adotados na pesquisa obedecem aos critérios da ética na Pesquisa com Seres Humanos, conforme a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, emitida pelo Conselho Nacional de Saúde. Os riscos ocasionados em virtude da sua participação na pesquisa são mínimos, tais como algum tipo de desconforto com as propostas a serem realizadas em sala de aula ou no espaço da universidade, cansaço ou algum outro tipo de indisposição. Assim, o projeto contempla os preceitos éticos estabelecidos pelas normativas vigentes para pesquisas com seres humanos e nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à sua dignidade.

CONFIDENCIALIDADE

Seguindo as determinações da Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, emitida pelo Conselho Nacional de Saúde, todas as informações coletadas serão resguardadas pela pesquisadora e serão divulgadas apenas com a autorização prévia do(a) participante. Em virtude da utilização do ambiente virtual para o armazenamento de informações - e contemplando as orientações dispostas pela CONEP no Ofício Circular nº 2/2021 -, reitera-se a responsabilidade da pesquisadora para com o devido armazenamento dos dados, assegurando a confidencialidade das informações compartilhadas.

TEMPO DE GUARDA E ACESSO AOS RESULTADOS

Conforme as disposições estabelecidas na Resolução nº 510, os materiais coletados e produzidos no âmbito da pesquisa serão arquivados pela pesquisadora por, no mínimo, cinco anos, a contar da data da assinatura do presente documento. Aos participantes da pesquisa, será assegurado o acesso aos resultados do estudo.

BENEFÍCIOS

Ao participar desta pesquisa, você não terá nenhum benefício direto; contudo, o presente estudo poderá trazer benefícios indiretos para outras pessoas, sobretudo para a formação de professores em artes visuais e docentes da educação básica e superior, considerando uma educação em artes que está comprometida a descontaminar as heranças deixadas pela colonialidade e questionar os padrões por ela instituídos.

PAGAMENTO

Você não terá nenhum tipo de despesa por participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação. Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que participe desta pesquisa. A assinatura desse termo não exclui possibilidade do participante buscar indenização diante de eventuais danos decorrentes de sua participação na pesquisa.

Este projeto foi avaliado pelo CEP-UFRGS, órgão colegiado, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, cuja finalidade é avaliar – emitir parecer e acompanhar os projetos de pesquisa envolvendo seres humanos, em seus aspectos éticos e metodológicos, realizados no âmbito da instituição. O CEP UFRGS está localizado na Av. Paulo Gama, 110, Sala 311, Prédio Anexo I da Reitoria - Campus Centro, Porto Alegre/RS - CEP: 90040-060. Fone: +55 51 3308 3787 E-mail: etica@propeq.ufrgs.br Horário de Funcionamento: **de segunda a sexta, das 08:00 às 12:00 e das 13:30 às 17:30.**

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu,

de forma livre e esclarecida, aceito participar desta pesquisa.

Assinatura da participante

Assinatura das pesquisadoras responsáveis

Local _____ / Data ____/____/____

Agradecemos a sua participação e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais. Caso tenha alguma dúvida sobre aspectos da pesquisa ou de sua participação não mencionados neste documento, poderá entrar em contato com a equipe de pesquisa, a qualquer momento, através do e-mail lessabaa@gmail.com ou lucianaloponte.ufrgs@gmail.com, ou pelo telefone (51)999895025. A pesquisadora responsável por esta pesquisa é a Prof(a) Dra. Luciana Gruppelli Loponte do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS, no telefone (51) 3308 3787 ou pelo e-mail: etica@propesq.ufrgs.br. O Comitê de Ética em Pesquisa UFRGS que está localizado na Av. Paulo Gama, 110, Sala 311, Prédio Anexo I da Reitoria - Campus Centro, Porto Alegre/RS.

