

Luciana Gruppelli Loponte

**DOCÊNCIA ARTISTA:
ARTE, ESTÉTICA DE SI E SUBJETIVIDADES FEMININAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora:

Prof^ª Dra. Rosa Maria Bueno Fischer

**Porto Alegre
2005**

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO-CIP

L864d Loponte, Luciana Gruppelli
 Docência artista : arte, estética de si e subjetividades femininas
 / Luciana Gruppelli Loponte. - Porto Alegre : UFRGS, 2005.
 f.

 Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
 Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação,
 Porto Alegre, BR-RS, 2005. Fischer, Rosa Maria Bueno, orient.

 1. Artes visuais - Professor - Formação. 2. Educação artística -
 Professor - Gênero - Ética. 3. Subjetividade. 4. Foucault, Michel. I.
 Fischer, Rosa Maria Bueno. II. Título.

CDU – 371.13:37.036

AGRADECIMENTOS

Há muitos encontros em uma tese. Esta tese não foi feita de modo diferente, e agradeço e nomeio os bons encontros que a teceram e a tornaram possível. Considero que ter a professora Rosa Maria Bueno Fischer como orientadora é um grande encontro, feito de seriedade acadêmica e afetividade.

É difícil dimensionar a amplitude desse encontro. Mas posso dizer que admiro profundamente a postura ético-estética de professora, de pesquisadora e da pessoa que é. Agradeço a abertura e o engajamento às minhas idéias, e a constante instigação para ir mais a fundo nas análises e leituras.

Agradeço a parceria acadêmica e “extra-acadêmica” em partilhar, por exemplo, momentos memoráveis como a descoberta de Gaudí em Barcelona. Professora Rosa, em letras maiúsculas:

MUITO OBRIGADA.

As amizades para Montaigne podem ser “extraordinárias”, para Nietzsche podem ser “estelares”. Na verdade, cada amigo ou amiga adjetiva a amizade de modo diferente. Para mim, a amizade não é apenas uma questão filosófica, mas a vivo intensamente. Agradeço assim, os “extraordinários” amigos e amigas que teceram comigo esta tese. À Carla, por saber escutar de forma atenta e sensível, pelas discussões teóricas instigantes, pelo riso, pela cumplicidade, pela descoberta desta grande amizade que se constituiu durante o doutorado. À Charlotte, amigona querida de horas boas e ruins, pelas palavras de carinho e incentivo sempre presentes. Ao Paulinho, pela forte amizade que começou em uma escola rural há muitos anos atrás, nos ligando até hoje de maneira muito intensa, e por escrever em letras maiúsculas que “tudo vai dar certo”. À Nara, pela alegria, colorido e presença constante. Ao Omar, pela presença cotidiana mesmo na distância, pelos debates acalorados pela

Internet, e por compartilhar, desde a Argentina, o prazer e a intensidade de ler e escrever. À Fernanda, pelas palavras esperançosas e pela sensibilidade. Ao Alberto, pela ajuda preciosa na formatação das imagens e criação da capa. Agradeço à minha mãe, Maria Lucy, por tentar entender minhas ausências e a afirmação dos meus desejos. Agradeço também, aos amigos, amigas, pessoas que, distantes ou não, colaboraram de alguma forma, mesmo sem saber, na escrita deste trabalho:

Mara, Eliane, Denise e minha querida afilhada Teresa, meu irmão Guilherme, minha cunhada Luciana e meu amado sobrinho Gabriel, Goy, Ivone, Cláudio, Charles, Ben Hur, o povo da FAEB, a lista Estrangeiro, aos colegas do PPGEDU e as trocas nos corredores e bar da FACED, aos funcionários do PPGEDU, em especial Mary e Eduardo. Agradeço ao grupo de orientação que esteve sempre presente nos debates que constituíram muitas questões dessa tese: Fabiana Silveira, Fabi Marcello, Suzi, Lu Uberti, Marcelo, com um agradecimento especial ao Celso Vitelli e suas providenciais dicas de livros. Agradeço a aprendizagem que tive com os membros da banca examinadora, muito antes desta tese: à professora Guacira Lopes Louro, autora dos primeiros textos que li sobre gênero e educação; ao professor Marcos Villela Pereira, de quem ouvi, pela primeira vez, há alguns anos atrás, que a vida pode ser uma obra de arte; à professora Maria Teresa Santos Cunha, com quem aprendi a me encantar mais com cartas de professoras; e ao professor Fernando Hernández, com quem aprendi muito sobre ensino de arte, projetos e portfólios.

Agradeço à Universidade de Santa Cruz do Sul e a concessão da bolsa-afastamento durante 4 anos, imprescindível para a escrita da tese. Um agradecimento especial a todos meus colegas do Departamento de Educação da UNISC. Agradeço às minhas alunas e alunos do curso de Pedagogia que, nesses últimos anos alimentaram minha paixão de ser professora de arte e pesquisadora. Faço um agradecimento especial às professoras que passaram pelos cursos de extensão na Unisc e principalmente àquelas que são as principais protagonistas desta tese: Catiúscia, Éster, Íria, Irli, Ivani, Janete, Joana, Joelma, Joice, Márcia D., Márcia L., Maria Regina, Marisiane, Rosimeri, Rozi .

DOCÊNCIA ARTISTA: ARTE, ESTÉTICA DE SI E SUBJETIVIDADES FEMININAS

Partindo do pressuposto de que a formação docente em arte (de professoras de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio) é bastante precária, e que as relações de gênero estão implicadas na definição do discurso sobre arte e na constituição da docente em arte, pergunto pela possibilidade da constituição de uma “docência artista”. Na pesquisa, relaciona-se a docência artista com as práticas da escrita de si e das relações de amizade, como formas possíveis de resistência e de subversão aos poderes subjetivantes (principalmente aqueles que envolvem relações de poder e gênero), a partir da análise de um trabalho de formação docente em arte, que vem sendo desenvolvido há cinco anos com um grupo de professoras na Universidade de Santa Cruz do Sul (Santa Cruz do Sul, RS). Este é um trabalho profundamente marcado pelas teorizações de Michel Foucault, pela escuta atenta às reverberações nietzscheanas e às produções teóricas dos Estudos Feministas, ligadas à arte e educação. A tese procura estabelecer uma relação entre gênero, artes visuais e ensino de arte, a partir de uma problematização que se faz em três tempos: o mito da genialidade artística e do sujeito criador, arte e imagens de mulheres e uma estética da intimidade presente nas artes domésticas femininas -- procurando articulá-los com a produção da docência em arte. A partir das teorizações de Michel Foucault sobre estética da existência, ética, escrita de si e relações de amizade, problematiza-se a possibilidade de uma docência artista. Os eixos de análise para o material empírico (textos diversos, cartas, memoriais, portfólios, diários de campo) emergem da produção teórica do filósofo: escritas de si; jogos de desaparecimento; amizades, arte e docência e uma etopoética docente. A docência artista em debate nesta tese contrapõe-se a uma docência pasteurizada, ou a modelos feitos para vestir, marcada por rótulos de manuais didáticos, endereçados a supostas “professoras criativas”.

Palavras-chave: ensino de artes visuais, formação docente, gênero e educação, Michel Foucault, ética e estética docente.

ABSTRACT

ARTIST TEACHING PROFESSION: ART, AESTHETICS ITSELF AND FEMININE SUBJECTIVENESS

Since on presuming that a teaching education in Art (at Children's education, High School and College teachers) is quite precarious, and, also knowing that gender relations are implied into discourse definitions about Art and in the constitution of teaching profession in Art; I wonder if there is a possibility of a constitution in "Artist teaching profession". At this research, is related Artist teaching profession to writing practices itself and friendship types as possible ways of resistance and subversiveness to subjective powers (specially the ones involving relations between power and gender), from looking at the analysis of a teaching profession in Art education, that has been coming developed for five years by a teacher's group at Santa Cruz do Sul University (Santa Cruz do Sul, RS). This is an assignment deeply influenced by Michel Foucault theories, by a special attention at Nietzsche's reflexion and by theoretical feminist productions, connected to Art and education. This thesis tries to establish a relation among gender, visual Arts, and teaching Art, since a problematizing that has been part of us: geniality artistic and creator subject myths, Art and women image and the intimacy aesthetic present at feminine domestic Art – trying to articulate them and to join at teaching profession Art production. From Michel Foucault theories about existence aesthetic, ethic, writing itself and friendship relation; there is a clear problem of a possibility to the Artist teaching profession. The analysis balance to the empirical material (several texts, letters, memorial, portfolio, field diaries) appears from the philosopher theoretical production: writing itself; disappearance plays; friendship, Art and ethopoetic teaching profession. In this thesis, Artist teaching profession in debate is in opposition to a stereotypical teaching or models, marked by didactic manual labels, addressed to supposed "creative teachers".

Key-words: visual Art teaching, teaching education, gender and education, Michel Foucault, ethic and teaching profession aesthetic.

APRESENTAÇÃO, 8

(Instruções para ler – aos que lêem esta tese), 10

PARTE I – ARTE E DOCÊNCIA: UMA INTRODUÇÃO, 11

O ENSINO DE ARTE QUE NÃO ESTAVA LÁ, 12

Isto não é Arte. Isto é Arte? Murmúrios na formação docente em arte, 18

A narrativa descontínua de um grupo que pulsa: arte, educação e mulheres em movimento, 26

PARTE II - GÊNERO E ARTE: OUTROS MODOS DE VER A ARTE E A DOCÊNCIA, 34

DAS HISTÓRIAS POSSÍVEIS, HISTÓRIAS DE ARTE, *HERSTORIES*, 39

ARTES VISUAIS E O FEMININO: PROBLEMATIZAÇÕES EM TRÊS TEMPOS, 40

Tempo I : o mito da genialidade artística e do sujeito criador, 44

Tempo II: arte e imagens de mulheres, 53

Tempo III: uma estética da intimidade: artes domésticas do feminino, 61

EM TEMPO: RELAÇÕES POSSÍVEIS ENTRE GÊNERO E DOCÊNCIA EM ARTE, 66

PARTE III - DOCÊNCIA ARTISTA: ÉTICA, ESTÉTICA E POLÍTICA, 72

A INQUIETUDE DE FOUCAULT, 73

Sujeito e verdade: uma obstinação, 76

CUIDA-TE, INQUIETA-TE, 83

Estética da existência, artes de si mesmo, *tekhne tou biou, epimeleia heautou*, 88

Amizade e escrita: saber de si, sabor dos outros, 100

PARTE IV – À PROCURA DE UMA POÉTICA DOCENTE, 106

ESCRITAS DE SI: JOGOS DE DESAPARECIMENTO, 112

Escritas de professoras, escritas-artistas: docências em formação, 121

Mil memórias: escritas nas margens, 124

Escritas nomeadas, escritas assinadas: vestígios de autoria em um grupo docente, 131

AMIZADES, ARTE E DOCÊNCIA, 139

Alegria e prazer do encontro: uma estética das relações de amizade, 145

UMA ETPOÉTICA DOCENTE: DESVIOS NOS CAMINHOS DA “PROFESSORA CRIATIVA”, 156

Uma estética para uma ética: imagens da arte de ser professora de arte, 167

O QUE A DOCÊNCIA PODE APRENDER COM AS ARTISTAS, 188

REFERÊNCIAS, 193

ANEXO A – Os rastros da imaginação – reportagem da Gazeta do Sul, 206

ANEXO B – Uma “carta perdida”, 207

O que devemos aprender com os artistas. – De que meios dispomos para tornar as coisas belas, atraentes, desejáveis para nós, quando elas não o são? – e eu acho que em si elas nunca o são! Aí temos algo a aprender dos médicos, quando eles, por exemplo, diluem o que é amargo ou acrescentam açúcar e vinho à mistura; ainda mais dos artistas, porém, que permanentemente se dedicam a tais invenções e artifícios. Afastarmo-nos das coisas até que não mais vejamos muita coisa delas e nosso olhar tenha de lhes juntar muita coisa para *vê-las ainda* – ou ver as coisas de soslaio e como que em recorte – ou dispô-las de forma tal que elas encubram parcialmente umas às outras e permitam somente vislumbres em perspectivas – ou contemplá-las por um vidro colorido ou à luz do poente – ou dotá-las de pele e superfície que não seja transparente: tudo isso devemos aprender com os artistas, e no restante ser mais sábios do que eles. Pois neles esta sutil capacidade termina, normalmente, onde termina a arte e começa a vida; *nós*, no entanto, queremos ser os poetas-autores de nossas vidas, principiando pelas coisas mínimas e cotidianas.

(Friedrich Nietzsche, § 299, *A gaia ciência*)



Nana de cabeça para baixo, 1967, Nikki de Saint Phalle

A escrita desta tese está marcada por conversações entre palavras e imagens. É assim que a imagem de uma das *Nanas*, da artista francesa Nikki de Saint Phalle¹ abre esta apresentação, ou a primeira das conversações do trabalho, traduzindo um pouco os “perigos” que me propus a enfrentar. A artista Nikki recriou de forma alegre e divertida a personagem *Nana*, extraída de um dos romances de Émile Zola. Estas gigantescas e coloridas figuras femininas nos provocam e brincam com as imagens românticas e estereotipadas sobre as mulheres. As *Nanas* de Nikki são a própria imagem das possibilidades da subversão feminina aos padrões masculinos dominantes. Poderíamos pensar numa imagem dessas como metáfora para uma suposta “docência-artista”?

Artes visuais, subjetividades femininas, escrita, relações de amizade, ética, estética de si, docência artista são algumas palavras-chave desta tese. Este é um trabalho profundamente marcado pelas teorizações de Michel Foucault e pela escuta atenta às reverberações nietzscheanas. Juntamente com as produções teóricas dos Estudos Feministas, penso em trazer ao campo de estudos sobre ensino de arte e, em especial, para a formação docente na área, um pouco de “ar fresco”². Para Foucault, tudo é perigoso, e por isso mesmo, há sempre o que fazer (Foucault, 1995). Sendo assim, “que perigos a educação enfrenta ou precisaria enfrentar, precisamente hoje, agora?” (Fischer, 2002, p.53). Os perigos que escolho (e talvez para responder à inquietante pergunta) na construção desta tese já me acompanham há algum tempo. São perigos que dizem respeito ao ensino de arte, à formação docente, às questões de gênero aí envolvidas. Com certeza estas são escolhas políticas e éticas, que me proponho a enfrentar.

¹ A artista francesa (1930-2002) criou imagens de mulher que contradiziam a estética formalista da pop-art, que apresentava nus, *pin-ups* e objetos sexuais (Chadwick, 1990). Ver <http://www.niki-museum.jp/english/index.htm>

² Para Gilles Deleuze, na época em que estudava na Sorbonne, Sartre era o “Fora”, uma corrente de ar fresco, um “intelectual que mudava singularmente a situação do intelectual” (Deleuze, Parnet, 1998, p.20), ou ainda para o próprio Deleuze, Foucault era daquelas pessoas que quando entrava em uma sala mudava toda a atmosfera, um verdadeiro acontecimento (citado por Silva, Prefácio in: Garcia, 2002).

Desta forma, partindo do pressuposto de que a formação docente em arte (professoras de Educação Infantil, Ensino fundamental e Médio) é bastante precária, e que as relações de gênero estão implicadas na definição do discurso sobre arte e na constituição da docente em arte, pergunto pela possibilidade da constituição de uma “docência artista”, constituída através da escrita de si e relações de amizade, como formas possíveis de resistência, de subversão aos poderes subjetivantes (principalmente que envolvem relações de poder e gênero), a partir da análise do trabalho de formação docente em arte, que vem sendo desenvolvido há cinco anos com um grupo de professoras na Universidade de Santa Cruz do Sul (Santa Cruz do Sul, RS).

A tese está organizada da seguinte forma: na primeira parte – *Arte e docência: uma introdução*, faço uma contextualização da problemática referente ao ensino de arte no Brasil e a sua formação docente, e apresento uma narrativa descontínua sobre a constituição de um grupo de professoras, que se reúne periodicamente, tendo arte e educação como temas principais.

Na segunda parte, *Gênero e arte: outros modos de ver a arte e a docência*, procuro estabelecer uma relação entre gênero e artes visuais, abrindo a possibilidade para pensar *outramente*³ a história da arte e, conseqüentemente o ensino de arte, a partir de uma problematização em três tempos: o mito da genialidade artística e o sujeito criador; arte e imagens de mulheres e uma estética da intimidade presente nas artes domésticas femininas. Em um “extra” tempo, discuto as aproximações mais diretas entre gênero e ensino de arte, presentes em alguns estudos de pesquisadoras feministas.

Na terceira parte, *Docência Artista: Estética, Ética e Política*, problematizo a possibilidade de uma docência artista, a partir das teorizações de Foucault sobre estética da existência, ética, escrita de si e relações de amizade, na sua obstinação pela relação entre sujeito e verdade.

Na quarta parte, *À procura de uma poética docente*, descrevo os caminhos metodológicos e a aproximação com o material empírico. Esta parte se subdivide em três eixos de análise: escritas de si: jogos de desaparecimento, amizades, arte e docência e uma etopoética docente.

Antes de começar a ler a tese, algumas “instruções” são recomendadas:

³ Esta é uma expressão de Linda Nochlin (1989).

Instruções para ler (aos que lêem esta tese):

Supõe-se que quem me lê não precisa de nenhuma instrução, já que está, agora mesmo, lendo o que escrevo. De qualquer maneira, dou algumas pistas aos meus supostos leitores e leitoras sobre a tessitura dessa escrita, que só se completa, necessariamente, com a leitura. O escritor argentino Júlio Cortázar nos faz sorrir com seu divertido e poético “Manual de instruções” que inclui, entre outras coisas, instruções para “chorar” ou “para subir uma escada”, no livro *Histórias de cronópios e famas*. Não escondo o prazer em ler livros como esse. E minhas “instruções” pós-cortazarianas têm a ver justamente com isso. Insinuando-se na escrita da tese há muitos livros (que não são nem de filosofia, de educação ou de arte), muitas imagens de arte e de cinema que travam conversações entre si, muitas vezes silenciosamente, apenas à espreita, mas às vezes de forma tão intensa que acabam “invadindo” o texto acadêmico, como Cortázar faz agora. Mas, até aqui, nada do que escrevi precisa de instruções. Talvez daqui por diante, sim. Talvez, porque estas “instruções” são absolutamente prescindíveis, tais como alguns capítulos do livro *O jogo da amarelinha* (Cortázar, de novo) que são, na verdade, especialmente imprescindíveis. Se preferir, siga em frente sem remorso até a próxima página, desde já.

(...)

Ou então, siga com cuidado as “instruções” a seguir: leia atentamente as imagens, deixe-se capturar, são as epígrafes dos textos, que nem sempre se referem explicitamente a elas. Estabeleça a sua própria conversação, não deixe se intimidar pelas legendas ou por qualquer interpretação. Os fragmentos de memoriais artísticos de estudantes de Pedagogia percorrem várias partes do texto, mas serão analisados mais adiante. Aguarde. Preste atenção na quarta parte da tese e nas escritas das margens. Ali emergem escritas de professoras, mas também de Jorge Luís Borges, Clarice Lispector, Umberto Eco. Faça o seu próprio caminho: leia a partir das margens ou simplesmente prescinda delas. O texto foi escrito de forma que as margens sejam quase dispensáveis, ao mesmo tempo que não. O texto pode ser lido somente a partir da coluna principal, feita de uma escrita contaminada por certa solenidade acadêmica, mas que extrai sua força das margens tecidas por escritas docentes e por escritas poéticas. As escritas de ambos os lados conversam entre si, mas nem sempre isso é explícito. Leia primeiro um lado, depois o outro, ou simplesmente navegue de um lado a outro, mas cuidado com as vertigens. Escolha uma cadeira confortável, um local bem iluminado e acomode-se bem. Boa leitura.

PARTE I

ARTE E DOCÊNCIA : UMA INTRODUÇÃO

(...) Naquela época eu tinha uma gata e ela estava grávida, eu era muito apegada a esta gata. Desenhei a gata com alguns pontinhos na sua barriguinha para representar os filhotinhos. Quando eu terminei observei que só eu não havia desenhado meus pais, a turma toda havia desenhado os pais ou alguém da família. Quando a professora viu o meu trabalho ela me perguntou porque eu tinha desenhado aquele gato, mas fiquei tão pasma que não conseguia dizer nada e comecei a chorar, me senti inferior aos meus colegas. Este fato me afetou muito, depois disto eu já não conseguia mais fazer as coisas sozinha, pois tinha medo de errar, sentia muita insegurança.
(Camila, Memorial Artístico⁴, , 2002)

Estudei numa escola do interior e tive a oportunidade de rabiscar todos os meus sonhos e fantasias no papel com diversos materiais diferentes. Lembro-me do quanto era bom sair da sala e ir ao pátio para desenhar, mas o melhor de tudo era a oportunidade de agir livremente ou seja, pintávamos com tintas, lápis de cor, giz de cera, com os pigmentos das folhas colávamos areia para formar o chão, galhos, folhas para formar uma árvore, etc.
(Marli, Memorial Artístico , 2002)

Na escola tu nunca podia deixar a imaginação e a criatividade fluir, por que lá estava ela, a professora para podar a sua imaginação. Os cartões do dia dos pais ou mães, eram todos iguais, eu não achava graça alguma em fazer pois todos os anos era a mesma coisa. Era em casa que eu fazia e inventava arte. Eu mesma confeccionava as bonequinhas de papel, as roupinhas, sapatinhos, pintava da cor que queria, eu adorava. O meu quarto era todo desenhado nas paredes, lá eu desenhava o que eu queria e ninguém criticava, nem mesmo meus pais.
(Rosana, Memorial Artístico , 2001)

A experiência que mais marcou minha vida em sala de aula foi um dia em que eu cursava a quinta série. Estávamos em aula e a professora mandou que fizéssemos um cartão para o dia dos pais. Disse a ela que não iria fazer o cartão, pois não tinha para quem dar, meu pai havia falecido. Foi então que ela obrigou-me a fazer o cartão, pois todos deveriam fazê-lo, para ela não importava a quem dar o cartão.
Esta mesma professora fez que eu repetisse o cartão durante quatro anos seguidos. Confeccionava o cartão e o colocava no lixo ao sair da sala de artes, pois não fazia para o meu pai e sim porque era obrigada a fazê-lo.
(Eni, Memorial Artístico , 2001)

⁴ Os trechos de Memoriais Artísticos apresentados a partir daqui são de alunas da Pedagogia da Unisc. Todos os nomes são fictícios.

O ENSINO DE ARTE QUE NÃO ESTAVA LÁ

A luta em defesa do ensino de arte no Brasil já tem muito tempo. É uma luta política, metodológica e estratégica por mais espaços nas escolas e nos currículos. Parece que já se disse tudo sobre os problemas que envolvem o ensino de arte: desvalorização da disciplina, má-formação dos professores, falta de definição dos currículos e finalidades deste ensino, falta de recursos e material. Sem falar, é claro, dos demais problemas crônicos da educação brasileira: baixos salários docentes, más condições de trabalho, falta de infra-estrutura nas escolas.

Apesar de já se ter dito tudo ou quase tudo sobre os problemas que nos assolam, eles persistem (talvez ainda tenhamos que repetir tudo, ou talvez começar a dizer de modo diferente). Há muitas pesquisas, inovações metodológicas, alguns congressos, publicações, mas a escola parece ainda impassível diante de tudo isso. Como chegar até a escola, à sala de aula, às práticas pedagógicas?

A arte na escola tem sido, de várias formas, pedagogizada, perdendo a sua força, o seu potencial transgressor. O que fazer diante da persistência da presença dos já arcaicos e já tão duramente criticados desenhos estereotipados prontos para colorir? Ou ainda diante da insistência em confundir arte com a elaboração de decorações festivas ou presentes para as datas comemorativas? Estes exemplos, aparentemente já ultrapassados, continuam existindo nas escolas (principalmente na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental), muitas vezes com algumas variações mais “modernas”, ou alguns disfarces sutis. Muitas destas práticas são constantemente alimentadas por um mercado editorial que aposta na ignorância docente e na busca por receitas fáceis. Publicações como *O Dia-a-dia do professor* e *A professora criativa*⁵ são quase como “pragas” nas escolas infantis e anos iniciais, e também entre estudantes de Pedagogia. Com uma linguagem mais acessível, estas editoras e seus livros têm uma aceitação maior nas escolas do que os textos acadêmicos originados em pesquisas realizadas nos cursos de pós-graduação ou outras publicações da área. Outros problemas se acumulam, quase sempre relacionados à formação docente precária, principalmente em uma área como a arte, sobre a qual

⁵ *O dia-a-dia do professor* é uma publicação da Editora Fapi, de Belo Horizonte (www.editorafapi.com.br). *A professora criativa* é uma publicação da Editora Gráfica Claranto, de Uberlândia, MG. Organizadas em diversas coleções, estes livros trazem, entre outras coisas, modelos prontos para colorir e sugestões de atividades artísticas para todas as datas comemorativas do ano. Geralmente são vendidos nas portas das escolas e ao contrário do que se pode pensar, são bastante caros. Mesmo assim, são adquiridos com satisfação por professoras e por diretoras dos estabelecimentos de ensino, na região de Santa Cruz do Sul.

ainda se pensa que uma formação mais consistente é desnecessária, já que seria algo realizado em função de um “dom”, ou de uma “habilidade estética” individual.

Sem dúvida, o ensino de arte no Brasil teve um grande avanço, depois da publicação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional – n. 9394/96. O artigo 26⁶, parágrafo 2º, foi o resultado de uma luta de anos das associações de arte-educação de várias partes do Brasil e da Federação de Arte-Educadores do Brasil (FAEB). Cada palavra deste artigo foi forjada por inúmeros abaixo-assinados, passeatas, manifestações públicas, documentos, *lobby* no congresso nacional etc. A grande polêmica girava em torno da palavra “obrigatório”. Muitos legisladores acreditavam que esta palavra era desnecessária. Mas nós, que estávamos nas salas de aula e escolas, sabíamos bem que a simples retirada desta palavra estaria legitimando nosso “atestado de morte”.

Uma conseqüência desta lei (e da política neoliberal para a educação do governo da época) foi a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para Arte. O documento reflete várias discussões teóricas da área, embora sem estar imune a críticas (ver Barbosa, 1997a; Richter, 1997). Uma das questões importantes levantadas por este documento é a definição da nomenclatura para a disciplina: Arte ou Ensino de Arte. Embora possa parecer uma discussão insignificante, nesta área sempre houve uma disputa semântica; mais do que isso é uma disputa política que envolve diferentes concepções de ensino. Educação através da Arte, Educação Artística, Arte-Educação, Ensino de Arte: cada terminologia carrega em si uma determinada postura metodológica e/ou política em relação a este ensino⁷. Chamar a disciplina de Arte é uma forma de valorizar esta disciplina como uma área de conhecimento importante tanto como os demais componentes curriculares presentes na escola.

Embora os PCNs para a Arte constituam um documento importante, junto-me àqueles e àquelas que perguntam: como estes PCNs estão chegando nas escolas? Eles estão lá, de capa “rosinha”, nas prateleiras das bibliotecas ou no gabinete da diretora. Mas quem leu? Ou ainda, quem entendeu o que leu? Muitas das propostas de conteúdos e procedimentos metodológicos

⁶ “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”.

⁷ Há vários livros e artigos publicados que trazem esta discussão. Como por exemplo, ver Barbosa (2002a), Tourinho (2002), Martins (2002), Bello (2002).

apresentados ali refletem o contexto cultural dos estados do Rio de Janeiro e São Paulo, fazendo-nos questionar sobre qual a viabilidade da proposta de um “currículo nacional”⁸.

Como professora formadora de professoras⁹ tenho tido algumas experiências que são, sem dúvida, instigantes e desafiantes. Em viagens pelo interior do Rio Grande do Sul, tenho a oportunidade de entrar em contato com docentes e suas realidades muitas vezes, bastante adversas. Em meio às dificuldades de municípios distantes, em que o que os caracteriza como cidade é uma única rua pavimentada e, invariavelmente, uma igreja, fui convocada a falar de arte e educação. Minha tarefa, via de regra, era ajudar na construção das propostas político-pedagógicas das redes municipais de ensino, na área específica de arte. De 1999 a 2002, atuei em oficinas de arte em doze municípios diferentes (Crissiumal, Ibarama, Arroio do Tigre, Marques de Souza, Dr. Ricardo, Passa-Sete, Estrela Velha, Progresso, Sobradinho, Herveiras, Lagoão, e Sinimbu). Essas viagens, expedições em estradas de chão, casebres, paisagens rurais, escolas multisseriadas e professoras com pouca formação, com seus olhares atentos, estupefatos e incrédulos sobre o que dissemos do alto de nossos saberes acadêmicos, me proporcionam satisfações, frustrações e alguns encontros raros. Não fico imune a esses encontros, que me afetam, me perturbam, me constituem como professora, pesquisadora e como pessoa (se é que posso me separar dessa maneira). Muitas das questões desta pesquisa emergiram dessas experiências.

Em geral, para estes professores e professoras, o documento PCNs de Arte era um ilustre desconhecido, que até estava presente nas prateleiras das bibliotecas escolares, mas muito poucos já o haviam lido ou ao menos folheado suas páginas. É importante mencionar também que, nestes encontros, raramente encontrava alguma professora com formação específica na área de arte. Através dessas experiências e contato com professoras e estudantes de Pedagogia, tenho recolhido algumas “cenas” do cotidiano pedagógico das aulas de arte. Infelizmente, poucas destas cenas são animadoras. Como professora do ensino de arte do ensino fundamental e médio por alguns anos, já fui testemunha de muitas delas. O que fazer com a escola? Como, de algum modo,

⁸ Para saber mais sobre esta discussão ver a revista Educação & Realidade, Faculdade de Educação/UFRGS, v.21, n.1, jan/jun 1996, cujo tema é *Currículo e Política de Identidade*.

⁹ Trabalho desde 1999 como professora do Departamento de Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC) atuando principalmente no curso de Pedagogia (Anos Iniciais, Educação Infantil e Educação Especial) em Santa Cruz do Sul, Venâncio Aires, Sobradinho, Rio Pardo, Candelária e Capão da Canoa, com a disciplina Fundamentos e Metodologia de Arte-Educação I – que trata especificamente do ensino de artes visuais. Antes de trabalhar no ensino universitário, atuava como professora de Educação Artística do ensino fundamental e médio, desde o ano de 1988.

produzir diferença nesta escola que insiste em permanecer a mesma? Ser professora (principalmente na escola pública) não é uma tarefa fácil: muitos alunos, dias e tardes fatigantes, poucas compensações. Há tantos problemas para enumerar, e novamente repetir. Acredito que um dos pontos cruciais é a formação docente, o que motiva em grande parte esta pesquisa.

Muitas destas cenas emergem de debates e conversas com alunas de Pedagogia e dos memoriais de arte produzidos por elas. Nas cenas cotidianas de aulas de arte prevalecem a idéia de cópia de modelos a partir da determinação da professora, em especial para datas comemorativas como Páscoa ou Dia das Mães ou épocas “especiais” como a primavera. Há cenas inusitadas como uma turma de 4ª série que precisou representar o seu conceito de política em um período eleitoral, utilizando argila. A partir da explicação da professora que a política pode, por exemplo, ser um “lixo”, a maior parte da turma acabou produzindo lixeiras de argila. Há também as famosas releituras e os recorrentes equívocos em tornar esta atividade uma mera cópia de obras de artistas. Em tempos de ensino de arte “pós-moderno” convivem lado a lado exposições de desenhos mimeografados e fileiras de girassóis de Van Gogh ou abaporus de Tarsila do Amaral: qual a diferença?

Estas cenas são apenas um exemplo do que acontece nas escolas. Aulas como essas multiplicam-se, reproduzem-se há muitos anos. Desvalorização da arte como disciplina curricular e má-formação docente são apenas parte de uma ciranda de “discursos verdadeiros” que apenas reforçam a marginalidade da arte no espaço escolar.

Que ditos são estes? Quais os efeitos destes ditos? Que práticas multiplicam-se a partir daí? A tentação é que nossas análises busquem o sentido cronológico das coisas, a origem tranqüilizadora destes discursos¹⁰, reencontrar, enfim, “as marcas ainda lisíveis em sua superfície, o clarão de seu nascimento” (Foucault, 1987, p.142).

O trabalho aqui, se queremos chegar enfim a um “mais” do discurso, é estranhar, convergir o olhar para todas estas transparências familiares, tentando extrair delas não um sentido oculto, originário, mas “interrogar a linguagem” na sua própria visibilidade, “é tentar tornar visível e analisável essa transparência tão próxima que constitui o elemento de sua possibilidade”

¹⁰ “Mesmo que ainda possamos estar subjetivados por toda a longa história de uma formação intelectual, caracterizadas pela busca dos sentidos escusos e escondidos das palavras, textos e imagens com que nos defrontamos, importa é o genuíno esforço de romper com essa força que quase no coage, para inaugurar para nós mesmos um modo distinto de nos posicionarmos diante dos problemas do presente – de modo particular daqueles que falam das tantas formas de ‘submissão de nossa subjetividade’” (Fischer, 1996, p.129).

(Foucault, 1987, p.130). Ou ainda, como diria Deleuze (1992, p.109), a nossa tarefa é pegar “as coisas onde elas crescem, pelo meio: rachar as coisas, rachar as palavras”. É o que ele chama de “arte das superfícies”, uma arte de investigação “dermatológica”.

Quais então são as superfícies a analisar, a ver mais de perto? Não há nada por trás destes discursos, não há nada por trás da cortina, não há “segredos” a serem desvendados. Descrevamos, então, a própria cortina, nos diz Deleuze, e como demonstra Rosa Fischer (1996) em sua pesquisa sobre a mídia e adolescência. Muitas análises são feitas sobre a situação do ensino da arte na escola, os ditos se repetem tanto nos meios acadêmicos como no espaço tão complexo que é a escola. Há uma luta entre eles, há um espaço a ser preenchido, que sem dúvida envolve relações de poder e saber. Esta é a velha luta entre teoria e prática, que Foucault conseguiu ultrapassar tão exemplarmente ao longo de sua obra. Talvez precisemos pensar com mais profundidade a relação (por vezes conflituada) entre um “discurso acadêmico” (presente nas universidades, *locus* privilegiado de produção do saber) e um discurso “pedagógico” (presente nas escolas, *locus* privilegiado das práticas). Embora não acreditando nesta dicotomia entre teoria e prática, ou entre escola e universidade, vale perguntar: Qual é a relação entre esses discursos? Como esses discursos se afetam, como se interpenetram? De que murmúrios são tecidos estes discursos-verdades, estes discursos-práticas?

A escola é feita de murmúrios anônimos (a arte está presente entre eles de alguma forma), do perigoso “zumbido incessante e desordenado do discurso” (Foucault, 2000a, p.51). Podemos aqui resgatar o conceito de comentário, desenvolvido por Foucault. Há um desnivelamento dos discursos, um deslocamento que não é estável e nem absoluto, entre aqueles “discursos fundamentais ou criadores” e “a massa daqueles que repetem, glosam e comentam” (Foucault, 2000a, p.23). Os comentários vêm assim muitas vezes tomar o lugar dos chamados textos maiores ou fundadores, que se dispersam, se confundem e desaparecem. O desnível entre esses textos teria dois papéis: construir indefinidamente novos discursos e, através do comentário, dizer *enfim* o que estava articulado no *texto primeiro*, ou ainda, repetir incansavelmente o que jamais havia sido dito (Foucault, 2000a, p. 25).



Figura do livro *O dia-a-dia do professor*.

Na escola, os comentários sobre arte disseminam-se, quase sem a menor suspeita dos textos primeiros que os originaram. Assim, são comuns os discursos que reforçam a arte como um exercício de cópia de modelos, cópia fotográfica do real ou de reprodução de certos cânones ou padrões de beleza. Ou, ainda, ouve-se falar de um ensino de arte mais “atualizado”, baseado no estudo da biografia e reprodução dos trabalhos dos “grandes artistas”, “artistas famosos” ou “gênios da arte”. Os próprios livros didáticos trabalham a partir desses comentários. Aqui e ali, aparece a imagem de um “artista famoso”, um texto biográfico, sem uma maior contextualização¹¹. Muitas vezes, a arte presente na escola, esta arte escolarizada, pedagogizada, perde o caráter transgressor e subversivo da invenção e da criação a partir das interpretações apressadas, dos comentários das trocas de corredores e salas dos professores, e livros “pedagógicos”.

A imagem do “artista famoso” presente em alguns livros que parecem querer com isso atualizar-se diante das novas tendências para o ensino de arte, é um bom exemplo das disseminações do “comentário” sobre arte. A figura apresentada na coleção *O dia-a-dia-do professor* referente às datas comemorativas do mês de maio¹², fantasia-se de “artista famoso”: um

¹¹ Um exemplo bem claro desta questão aparece no livro didático *Pedagogia da alegria – uma abordagem sociointeracionista*, de Tânia Dias Queiroz (Editora Didática Paulista, 1999). O livro é dedicado a disciplina de Artes, e voltado para 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental. Na capa do livro, está escrito: “de acordo com os PCNs, Transversalidade, Interdisciplinaridade”. Além das sugestões tradicionais dos livros didáticos de artes, como trabalhos manuais, dobraduras e rodas cantadas, o livro insere as questões de arte com um Jogo de Memória, com obras de artistas conhecidos (os “grandes artistas”) como Leonardo da Vinci, Munch, Picasso, Miró etc., mas, contudo, sem fornecer a menor informação sobre eles, como se as imagens falassem por si mesmas. Imagens como a *Mona Lisa*, *O Grito*, *Demoiselles de Avignon*, *Noite Estrelada* são tratadas como qualquer outra imagem ou desenho estereotipado.

¹² A figura acima foi retirada da coleção *O dia-a-dia do professor: datas comemorativas, projetos e murais*, vol. 4, 7 ed., de autoria de Gersa Rodrigues Pinto e Francês Rodrigues Pinto, publicado pela editora Fapi de Belo Horizonte, MG.. A 1ª edição é do ano de 2000. Importante destacar os dizeres que constam na capa: “de acordo com os PCN’S”.

homem (ou menino?) de boina, gravata, tapapó e paleta de cores. O indefectível sorriso, presente invariavelmente em todas estas figuras “pedagógicas”, está ainda no sol da paisagem romântica do suposto pintor, que se reproduz à exaustão nos “desenhos livres” das crianças. Na parte II desta tese, discuto mais sobre as implicações de gênero na construção do discurso em torno do “grande artista” ou do “artista famoso”.

Quais nossas tarefas diante da aparente inevitabilidade das práticas repetidas, irrefletidas que ainda povoam a escola? As análises se repetem, as práticas na escola também. Estamos imersos neste jogo de palavras, de discursos. Talvez, tenhamos que dizer de novo, perguntar de outra forma, desconfiar da naturalidade destes discursos, olhar outra vez para esta superfície cheia de saliências e descontinuidades. Que ensino de arte está lá na escola? Ou, que ensino de arte não está lá? Que ausências constituem (ou atormentam) esses discursos-práticas do ensino de arte na cotidianidade das escolas? As possíveis respostas, ou a busca por algumas respostas, provisórias que sejam, nos remetem a importância de repensarmos e problematizarmos a formação docente.

ISTO NÃO É ARTE. ISTO É ARTE? MURMÚRIOS NA FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTE



Os dois mistérios, 1966, René Magritte

A noite e o dia na mesma imagem. Um castelo sob um rochedo que flutua sobre o mar. A pele pendurada em um guarda-roupa. Um cachimbo pintado sob a legenda “isto não é um cachimbo” (*Ceci n'est pas une pipe*). O absurdo, o *non-sense*, o impensável. A arte de René Magritte nos fala um pouco das possibilidades do inesperado, da criação sobre o impossível. A arte que fala (ou simplesmente mostra através das imagens) da própria arte e das suas possibilidades ilimitadas de pensar

outros modos de existência, outros modos de vida, de realidades múltiplas e plurais. Através de suas imagens, Magritte pergunta: por que não pensar de outra forma?

Essas imagens sempre impressionam muito professoras em formação que vêm a arte como algo completamente alheio às suas vidas. Para elas, arte é “coisa de gênio”, arte é puro dom inato e que só alguns “iluminados” possuem, arte é o que se fazia no Renascimento (embora nem sempre saibam o que isso significa). Só a *Mona Lisa* é arte – o cânone tranquilizador da imagem. O que vejo? Tenho que ter essa resposta imediata, preciso reconhecer instantaneamente: “vejo uma mulher que sorri”. Preciso nomear o que vejo, preciso reconhecer o que vejo, o esperado, o mesmo, o literal.

Somos capazes do “infinitamente improvável”, lembra Hannah Arendt (2001). E a escola? Por que ainda a escola é o refúgio, por excelência, do esperado, do mesmo? Que espaço há para os novos começos, para a invenção na escola? Que espaço de criação é possível quando a arte tem um lugar quase desprezível nos currículos escolares? As paredes das escolas repletas de desenhos todos iguais, pintados quase automaticamente pelos alunos, revelam o medo que a escola tem do diferente, do inusitado. É preciso um padrão, um limite, uma norma rígida a ser seguida. Uma norma que é estabelecida fora da escola, em algum lugar, não se sabe bem qual. Existem “normas”, padrões de comportamento que devem ser seguidos. A escola é normatizadora, “pedagógica”.

E as professoras perguntam (sim, elas, por que são mulheres a grande maioria): “e se meu aluno pintar um gato de azul, o que devo fazer? E se o seu desenho estiver pintado só de preto, há algum problema? Não devo ensinar limites para meus alunos através dos desenhos e modelos prontos? Eu não devo ‘ensinar’ a eles como é o desenho de uma árvore, uma casa?” Ou ainda: “meus alunos não sabem desenhar nada, só rabiscam, tenho que ensinar para eles como são as coisas... Eles pedem desenhos prontos, eles gostam, e os pais pedem”. Essas são falas repetidas, que se ouve quase exaustivamente. É um discurso que faz parte daquele murmúrio anônimo em que não há “um” sujeito, é um discurso disperso que faz parte um “diz-se”, do “*ça parle*”, de que nos fala Foucault. É um discurso repetido, enunciado até tornar-se “verdadeiro”, um discurso-prática. No entanto, este não é um discurso monolítico – há brechas, há espaços respiráveis, vivíveis. Se pensarmos que a criação do improvável faz parte da própria condição humana, não podemos aprisioná-la tanto assim.

Vejo, no entanto, que há um círculo vicioso que vem se repetindo. Estas professoras são produto desta mesma escola não-criativa, desta escola sem espaço para o “absurdo”. E elas me

olham com seus olhares quase infantis (olham para mim, que ocupo este lugar de “especialista”, lugar de formadora de professoras) e dizem: “professora, eu não sou criativa”. Dizem isso como uma sentença inexorável: não há possibilidades de mudança, nasci assim, sempre fiz as coisas do mesmo jeito, não sei ser diferente. E quando proponho que soltemos a imaginação através do desenho, da pintura, de novo o impasse diante da folha em branco: “posso misturar as cores?” – me perguntam atônitas. Nestas aulas elas têm então a licença para misturar cores, inventar formas, e por alguns momentos serem completamente “absurdas”. O assustador é que, muitas vezes, sou a primeira pessoa a dizer que a elas é permitido criar. Nunca, na sua vida escolar e na sua própria vida profissional (às vezes, mais de 20 anos no magistério), alguém lhes disse que poderiam criar, inventar, pensar o diferente, pensar o impensável. Da mesma forma, elas nunca disseram isso a seus alunos¹³.

Mas como dizer a alguém que sua liberdade é consentida? Que poder tenho como professora para permitir que alguém possa ser criativo? Por que estas professoras precisam do aval de alguém para transgredir? Não haveria aí uma grande contradição? Criatividade permitida, transgressão controlada pelo outro. Todas estas questões vêm à tona em meio a essas situações que se repetem nas salas de aula do curso de Pedagogia e em cursos de extensão para docentes. Sem dúvida, estas questões fazem pensar sobre o nosso papel na formação docente, nas relações de poder aí envolvidas e quais as possibilidades de criação de espaços e práticas de liberdade. A pluralidade de sentido tem pouco espaço na escola, dando margem, por exemplo, a captura por modelos de livros didáticos e a inquietude diante da ousadia de misturar cores:

(...) nesse momento em que a principal ameaça é a homogeneização, talvez seja a hora de deixar de insistir na verdade das coisas e começar a criar as condições para a pluralidade do sentido. Parece-me que o papel do professor é fazer com que a pluralidade de sentidos seja possível. E isso é dar sentido de contingência, de relatividade e, enfim, de liberdade (Larrosa, 1996a, p.160).

Que tempo temos, afinal, para a experiência? Não aquela que se passa, que acontece, mas aquela que nos passa, nos acontece, nos toca (Larrosa, 2002). As experiências, nesse sentido, são raras, apesar de cada vez mais acontecerem tantas coisas nesse mundo congestionado de

¹³ É interessante perceber o movimento feito pelas alunas depois que vivenciaram a experiência “ousada” de misturar cores com lápis de cor ou tinta. Muitas vezes, aquelas que são professoras trazem para a disciplina, orgulhosas, desenhos de seus alunos do Ensino Fundamental que também começaram a ousar com cores e formas depois da intervenção delas.

informações em que vivemos. E que experiências são essas de professoras que se espantam com a capacidade que elas mesmas têm de criar o improvável, de pensar o inesperado?

A cultura contemporânea traduzida principalmente pela mídia impõe mesmices, padrões de comportamento, uma série de ditos e morais a serem seguidos. Nossas vidas já estão pensadas pelas revistas que nos dizem como devemos agir, como cuidar do nosso corpo e da nossa vida sentimental, o que comer, o que vestir. Os modelos estão ali à nossa disposição, basta escolher. A mídia não vende apenas histórias, produtos para o nosso deleite e consumo; cada vez mais o que está em jogo são modos de ser. Há pouco espaço para invenção de si mesmo, no sentido da discussão levantada por Foucault sobre as práticas de si, e que exploraremos mais adiante. Nesta cultura narcísica em que vivemos, aprendemos a reproduzir padrões, e não jogarmos com a nossa potencialidade de criação.

O imperativo do nosso tempo é um voltar-se para si narcísico, fechado em si mesmo. O espaço privado confunde-se com o espaço público, as fronteiras borram-se. Os *reality shows*, enfim, a “verdade” nas telas da TV, fascina multidões. Olhamos pelo buraco da fechadura, queremos a intimidade do outro, queremos a “verdade” do outro, queremos todos os segredos confessados (buscaremos a “nossa verdade?”). A confissão, um olho lacrimejante em *close*, e sempre um especialista que trará sua interpretação inquestionável. Nossas emoções já estão sonhadas por estas imagens, elas são nosso espelho – olhamos para estas imagens, ou elas nos olham¹⁴?

Voltemos às professoras – professoras-crianças, à espera de uma receita “salvadora” para suas aulas – o que faço com minha turma amanhã de manhã? Cada vez mais proliferam no mercado editorial “manuais de auto-ajuda” direcionados aos docentes, que os consomem avidamente. Livros repletos de modelos de desenhos para colorir para todas as datas comemorativas. Cestas de Páscoa, inutilidades domésticas para o dia das mães, gravatas para o dia dos pais, representações estereotipadas de índios Apaches para o dia do índio¹⁵, Papai Noel e pinheiro no Natal. O mesmo, o repetido, o padrão, o “normatizado”. “Como ser um bom professor em 10 passos” – siga a receita, não pense, não reflita, não invente, apenas repita.

¹⁴ Ver Capítulo 1: “A TV que vemos e a TV que nos olha”, do livro *Televisão & Educação: Fruir e pensar a TV*, de Rosa Maria Bueno Fischer (2001b).

¹⁵ Pergunto, por exemplo, por que interessaria às crianças brasileiras aprender sobre os índios americanos (“apaches”, “comanches”), antes de aprender mais sobre a extensa diversidade de tribos indígenas existentes no Brasil? Essas imagens, não são apenas estereótipos visuais, mas são, sobretudo, um estereótipo de significados e de idéias.

Sobre as análises mais recentes sobre o ensino de arte no Brasil, podemos citar algumas publicações (Barbosa, 2002; Ferreira, 2001; Penna, 2001) que contêm textos de vários autores. Na quase totalidade das análises esboçadas, além do reforço e identificação dos problemas já tão conhecidos, fala-se, via de regra, da importância da formação docente para qualquer tipo de mudança. Acredito, no entanto, que ainda este tema é tratado com “as pontas dos dedos”, sem o devido aprofundamento¹⁶. Que formação docente para o ensino de arte é necessária? O discurso “acadêmico” deve render-se à linguagem de receituário, e vender “soluções mágicas” como às vezes, tanto as professoras querem?

Um dos problemas graves da docência em arte, e ainda pouco explorado, é a atuação leiga de muitos docentes nessa área. O ensino de arte, com contornos fluidos e flexíveis ainda flutua ao “sabor das tendências e os interesses”¹⁷. Na região de Santa Cruz do Sul, por exemplo, cerca de 80% dos professores que atuam na docência em arte nos diversos níveis não têm formação específica na área (Loponte, 2000). Das descobertas desta pesquisa, cabe salientar que a maioria quase absoluta dos docentes são mulheres, e as concepções de arte e ensino de arte que prevalecem são: arte como expressão de sentimentos; arte para desenvolvimento de dons, talentos, habilidades e destrezas; arte para o desenvolvimento da criatividade; arte como trabalho manual ou ainda para relaxar das disciplinas mais “sérias”. Chamam a atenção as justificativas das professoras para atuarem nessa disciplina: complementação da carga horária, o fato de levar “jeito”, demonstrar alguma habilidade artística, principalmente em relação ao artesanato. Muitas afirmaram que detestavam trabalhar com essa disciplina, mas não tinham escolha. Outro aspecto importante levantado é que muitas professoras que atuam na rede de ensino e também nas equipes pedagógicas consideram que a formação em arte não é importante, por se tratar de um “dom” ou habilidade já inatos, ou que os conhecimentos necessários poderiam ser adquiridos com a leitura de algumas “revistas” (de artesanato, provavelmente).

Outras pesquisas trazem algumas conclusões semelhantes, demonstrando que a situação de desvalorização e descaso com o ensino de arte espalha-se pelo resto do Brasil. Uma pesquisa

¹⁶ Destaco aqui, como um excelente trabalho sobre formação docente em arte, a tese de doutorado de Mirian Celeste Ferreira Dias Martins, chamada *Arte: o seu encantamento e o seu trabalho na educação de educadores – a celebração de metamorfoses da cigarra e da formiga* (Faculdade de Educação, USP, 1999).

¹⁷ Ver definição de “Educação Artística” no Parecer nº 540/77 (complementar a LDB 5692/71): “não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses” (Fusari; Ferraz, 1992, p. 38).

foi realizada em Feira de Santana, na Bahia (Sardelich, 2001), e outra em Mato Grosso do Sul (Perassi, 1996).

Na sua pesquisa, Maria Emília Sardelich pergunta: os professores de Arte que atuam nas escolas de educação básica estão preparados para responder às questões propostas pelos PCNs? Dos professores entrevistados por ela, 96% são do sexo feminino, e apenas 5% têm formação específica em arte. As justificativas para que professores de áreas distintas trabalhem com arte são principalmente a necessidade de complementar a carga horária, ou ainda, por dom, jeito, ou gostar de artesanato. Para estas professoras, segundo a autora, a Educação Artística simplesmente “aconteceu”. As concepções sobre o trabalho de arte que prevalecem, se assemelham à pesquisa anterior: arte como expressão de sentimentos, arte como um dom que se desenvolve naturalmente (“uma coisa que já nasce com o menino”). As professoras leigas, conclui a autora, geralmente tem uma concepção instrumental da arte, a entendendo como uma mera atividade auxiliar e recreativa, um dom ou *hobby*, e ainda, ratificando que a arte é uma atividade para alguns “bem dotados”. Outra questão importante, que aparece nas três pesquisas aqui relatadas, é que nem sempre uma formação específica em arte (um curso de Licenciatura em Arte) é garantia de um trabalho em arte mais atualizado, com concepções mais contemporâneas.

A pesquisa de Richard Perassi, realizada em 1994, portanto antes da nova LDB e dos PCNs para Arte, conclui que a disciplina de Educação Artística era considerada um instrumento de ajuste administrativo, servindo de complementação de carga horária para professores de diversas áreas. Como o próprio autor afirma, há professores não-habilitados em diversas áreas, mas na disciplina de Arte esta é uma prática corriqueira. Outros problemas são apontados, também a partir de pesquisas realizadas em Mato Grosso do Sul: nível superficial de informações dos elementos da comunidade escolar acerca das capacidades que a Educação Artística desenvolve; ausência de condições adequadas do trabalho do professor; professores habilitados com desempenho inadequado, desmobilização e desarticulação dos professores habilitados. E, ainda, a indefinição do professor de Educação Artística quanto ao seu papel na escola. Todas essas questões contribuem e muito para a desvalorização da arte neste espaço.

O que apreender destas pesquisas? Sem dúvida, a questão que emerge aqui, e em outros trabalhos de pesquisa na área, é a importância da problematização da formação docente. Mas que formação docente? Como pensar formação docente para professoras que exercem essa função

para complementar carga horária ou por que são “obrigadas”? De que arte se fala na escola? Que arte é essa que não necessita de nenhum conhecimento prévio, a não ser uma certa boa vontade e um pouco de jeito ou habilidade? Com certeza, problemas como esse não atingem apenas essa disciplina, pois a escola é, sem dúvida, um campo minado, cheio de problemas nos seus vários níveis de ensino. Mas essas questões atingem em cheio uma área de conhecimento, que está, por ela mesma, em uma escala menor na hierarquia curricular da escola.

Para fugir das análises circulares e das constatações óbvias e pessimistas, podemos então, começar a fazer outras perguntas, e de um certo modo provocadas por Foucault, tentar “pensar de outro modo”, ou “pensar o outro dentro do pensamento”. Se estas professoras têm uma formação tão precária, o que elas ensinam nas suas aulas de “arte”? De que saberes dispõem para o seu trabalho? E ainda, de que forma o fato de serem mulheres as principais responsáveis por este ensino afeta este trabalho? Haveria uma “experiência feminina” (e não essência) que seria determinante?

Muitas destas questões estão presentes no cotidiano do meu trabalho de professora formadora de professoras, e me acompanham desde a dissertação de mestrado (Loponte, 1998), sendo as principais motivadoras desta tese de doutorado.

Acredito que a formação docente acontece em vários locais, não se restringindo à formação acadêmica tradicional. A mídia e a cultura visual como um todo exercem um papel determinante nos nossos modos de pensar, saber e conhecer. Como muito já se afirmou, a pedagogia se exerce em vários lugares. Shirley Steinberg (1997) traz a discussão sobre as “pedagogias culturais”; Carmen Luke (1996) problematiza as “pedagogias públicas da vida cotidiana”, que seriam determinantes para a formação do sujeito, em especial, sendo constitutivas em relação ao ensinar e aprender o “fazer” do gênero; e Rosa Fischer (1997, 2000, 2001a) discute o “estatuto pedagógico da mídia”, principalmente a partir da análise da TV como um acontecimento e como prática social, relacionados a processos de produção de sentidos na sociedade em que vivemos. É importante também mencionar aqui as discussões sobre o que tem se chamado hoje de “cultura visual”, a partir dos trabalhos de Fernando Hernández (2000) e Nicholas Mirzoeff (1998), além das problematizações levantadas pelo campo dos Estudos Culturais, principalmente em relação à educação (Costa, 2000).

Diante das instigantes provocações destes referenciais teóricos, as nossas perguntas começam a se complexificar: quais são os principais “locais pedagógicos” para a formação em arte? O que legitima que principalmente as mulheres exerçam a docência em arte? O discurso das professoras sobre arte e seu ensino, seria, de alguma forma, um discurso “generificado”? A seguir, trato dessas questões, procurando estabelecer relações entre gênero, arte e educação.

Antes, ainda algumas reflexões sobre um velha pergunta: Isto é arte? Talvez, se fossemos tão provocadores quanto o artista Magritte, diante da “arte escolar”, da “arte pedagogizada” da escola, penduráramos uma tabuleta com a seguinte inscrição: Isto não é arte. Mas como não? São práticas tão repetidas, tão “naturais”, tão comuns. Poderíamos dizer, como o disse Foucault sobre aquele cachimbo que flutua sobre uma outra representação aparentemente mais “verdadeira” do cachimbo na obra *Os Dois Mistérios*, de 1966: “Não busquem no alto um cachimbo verdadeiro [ou a arte verdadeira?]; é o sonho do cachimbo; mas o desenho que está lá sobre o quadro, bem firme e rigorosamente traçado, é este desenho que deve ser tomado por uma verdade manifesta” (Foucault, 1989, p;13). Talvez esta “arte” que vemos na escola não seja nada mais do que uma fumaça, uma emanção, um vapor que um dia desprende-se de algo a que chamamos ou alguém um dia chamou de arte. Isto é arte? – pode ser uma pergunta feita por uma criança ou por uma professora com o olhar acostumado com paisagens românticas, retratos ou outras imagens quase literais, diante de uma obra de arte contemporânea, como aquelas imagens pastosas e coloridas de Iberê Camargo ou as abstrações de Tomie Ohtake. Esta é uma questão complexa, de difícil solução. Afinal, existiria uma arte mais verdadeira? Quando falamos de ensino de arte, de que falamos? As dúvidas são muitas e podem ser várias as respostas. A arte contemporânea tem cada vez mais desafiado nossos parâmetros de beleza e de estética. Definir arte é uma tarefa que a cada dia se torna mais complexa. A escola (em grande parte), ainda está à margem dessas discussões, ainda está lá na sua aparente tranqüilidade vaporosa. Magritte e Foucault podem nos ajudar a pensar: isto é arte? Isto não é arte? Isto é ensino de arte?

A partir do contexto complexo que envolve arte e docência, começo a apresentar agora a trama que tece a constituição de um grupo de formação docente em arte, objeto principal das análises que desenvolvo na tese.

A NARRATIVA DESCONTÍNUA DE UM GRUPO QUE PULSA: arte, educação, mulheres em movimento

Teimamos em desvendar as origens, os triunfantes ou tímidos começos, e acreditamos ainda que as coisas “saíram brilhantes das mãos do criador, ou na luz sem sombra da primeira manhã” (Foucault, 2001b, p.18). Seria relativamente fácil assim falar da formação docente em arte “através dos tempos”, ou da “docência artista” que persigo neste trabalho como se pudéssemos trazer para luz a origem, essência ou a verdade mesma, e que esta atravessasse em uma coerência inabalável e uma unidade insuspeitada uma suposta evolução ou progresso. No entanto, através dos olhos inquietos de Nietzsche e Foucault, podemos agora espreitar as dissonâncias, as dispersões, a raridade dos acontecimentos singulares, as verdades plurais, os “começos inumeráveis” (Foucault, 2001b, p.20). Foucault, herdeiro do genealogista Nietzsche, é “inimigo das árvores”, ironiza Paul Veyne (1992). E antes que qualquer leitor ecologista inconformado proteste, é preciso explicar a não-literalidade da afirmação. Foucault prefere os caleidoscópios, a dispersão irrepetível das cores e formas do que a fixidez das raízes que provêm de um único centro, ou ainda, nos aproximando de Deleuze e de outras metáforas botânicas, o filósofo privilegia um modo de pensar que se assemelha a um rizoma¹⁸.

Dos acontecimentos dispersos que compõem esta tese estão as minhas escolhas teóricas, as minhas experiências “incorporadas”, no sentido mesmo do corpo inscrito em cada página, em cada leitura, na minha leitura risonha ou irônica, aguda ou indignada, parcial e perspectiva, enfim, no meu envolvimento profundo com os temas aqui em questão¹⁹.

E é assim que há um grupo de professoras de arte, ou professoras capturadas pelo ensino de artes visuais que pulsa em toda esta tese, espiando entre a sisudez teórica exigida para os

¹⁸ Ver Deleuze e Guattari (2004).

¹⁹ Muitas vezes esquecemos do nosso próprio corpo nas pesquisas que fazemos. Artières (2004, p.31-32) chama atenção, por exemplo, para as práticas físicas de Foucault em seus trabalhos: “Alguns comentadores muitas vezes insistiram sobre a história do corpo que as análises foucaultianas desenham; mais raros ainda foram os que ressaltaram a importância do corpo foucaultiano, não o do outro, do prisioneiro, do louco, da criança, mas o dele mesmo. (...) O corpo de Foucault está, contudo, presente nos livros que ele assinou; um tempo silencioso, ele surge de repente; esses surgimentos nunca são acidentais; Foucault o põe em cena em momentos-chave de seu trabalho: é assim que *As palavras e as coisas* se abre com o riso que o atravessa à leitura de Borges; *Eu, Pierre Rivière...* se desenvolve a partir do pavor corporal que ele sofre com a leitura do manuscrito do parricídio; *Vigiar e punir*, a partir da experiência física da prisão que ele conheceu com o GIP... ‘A vida dos homens infames’ é desencadeada pelo ‘encontro’ físico dos arquivos”.

trabalhos acadêmicos. Elas e suas indagações e inconformidades diante do que não sabem, ou talvez, do que julgam não saber, povoam caleidoscopicamente a escrita desta tese.

Dos começos possíveis, posso lembrar das inquietudes surgidas a partir da minha dissertação de mestrado, em que entrevistei e analisei os discursos de dez professoras de Educação Artística, procurando já articular temas como gênero, arte e educação (Loponte, 1998). A formação docente em arte já me preocupava há tempos, e foi isso que me impulsionou realizar um mestrado em educação. Como professora de arte no Ensino Fundamental e Médio²⁰, queria saber mais. Mas antes disso, havia a AGA (Associação Gaúcha de Arte-Educação) e a FAEB (Federação de Arte-Educadores do Brasil) e a participação efetiva na diretoria das duas entidades por alguns anos. Através da AGA, na cidade de Pelotas, RS (entre 1993 e 1995) eu e alguns amigos realizamos um trabalho de militância política em defesa da arte na educação. Também fazíamos um trabalho de formação, com reuniões periódicas com professoras da rede de ensino. Ocupávamos um espaço deixado vazio pela própria universidade e pelo curso que nos formara.

Um trabalho mais efetivo de formação docente deu-se início com a minha entrada como professora no Departamento de Educação na Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC, Santa Cruz do Sul, RS), em 1999. A disciplina Fundamentos e Metodologia de Arte-Educação I (especificamente ensino de artes visuais) para o curso de Pedagogia (Anos Iniciais²¹, Educação Infantil e Educação Especial), me proporcionou um contato intenso com os problemas da formação docente em arte, assim como as diversas viagens realizadas por municípios da região com oficinas de arte para professores e professoras. Como docente efetiva do Departamento de Educação, pude contar com algumas horas de pesquisa e extensão, e sendo assim, realizei no primeiro ano a pesquisa chamada “Uniarte Escola: formação continuada de professoras da educação básica em ensino de arte” (Loponte, 2000). Esta pesquisa originou um curso de extensão no ano de 2000²². Neste curso, aberto à comunidade, e ministrado por mim, tive a

²⁰ Iniciei meu trabalho como professora de Educação Artística em 1988, com 19 anos, antes de concluir o curso de Licenciatura em Educação Artística –Habilitação em Artes Plásticas, na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) em 1990.

²¹ O curso de Pedagogia – Séries Iniciais da UNISC, após reformulações exigidas por diretrizes do Ministério de Educação, passou a se denominar Pedagogia – Anos Iniciais, a partir de 2002. Ver Resolução CNE/CP1, de 18/02/2002, que institui Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, disponível em www.mec.gov.br. A expressão Anos Iniciais contempla a modalidade de ensino por ciclos.

²² O curso se chamou Uniarte Escola: encontros de arte e educação, realizado em 12 encontros semanais (de abril a julho de 2000) que tiveram os seguintes temas: Histórico do Ensino de Arte no Brasil, Situação do Ensino de Arte na

oportunidade de conhecer mais de perto as experiências de professoras de arte (principalmente daquelas que atuam nesta área sem formação específica) da região, bem como as suas carências de formação. Como a UNISC ainda não conta com um curso de graduação na área (o mais próximo é em Santa Maria ou em Porto Alegre), os problemas se acumulam. No curso de extensão, na verdade com um contorno de laboratório de experimentação, tive que travar uma certa batalha entre as expectativas das professoras por receitas e novas técnicas práticas de arte para usar na sala de aula, e a minha própria expectativa por uma formação baseada na discussão teórica e reflexão da prática. Um trecho do diário de campo²³ que realizei na época registra o clima do primeiro dia do curso:

Pouco a pouco elas chegam. Como era de se esperar, apenas mulheres. Pedimos para que elas se apresentassem e como já havíamos constatado no nosso levantamento – a maioria não tem formação específica na área de arte, embora trabalhem com esta área em todas as séries do ensino fundamental. As expectativas giram em torno de novas idéias, práticas, novas “receitas” de como trabalhar arte... Algumas também desejam espaço para debate. No primeiro dia, apenas duas manifestaram ter a formação específica de arte – uma em artes plásticas e outra em teatro (Diário de Campo, Luciana, 24 de abril de 2000).

Uma das coisas mais interessantes desse curso é que algumas professoras sentiram-se motivadas a continuar aquele processo de reflexão coletiva e aceitaram o meu convite de participar de outros encontros de estudo depois de concluído o curso, mesmo que sem o aval de um “certificado oficial” (o que é muitas vezes a maior motivação para que docentes procurem cursos de extensão).

No ano de 2001, dei continuidade a esse trabalho, com um projeto de extensão que incluía, entre outras ações, o fortalecimento do grupo de estudos com professoras de arte e interessados. Realizamos um encontro por mês durante todo o ano. A pauta dos encontros variava em relação aos interesses e demandas do grupo. Meu papel, além de coordenar o trabalho, era o de mediar as discussões. Muitos encontros eram de responsabilidade das próprias participantes, que faziam oficinas práticas com as colegas, compartilhando as experiências realizadas em suas

região de Santa Cruz do Sul, Abordagens Contemporâneas no Ensino de Arte, Possibilidade de Intervenção Pedagógica e Projetos em Ação em Ensino de Arte. O curso contou com 20 participantes.

²³ Este diário de campo está registrado no Relatório Final de Pesquisa “UniarTE Escola: Percursos de Formação Docente em Arte”, apresentado a Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão da UNISC em janeiro de 2001. A pesquisa contou com a efetiva participação das bolsistas de Iniciação Científica, Karen da Costa Sippel e Linéia Bastos Ribeiro, que também registraram suas impressões do curso em diários de campo.

escolas. Durante este ano, realizamos²⁴ o curso de extensão *Uniarte Escola: Estética do Cotidiano*, com a colaboração da professora Ivone Mendes Richter. Este curso trouxe novas participantes ao grupo, que começou a se fortalecer e se consolidar como um espaço coletivo de formação.

No ano de 2002, em razão da minha bolsa-afastamento para cursar o doutorado, não havia exigência institucional para que eu mantivesse alguma atividade de pesquisa ou extensão, que não fosse a própria tese. No entanto, o grupo de professoras, muitas que já estavam trabalhando comigo desde 2000, fortaleceu-se de tal forma, que se tornou impossível, para mim e para elas, suspender esta atividade. O grupo, de certa forma, conquistou uma certa autonomia e forjou-se como um espaço fundamental para alimentar o trabalho docente de cada uma. Este grupo, mais do que uma simples atividade de extensão, era a possibilidade de um encontro com pessoas que têm os mesmos interesses, onde a experiência da outra pode ser multiplicada em muitas outras, um espaço raro, muito difícil de acontecer nas escolas e, sem dúvida, um espaço conquistado por estas professoras.

Em 2002, propus então, como forma de institucionalizar o grupo, um curso de extensão de 40 horas chamado *Jornadas Pedagógicas em Arte e Educação*. O curso, aberto para inscrições da comunidade, teve grande procura, com 40 professoras e estudantes inscritas. Entre elas, quase todas as participantes do grupo do ano anterior. O curso foi organizado com um encontro em um sábado por mês, com temas variados, propostos por mim e pelas próprias participantes. Entre estes temas, propus a discussão sobre gênero e arte. Depois de três anos deste trabalho, que começou com poucas participantes em 2000, no ano de 2002 concluímos o curso com cerca de 25 professoras, planejando já as atividades para o ano de 2003.

O grupo que chegou até o fim do curso tinha em comum o interesse por arte e educação, e o fato de serem mulheres (o que não era uma exigência prévia). A formação de cada uma, no entanto, era distinta, embora todas ou quase todas, trabalhassem com arte na escola. Do conjunto de 25 professoras, apenas nove tinham formação específica em Educação Artística, com Habilitação em Artes Plásticas. As demais eram formadas em Pedagogia, Educação Física,

²⁴ O trabalho no ano de 2001 teve a participação das alunas de Pedagogia e bolsistas de Iniciação Científica Joice Poliana Weiss e Catuscia Nagel. As alunas colaboraram para o registro e encaminhamento das atividades realizadas. Ambas alunas permaneceram no grupo mesmo depois de concluído o trabalho.

Magistério, ou ainda cursavam Pedagogia, Biologia, ou tinham algum curso superior incompleto na área da educação. A maioria delas trabalhava e morava em Santa Cruz do Sul, mas algumas vinham de cidades vizinhas como Sinimbu, Rio Pardo e Venâncio Aires.

Uma das experiências realizadas com este grupo foi uma tentativa de registrar o que estávamos vivendo, o que estávamos aprendendo juntas. Esta sempre tem sido minha preocupação desde o começo do trabalho com formação docente e, mais ainda, depois do início da minha pesquisa no doutorado. A partir das leituras realizadas, principalmente Foucault (2004a) e Larrosa (1995a), propus a elas que escrevessem uma carta a uma pessoa indeterminada do grupo, contando um pouco de suas “memórias artísticas”. As cartas deveriam ser escritas e enviadas pelo correio ou por e-mail, sendo remetidas inicialmente a mim, e depois eu redistribuiria. A idéia era de que se criasse a partir daí uma rede de cartas ao longo de todo ano, que fossem aos poucos contando a história da construção deste grupo. Cada carta se complementaria com a escrita e a reescrita do olhar do outro. Acredito que a escrita em forma de carta adquire um tom mais informal, facilitando a comunicação e a própria escrita de professoras que não estão acostumadas a escrever.

Depois de algum tempo de apresentação da proposta ao grupo, as cartas foram chegando. A minha caixa de correspondência começou a encher-se de cartas com caligrafias distintas, cada uma com suas histórias. Deliciei-me na leitura delas, percebendo o quanto já nos desacostumamos a receber cartas, em tempos de exacerbamento da comunicação virtual. Algumas cartas (e também alguns e-mails) eram muito tímidos, com poucas linhas escritas, revelando um certo medo de expor-se. Em outras cartas, a profusão de emoções e histórias proliferava. Distribuí as cartas no grupo, aguardando que a rede enfim se formasse. E aí percebo um dos entraves no trabalho com formação docente. O retorno das cartas não foi exatamente como eu previra. Algumas alegaram falta de tempo, carga horária de trabalho elevada, esquecimento, ou mesmo, falta de “inspiração”. A rede que pretendia que se estabelecesse dentro e fora daquele espaço do curso, aconteceu em parte. Como então trabalhar com essas professoras? Grupos menores? Que tipo de cobrança é possível ser feita a elas? Como superar a dificuldade de escrita das professoras? Como encaminhar satisfatoriamente esse processo? No entanto, o material coletado neste trabalho já dá uma boa idéia da potencialidade de se trabalhar a escrita por cartas no âmbito da formação docente, estabelecendo e criando vínculos no grupo através delas.

Em 2003, o grupo planejava voltar a reunir-se. Cada vez percebia que o grupo adquiria uma espécie de autonomia e uma necessidade de permanecer em contato. Propus um novo curso de extensão neste ano na universidade, chamado de *Arte e Educação em Movimento*. Na proposta do curso, com encontros um sábado por mês, estava a discussão de temas relativos ao ensino de arte, e o debate com convidados para debater temas mais específicos como cinema, música e teatro. Este curso teve uma grande procura (mais de 60 pessoas interessadas) o que me obrigou a abrir mais uma turma, coordenada por uma outra professora. Entre as participantes, estavam em torno de 12 professoras que me acompanhavam já há bastante tempo, algumas desde 2000. As novas participantes tinham interesses diversos e havia uma certa diferença em termos de maturidade de discussão em relação ao grupo original. Durante este ano, fiz algumas tentativas de escrita, troca de cartas, registros diversos, mas que não se desenvolveu como eu esperava.

Em 2004, antes mesmo de março, já recebia e-mails de professoras do grupo ansiosas para recomeçar nossas discussões. Reuni o grupo original, em torno de 12 professoras, para decidir que rumo o grupo tomaria neste ano, o quinto consecutivo que nos encontrávamos regularmente. Decidimos nos consolidar como um grupo de estudo sobre ensino de arte, que estaria vinculado a minhas horas de pesquisa na universidade. O grupo sentia necessidade de continuar se encontrando, mesmo que não houvesse um certificado no final do trabalho. Neste ano, percebi que tivemos conquistas importantes, como o aprimoramento de nossas discussões e a decisão do registro mais efetivo das reflexões e dos trabalhos que elas estavam desenvolvendo em suas escolas, pensando até em uma possível publicação.

De 1999 a 2004 há muita história pra contar. Isso é tudo? Não, não é. O panorama linear desses anos não diz tudo. Há durante este tempo descontinuidades, fracassos, dissidências, mudanças de rota e, claro, conquistas, pequenos sucessos. Esta tese começou depois do início desse grupo e foi se envolvendo, tomando conta, mesclando-se. A tese tem um fim, um ritual final, uma escrita que, ao menos no papel, precisa ser definitiva. O grupo continua, anda com pernas próprias, não sabemos até quando. O efeito deste grupo de formação docente em arte no trabalho de cada professora é visível, o que procuro evidenciar aqui através de minhas análises.

Na trama das descontinuidades que fazem parte da formação docente em arte deste grupo, poderia abordar a questão apenas a partir do ponto de vista de gênero. E falar do que é o trabalho realizado apenas com mulheres e das redes de relações que se estabelecem a partir daí, das

histórias subjetivas que perpassam o coletivo: há as separações, gestações e nascimentos de filhos, abalos emocionais vividos por cada uma e que acabam respingando no grupo. Há a alegria do encontro, que vai desde o chimarrão compartilhado aos presentes no final de cada ano e a felicidade em contar uma nova conquista realizada em suas aulas. Uma das professoras comentou que o marido não entendia por que tanta satisfação nesse encontro em um sábado de manhã a cada mês apenas para falar de trabalho. Só as mulheres são capazes disso? Uma resposta positiva e definitiva pode ser precipitada. O fato é que as questões de gênero (aliadas às questões da docência e arte), com o cuidado de fugir de qualquer análise essencialista, articulam-se todo tempo nesta tese.

Mas ainda, isso não é suficiente. Há a escrita, a difícil tarefa de escrita de professoras, de registro, de inscrição e reflexão sobre o que fazem. Nestes cinco anos, a escrita destas professoras foi perseguida de várias maneiras em diários, cartas, pequenos textos, memoriais, portfólios, projetos. A escrita docente é descontínua, vai e vem e, em geral, ela surge com algum esforço. E as tentativas foram muitas. A narrativa deste grupo é tecida através desses fragmentos descontínuos de escrita, destes vestígios e rastros de uma formação docente, que não é, de modo algum, linear.

Entre uma escrita que titubeia, e que vive de ensaios e tentativas, e dos encontros deste grupo brotam relações estreitas, vínculos afetivos, relações de amizade que fortalecem o trabalho de cada uma. Relações políticas, transgressoras, poéticas, elos construídos entre mulheres que têm a arte como ponto em comum. A narrativa não-linear deste trabalho poderia então ser tramada a partir dessas relações de amizade? Que doce sabor do outro (ou das outras) traz saberes para a docência em arte?

As escritas fragmentadas e descontínuas dessas professoras ressoam a todo instante e dialogam com todas as questões teóricas que perpassam este trabalho. E se, aqui a narrativa fosse conduzida por estas escritas?

Cara Colega!

Como vais?

Aqui tudo bem, tipo os rios ainda correm em direção ao mar, ainda chove e às vezes faz frio.

Imagine que fui ao Encontro de Artes, aquele que acontece uma vez por mês, você pode imaginar o que foi meu dia.

Depois de passar a semana inteira correndo de uma escola para outra, de turma para turma (...).

Bom, mas em falando do encontro, cheguei atrasada, como sempre (arruma tudo, dá café, coloca todos dentro do carro e sai).

Depois fiquei um tempão esperando na fila do protocolo (esqueci de fazer a inscrição, vê se pode...).

Mas voltando ao assunto: fico me perguntando: por quê? De tantas atividades que tenho, ainda tiro este dia para ir ao encontro.

Sabe, parece vício, não falto e fico extremamente ansiosa por sua chegada. É um dos únicos lugares em que me sinto parte de fundamental importância, onde falar em Arte não é algo supérfluo, mas algo de relevância.

Pessoas que pensam como eu, que são como eu, que estão tão preocupadas quanto eu.

Na realidade, os encontros para mim, não são obrigações, mas momentos de puro prazer.

Tenho colegas maravilhosas, inteligentes, cheias de idéias criativas.

Ouvimos a Luciana, mas a todo instante que podemos falamos, falamos muito, sempre temos coisas a dizer umas as outras, idéias a socializar. Perguntas a fazer.

Perspectivas: espero que tenhamos muitos anos de encontros, pois eu nunca mais fui a mesma, depois deles.

A Luciana me colocou um elefante atrás da orelha, a cada dia que passa tenho mais para aprender, procurar e pesquisar.

A carta é da Joelma, uma das professoras que participa há mais tempo do grupo, desde 2000. O texto, escrito como uma carta, foi um dos exercícios de registro proposto ao grupo durante o ano de 2002 e fazia parte do material coletado para o portfólio da professora Márcia, a destinatária final da escrita, que deveria escrever uma resposta (onde estaria?). O texto informal traduz um pouco do clima dos encontros: vínculos entre as participantes, espaço de troca, prazer em saber mais, arte em toda parte. Uma escrita que é para si mesmo, mas se abre a leitura do outro, “pela missiva, nos abrimos para o olhar dos outros e alojamos o correspondente no lugar de deus interior” (Foucault, 2004a, p. 157). A carta traz alguns elementos cruciais desta tese, que persegue uma docência artista, ou a sua possibilidade, a potencialidade de uma docência que emerge de uma escrita descontínua, de relações de amizade, de um modo de ser docente, de uma ética, de uma etopoética.

Na parte que segue, aproximo da discussão sobre arte/ensino de arte e formação docente as provocações trazidas pelos estudos feministas aos nossos modos de ver. Com que olhos vemos a arte e a docência, afinal?

PARTE II**GÊNERO E ARTE: OUTROS MODOS DE VER A ARTE E A DOCÊNCIA**

Auto-retrato como alegoria da pintura, Artemisia Gentileschi, década de 1630

Mais do que um simples auto-retrato, prática comum de artistas de várias épocas, esta pintura de Artemisia Gentileschi é considerada como um comentário sofisticado sobre um tema filosófico central na teoria da arte do Renascimento tardio, ousando fazer o que nenhum artista

masculino antes havia realizado, ou seja, criar uma figura alegórica que é ao mesmo tempo uma imagem própria (Chadwick, 1992, p.103). A artista outorgou a si mesma vários atributos de uma personificação feminina da pintura: “a corrente de ouro, a máscara pendente que representa a imitação, os cachos revoltos que significam o divino frenesi da criação artística e seu vestido de colorido variado que alude a destreza do pintor. (...) A obra pertence a uma tradição em que a pintura se identifica com uma das artes liberais; mas aqui, artista e alegoria se fundem em uma só imagem” (Chadwick, 1992, p.103). De forma diferente de outros artistas (mulheres e homens) da época, a mulher que pinta não é representada como uma dama, mas ela é o próprio ato de pintar²⁵. A imagem surpreende, no mínimo, por duas razões: pela ousadia da artista naquela época, nesta representação que poderíamos chamar de performativa (pouco comum nas representações passivas de mulheres na arte) e pela quase total ausência de imagens como essa em livros “oficiais” de história da arte que afinal acabam legitimando o que deve ou não ser visto, ou o que é ou não considerado arte.

Tais imagens e análises, com um enfoque em questões de gênero, nos forçam a pensar de outra maneira e ver a “a cada momento aquilo que nunca antes eu tinha visto”, como diz Fernando Pessoa, através de seu heterônimo Alberto Caeiro. Muitas vezes é assim que a arte nos fala, nos toca. As inúmeras imagens produzidas através das artes visuais nos fazem ver com outros olhos o que já vimos, tocam a nossa própria experiência, de cada um, a minha, a de quem me lê. Pessoa/Caeiro poetiza sobre um olhar que capta tudo como um girassol, ou do olhar de espanto e pasmo de uma criança frente ao mundo. Ainda vemos com um olhar de espanto? Como olhar de novo com assombro para o que vemos sempre? Se as artes visuais nos brindam e recriam a vida com um arquivo quase infinito de imagens, paisagens, invenções, janelas imaginárias, o que ainda há mais para ver?

Articular arte e gênero é, de alguma forma, trazer uma tensão a mais para um olhar acostumado a ver a arte através dos olhos de historiadores e críticos de arte que tratam como única verdade uma visão particular e arbitrária. A Arte, esta celebrada com inicial maiúscula e luminoso neon no mundo ocidental, tem outros adjetivos que mal vemos abaixo da palavra

²⁵ Estranhamente (ou não) esta obra esteve exposta como uma “pintura alegórica anônima” até 1962, quando finalmente foi atribuída a Artemisia Gentileschi. O crítico que determinou esta atribuição justificou o “erro” dizendo que a intenção do quadro teria sido melhor compreendida sendo pintada por um homem. Estas informações são complementadas com o comentário irônico de Griselda Pollock (2005): “As obras das mulheres que amam sua identidade profissional parecem indecifráveis”.

“Universal”. A Arte Universal ou a História da Arte, legítima em grande parte, já desconfiávamos, um olhar masculino, branco, europeu e heteronormativo. Aparte os chavões pós-modernos, que talvez ainda precisem ser repetidos, o que importa aqui é problematizar quais são as implicações para nossos modos de ver a arte e o próprio ensino de arte. Ter o olhar atravessado pelas questões de gênero ou por “intervenções feministas”, como nomeia Griselda Pollock (2003), é de alguma maneira, perder a inocência ou a crença na neutralidade política das imagens artísticas. É olhar como “antes-nunca-tinha-visto” - o que não quer dizer um olhar mais verdadeiro, mais iluminado ou mais consciente, não confundamos. A arte, este terreno aparentemente livre, de pura expressividade e autonomia criativa, é um campo minado por relações de poder.

Mas respiremos aliviados e continuemos a nos inebriar com as noites estreladas de Van Gogh, os casais esvoaçantes de Chagall, as viagens coloridas de Miró, ou as cintilâncias das frutas de Cézanne, para ficarmos por enquanto apenas em alguns europeus modernos. No entanto, olhando mais de perto para estas imagens, podemos perguntar: por que esses são considerados “grandes artistas” ou “gênios”? Por que esses e não outros? Por que, por exemplo, as mulheres não estão nas listas de “grandes artistas”? E o que a categoria “gênio”, uma das bases sobre a qual é construído o conhecimento historiográfico e oficial sobre arte, implica em nossos modos de ver (e ensinar arte)?

Muitas destas questões que ligam arte a gênero originam-se de alguma maneira das provocações do artigo polêmico de Linda Nochlin (1989a), *Why have there been no great women artists?*, publicado originalmente em 1971. O artigo é considerado fundador por várias estudiosas²⁶ que se dedicam ao tema e também é bastante citado em textos que articulam gênero e ensino de arte. O artigo faz mais do que simplesmente perguntar sobre as mulheres artistas esquecidas pelo discurso oficial da história da arte. Entre outras coisas, interroga sobre as condições desiguais de produção artística feminina e masculina e mesmo sobre o julgamento diferenciado de obras que pudessem supostamente apresentar alguns atributos “femininos”. Nochlin reivindica uma mudança de paradigma em uma disciplina já estabelecida como a história da arte, desafiando categorias como a da “grande arte” feita por gênios ou por *superstars*, por exemplo (Nochlin, 1989a, p. 153).

²⁶ Ver Mayayo (2003), Porqueres (1994), Chadwick (1990), Pollock (1988).

Nesta tese, cujo foco é a docência em arte, tais questões se apresentam por um motivo aparentemente óbvio: a maioria das professoras de arte são mulheres, apesar da sua ausência no discurso oficial sobre arte. Mas o “óbvio” não é o suficiente, há mais para pensar. Professoras de arte mulheres fazem parte de um universo já feminino em sua maioria: o magistério, principalmente no que se refere à educação básica. Mas isso não explica tudo, se levarmos em conta algumas especificidades do ensino de arte, tais como a pouca visibilidade e a reduzida importância na hierarquia curricular escolar. Ou ainda, o fato de que muitas professoras atuam nessa área sem uma formação específica porque, entre outras coisas, essa é uma atividade que supostamente não exigiria muito conhecimento ou tão-somente alguns atributos “estéticos” femininos.

Apesar de serem maioria, as mulheres professoras de arte ainda parecem invisíveis profissionalmente. Há um paradoxo semelhante no que diz respeito à presença/ausência feminina nas artes visuais. Apesar da grande visibilidade da imagem das mulheres como um dos temas mais recorrentes da arte ocidental, elas são quase invisíveis como sujeitos da produção artística²⁷. A relação entre as mulheres e a criação artística na cultura ocidental baseia-se na “hipervisibilidade da mulher como *objeto* da representação e sua invisibilidade persistente como *sujeito* criador” (Mayayo, 2003, p.21). O par visibilidade/invisibilidade parece acompanhar as relações entre gênero e arte e/ou gênero e ensino de arte. Mas de que são feitas essas visibilidades e invisibilidades²⁸? Que relações de poder as constituem?

Estes são alguns “perigos” que escolhi para enfrentar nesta tese, ao articular alguns temas marginais como gênero e arte. Há muito percebo que a problematização desses temas são, de alguma forma, determinantes para o que se faz em ensino de arte. No entanto, não são temas que façam parte da maioria das análises sobre arte e educação, pelo menos aqui no Brasil. Tais temas emergiram para mim nas análises realizadas para a minha dissertação de mestrado (Loponte, 1998), principalmente a partir do contato com uma bibliografia específica sobre o assunto, especialmente os periódicos americanos *Studies in Art Education*, *Journal of Aesthetic Education*

²⁷ Daí a importância de destacar imagens como *Auto-retrato como alegoria da pintura*, de Artemisia Gentileschi.

²⁸ Alguns questionamentos trazidos por Patrícia Mayayo (2003) na introdução do seu livro, ao falar do início de seus estudos sobre história da arte remetem a algumas questões que me impulsionaram nesta tese (Por que tantas mulheres como professoras de arte? Quais as implicações?) : “Acaso não havia existido nem uma só mulher artista até princípios do século XX? De verdade eram tão poucas as estudiosas de história da arte que fizeram contribuições valiosas a disciplina? Como justificar então minha própria presença naquelas aulas? Me esperava também a mim a invisibilidade profissional? Por que a maior parte de minhas companheiras de classe eram mulheres e a maior parte de meus professores (sobretudo na medida que aumentava sua categoria acadêmica) homens?”(Mayayo, 2003, p.11).

e *Art Education*. O primeiro periódico traz vários artigos sobre o tema, sendo que, em dois números especiais, este é o assunto principal²⁹. A articulação é, especificamente, sobre questões de gênero e ensino de artes visuais³⁰, a partir de vários aspectos: currículo escolar, formação de docentes, crítica feminista de arte, entre outros³¹. Outras publicações também merecem destaque (Congdon; Zimmerman, 1993; Collins; Sandell, 1996 e Saccá; Zimmerman, 1998). Estes trabalhos, embora, de certa forma ainda sejam um pouco marginais dentro da produção acadêmica sobre ensino de artes visuais nos Estados Unidos e Canadá, refletem uma preocupação crescente do movimento feminista sobre questões relativas à arte e à educação, o que acontece pouco aqui no Brasil. Na verdade, o campo dos estudos feministas e seu diálogo com a educação (de um modo geral), ainda tem um longo caminho a percorrer no nosso país, embora esteja avançando³².

Acredito que trazer estas questões para um trabalho que discute a docência em arte traz novas formas de olhar, como se enxergássemos o que “antes-nunca-tinha-visto”. Afinal, de que arte falamos, que histórias de arte e ensino de arte escolhemos para narrar?

²⁹ *Studies in Art Education*. Reston, Virginia, USA: NAEA, 1959-. Trimestral. Números especiais sobre gênero e ensino de artes visuais: v.18, n.2, 1977 e v.32, n.1, 1990.

³⁰ Vale lembrar que o termo *Art Education*, tem um significado diferente de *Arte Educação* para nós. Enquanto na língua inglesa este termo refere-se especificamente ao ensino de artes visuais, no Brasil, este termo tem uma conotação eminentemente política e refere-se ao ensino de arte como um todo, nas suas diferentes linguagens. Opto assim, por traduzir a expressão *Art Education* por ensino de artes visuais.

³¹ Ressalto que o enfoque teórico da maioria desses artigos e textos tem forte inspiração da pedagogia crítica e das chamadas pedagogias feministas reivindicando entre outras coisas, estratégias de *empowerment* das professoras de arte. Discuto essas abordagens mais adiante.

³² Destaco a publicação de um Dossiê de Gênero e Educação, na Revista *Estudos Feministas* (v.9, n.2, 2001), e o trabalho que vem sendo realizado por grupos de pesquisa como: GEERGE - Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero, ligado ao Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); GEISH – Grupo de Estudo Interdisciplinar em Sexualidade Humana, da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e NUSEX – Núcleo de Estudos de Sexualidade da Universidade Estadual Paulista (UNESP). A atuação destes três grupos de pesquisa, entre outros fatores, tornou possível a criação do Grupo de Estudos (GE) – Gênero, Sexualidade e Educação na ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), que deu início as suas atividades no ano de 2004, com 13 trabalhos apresentados (incluindo um trabalho encomendado) e 5 pôsteres. Ver Meyer, Ribeiro e Ribeiro (2004).

DAS HISTÓRIAS POSSÍVEIS, HISTÓRIAS DE ARTE, *HERSTORIES*

A desconfiança das verdades únicas e totalizadoras talvez seja uma das heranças nietzscheanas mais importantes. As vozes do perspectivismo ecoam no pensamento pós-moderno e pós-estruturalista, trazendo tensão e um certo desconforto aos nossos modos de ver, e abertura do nosso pensamento para a diferença, para a pluralidade. É assim que falamos de histórias e não de história, e o título do livro de Patrícia Mayayo (2003) não é por acaso: *Historias de mujeres, historias del arte*. Ou ainda é dessa forma que o título da coletânea de artigos organizados por Saccá e Zimmerman (1998) se justifica: *Women Art Educators IV: Herstories, Ourstories, Future Stories*. As expressões quase intraduzíveis apontam para outras possibilidades além da *history* oficial – histórias delas? Nossas histórias? O questionamento de uma história de arte (e de ensino de arte) singular, pelos estudos feministas, passa entre outras coisas pela pergunta sobre o porquê da ausência das mulheres e pela interrogação da própria linguagem que legitima e produz o discurso predominante sobre arte.

Ao sublinhar a História da Arte como uma versão canônica disfarçada de uma única história da arte, ou uma lenda da criatividade cristã ocidental, tratada simplesmente como sinônimo de arte, Griselda Pollock (2003) não propõe, contudo, que uma outra história da arte seja redigida, restituindo o devido lugar das mulheres, mas reivindica “intervenções feministas” neste campo de saber, aparentemente tão consolidado. Não basta apenas adicionar confortavelmente nomes e histórias de artistas mulheres esquecidas³³, mas redefinir os objetos que estudamos, as teorias e métodos que utilizamos para a produção e leitura de práticas artísticas e culturais (Pollock, 2003, p. XXVII). Pollock, assim como Nochlin (1989a), clama por uma mudança de paradigma, ou a conversão de um olhar formalista para um olhar mais político em relação à arte. Ou ainda, no dizer de Nochlin, começar a pensar a história da arte “Outramente” (*Otherly*), o que exige que a política não seja concebida como um elemento adicional em nossas análises (Nochlin, 1989, p. XV). Rebatendo as críticas às historiadoras de arte feministas que estariam sendo acusadas de não olhar de fato para as obras de arte em questão, Linda Nochlin

³³ Griselda Pollock reconhece a importância que teve em algum momento a restituição das histórias de mulheres artistas ao discurso oficial. Foi essa a tarefa principal do seu primeiro livro, escrito em parceria com Roziska Parker, *Old Mistress*, publicado em 1981. O título faz uma alusão a expressão bastante usada ao referir-se aos chamados “grandes artistas”: *Mestres Antigos (Old Masters)*, cuja tradução para o feminino mudaria completamente de sentido e importância: “Amantes Antigas”.

argumenta que os *insights* feministas forcem a repensar o que se está se olhando e como se está olhando.

Os estudos feministas desafiam nossas formas de pensar e de conhecer, implicando uma verdadeira “reviravolta epistemológica” (Silva, 1999, p.94). Aparte as diferenças de abordagem das historiadoras e pesquisadoras que aliam arte a gênero, o que importa aqui são as possibilidades abertas para pensar a arte e o próprio ensino de arte. Que “intervenções feministas” seriam necessárias para o ensino de arte, não apenas em relação aos programas curriculares, mas ao próprio modo de pensar a docência? Essas intervenções feministas nos discursos sobre arte e ensino de arte podem colaborar na produção de uma docência em arte mais “artista”?

ARTES VISUAIS E O FEMININO: PROBLEMATIZAÇÕES EM TRÊS TEMPOS

As mulheres são artísticas ou “estéticas” por natureza? Se, por um lado, as teorizações mais recentes sobre gênero nos forcem a deixar de buscar por essências e atributos cristalizados como “naturais”, pressupostos como esses, disseminados em discursos mais comuns, levam a que muitas mulheres tomem para si a tarefa de ensinar arte na escola, mesmo sem uma formação específica na área. Até o início do século XX, pouco se sabia de mulheres artistas que haviam ousado romper as barreiras do mundo masculino das artes visuais. E se hoje as artistas contemporâneas já tiveram seu espaço alargado, acompanhando as conquistas das mulheres em vários campos, isto ainda não acontece sem dificuldades³⁴.

Há várias portas de entrada para escrever sobre a relação complexa entre artes visuais e feminino. Minhas escolhas se referem aos discursos que relacionam a arte ao feminino (relação que às vezes o exclui ou inclui), emergentes na fala e na escrita de professoras e estudantes de Pedagogia, cujo discurso sobre arte se constrói, de alguma forma, a partir da ênfase nos “artistas famosos” ou de uma estética doméstica familiar. Por um lado, a mulher é excluída do campo da criação artística mais valorizado; e, por outro, ela é incluída como criadora anônima apenas no ambiente privado. Este discurso ecoa na materialidade de alguns livros didáticos voltados para os

³⁴ Ver, por exemplo a trajetória da artista Louise Bourgeois, que apenas obteve consagração internacional aos 70 anos, ou a artista japonesa naturalizada brasileira Tomie Ohtake, que começou a pintar aos 40 anos, depois dos dois filhos já estarem crescidos.

anos iniciais e educação infantil, por exemplo, que elegem arbitrariamente alguns artistas como definidores do que seja arte, ao mesmo tempo que preconizam e receitam trabalhos manuais padronizados como atividades para serem realizadas em aulas de arte.

Falar de arte e gênero é falar de invisibilidades e, por conseqüência, de visibilidades. Mas de que forma? Podemos traçar esta trama de visibilidades de duas maneiras. Primeiro, tomando o termo visibilidade na sua acepção de dicionário³⁵, a dizer: “caráter, condição, atributo do que é ou pode ser visível ou condição de ser efetivamente percebido, conhecido”. A palavra, no contexto das artes visuais, aproxima-se do termo visualidade. Desta forma, posso analisar o modo como a mulher (como artista e como professora de arte) se torna visível ou não em um campo em que a visibilidade é a questão central, ou seja, as artes visuais. E aqui cabe repetir o paradoxo trazido por Mayayo (2003, p.21) sobre a relação entre as mulheres e a criação artística: a “hipervisibilidade da mulher como *objeto* da representação e sua invisibilidade persistente como *sujeito* criador”. Um paradoxo que também pode ser traduzido para a atuação docente neste campo: a *hipervisibilidade* das mulheres na docência em arte, sujeita a um discurso “pedagógico” e prescritivo, por um lado; e, por outro, um discurso que conforma a arte a um olhar predominantemente masculino; e a *invisibilidade* profissional das mulheres docentes como artistas de seu próprio trabalho.

Outra forma de pensar a visibilidade, que complexifica e não exclui a precedente, faz-se a partir dos jogos discursivos: “tratar de visibilidades, na análise enunciativa proposta por Foucault, significa tratar dos espaços de enunciação de certos discursos” (Fischer, 2002a, p. 86). Quais seriam os espaços de enunciação dos discursos que envolvem mulheres e arte, mulheres e ensino de arte? Os livros de história da arte, as imagens e discursos que circulam em diferentes épocas; as “traduções” e murmúrios destes discursos em livros didáticos voltados às docentes da Educação Básica, por exemplo. As visibilidades do discurso não estão nem totalmente ocultas e nem visíveis, “não há nada para ver atrás da cortina”, insiste Deleuze (1988, p.63). O que importa é descrever a própria cortina; as visibilidades “são até mesmo invisíveis enquanto permanecemos nos objetos, nas coisas, ou nas qualidades sensíveis, sem nos alçarmos até a condição que as abre” (Deleuze, 1988, p.66). Daí que Deleuze, na análise extremamente implicada que faz das teorizações de Foucault sobre o discurso, nos incita a “rachar as coisas, rachar as palavras”, abrir

³⁵ Cf. Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa. *CDROM*.

as palavras (e digo também as imagens) para extrair delas os enunciados. Rachar as imagens, tal como fez Cézanne “quebrando a fruteira”: nunca mais as “naturezas mortas” foram as mesmas depois das cintilâncias vibrantes do artista. O nosso olhar para os discursos e imagens não deve então, restringir-se apenas ao que vemos, mas deve voltar-se “para os modos de se fazer verem certas coisas num determinado tempo” (Fischer, 2002a, p. 87). Pensar a partir das condições de visibilidade de um discurso ou de uma imagem pode provocar outros modos de ler imagens distintos da incessante busca da “verdade” formal das produções artísticas. Ler uma imagem ou interpretá-la não é, desta forma, “restaurar o discurso lá onde, para falar mais diretamente, ele estava despojado de palavras”, mas descrever a complexidade desta relação, “toda esta franja do visível e do dizível que caracteriza uma cultura em um momento de sua história (Foucault, 2000, p.79).

Nesta trama entre visibilidades/visualidades e visibilidades discursivas, escrevo então sobre três tempos, três modos de problematizar a relação entre gênero e arte, tendo sempre como pano de fundo a docência em arte. Os três tempos sobre os quais escrevo aqui são escolhas, poderiam ser outras. Três tempos, três dimensões, três modos de falar, escrever, enunciar um ou vários femininos visíveis, ao mesmo tempo que ocultos, nas imagens (e nas visibilidades e enunciabilidades do discurso) que constituem o que chamamos de arte, ou mais especificamente, artes visuais. Não há uma ordem entre estas formas de ver: elas não se hierarquizam e nem se excluem, mas se complementam, movimentam-se entre si. Os enunciados sobre arte que procuro tornar visíveis nesta escrita se correlacionam, fazem parte de um jogo enunciativo que alia as artes visuais ao feminino: o mito da genialidade artística e do sujeito criador; arte e imagens de mulheres; uma estética da intimidade: artes domésticas do feminino.

Em comum nestes “tempos” que conduzem aqui as análises que cruzam gênero e arte são as relações de poder que envolvem e hierarquizam homens e mulheres artistas, mulheres criadoras e mulheres representadas, arte e artesanato, público e privado. Além disso, e principalmente, há em comum as formas de resistência que emergem de produções artísticas feitas por mulheres e de análises de historiadoras feministas³⁶. Formas de resistência que nos ajudam não somente a pensar o que somos, mas a “recusar o que somos” e a pensar e “promover novas formas de subjetividade” (Foucault, 1995a). A intenção deste trabalho não é apenas

³⁶ Como Linda Nochlin, Griselda Pollock e Patricia Mayayo. Ver referências.

apontar os modos pelos quais somos submetidos ou assujeitados, mas pensar nas brechas possíveis entre as relações de poder³⁷, nas possibilidades de “dobra” das relações de forças que nos submetem, o que, sabemos, não nos leva a nenhuma “terra prometida”, mas pode abrir espaço para a invenção de outros modos de subjetivação, outras formas mais “artistas” de sermos nós mesmos. Estas análises são importantes para a discussão que faço mais adiante, sobre a constituição de uma “docência-artista”. Rupturas, desvios na aparente tranquilidade das continuidades históricas e das disciplinas como a Arte, podem nos fazer pensar na potencialidade de subversão aos discursos subjetivantes que envolvem poder e gênero, a partir do próprio feminino.

Problematizar os modos de ver a arte, tal como as problematizações dos modos de ver e analisar a mídia (Fischer, 2002a), é buscar o enunciável e o visível dos discursos, “rachar” as imagens, dispensando a busca insana por significados ocultos ou obscuros. Pois tudo está ali para ser visto, para ser descrito; a parte imersa do *iceberg*, “ou antes a parte oculta do discurso e da prática é inseparável da parte emersa” (Veyne, 1992, p.180).

Se a arte não é um objeto natural, mas sim o que se faz dela (parafrazeando a afirmação de Veyne³⁸ sobre a história), podemos desconfiar das leituras de imagem que deixam intocadas as questões políticas, apostando na estabilidade estética e neutra das imagens; ou ainda, podemos desconfiar da organização arbitrária dos períodos da história da arte; ou das listas de “artistas famosos”, e da insistente preferência dos livros didáticos por alguns artistas (Van Gogh, Leonardo da Vinci, Picasso, por exemplo). Podemos ainda perguntar ainda sobre a naturalização de uma atitude passiva das mulheres representadas nas imagens de arte, e da recorrente omissão das realizações das mulheres que ousaram não se submeter a esse lugar. Da mesma forma, questionamos a desvalorização de uma estética da intimidade, essencializada como atividade feminina. O enunciável e o visível aqui se confundem, se cruzam, se complementam, configurando a mulher como um outro da arte: como artista, como objeto a ser representado, como docente.

³⁷ Para Foucault, há dois elementos indispensáveis em uma relação de poder: “que ‘o outro’ (aquele sobre o qual ela se exerce) seja inteiramente reconhecido e mantido até o fim como um sujeito de ação; e que se abra, diante da relação de poder, todo um campo de respostas, reações, efeitos, invenções possíveis” (Foucault, 1995, p.243).

³⁸ Ver Veyne (1992).

TEMPO I: O MITO DA GENIALIDADE ARTÍSTICA E DO SUJEITO CRIADOR

Quando eu ouço alguém falar de arte a primeira impressão que me vem é que não tenho nenhuma habilidade, que não consigo realizar nenhum trabalho artístico, mas como a professora falou que todos somos capazes vamos lá ao memorial.
(Daniela, Memorial Artístico, 2001)

Nunca tive muitos dons e habilidades para a arte, tanto é que até mesmo hoje meu desenho padrão é uma paisagem com uma casa, árvore, lago, nuvens, pássaros, enfim como a maioria faz. Mas apesar disso quando criança, lembro-me que não tínhamos bonecas para brincar e os meninos não tinham carrinhos, as meninas faziam bonecas de espiga de milho, pois tinham cabelos longos, ou então pegávamos uma abóbora menor, fazíamos os olhos com grão de feijão e desenhávamos a boca com uma faca, e outra abóbora para fazer a sacola, já os meninos faziam carretas de madeira para brincarem e a bola era uma “peteca” de plástico com barbante.
(Carolina, Memorial Artístico, 2001)

Como aluna do curso de mestrado nada muito significativo foi acrescentado aos meus conhecimentos, mas foi nessa etapa que conheci o valor de apresentar imagens de artistas famosos aos alunos, como forma de explorar sua obra, vida e técnica. O trabalho com imagens abre ao educador um leque de possibilidades.
(Helena, Memorial Artístico, 2004)

Uma das categorias da história da arte mais questionadas pelas estudiosas feministas é a figura do artista como gênio e a insistente associação da chamada “grande arte” com essa imagem heróica, um atributo de características marcadamente masculinas. Pesquisadoras e historiadoras como Griselda Pollock (1988), Patrícia Mayayo (2003), Linda Nochlin (1989, 1989a), Bea Porqueres (1994) e Whitney Chadwick (1992) por exemplo, fazem coro diante da desconstrução de um mito que ainda persiste nas definições mais comuns do que seja arte ou artista. Estas análises também respingam em artigos que procuram discutir gênero e ensino de arte³⁹.

Percebo a relevância desta discussão para o ensino de arte, quando ouço alunas da Pedagogia ou professoras de arte referirem-se à importância do trabalho com “artistas famosos” em suas aulas ou ainda quando lamentam que não possuem “dom” para arte. Mas quem, afinal são esses artistas famosos? De que é feita essa crença na genialidade inata ou em um “dom” pertencente a apenas alguns?

³⁹ Ver por exemplo Collins e Sandell (1996).

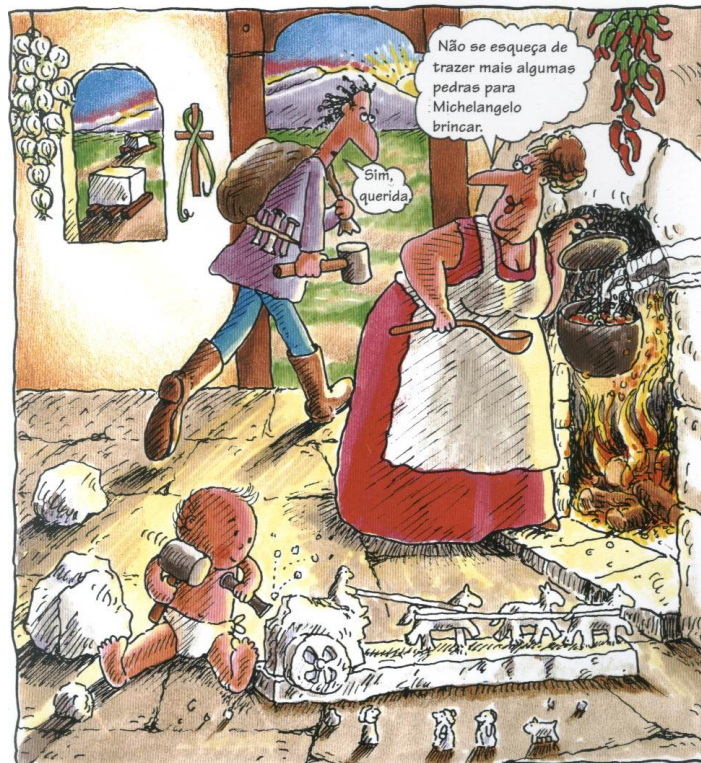
Com a difusão da chamada “proposta triangular⁴⁰” e, em parte, dos Parâmetros Curriculares Nacionais para Arte, além da fácil adesão acrítica de professoras a alguns modismos pedagógicos, as vidas de artistas e suas obras acabam timidamente chegando às aulas de arte. Os “modismos” logo são incorporados por um mercado editorial voltado aos docentes (endereço preferencialmente aos mais despreparados), que investe pesado em livros didáticos⁴¹ com receitas práticas e fáceis para salvar qualquer professora em apuros (vale lembrar o grande número de docentes sem formação atuando na área de arte). Os artistas escolhidos para reforçar o discurso predominante sobre arte, nesses livros, geralmente são aqueles já iluminados pela glória e fama, os chamados “gênios”. Nas listas preferidas, constam quase invariavelmente Leonardo da Vinci, Michelangelo, Van Gogh, Monet, Picasso. Em geral, reforça-se a figura do artista como homem, branco e europeu e com um talento inato, preferencialmente já surgido na infância. As narrativas biográficas que os acompanham são em geral narrativas lendárias, com um tom de hagiografia, aquelas biografias elogiosas de santos. É este o tom, por exemplo, de coleções de história da arte como “Os grandes artistas” ou “Pinacoteca Caras⁴²” ou de coleções de arte para crianças como “Mestres das artes⁴³”. Para exemplificar, vale a pena analisar mais cuidadosamente uma das imagens presentes do livro desta coleção, dedicado à vida de Michelangelo (Veneza, 1996).

⁴⁰ A Proposta Triangular para o ensino de arte deriva de uma dupla triangulação, conforme a define Ana Mae Barbosa: “A primeira é de natureza epistemológica, ao designar os componentes do ensino/aprendizagem por três ações mentalmente e sensorialmente básicas, quais sejam: criação (fazer artístico), leitura da obra de arte e contextualização. A segunda triangulação está na gênese da própria sistematização, originada em uma tríplice influência, na deglutição de três outras abordagens epistemológicas: as Escuelas de Aire Libre mexicanas, o Critical Studies inglês e o *Movimento de Apreciação Estética* aliado ao DBAE (*Discipline Based Art Education*) americano” (Barbosa, 1998, p.34). Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS) para arte também incorporaram esta proposta, embora não a refiram explicitamente.

⁴¹ O livro *Pedagogia da alegria* (Queiroz, Tânia Dias . *Pedagogia da alegria: uma abordagem sócio-interacionista: uma proposta prática de construção do conhecimento*. São Paulo: Didática Paulista, 1999), incorpora às tradicionais sugestões de trabalhos manuais e desenhos estereotipados para o ensino de artes, palavras mágicas como “projetos”, “transversalidade”, “interdisciplinaridade” e atividades como jogo de palavras com nomes de artistas plásticos ou jogo de memória com obras dos “grandes mestres”. O livro dirige-se aos alunos de 1ª a 4ª série do ensino fundamental e diz estar de acordo com os PCNs.

⁴² Tanto a Coleção *Os grandes artistas* (Nova Cultural, São Paulo, 1991), com 16 volumes e a *Pinacoteca Caras* (Editora Caras, São Paulo, 1998), com 30 fascículos, foram vendidas em bancas de revistas. Esta última tinha sua venda casada com a revista *Caras*.

⁴³ Os artistas que compõem a coleção *Mestres das artes* (Editora Moderna, São Paulo) são os seguintes: Claude Monet, Edward Hopper, Leonardo da Vinci, Michelangelo, Paul Klee, Pablo Picasso, Paul Gauguin, Pieter Bruegel, Salvador Dali, Toulouse Lautrec e Vincent Van Gogh. Há também, pela mesma editora, a coleção *Mestres das Artes no Brasil* e *Mestres da Música*. Nestas, as mulheres começam a aparecer. Os artistas selecionados são: Anita Malfatti, Alfredo Volpi, Tomie Ohtake, Adoniram Barbosa, Chiquinha Gonzaga, Gilberto Gil, Pixinguinha e Villa Lobos. Estes livros estão presentes em muitas bibliotecas escolares. Em 2004 a Editora Ática lançou a coleção infanto-juvenil chamada “Grandes Mestres”, abordando inicialmente vida e obra dos seguintes artistas: Picasso, Salvador Dali, Van Gogh e Monet.



Infância de Michelangelo, Col. Mestres das Artes (Ed.Moderna, 2002)

Nesta imagem reforça-se a idéia do artista com um talento inato que jorra naturalmente desde a infância⁴⁴. Um bebê de fraldas que esculpe milagrosamente pedras de mármore? Aparte qualquer exagero, e sem duvidar da maestria de um artista como Michelangelo, prevalece aqui um modo de narrar que está presente na história da arte, desde, talvez, as primeiras biografias lendárias escritas por aquele que é considerado o pai da história da arte, Giorgio Vasari. O seu livro *As vidas dos mais excelentes pintores, escultores e arquitetos*, publicado pela primeira vez em 1550, inaugura uma série de noções como genialidade, criatividade, excentricidade, que até hoje são associadas à visão tópica da criação (Mayayo, 2003, p.28). Linda Nochlin ironiza a recorrência de narrativas em que o artista é descoberto em circunstâncias pastorais, da forma como, por exemplo, celebra a biografia de Giotto escrita por Vasari⁴⁵ e reproduzida de várias

⁴⁴ A respeito dessa e de outras análises semelhantes, ver Loponte (2004).

⁴⁵ Na apresentação de um trecho das biografias de Giotto e de Leonardo da Vinci escrito por Vasari, Lichtenstein (2004, p. 101) enfatiza o quanto estes escritos são interessantes para entender “como o relato hagiográfico transforma a história em lenda. Tudo separa no nascimento o filho de um modesto lavrador e o filho natural do tabelião Piero da

formas até os dias de hoje. O artista teria sido descoberto por Cimabue, quando ainda criança, e sem instrução alguma desenhava ovelhas em pedaços de pedra. Relatos semelhantes fazem parte da biografia de outros artistas. Apesar de reconhecer que provavelmente há alguma verdade nessas histórias, o que Linda Nochlin (1989a, p. 154) quer sublinhar é o quanto elas refletem e perpetuam mitos enganosos sobre manifestações precoces de genialidade.

Esta discursividade em torno do gênio e do artista, assomado por uma centelha divina de criação, ainda está presente em diferentes matizes nas falas mais comuns de professoras que tomam a arte como seu objeto de ensino, o que é reforçado em alguns livros didáticos. A figura heróica e excêntrica do artista embala de alguma maneira as práticas de docência em arte ou os discursos dominantes em torno desse ensino. Nesse sentido, Fernando Hernández (2000) argumenta que o pensamento comum da arte como um dom colabora para o entendimento de que o ensino da arte não seria necessário⁴⁶.

O que interessa aqui é como essa desconstrução do mito do gênio artístico nos ajuda a pensar no sujeito criador, fora dos critérios de excelência claramente masculinos. Afinal, não há um substantivo feminino que corresponda a “gênio”, e isto não é uma simples questão gramatical sem importância. Quem pode criar? Nas narrativas dominantes da história da arte aqueles agraciados com o “dom” inato da criação artística são os homens. As mulheres artistas, em geral, aparecem como exceções⁴⁷. Quando era impossível evitar reconhecer a maestria de uma mulher em alguma prática artística, esta era atribuída a um homem, e assim se podia justificar e admitir

Vinci. Contudo, a história ou, melhor dizendo, aparição de ambos na história da arte acontece da mesma maneira, deslumbrante e quase miraculosa: Cimabue, ‘maravilhado’ pelo desenho que o pastorzinho Giotto traçava na areia, decidiu adotar o menino, sob sua proteção; Verrochio, ‘maravilhado’ pelos desenhos de Leonardo, o faz ingressar em seu ateliê. Tudo acontece como se a existência desses artistas extraordinários não pudesse ser relatada a não ser que não com o colorido das lendas. Vasari inventou um novo modo de narração para louvar as façanhas desses heróis que são os pintores do Renascimento”.

⁴⁶ “Essa mitificação contribui para distorcer o papel da arte na educação. Por meio dessa ideologia sobre a arte e os artistas, a opinião que emerge, desde os políticos às famílias, é que a educação tenha uma importância marginal para a formação artística das pessoas, e, em maior grau, para seu reconhecimento social. (...) No entanto, a lenda se impõe sobre a realidade, e leva a que se continue pensando que ser artista seja um dom recebido por alguns poucos eleitos. Disso decorre que o ensino de arte não seja necessário, pois quem não tiver o *dom do gênio* (de genes) não poderá chegar à categoria de artista” (Hernández, 2000, p.85-86).

⁴⁷ A relação entre sexo e criatividade é debatida no livro organizado por Chadwick e Courtivron (1994). O livro foi elaborado tendo em mente a seguinte questão: “se a idéia predominante sobre arte e literatura é que são obras de pessoas solitárias, ainda que as estruturas sociais predominantes tenham a ver com as relações familiares, maritais e heterossexuais, de que maneira escapam os seres criativos das limitações deste sistema e como constroem sua história alternativa?” (1994, p.10). Os autores e autoras dos artigos que compõem o livro debatem assim algumas relações que envolveram sexualidade e criação como as de Camille Claudel e Auguste Rodin, Sonia e Robert Delaunay, Virginia Woolf e Vita Sackville-West, Frida Kahlo e Diego Rivera, Anais Nin e Henry Miller, entre outros.

seu gênio (Porqueres, 1994, p.49). Nesse sentido, é interessante conhecer alguns exemplos relatados por Chadwick (1992) a respeito de atribuições de quadros a alguns artistas e o julgamento baseado na diferença sexual por alguns críticos, o que refletia diretamente no valor comercial das obras.

Algumas obras de Judith Leyster, artista holandesa do século XVII, foram atribuídas ao seu professor e artista Frans Hals e assim foram vendidas ao Louvre. Depois da descoberta do monograma da artista em uma das obras, e a reatribuição da sua autoria em vários quadros supostamente de Hals, a opinião dos críticos começa a mudar. Um desses críticos de arte escreve em 1964 que a artista não chegava a alcançar a vigorosidade do mestre: “basta contemplar a obra de uma pintora como Judith Leyster para detectar a debilidade da mão feminina”(Chadwick, 1992, p.22). Ainda: o que dizer, por exemplo, das situações que envolveram um quadro atribuído ao artista francês David, considerado como “um quadro perfeito, inesquecível”, e que tem seu julgamento alterado quando é cogitada a autoria de sua discípula Constance Marie-Charpentier^{48?} Existe “uma relação direta entre o que vemos e o que esperamos ver”, reitera Chadwick (1992, p.22). A maestria, a excelência e a genialidade não seriam atributos possíveis de serem vistos em uma produção artística feminina.

Na avaliação do trabalho de uma mulher artista, a sexualidade está sempre em jogo. Enquanto a sexualidade não abala a genialidade de artistas como Picasso e outros artistas modernos, as mulheres que ousavam entrar no mundo artístico tinham que se contentar com a representação de pinturas de interiores, naturezas-mortas – gêneros de menor valor no mercado artístico e que não as fariam configurar no rol dos grandes artistas⁴⁹.

Quando historiadores e críticos de arte se referem às mulheres artistas, a alusão a sua sexualidade parece algo inevitável, de alguma forma afetando o julgamento das obras. É preciso lembrar sempre que, antes de artistas, elas são mulheres. Bea Porqueres (1994, p.62) nos dá alguns exemplos:

⁴⁸ “(...) em 1951, Charles Sterling, argumentando que a pintura não era de David, afirmava que o ‘tratamento da pele e os tecidos é muito suave’, e que ‘a articulação carece de correção’. Finalmente, despoja inteiramente a obra de sua anterior excelência: ‘Sua poesia, literária mais que plástica; seus muito evidentes encantos e suas debilidades sabiamente veladas, assim como seu conjunto feito de mil sutis artifícios, tudo parece revelar seu espírito feminino’” (Chadwick, 1992, p.23). Ainda conforme Chadwick, a referida obra afinal não é nem de David e nem de Charpentier, embora o Metropolitan Museum tenha mantido o nome de David até 1977, mudando em 1980 para “pintor francês desconhecido”.

⁴⁹ Às mulheres era vedado o acesso a prática de desenho do natural como modelo nu, que era a base do ensino acadêmico e da representação na Europa desde o século XVI ao XIX (Chadwick, 1992, p.7).

Sofonisba foi elogiada, já nas *Vite* de Vasari, por sua beleza e modéstia; Artemísia Gentileschi foi denegrida por seus biógrafos por haver sido violada quando era uma adolescente, o que, se disse, a conduziu ao desenfreno sexual. Elisabetta Sirani foi acusada de falsear sua obra – não pode ser que uma mulher pinte tão bem. Elisabeth Vigée-Lebrun passou a história como uma cortesã – no duplo sentido da palavra. De Valadon se falou que era filha ilegítima, mãe solteira e amante de muitos artistas. Não é necessário seguir; todos estes qualificativos jamais se aplicam aos homens ou, se assim se faz, é para reforçar a idéia de que o artista a que se referem era um gênio⁵⁰.

Griselda Pollock (1998, p. 75), ao analisar os espaços da feminidade na arte moderna, questiona por que somente homens configuram como precursores dos principais movimentos modernistas. Para ela, a melhor resposta não seria por que não havia mulheres envolvidas nos primeiros movimentos modernos e nem que as artistas existentes não eram importantes o suficiente para influir nestes movimentos. Na sua argumentação, o que a história da arte modernista celebra é uma tradição seletiva, que normaliza como o *único* modernismo um conjunto de práticas particulares e generificadas⁵¹.

Quem julga ou legitima as criações artísticas de homens e mulheres? O que está em jogo neste tipo de julgamento? A criação artística “inscreve-se dentro de um marco institucional que preexiste ao sujeito que cria, um marco definido pelos sistemas de ensino, a estrutura de mecenato, os discursos críticos dominantes, etc” (Mayayo, 2003, p.22). Há uma rede de discursos que constitui e define o que é arte, discursos que não são puramente “estéticos”, e nem ancorados em uma pretensa neutralidade inabalável. Esta trama de discursos continua sendo tecida na escola, incitando e legitimando práticas, configurando modos de dizer “verdadeiros” sobre arte e seu ensino.

A ausência das mulheres no discurso predominante e oficial da história da arte não revela apenas um simples esquecimento, mas a própria condição em que se estrutura esta disciplina. As produções artísticas das mulheres são avaliadas em função do seu pertencimento ao sexo

⁵⁰ Os qualificativos que colocam em dúvida a competência profissional de mulheres, principalmente mediante o julgamento de sua sexualidade não é exclusividade do campo das artes. Ver, por exemplo, a análise da trajetória de mulheres antropólogas no Brasil realizada por Mariza Corrêa (2003). Enquanto os antropólogos eram elogiosamente chamados de “aventureiros”, a denominação de “aventureiras” às mulheres antropólogas (consideradas muitas vezes apenas “parceiras etnográficas” dos homens) tinha um sentido negativo e de forte conotação sexual.

⁵¹ Como professora de artes plásticas na educação básica, por muito tempo reproduzi nas aulas este modo de ver a história da arte como algo “dado”, imutável, uma mera narrativa de fatos cronologicamente organizados nos livros de que dispunha. Para uma leitura desavisada, é mais do que “natural” que os homens sejam líderes dos movimentos artísticos e que a representação de imagens de mulheres predomine sobre as produções artísticas feitas por elas próprias. É este modo de ver que prevalece nos livros mais comuns e de mais fácil acesso sobre arte, inclusive aqueles dirigidos às crianças.

feminino e, muitas vezes, o caráter “feminino” de uma obra serve para demonstrar o caráter secundário de sua autora. O que é importante - e é isso que debate Mayayo (2003, p. 51-52) ao recuperar estas questões desenvolvidas por Rosiska Parker e Griselda Pollock , no livro *Old Mistress* - é não pensar apenas em resgatar a obra de uma série de mulheres esquecidas, mas perguntar pelas condições de possibilidade dessa discriminação, ou pelos modos de ver produzidos em uma determinada época. E dessa forma, examinar de que maneira a disciplina história da arte colaborou para forjar uma determinada construção de diferença sexual e como as mulheres viveram essa construção ao longo do tempo.

As mulheres artistas são sempre apêndices de alguém: filhas de, esposas ou amantes de, mães de... Elas e suas realizações precisam ser justificadas a partir da sua relação com outros. Como crianças que precisam ser conduzidas, as mulheres artistas e suas produções são sempre colocadas à prova, e sua capacidade de criação além dos limites da maternidade e reprodução é regularmente questionada, legitimando a arte como produto da criatividade e genialidade masculinas. Os discursos que as nomeiam diferem sobremaneira dos discursos que circulam sobre os homens artistas. Nunca haveria a necessidade de justificar a produção artística de um artista como Picasso, por exemplo, a partir de suas relações de parentesco: esposo de, filho de... A respeito desses discursos, vale a pena conhecer as afirmações misóginas de artistas renomados como Renoir (“Considero as escritoras, advogadas e políticas – como Georges Sand, Madame Adam e outros – como monstros , como terneiros de cinco patas [...]. A mulher artista é sinceramente ridícula”) e Degas, sobre Mary Cassat, artista impressionista americana (“Não posso admitir que uma mulher desenhe tão bem!”) (Porqueres, 1994, p. 49 e 93).

A associação da categoria gênio ou criação artística à masculinidade é uma herança do Romantismo, principalmente. É neste período que se consolida “a imagem do artista saturniano, excêntrico, melancólico, exótico, diferente, original e marginalizado; é nesse momento, também, quando começam a conferir-se, com mais força, atributos masculinos a figura do artista” (Mayayo, 2003, p 66). Embora talvez não interesse tanto neste trabalho desvendar as possíveis origens da generificação do conceito de genialidade artística ou a sua recorrente associação à masculinidade e à virilidade na história ocidental, importa principalmente o que este conceito produz, quais os efeitos na nossa maneira de pensar arte. E ainda como esse discurso exclui e

desvaloriza a mulher como sujeito criador⁵². Muitos dos argumentos desenvolvidos por Mayayo e Porqueres em torno desta questão partem do livro *Gender and genius: towards a feminist aesthetics*, de Christine Battersby e do livro *Old Mistress*, de Rosiska Parker e Griselda Pollock, amplamente citados pelas autoras. Os estudos de Battersby e Parker e Pollock aprofundam o tema, coincidindo principalmente no diagnóstico da equivalência histórica entre genialidade e masculinidade, embora tenham divergências em relação a solução para esta questão⁵³ (Mayayo, 2003, p.72).

Se nossos modos de pensar arte são afetados por essas verdades “mitológicas” sobre a criação artística, de que modo esse discurso é ainda repetido, murmurado, tornado verdadeiro nos dias de hoje, principalmente quando se cruza com o discurso pedagógico em torno da arte⁵⁴?

Um exemplo é o livro *A professora criativa: Educação Artística e trabalhos manuais para o Ensino Fundamental*, de circulação em escolas na região de Santa Cruz do Sul. A publicação tem quatro volumes, todos repletos de receitas de trabalhos manuais com diversos materiais para as datas comemorativas e desenhos estereotipados. O título já define o endereçamento à espectadora preferencial⁵⁵: professoras mulheres. A preocupação com a utilização do feminino não é por acaso, e é algo raro em publicações deste tipo. Livros como

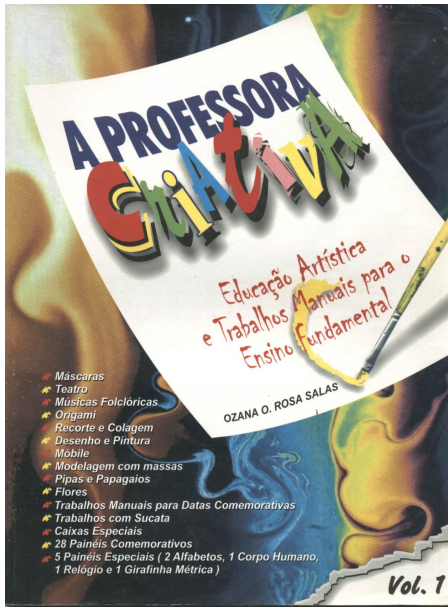
⁵² Sobre a desvalorização da criatividade feminina no Romantismo Mayayo (2003, p. 67) escreve: “A mulher criadora é simplesmente uma anomalia incômoda na trama narrativa da exclusão. Assim, uma mulher artista não tem mais que duas alternativas: renunciar a sua sexualidade (convertendo-se em ‘homem’) ou seguir sendo ‘mulher’ e, portanto, abandonar o sonho de ser considerada um gênio. Essa é a argumentação que se oculta atrás do famoso epigrama de Goucourt: ‘ não há mulheres geniais; as mulheres geniais são homens’. Isto não quer dizer, obviamente, que a desvalorização das mulheres seja privativa do século XIX: o Romantismo não fez senão reformular um discurso misógino que tem suas raízes no Renascimento e, através deste, na cultura greco-romana”.

⁵³ Acompanhando a análise de Mayayo, percebe-se que Parker e Pollock propõem desarticular ou mesmo eliminar o conceito mesmo de gênio, ou, ao menos, tentar construir narrações histórico-artísticas que não se baseiem na avaliação estética da “qualidade”, enquanto Battersby propõe uma reapropriação do conceito de gênio a partir de uma ótica feminista, para criar uma linhagem matrilineal, uma genealogia de grandes mulheres artistas (Mayayo, 2003, p.72). Não tive acesso a nenhum desses dois livros, mas acredito que ambas as soluções são discutíveis e passíveis de crítica. De qualquer maneira, todas essas argumentações trazem a meu ver, uma desconfiança irreversível no modo de encarar a genialidade artística, ou mesmo os mitos da criação em arte.

⁵⁴ Saliento que a “pedagogização” ou pasteurização de discursos científicos e filosóficos, principalmente na “tradução” para livros didáticos é uma constante em vários campos disciplinares tais como as ciências exatas, história, política, etc.

⁵⁵ O termo “espectadora preferencial” insere-se no conceito de modos de endereçamento desenvolvido por Elizabeth Ellsworth (2001), originado nos estudos sobre cinema e que também tem sido utilizado em análises que privilegiam a educação. O conceito de “modos de endereçamento” baseia-se no seguinte argumento: “para que um filme funcione para um determinado público, para que ele chegue a fazer sentido para uma espectadora, ou para que ele a faça rir, para que a faça torcer por um personagem, para que um filme a faça suspender sua descrença [na ‘realidade’ do filme], chorar, gritar, sentir-se feliz ao final – a espectadora deve entrar em uma relação particular com a história e o sistema de imagem do filme” (Ellsworth, 2001, p.14). A “espectadora preferencial” seria essa “posição-de-sujeito” para o qual o filme (ou aqui, um livro didático) funcionaria com “o mínimo de esforço, de contradição ou deslizamento” (idem, p.15).

esses são vendidos diretamente nas portas das escolas e raramente são encontrados em livrarias. Estas publicações endereçam-se às professoras e o adjetivo “criativa”, embora tenha aparentemente um tom elogioso, apenas mascara um conteúdo que subestima a capacidade criativa docente.



Capa do livro *A professora criativa*
(Claranto: Uberlândia, MG)

Há aqui, claramente, uma disjunção entre o que é dito e o que é visto. De que criatividade se trata nesses materiais, se há apenas receitas prontas? O que se pensa sobre criação a partir desses livros? Quem estes materiais pensam que as professoras são? Ou ainda, de que modo as professoras “vestem-se” e assumem esse discurso? Há espaço de criação para a docência? Todas estas questões permeiam e alimentam minhas interrogações sobre a possibilidade de uma docência artista, que encontre brechas na trama de discursos que mitifica o sujeito criador.

Enquanto a maioria dos livros de história da arte exalta a genialidade artística masculina (discurso que também ressoa nos livros didáticos), o discurso pasteurizado e pedagogizado sobre arte define a criatividade feminina como algo a ser controlado por receitas e prescrições de “como fazer”, escapando de qualquer nível de excelência, ou mesmo de qualquer semelhança e visibilidade da chamada “grande arte”. Estes discursos, de alguma forma cruzados e complementados um pelo outro, são consumidos e incorporados pelas docentes que atuam no Ensino Fundamental, principalmente aquelas sem uma formação mais consistente na área de arte. Penso que desfazer e problematizar estes mitos, trazendo algumas “intervenções feministas” e algum tipo de tensão para nossas definições comuns sobre arte e ensino de arte, é uma das tarefas mais importantes para a formação docente na área.

TEMPO II: ARTE E IMAGENS DE MULHERES

Há oito anos atrás precisei dar aula de Educação Artística para turmas de 5ª e 8ª série, foram as piores aulas que já dei, não estava preparada para trabalhar com estas turmas e nem para trabalhar arte. Dava o que encontrava: trabalhos prontos, cópias, não tinha conhecimento nesta área.
(Márcia, Memorial Artístico, 2001)

Eu nunca gostei de artes, na escola a professora obrigava a desenhar e pintar como ela queria, se você pintasse diferente já estava errado. E quando ela mandava desenhar aí sim eu queria morrer, pois sou péssima para desenhar.
(Memorial Artístico, Beatriz, 2001)

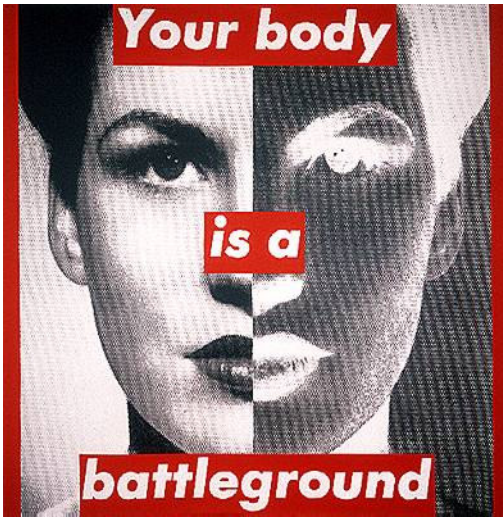
Vou tentar contar um pouco sobre minha vida e a arte. Logo quando comecei a estudar na primeira série do ensino fundamental, coloria as gravuras mimeografadas e carimbos com lápis de cor de seis cores que lá tinha na escola. Após no decorrer dos anos começamos a fazer alguns desenhos livres nos quais sempre fui bem na formulação. Teve uma vez que desenhei o casal Fritz e Frida no quadro da minha sala, a pedido da professora e fui muito elogiada pela diretora e colegas de sala.
(Mariana, Memorial Artístico, 2001)

As mulheres têm mais espaço de atuação na arte contemporânea, embora nem tanto como os homens⁵⁶. Assumindo-se como sujeitos de criação, as mulheres artistas estão mais presentes nas grandes exposições, nas bienais, na luz dos holofotes (estariam já nos registros oficiais da história da arte?). Se o acesso (e a permanência) neste mundo artístico de características fortemente masculinas é mais fácil ou mais difícil do que o era para as mulheres artistas que as antecederam, é uma discussão ampla, que foge aos propósitos desse estudo. É claro que movimentos como o do grupo americano de artistas anônimas *Guerrilla Girls* e suas provocações irônicas ao universo canônico da arte nos fazem desconfiar de que as coisas não mudaram tanto assim⁵⁷. Apesar disso, uma das questões a considerar aqui é que muitas artistas contemporâneas nos ajudam a romper com um olhar já cristalizado sobre as imagens da mulher. O tema “imagens

⁵⁶ Um mapa de gênero da 26ª Bienal Internacional de São Paulo (26 de setembro a 19 de dezembro de 2004) pode nos dar um panorama da participação de mulheres artistas na arte contemporânea: das oito salas especiais, uma é dedicada a uma artista brasileira – Beatriz Milhazes; dos 72 artistas convidados, treze são mulheres; e entre os artistas das 47 representações nacionais, apenas sete pertencem ao sexo feminino. Ver <http://bienalsaopaulo.globo.com/home1.asp>

⁵⁷ As *Guerrilla Girls* definem-se da seguinte forma: “Desde 1985 as *Guerrilla Girls* têm reinventado a palavra “F – feminismo. Ainda fortes no século 21, nós somos um grupo de mulheres anônimas que tomaram seus nomes de mulheres artistas mortas como pseudônimo e aparecem em público vestindo máscaras de gorila. Em 19 anos nós produzimos mais de 100 *posters*, adesivos, livros, projetos impressos, e ações que expõem o sexismo na política, no mundo da arte, filmes e na cultura em geral. Nós usamos humor para transmitir informação, provocar discussão, e mostrar que feministas podem ser divertidas. Vestimos máscaras de gorila para focalizar sobre as questões em vez de nossas personalidades. (...) Nos declaramos como a contrapartida feminista para a maior parte da tradição masculina de bons samaritanos como: Robin Hood, Batman, e o Cavaleiro Solitário. (...) O mistério em torno de nossas identidades tem atraído atenção. Nós poderíamos ser qualquer um; estamos em qualquer lugar”. Ver <http://www.guerrillagirls.com/index.shtml>

de mulheres” é um dos temas mais recorrentes nos estudos feministas ligados à arte, à mídia, ao cinema e à cultura visual em geral⁵⁸.



Sem título (Seu corpo é um campo de batalha), 1989, Bárbara Kruger, EUA

Artistas como Jo Spence, Valia Carvalho, Nikki de Saint Phalle, Barbara Kruger, Rosana Paulino, entre outras, a partir de suas obras deslocam nosso olhar já moldado aos modos masculinos dominantes de ver, abrindo a possibilidade de pensar a experiência feminina através da arte de uma outra forma. Um exemplo pode ser visto na imagem criada por Barbara Kruger para a marcha pelos direitos femininos realizada em Washington no ano de 1989, com a declaração *Your body is a battleground*. Esta e outras de suas “imagens verbalizadas” (Barbosa, 1998a) expõem seu posicionamento crítico em relação às representações da mulher na mídia.

O imaginário artístico ocidental hipervisualiza a mulher como objeto da representação masculina, ao mesmo tempo em que a exclui do campo da criação artística. Exemplo enfático a essa questão é um famoso quadro do artista Johann Zoffany, de 1772, que retratava os artistas membros da *Royal Academy* ao redor de modelos masculinos. As únicas duas mulheres artistas da academia, Mary Moser e Angélica Kauffmann, aparecem apenas como retratos na parede ao fundo. Naquele espaço, legitimado como um espaço público masculino, não havia um lugar relevante para as mulheres como criadoras, mas apenas como objetos de representação⁵⁹.

Nas imagens de mulheres, enfatizam-se determinados modos de conduta e demonizam-se outros: as mulheres são virgens, mães, amantes, esposas, mas também são prostitutas, bruxas, mulheres fatais. Desse modo, assim como outros produtos culturais, a arte “desempenha um papel fundamental na criação e difusão de determinados estereótipos femininos, adquirindo assim uma feição prescritiva e proscritiva” (Mayayo, 2003, p. 139). Debater a arte e seus mecanismos de regulação de condutas a partir dos códigos patriarcais foi um dos pontos mais reforçados por

⁵⁸ Ver por exemplo Fischer (2001a), Smelik (1993).

⁵⁹ Sobre o quadro de Zoffany, ver Chadwick (1992, p. 7) e Mayayo (2003, p. 24-25).

pesquisadoras feministas a partir dos anos 70. Esses *insights* ou intervenções feministas no campo da crítica e da história da arte contribui de alguma maneira para que nosso olhar perca a inocência e cada vez mais desconfie de uma suposta neutralidade política das imagens. A problematização sobre a relação entre mulher, arte e poder afina-se com nossos modos de ver:

(...) as imagens da mulher na arte refletem e contribuem para reproduzir certas premissas aceitas pela sociedade em geral, e pelos artistas em particular, alguns artistas mais que outros, sobre o poder e a superioridade dos homens sobre as mulheres, premissas que se manifestam tanto na estrutura visual como nas escolhas temáticas das obras em questão (...). Trata-se de premissas acerca da debilidade e passividade da mulher; de sua disponibilidade sexual; seu papel como esposa e mãe; sua íntima relação com a natureza; sua incapacidade para participar ativamente na vida política. Todas estas noções, compartilhadas, em maior ou menor grau pela maior parte da população até nossos dias constituem uma espécie de subtexto que subjaz quase todas as imagens envolvendo mulheres (Nochlin, 1989b, p.2).

A autora ainda salienta que talvez o termo “subtexto” seja enganoso. Linda Nochlin não busca uma verdade *profunda* por baixo das superfícies de vários textos pictóricos, mas seu esforço ao investigar a tríade mulheres-arte-poder é de alguma maneira desenredar os vários discursos sobre poder, relativos às diferenças de gênero que existem simultaneamente no discurso mestre da iconografia (Nochlin, 1989b, p.2). Embora o texto se refira freqüentemente a uma “ideologia” de gênero presente nas representações visuais de mulheres, podemos fazer uma relação dessas afirmações com a análise de enunciados teorizada por Michel Foucault. Os enunciados, ao mesmo tempo “não visíveis e não ocultos” (Foucault, 1987), estão presentes na proximidade, na própria superfície das imagens que nos são tão familiares. Para esta leitura do visível e do enunciável que emergem das imagens, ou para reconhecer o enunciado,

É necessária uma certa conversão do olhar e de atitude para poder reconhecê-lo e considerá-lo em si mesmo. Talvez ele seja tão conhecido que se esconde sem cessar; talvez seja como essas transparências familiares que, apesar de nada esconderem em sua espessura, não são apresentadas com clareza total. O nível enunciativo se esboça em sua própria proximidade (Foucault, 1987, p.128).

Não há uma ideologia a desvendar, que revelada nos faria mais felizes, nem uma “conspiração” masculina contra as mulheres em cada imagem que as representa. Mas há, sim, uma rede de discursos, um jogo discursivo atuante que alia gênero, arte e poder, que produz efeitos em nossas práticas e em nossos modos de ver e que tem sistematicamente desfavorecido as mulheres. Leituras de imagem que levem conta análises mais políticas, como as de Linda

Nochlin e/ou a análise de discurso de Foucault contribuem para o rompimento de um discurso quase “religioso” que gira em torno da arte, colocando-a no reino intocável e transcendente da sensibilidade, acima de qualquer questão política. Há mais na superfície das imagens para analisar do que supõem as leituras de imagem formalistas mais comuns. Além dos elementos visuais e das nossas interpretações acerca do que o artista “quis dizer”, podemos considerar as produções artísticas como modalidades enunciativas que, na trama dos discursos que circulam em torno delas, colaboram para fixar e produzir identidades sexuais e de gênero.

Podemos então falar da produção de uma “pedagogia do feminino”. Uma pedagogia visual que naturaliza e legitima o corpo feminino como objeto de contemplação, tornando este modo de ver particular quase como a única “verdade” possível. No imaginário artístico ocidental as mulheres sempre foram um tema constante: mulheres honoráveis e mulheres infames na sociedade greco-romana; “evas” e “marias” na iconografia religiosa e cristã; mulheres em ocupações cotidianas a partir do século XIII; retratos de mulheres nobres; mulheres em situações que misturam prazer e violência; mães felizes; anjos do lar; prostitutas; mulheres sufragistas e masculinizadas; os nus femininos das vanguardas artísticas⁶⁰. Estas imagens de mulher, entre outras, construídas ao longo da narrativa dominante da história da arte, uma narrativa que não é linear e nem isenta de contradições, endereçam-se a um olhar masculino⁶¹, “nos conhecemos a nós mesmas através de mulheres feitas pelos homens” (Rowbotham, citado por Mayayo, 2003, p. 165).

As imagens dizem muito, nos produzem, nos significam, nos sonham. Na escola, as aulas de arte, bem ou mal, têm sido o espaço (às vezes, o único) de produção e leitura de imagens. Mas de que forma isso acontece? Como professoras de arte educam sobre gênero e sexualidade através dessas imagens? E, por outro lado, como elas próprias são educadas através dessas imagens?

Na história da arte ocidental, muitas das obras, consideradas marcos nos seus respectivos períodos artísticos, celebram e legitimam um olhar masculino sobre a imagem de mulheres como, por exemplo, em *Olympia* e *Almoço na Relva*, de Manet e *Demoiselles de Avignon*, de Picasso. Estas obras, embora façam parte de uma iconografia chamada “universal”, constituem

⁶⁰ A respeito dessas “imagens de mulher” ver as análises de Mayayo (2003).

⁶¹ Este termo relaciona-se a expressão *male gaze*, que vem sendo utilizada nas análises de teóricas filmicas feministas como Smelik (1993).

representações de um determinado modo de ver muito particular, sistematicamente privilegiado como o único possível.

Berger (1999) argumenta o quanto a representação das mulheres na arte ocidental solidifica uma imagem feminina de passividade, de submissão a um olhar masculino, tanto do artista quanto do espectador preferencial. Para ele, o protagonista principal destas obras, um suposto espectador masculino para o qual a obra é endereçada (tanto como espectador como possível comprador), nunca é pintado. A mulher é o motivo principal do nu como gênero da pintura a óleo européia, mesmo quando o tema a ser representado é uma alegoria ou história mítica. O tema do *Julgamento de Páris*⁶² é emblemático, sendo representado através de pinturas e esculturas por inúmeros artistas como Rubens (1577-1640), por exemplo. Esse tema e outros, como “Susana e os velhos”, raptos das Sabinas, filhas de Leucipo são a desculpa, e não o tema, afirma Bea Porqueres (1994). O tema, ou o pretexto para a pintura, é o próprio nu feminino.

Mais do que discursos que apenas refletem ou nomeiam uma determinada realidade, as imagens criadas pelos artistas produzem verdades sobre sujeitos, produzem práticas sociais. Além disso, as interpretações destas imagens por críticos e historiadores de arte (e também, na escola, por professores e professoras) produzem também outros discursos, que obedecem a um determinado conjunto de regras dentro de um campo de saber e poder. Há vários discursos em disputa na definição do que é digno de ser representado ou de quem pode representar nas artes visuais, e essas práticas de poder articulam-se à produção de verdades sobre gênero e sexualidade. No entanto, se as relações de poder pendem em determinados períodos históricos e culturais para um determinado modo de ver, isto não quer dizer que assim o sejam indefinidamente. Não há um discurso monolítico e inabalável sobre a arte, imune a fraturas, resistências, deslocamentos.

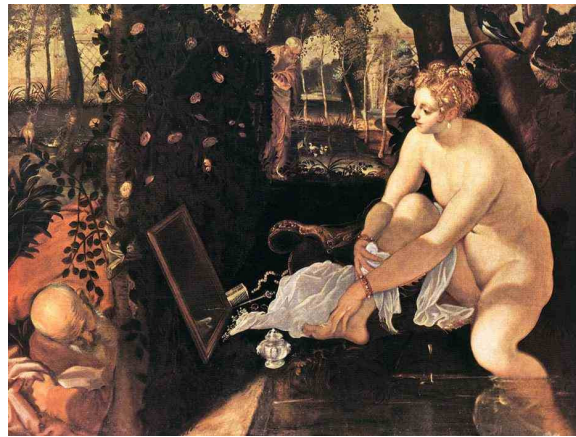
Algumas imagens femininas produzidas por mulheres artistas podem nos ajudar a perceber outras possibilidades de representação, ao mesmo tempo que causar um certo estranhamento a um olhar já acostumado com o ponto de vista masculino. A artista italiana Artemísia Gentileschi (1593-1652/1653) foi considerada uma das mais importantes caravaggistas, entre 1610 e 1620. Filha de um pintor importante da época, destacou-se como

⁶² Páris deveria decidir qual das três deusas era a mais bela, a quem se destinaria a maçã de ouro de Éris: Atena, Hera ou Afrodite. A escolhida foi Afrodite que ofereceu-lhe o amor da mulher mais bela do mundo, Helena, de Esparta (Guimarães, Ruth. Dicionário de Mitologia Grega. São Paulo: Cultrix, 1996.).

artista, apesar de também ter se notabilizado por seu envolvimento sexual com seu professor e ajudante do pai, que a teria seduzido aos 19 anos. Suas obras fazem uma leitura de temas bíblicos recorrentes na história da arte, a partir de um ponto de vista que favorece as mulheres, não as colocando como simples objetos passivos de contemplação. Temas como *Judith e sua donzela*, *Judit decapitando a Holofernes*, *Susana e os velhos* adquirem contornos menos usuais nas mãos da artista. *Susana e os velhos* ilustra uma história do Antigo Testamento sobre uma mulher que é surpreendida no banho por dois homens velhos da sua comunidade, que exigem que ela tenha relações sexuais com eles, ameaçando-a com a morte. Nas versões do tema feitas pelo artista Tintoretto⁶³ (1518-1594) a mulher olha para o suposto espectador, ou se olha no espelho enquanto é espionada (Berger, 1999, p.54). A sua atitude é passiva, de espera, de quase resignação, ela é um corpo nu prestes a ser dominado. Na versão da artista Artemisia Gentileschi, no entanto, Susana está no centro da composição, aterrorizada diante do olhar dos anciãos, revelando não a cumplicidade de um corpo passivo ou provocativo, mas a iminência do que hoje chamamos de assédio sexual. Esta obra “oferece uma chamativa evidência das habilidades de Gentileschi para transformar os convencionalismos da pintura do século XVII de tal maneira que finalmente daria um novo conteúdo à representação feminina” (Chadwick, 1992, p. 97).



Susana e os velhos, 1610,
Artemísia Gentileschi



Susana e os velhos, 1557, Jacopo Tintoretto.

⁶³ A versão deste tema pintada por Rembrandt é bastante semelhante.

Outras mulheres artistas como Camille Claudel, Susanne Valadon⁶⁴, Louise Bourgeois e Nikki de Saint Phalle⁶⁵ também apresentam em suas obras versões que se diferenciam de algum modo das imagens femininas de passividade a um suposto olhar masculino, comuns nas seleções de imagens dos tradicionais livros de história da arte. As obras dessas artistas fazem convergir um olhar acostumado com a naturalização do corpo e da experiência das mulheres, muitas vezes tratadas como simples objetos. As produções dessas artistas são metáforas contemporâneas de um feminino que deseja, que sonha, que se expõe. Essas imagens são produtos de seu tempo histórico, e, sem dúvida, constituem ainda o nosso presente.

Há, também, as diferenças de enfoque entre artistas feministas sobre temas semelhantes como, por exemplo, representações de maternidade de Judy Chicago (1939 -) e de Mary Kelly (1941 -). As produções artísticas das artistas sobre o tema revelam uma diferença crucial dentro do movimento feminista em geral: a discussão entre essencialismo e construcionismo. *The Birth Project*, de Judy Chicago, homenageia de forma arrebatadora a figura da mãe através de 85 imagens produzidas com técnicas tradicionais ligadas ao artesanato feminino, como bordado, macramé, crochet, etc. A artista pretende criar uma imagem “positiva” da maternidade, de alguma forma respondendo à sua desvalorização pelo patriarcado. Por outro lado, Mary Kelly, no seu *Post Partum Document*, problematiza o conceito de maternidade, analisando como este se constrói socialmente na cultura predominantemente patriarcal. Escapando das representações mais tradicionais de maternidade, como “Madona com seu filho”, a obra descreve de forma detalhada a relação entre Kelly e seu filho durante os seis primeiros meses de vida. A obra apresenta em seis seções uma espécie de *memorabilia* dos primeiros anos de vida do bebê (fraldas, gravações, roupa infantil, desenhos), além de quadros sinópticos, diagramas médicos e textos psicanalíticos (Mayayo, 2003, p.112-113).

Analisar e debater estas imagens não deve, no entanto, nos fazer acreditar que as mulheres artistas enfim desvelaram um “verdadeiro” olhar sobre as experiências femininas. Há tanta “verdade” nessas imagens como naquelas produzidas pelos homens ao longo do tempo, por mais que as continuemos questionando. A questão é que no discurso dominante e oficial sobre arte, a narrativa masculina é sinônimo de uma narrativa universal, uma verdade inquestionável que vale

⁶⁴ Ambas são artistas francesas: Camille Claudel (1856-1920), e Suzanne Valadon (1867-1938). Para saber mais sobre estas artistas ver Chadwick (1990) e Higonnet (1993).

⁶⁵ Ver mais sobre estas artistas em Chadwick (1990), Grosenick (2003) e no site www.blufton.edu/womenartists/contents.html

para todos e todas. Há muitas formas de enunciar o feminino através da arte, e, inclusive, com diferenças entre as representações produzidas por mulheres, como vimos. Os discursos não apresentam simplesmente “a” realidade, eles a inventam, a constituem, “formam sistematicamente os objetos dos quais falamos” como diria Foucault (1987). Através dessas análises não se quer entrar nas dicotomias fáceis, como leituras ou produção de imagens boas ou más, verdadeiras ou falsas, tradicionais ou progressistas, positivas ou negativas. Há que se ter cuidado na crítica revisionista das imagens de mulheres, para que não caia na defesa de uma perigosa estética ultrarrealista, como adverte Mayayo (2003, p. 174):

A crítica revisionista das imagens da mulher não só pode resultar na defesa de uma estética ultrarrealista (somente são apreciadas aquelas imagens que, presumidamente, refletem de modo "correto" a vida "real" das mulheres), mas, além disso, em tal crítica o real nunca é questionado em si mesmo, como um produto da representação. Dito de outro modo, as representações sempre são analisadas como sintomas de causas externas a elas mesmas (o sexismo, o patriarcado, o capitalismo, o racismo...), ao invés de tentar compreender o papel ativo que desempenham na construção de tais categorias. Efetivamente, as imagens não só re-presentam um mundo já carregado de significação, mas contribuem, por sua vez, para produzir significados.

Algumas mulheres artistas colaboram para “rachar” nossos modos de ver e pensar a arte, produzir outros significados para o próprio feminino, abrir outras palavras, desfazer ou pelo menos confundir nossas formas de ver e de dizer, as visibilidades e enunciabilidades confortáveis nas quais repousam nosso olhar, acostumado ao que é familiar. Olhar através destas imagens é, de certo modo, quebrar as posições estáticas e naturalizadas de um espectador ideal ou da própria mulher como um objeto estético a ser representado. Pensar as imagens de mulher na arte além dos pares passividade/atividade, feminidade/masculinidade como categorias fixas é, de alguma maneira, construir estratégias de resistência às relações de poder que envolvem gênero e arte. Como mulheres e professoras de arte nos vemos, nos constituímos, através dessas imagens de nós mesmas, o “que vemos, nos olha”. A partir daí, que imagens outras podemos constituir para a docência em arte?

TEMPO III: UMA ESTÉTICA DA INTIMIDADE: ARTES DOMÉSTICAS DO FEMININO

Faz muito tempo, mas tenho presente em minha memória as aulas de educação artística que tive quando criança e posteriormente. Lembro de ter aprendido a bordar, das tonalidades das cores que procurava harmonizar nos ramos de flores, ora ponto cruz, ora outros pontos. Lembro da exigência de, na parte de trás, apresentar um certo capricho, nada de nós.
(Taís, Memorial Artístico, 2002)

Acho muito bonito a minha mãe fazer estrelas com pedaços de tecido, papelão, linha e agulha, ela também faz coroas e umas flores muito bonitas com papel de seda, sabe costurar muito bem e fazer pombinhas de tecido, sabe bordar e pintou para mim panos de prato para meu enxoval.
(Ana, Memorial Artístico, 2001)

Quando eu era criança eu lembro de como a minha mãe me vestia, ela gostava de me vestir bem, vestidos bonitos que eram admirados por outras pessoas, eu recordo de um que era azul, e com o qual até tirei fotos. Naquela época arte era roupas bonitas, enfeites na casa feitos pela mulher.
(Fabiana, Memorial Artístico, 2002)

Quem de nós não tem uma lembrança de alguém próximo (mãe, tia, avó), que borda, costura, faz crochê, tricô? Colchas, panos bordados ou pintados, toalhas, estas “pequenezas” decorativas muitas vezes são exibidas como troféus individuais de trabalho e persistência. E quantas vezes nós mesmas não incursionamos ou nos arriscamos nessas artes “femininas”?

As artes do privado, do íntimo, do doméstico quase sempre são tarefas de mulheres, fazem parte do aprendizado do feminino, destas “coisas de mulher”, herdadas de geração em geração. Arte ou artesanato? Que fronteiras são essas? Quem determina os limites destas práticas? Quando é Arte (com letra maiúscula) e quando é artesanato?

Alguns argumentos são utilizados para estabelecer distinções entre essas práticas. A arte seria “um movimento simbólico desinteressado, um conjunto de bens ‘espirituais’, nos quais a forma predomina sobre a função e o belo sobre o útil”, enquanto o artesanato “aparece como o outro, o reino dos objetos que nunca poderiam dissociar-se de seu sentido prático”, lembra Canclini (1998, p. 242). Pode-se também salientar a dicotomia entre uma arte de elites e uma arte popular. A primeira, “obras únicas” e irrepetíveis produzidas por seres singulares e solitários, enquanto a outra constitui-se de trabalhos em série realizados por produtores coletivos e anônimos. Aparte estas definições estanques, Canclini quer ressaltar que avançaríamos mais no conhecimento da cultura, se abandonássemos estas preocupações “sanitárias” de pureza e não-

contaminação de arte e artesanato, estudando estas práticas “a partir das incertezas que provocam seus cruzamentos” (Canclini, 1998, p.245).

A questão importante aqui é que o artesanato, esta arte anônima, privada e quase sempre feminina⁶⁶, é considerada, via de regra, inferior à chamada “grande arte”, consagrada em espaços privilegiados como os museus. Mas quais são os critérios que se utilizam para diferenciar arte e artesanato? - pergunta Porquieres (1994). A autora lembra que esta separação foi lenta e progressiva, e não existia nem na Antigüidade e nem durante a Idade Média. Ela chama a atenção para o classismo, racismo e sexismo na classificação destas diferentes práticas, já que se denomina artesanato aquilo que fazem os povos “primitivos” e aquilo que fazem as mulheres. Outros critérios que diferenciam arte e artesanato também podem ser questionados, como ainda provoca Porquieres, por exemplo, a respeito da finalidade do produto avaliado: por que a cerâmica grega é conservada em Museus de Belas Artes e não em museus de artesanato, como ocorre com outros tipos de cerâmica, ou em museus de antropologia, como a cerâmica americana pré-colombina e de muitas culturas não ocidentais? (1994, p.28). As classificações, as hierarquizações, as seleções curatoriais dos espaços museológicos são nada mais do que interpretações que revelam interesses específicos de classe, gênero e raça. Como argumenta Springer (1996, p.44), a maioria das pessoas não reconhece que o que vêem nos museus de arte é uma seleção e interpretação particular de objetos, escolhidos entre uma série de artefatos e interpretações possíveis. Os museus são mapas de poder, diagramas de relações sociais e sistemas de valores, como salienta a autora. E nestes espaços a chamada “arte popular”, ou as produções culturais artesanais e anônimas feitas por mulheres, por exemplo, quase sempre estão distantes dos principais holofotes.

Algumas artistas contemporâneas americanas como Judy Chicago, Faith Ringgold (1930 -) e Miriam Schapiro (1923 -), têm explorado em seus trabalhos as fronteiras arbitrárias entre arte e artesanato. Judy Chicago, com sua obra *Dinner Party* (1979), mistura materiais e técnicas artísticas consideradas mais “nobres”, como pintura, escultura e cerâmica, com bordado, para homenagear mulheres cuja importância havia sido desvalorizada durante a história. Faith Ringgold, artista negra, traz em suas colchas (*quilts*) que contam histórias a tradição afro-americana aprendida com a mãe e a avó, desafiando os cânones da grande arte ao expor suas

⁶⁶ “O anonimato, o sabemos faz tempo, é um estado próprio das mulheres” (Carolyn G. Heilburn citado por Porquieres, 1994).

peças folclóricas em grandes museus. Miriam Schapiro cunhou o termo *femmage* (*female+collage*), para nomear seus trabalhos, que fundem pintura, colagem, bordado e costura, procurando se contrapor às colagens mais tradicionais. Embora muitas dessas artistas pareçam procurar uma suposta “essência feminina” através da arte, suas criações ajudam a confundir nossas aparentes certezas sobre as noções tradicionais de arte e artesanato.

Georgia Collins e Renee Sandell (1987) analisam as condições e obstáculos das realizações das mulheres, no que elas chamam de arte *hiddenstream* (corrente escondida). Alguns fatores encorajariam as mulheres (ao mesmo tempo que desencorajariam os homens) a participarem desta tradição artística, como: uma maior identificação feminina com tais formas de arte; o anonimato; a influência de mães, avós, irmãs artistas; revistas especializadas e cursos tipo “faça-você-mesmo”; feiras e bazares; hierarquia entre “belas-artes” e artesanato; casamento e família; lazer e terapia, etc. As autoras questionam: como poderíamos interpretar o comentário “ela pinta como um homem” , a uma mulher artista que estivesse se destacando na arte *mainstream*? Ou, por outro lado, como reagiria um homem que estivesse se destacando na arte *hiddenstream*, ao comentário: “ele borda como uma mulher”? O que é mais valorizado: pintar um quadro ou bordar uma colcha? (Collins; Sandell, 1987, p.18).

É interessante lembrar de algumas experiências realizadas com estudantes de Pedagogia na disciplina Fundamentos e Metodologia em Arte-Educação I⁶⁷. Quase sempre, as definições de arte trazidas pelas alunas se aproximam muito do que elas já conhecem do espaço doméstico, esta “estética feminina” que muitas vezes emana dos objetos artesanais. Ao pedir que as alunas levem para a aula algum objeto considerado para elas como arte, via de regra trazem objetos decorativos ou utilitários feitos por elas mesmas ou por alguém da família. Da mesma forma, estas definições surgem nos textos escritos por elas sobre suas memórias artísticas. A figura da mãe é quase sempre presente como uma impulsionadora estética. Apesar de estas experiências aparecerem com frequência nos relatos, há uma dúvida que paira no ar: mas isso é Arte? Arte com A maiúsculo? Em algumas situações, quando questionadas sobre seu contato com arte, as alunas afirmam nunca terem tido nenhum. Mas se perguntamos sobre as suas experiências estéticas domésticas, começam a surgir inúmeros relatos de trabalhos feitos por elas mesmas, ou por mães,

⁶⁷ Disciplina curricular do curso de Pedagogia – Anos Iniciais na Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), que tem como principal objetivo o debate em torno do ensino de artes visuais para os anos iniciais do Ensino Fundamental e conta com uma carga horária de 60 horas. Na grade curricular do curso há ainda mais duas disciplinas com carga horária semelhante que se dedicam ao ensino de teatro e música.

avós ou tias. Embora esteja muito presente no cotidiano, há uma desvalorização intrínseca desta atividade. A estética doméstica é tão visível no cotidiano, que se invisibiliza como uma prática social importante, passível de reconhecimento público fora do âmbito privado.

Estas questões são importantes para pensar o que está sendo realizado em ensino de arte nas escolas, por professoras que são selecionadas para esta atividade justamente por suas habilidades artísticas domésticas, sem necessariamente contarem com uma formação acadêmica mais adequada. A vinculação da arte que se faz na escola com os trabalhos manuais é grande, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esta atividade geralmente é baseada na repetição de modelos, com pouco espaço para a criação, o que é alimentado freqüentemente por revistas especializadas de artesanato (um mercado editorial crescente⁶⁸) ou programas de TV⁶⁹ direcionados especificamente para as mulheres donas de casa. Há, neste caso, a consolidação de um discurso que define o artesanato, ou o trabalho manual doméstico como uma atividade essencialmente feminina. Em um ensino de arte sem muita definição de seus contornos, muitas vezes estas experiências são transpostas diretamente para as salas de aulas, de uma forma empobrecida, sem uma preocupação mais antropológica ou de vinculação a um modo particular de fazer arte.

Ivone Richter (2003) faz uma contribuição importante para este debate, ao buscar em seu trabalho compreender a estética do cotidiano presente na família de alunos e alunas do Ensino Fundamental, relacionando-a com o ensino de artes visuais na escola. A partir da seleção de algumas mulheres, mães de alunos e professoras de uma escola pública de Santa Maria, RS (consideradas como disseminadoras e promotoras de uma herança cultural e estética na família), foi realizado um extenso trabalho relacionando a estética do cotidiano feminina com o estudo da

⁶⁸ Atualmente, nas bancas de revistas, proliferam publicações dirigidas especialmente ao público feminino com sugestões de novas técnicas, trabalhos “originais” em diversas modalidades e com diversos materiais, além de programas de TV que também reforçam estas atividades. A Editora Abril, por exemplo, identifica como suas revistas dirigidas especialmente para o público feminino as seguintes publicações: Nova, Cláudia, Elle, Manequim, Beleza, Ana Maria, e Faça e Venda. Esta última dedica-se a informação e idéias de novas receitas para trabalhos manuais. Faça e Venda (“A Revista que ensina a fazer e ganhar dinheiro”), traz dicas para a mulher “faturar sem sair de casa”. Neste tipo de revista prevalece a idéia que a estética, a beleza e a arte fazem parte de uma “essência” feminina, que deveria ser exercida preferencialmente no espaço doméstico.

⁶⁹ Tais como os programas “Mais Você” exibido pela Rede Globo, apresentado por Ana Maria Braga e o programa “Note e Anote”, exibido pela Rede Record com apresentação de Claudete Troiano. Ambos são exibidos de segunda à sexta-feira pelas manhãs, e mantêm quadros semelhantes como: beleza, culinária, saúde, etiqueta, jardinagem, moda e variedades. Os quadros de Artesanato do programa “Mais Você” e Faça Você Mesmo do “Note e Anote” dão dicas de trabalhos manuais que podem ser feitos em casa e vendidos, inclusive a partir de valores sugeridos no site. Ver <http://maisvoce.globo.com/index.jsp> e <http://www.rederecord.com.br/frameset.asp?prog=programas/noteeanote>.

arte contemporânea, nas aulas de arte de uma turma de quinta série. Em um trabalho que privilegia uma abordagem multicultural, a autora trabalha com o conceito de “estética do cotidiano”, principalmente a partir da discussão trazida por Ellen Dissanayake (1991), que entende essas práticas estéticas cotidianas como um “fazer especial⁷⁰”, um fazer estético carregado de sentido, e do conceito de “microestética⁷¹” desenvolvido por Marcos Pereira (1996), com ressonâncias foucaultianas, deleuzianas e talvez nietzscheanas.

A idéia defendida por Ivone Richter é que o trabalho com a estética do cotidiano no ensino das artes visuais amplia o conceito de arte, “de um sentido mais restrito e excludente, para um sentido mais amplo, de experiência estética” (2003, p.24). Essa opinião é de alguma forma compartilhada por Lanier (1997) em um texto já clássico nas discussões sobre o ensino de arte no Brasil. Para o autor, os interesses estéticos de alunos e alunas devem ser levados em conta, sejam eles trabalhos de artistas ou a “colcha da vovó”. No sentido de ampliar a experiência estética visual, as aulas de artes plásticas “devem incluir hoje muito mais que o óleo em moldura dourada e o mármore sobre pedestal dos museus. Devem incluir artesanato e arte popular, em particular, e a mídia eletrônica como cinema e televisão” (Lanier, 1997, p. 46).

Mas que tipo de artesanato aparece na escola? Que fazeres “femininos” são retirados do espaço privado e publicizados como “arte” na escola? Como classificar aquelas cadeirinhas feitas de prendedores de roupa, trabalhinhos em *biscuit*, esculturas em sabonete, pinturas em tecido tratadas como uma simples atividade de passar o tempo, descontextualizadas de uma discussão mais ampla sobre arte? À margem das discussões mais profundas sobre a experiência estética ou estética do cotidiano, a arte na escola, adquire, muitas vezes o contorno desta estética do privado, da intimidade, confundido com um certo modo “feminino” de fazer as coisas que contribui para o

⁷⁰ “O ‘fazer especial’ requer intenção ou deliberação. Ao dar forma ou expressão artística a uma idéia, ao embelezar um objeto, ao reconhecer uma idéia ou objeto como artístico, confere-se ou reconhece-se uma ‘especialidade’ que coloca o objeto ou a atitude em uma esfera diferente daquela dos objetos comuns. Muitas vezes, na arte do passado, essa esfera especial poderia ser considerada mágica ou sobrenatural, e não puramente estética, como a esfera do ‘fazer especial’ de hoje na arte ocidental” (Richter, 2003, p.22).

⁷¹ “A microestética (...) se refere ao modo como cada indivíduo se põe no processo de produção da subjetividade, ebulindo em campos interativos de forças da exterioridade caótica que atravessam a ordem constituída do vivido. Ela diz respeito à prática de arranjo e orquestração do feixe de forças vivas que atravessam uma existência singular, provocando uma desestabilização completa da figura até então vigente, e gerando uma forma mutante em direção a um estado diferente de ser. A microestética é da ordem do vôo do ícaro, de Ariadne sem o fio, da caixa de Pandora quase sendo aberta. A microestética tem a natureza do risco, do investimento no improvável, da aposta no irreversível, na tragédia. Ao tratar da microestética, trato da construção de si, da produção de estados de singularidade por ação desejante, trato da diferença. Falo do sujeito que deseja e cujo desejo nada mais é do que a fervura do poder tornar-se diferente daquilo que tem sido, do querer vir a ser” (Pereira, 1996, p. 131).

tom de “atividade sem importância” que a arte tem na escola. A falta generalizada de formação na área de arte acaba trazendo para o ensino de arte as práticas artísticas mais acessíveis, difundidas tanto pela mídia como pela tradição oral. Acredito que tais fatores sejam importantes para pensar o que se vem fazendo hoje em nome de um ensino de arte que ainda deixa a desejar. A estética do íntimo, do privado, chega na escola descontextualizada, empobrecida, pedagogizada. A transformação desta arte privada em coisa pública na escola, da forma como vem sendo trabalhada, não contribui para a sua maior visibilidade, mas sim para a perda da sua importância e para a fragilidade desse componente curricular.

EM TEMPO: RELAÇÕES POSSÍVEIS ENTRE GÊNERO E DOCÊNCIA EM ARTE

Estes três “tempos” que nomeei aqui, tempos arbitrários dentro de outras possibilidades que amarram gênero e arte, respingam aqui e ali na produção da docência em arte. E a discussão sobre ensino de artes visuais não fica imune a todas as questões levantadas pelos estudos feministas para a área de arte. Mas qual é o discurso predominante em torno de gênero e ensino de arte? Como estas questões são abordadas nas principais publicações da área⁷²? De que forma estas abordagens se aproximam ou se afastam das questões que levanto nesta tese? É o que pretendo discutir, de forma sucinta, a seguir.

Georgia Collins (1995) explora algumas das relações possíveis entre gênero e ensino de arte, ao relatar uma conversa com sua irmã, que aparentemente não entende quais as relações possíveis entre feminismo e ensino de artes visuais. Relato, aqui, algumas das considerações levantadas pela autora, em relação direta com as questões que procuro discutir neste trabalho. Collins chama atenção, por exemplo, para o fato de que todos os “artistas famosos” são homens, enquanto as mulheres são predominantes no ensino de arte. Para ela, o início das preocupações feministas com o ensino de artes visuais tem a ver com o que chama de “aumento da consciência feminista”, que incluem alguns aspectos como: diferenças de tratamento baseadas em sexo e gênero; estruturas institucionais que oprimem ou mistificam as mulheres; atitudes que reforçam a experiência masculina como a “norma”, enquanto a experiência feminina é a “outra”; ou imagens, idéias e narrativas que reforçam estereótipos em relação às mulheres.

⁷² Tomo aqui como referência para esta discussão as seguintes publicações a que tive acesso: Congdom, Zimmerman (1993), Saccá, Zimmerman (1998), Collins, Sandell (1996) e alguns artigos da revista *Studies in Art Education*.

A respeito das análises relativas especificamente ao ensino de arte, saliento as discussões que a autora levanta sobre os conteúdos de arte. Segundo Collins, as preocupações feministas nesse campo têm focalizado a aparente escassez de artistas mulheres; os cânones masculinos dominantes; a noção de gênio; a hierarquia entre arte e artesanato; a desvalorização da mulher associada a determinadas formas de arte; a os modos de representação da mulher na arte e na mídia; o olhar masculino e a separação entre arte e vida. Algumas dessas questões já foram tratadas neste capítulo.

Outras questões que envolvem os estudos feministas e o ensino de arte dizem respeito às práticas de ensino e ao papel da arte nas escolas. Segundo Collins (1995), há algumas pesquisas que sugerem que as mulheres aprendem diferentemente do que os homens, o que, juntamente com o desejo de “aumento da consciência” a respeito das condições sociais injustas da sociedade, estimularia o surgimento de uma pedagogia feminista. As idéias principais desta pedagogia girariam em torno da colaboração, cooperação e interação. Textos como o de Laurie Hicks (1990), Renee Sandell (1991) e Frances Thurber, Enid Zimmermman (1996) inserem-se nesta perspectiva. Algumas palavras-chave destes textos são: *empowerment* (que poderia ser traduzido como “empoderamento”, ou ainda, “fortalecimento do poder”⁷³), opressão, liberação, poder, mudança social. Para Hicks, um ensino de arte feminista baseado no *empowerment* deveria ter como objetivos a educação para a diversidade e diferença, a educação para o contexto e a educação para uma comunidade de diferença. O efeito da busca destes objetivos seria um processo educacional que reconhecesse a atualidade da diversidade cultural em nossa sociedade, e entendesse o *empowerment* dos estudantes em “função da sua liberdade para ocupar-se na transformação das relações sociais de poder” (Hicks, 1990, p.44).

Na argumentação de Sandell (1991), como a arte tem baixo valor na escola e na sociedade, os professores e estudantes de arte, assim como a própria disciplina de arte, precisam de estratégias de “empoderamento”, oferecidas pelas pedagogias feministas. Alguns objetivos

⁷³ *Empowerment* – “Na literatura educacional crítica anglo-saxônica, refere-se ao processo pelo qual, através da educação, grupos sociais subordinados adquirem meios de fortalecer seu poder para lutar contra estruturas de opressão e dominação. Uma tradução possível é ‘fortalecimento do poder’” (Silva, 2000, p.49).

destas estratégias seriam, segundo Sandell, “remover opressões de gênero”, “fomentar empoderamento e lideranças”, “oferecer aos professores de arte um tipo de liberação”⁷⁴.

O artigo de Thurber e Zimmermann (1996) relata algumas experiências de “empoderamento” das próprias autoras como professoras de arte. Frances Thurber analisa no texto, por exemplo, um episódio em que foi entrevistada no começo da carreira para uma vaga como professora. O entrevistador (vice-diretor da escola), disse-lhe que ela era a pessoa mais qualificada para o cargo mas, se achassem um homem que também atuasse como técnico de esportes, o contratariam. Nunca encontraram este homem, e ela foi contratada. “Naquele tempo, eu não questionei ou protestei o que o administrador me disse, certamente não o que eu faria hoje. Eu ainda não havia me tornado empoderada” (Thurber, Zimmermann, 1996, p. 146). O artigo continua relatando outras experiências, principalmente relativas à formação de lideranças e formação docente em serviço na área de ensino de arte, sempre no sentido de que as professoras descubram suas próprias vozes e tornem-se “empoderadas”⁷⁵. Um certo tom de quase “conversão religiosa” perpassa todo o texto.

As idéias contidas nestes textos têm uma forte influência dos escritos de Paulo Freire, que contam com uma boa recepção em nível internacional, e das teorias críticas de um modo geral. Como afirma Guacira Louro (1997, p.115), as pedagogias feministas inscrevem-se na perspectiva das pedagogias emancipatórias, que buscam a conscientização, a libertação ou a transformação dos sujeitos e da sociedade. Os sujeitos aqui, a serem libertados ou “empoderados”, são especificamente as mulheres. Com certeza, estas formulações têm uma importância política dentro do campo dos estudos sobre ensino de arte (um campo que é, em geral, bastante “despolitizado”), mas podem ser questionadas a partir de uma perspectiva feminista pós-estruturalista, como aponta Louro, ou a partir das próprias teorizações foucaultianas sobre o poder. Os questionamentos destas práticas pedagógicas feministas centram-

⁷⁴ Uma das conclusões da autora é o seguinte: “Apesar da possível associação negativa do feminismo com a identificação feminina de arte e ensino de arte, as idéias contidas na pedagogia feminista tem potencial para melhorar a educação para as mulheres e desta maneira a todos os estudantes em direção à reforma democrática em sala de aula. A pedagogia feminista não está endereçada somente às necessidades educacionais das mulheres, mas também às necessidades de igualdade curricular da arte” (Sandell, 1991, p.185).

⁷⁵ A conclusão do artigo, um tanto apoteótica, é exemplar neste sentido: “Uma vez que as professoras de arte tornam-se empoderadas e sentem que elas são responsáveis pelos seus próprios destinos, elas podem começar a ousar falar publicamente, assumir papéis de liderança, e procurar oportunidades para dividir suas novas vozes com outras professoras e administradores. Este é o tempo para que todas as mulheres envolvidas no campo do ensino de arte reexaminem suas prioridades, reflitam sobre suas práticas de ensino e abram passagem para os ‘sons do silêncio’, deixando suas vozes serem ouvidas por toda terra” (Thurber, Zimmermann, 1996, p.152).

se principalmente na aparente negação do poder que estaria permeando essas pedagogias. Como é possível “dar poder” a alguém? Ou ainda, poderíamos perguntar, juntamente com as críticas levantadas por Louro (1997, p.116-117): Como uma suposta “sala de aula feminista” conseguiria banir as relações de poder, se, a partir de uma perspectiva foucaultiana, não há espaços sociais livres de exercícios de poder? Estamos todos e todas (docentes e formadores docentes) inescapavelmente inseridos em relações de poder, não sendo possível que alguém seja capaz de “dar poder” ou “fortalecer” estudantes, como se o poder fosse simplesmente algo exterior a cada um de nós. Não adquirimos poder ou o compartilhamos, não o capturamos ou o deixamos escapar, ele se exerce a partir de “relações desiguais e móveis” (Foucault, 1999, p.90). É preciso admitir que como professoras e formadoras de professoras também exercemos poder e isso não é algo necessariamente negativo. A questão então, não é simplesmente negar o poder, mas aprender que, na sua mobilidade reticular há possibilidades de resistências, de jogos de poder com o mínimo de dominação possível. Se queremos construir práticas educativas não-sexistas ou que estejam implicadas de alguma maneira com as relações de gênero, isso terá de se fazer “*a partir de dentro* desses jogos de poder. Feministas ou não, somos parte dessa trama e precisamos levar isso em conta” (Louro, 1997, p.119).

Subjacente a esses discursos emancipatórios está a idéia de um sujeito soberano de si mesmo, “consciente”, características do sujeito ocidental moderno e de suas variantes: “o indivíduo da razão, centrado, masculino, reflexivo, ativo, emancipado, autônomo, responsável, empreendedor, crítico, etc.” (Garcia, 2002, p.14). As pedagogias feministas, assim como as chamadas pedagogias críticas, estariam:

(...) implicadas no esforço de moralização e de normalização da conduta dos indivíduos e das populações, através do exercício de formas de governo do tipo pastoral que aliam sujeição e emancipação, liberdade e (auto-) regulação, liberdade e disciplina, ascetismo e salvação, características das racionalidades de governo da conduta dos indivíduos e das populações no mundo moderno e contemporâneo (Garcia, 2002, p.15).

A proposta das pedagogias feministas para o ensino de arte traz à tona, sem dúvida, o tema de gênero, tema freqüentemente invisível nas análises mais comuns sobre educação. Mas essa seria a única forma de pensar a questão? De que outras formas podemos pensar a discussão sobre gênero e ensino de artes visuais e, conseqüentemente, a formação docente? Como estas discussões podem contribuir para algum tipo de mudança neste campo, tanto teoricamente como

metodologicamente? Com raras exceções, os textos que tratam destas questões aliam-se de uma forma ou outra às perspectivas críticas, embora tragam contribuições bastante importantes para pensarmos as nossas práticas pedagógicas em arte, e a desvalorização a que essas práticas ainda são submetidas nas escolas. Talvez seja necessário aprender com estes textos, ao mesmo tempo diferindo deles.

Sem dúvida, as idéias levantadas por estes artigos que associam ensino de arte e gênero sob diferentes perspectivas teóricas, concordemos ou não, nos instigam a pensar um pouco mais além, principalmente na inserção de discussões mais políticas no campo do ensino de arte, que envolvam, sobretudo, relações de gênero, e conseqüentemente relações de poder. Estas discussões ampliam nossa capacidade de olhar, aguçam um “olhar” mais desconfiado; afinal, nos pergunta Fernando Pessoa⁷⁶, “de quem é o olhar que espreita por meus olhos? Quando penso que vejo quem continua vendo enquanto estou pensando?”. Ou ainda, poderíamos dizer, com Hilary Davis, ao discutir sobre a estética a partir de uma perspectiva feminista: “tornou-se impossível para mim retornar a minha prévia maneira de ver” (1993, p.100). Com Foucault, também aprendemos que sempre é possível ver de outro modo, o nosso olhar é histórico e localizado em determinadas condições de visibilidade.

Que análises poderíamos então fazer aqui das nossas práticas pedagógicas em arte tão próximas e cotidianas, levando em conta as relações de gênero? Podemos dizer que, na escola formal, a prática social instituída como ensino de arte é um trabalho “generificado”, engendrado na maioria por mulheres, em suas diferentes identidades. Trata-se de identidades atravessadas por relações de gênero, de classe, de raça, de etnia e de sexualidade, constituintes e constituidoras de práticas educativas que fabricam e moldam sujeitos femininos e masculinos. Em vista disso, poderíamos sugerir uma relação possível entre as posições-dos-sujeitos que fazem o ensino de arte e o possível lugar social deste componente curricular.

A falta generalizada de formação na área de arte acaba trazendo para o ensino de arte as práticas artísticas mais acessíveis, difundidas tanto pela mídia como pela tradição oral. Com certeza, devemos fugir do estabelecimento de hierarquias entre gostos estéticos ou práticas artísticas. O que importa discutir aqui é que estas práticas artísticas escolares restringem-se, na

⁷⁶ Pessoa, Fernando. *Seleção poética*. Rio de Janeiro: José Aguilar, 1971.

maioria das vezes, a um mero fazer técnico ou em execução de receitas, sem uma contextualização cultural mais ampla.

A afirmação e a valorização do ensino da arte como um objeto de conhecimento e de pesquisa também passa por questionar se a hierarquia no currículo escolar se constitui de alguma maneira a partir de relações de gênero. Ou, ainda, se a suposta afirmação de uma essencialidade feminina, mesmo que implicitamente, nos discursos mais comuns sobre a docência em arte se relaciona com a posição deste ensino no currículo e na escola. Entendo que a discussão que costura gênero e ensino de arte pode nos ajudar a responder tais questões.

Nesta tese, no entanto, de forte inspiração foucaultiana, lanço um olhar mais desconfiado para as afirmações que descrevem mulheres “sem poder” ou que, repentinamente, adquirem este poder ou uma “consciência” libertária de toda a opressão de gênero. Há aqui uma tensão constante entre diferentes abordagens feministas ao ensino de arte e formação docente, ou entre abordagens educacionais de cunho mais crítico e outras que se filiam de alguma maneira a uma perspectiva pós-crítica. Assumo o desafio de pensar e problematizar de que modo uma formação docente em arte pode estar desprovida de qualquer intenção “salvacionista” ou de “libertação”, sem ambicionar um espaço idealizado imune às relações de poder.

No presente capítulo, procurei demonstrar a rede de relações de poder e gênero que marca nosso olhar para a arte e seu ensino. Persigo assim, acompanhada de todos os riscos e perigos, de uma bagagem carregada da discussão complexa entre gênero e arte, e atenta às teorizações foucaultianas, as possibilidades de uma docência em arte, que seja, enfim, mais artista. No capítulo que se segue, exploro esta questão a partir do debate ético proposto por Foucault em seus últimos trabalhos.

PARTE III**DOCÊNCIA ARTISTA: ÉTICA, ESTÉTICA E POLÍTICA**

Tecalãs, instalação, Rosana Paulino, 2003.

A instalação *Tecalãs*, da artista brasileira Rosana Paulino, traz 240 figuras femininas feitas de cerâmica que, como bichos de seda, tecem a si mesmas a partir de fios brancos que cobrem seus corpos de mulher/inseto⁷⁷. A arte contemporânea, embora desafie a todo tempo nosso entendimento do que seja ou não arte, é preñe de metáforas que fazem pensar sobre nós mesmas. Tecer esteticamente a própria existência pode ser uma das coisas a pensar a partir de uma obra como essa. Mutação, metamorfose, arte e vida, arte da existência, arte de si mesmo.

Há muito tempo apartamos a arte da vida cotidiana, confinando-a em suntuosos museus ou emoldurando-a como objetos seletos. Mas de que forma podemos pensar na arte como forma de vida, como um modo de existência ético e político? Desde o início deste trabalho, escrevo

⁷⁷ Esta obra foi apresentada na 4^a Bienal de Artes Visuais do Mercosul, realizada de 4 de outubro a 7 de dezembro de 2003 em Porto Alegre, RS. Foto disponível no site <http://www.abca.art.br/abca/critica/critica.html>.

sobre esta arte realizada por homens e mulheres e que, timidamente, chega à escola. Ainda é dessa arte que falo, é essa docência que se envolve com a arte que me preocupa. As últimas teorizações (e inquietações) foucaultianas, no entanto, trazem uma outra dimensão para pensarmos a arte como um modo de existência, para pensarmos em uma “estética da existência”, uma ética artística para nós mesmos. E por que não pensarmos, a partir daí, na possibilidade de uma docência artista, não apenas uma docência em arte, mas um modo de ser docente que seja ele mesmo mais artista?

A INQUIETUDE DE FOUCAULT

Perseguir Foucault em seus trabalhos é instigante. Quanto mais nos aproximamos de seu pensamento e escrita, mais ele se distancia. Quando pensamos que o capturamos, que enfim chegamos ao cerne do seu pensamento, ele não está mais ali, escapa como se zombasse das nossas certezas. “Não me pergunte quem sou e não me diga para permanecer o mesmo⁷⁸”, insiste em cada novo trabalho. Deleuze (1992) fala de um pensamento sísmico, movido por crises; Gros (2004) fala de uma “espiral hermenêutica”: o segredo do método foucaultiano seria não proceder jamais por justaposições temáticas, mas manifestar como novo pensamento o que se encontra como impensado na obra precedente. Teorizar com Foucault é, de alguma forma, estar sempre disposto a abandoná-lo. Pensar o impensado dentro do próprio pensamento, ou o “outro” do pensamento, pensar diferente do que se pensa a todo momento. É um pensamento vertiginoso, mas ao mesmo tempo fascinante. Os livros de Foucault, em sua produtividade teórica, respiram mais ainda quando entramos em contato com seus ditos e escritos – entrevistas, pequenos artigos (atualmente já quase traduzidos na sua totalidade para o português) ou ainda com seus cursos proferidos no *Collège de France*. Através dessas outras produções, pode-se compreender melhor a virada teórica ou a continuidade descontínua que se estabeleceu durante o projeto da “História da Sexualidade”, transformada em uma genealogia do homem de desejo, ou genealogia da ética.

⁷⁸ “Vários, como eu sem dúvida, escrevem para não ter mais um rosto. Não me pergunte quem sou e não me diga para permanecer o mesmo: é uma moral de estado civil; ela rege nossos papéis. Que ela nos deixe livres quando se trata de escrever” (Foucault, 1987, p. 20). Ver também a entrevista “Verdade, Poder e Si mesmo”, realizada em 1982 na Universidade de Vermont, publicada originalmente em 1988: “Não considero necessário saber exatamente quem sou. O que constitui o interesse principal da vida e do trabalho é que eles lhe permitem tornar-se diferente do que você era no início. Se, ao começar a escrever um livro, você soubesse o que irá dizer no final, acredita que teria coragem de escrevê-lo?” (Foucault, 2004e, p. 294).

O que aconteceu entre a publicação do volume I da *História da sexualidade – A vontade de saber*, e os volumes II e III – *O uso dos prazeres e O cuidado de si*? De que foi feito este salto, este mergulho em um período histórico tão amplo? O que, afinal, as formas de subjetividade greco-romanas teriam a dizer para nosso presente? O silêncio editorial de oito anos, no entanto, não foi de forma nenhuma improdutivo. Entrevistas, cursos, e uma pesquisa detalhada e quase obsessiva borbulhavam enquanto os livros não chegavam. Se discurso e prática eram indissociáveis para Foucault, da mesma forma filosofar e viver a própria vida. Filosofia era um modo de vida – e a vida do filósofo estava sendo atravessada por uma doença que seria fatal, talvez ele apenas desconfiasse disso – era tempo de cuidar de si mesmo.

Os livros de Foucault derivam assim de alguma forma de suas experiências pessoais e diretas. Experiências viscerais que, de alguma maneira, permitem-lhe “separar-se de si mesmo”, “pensar diferentemente do que se pensa”, “perceber diferentemente do que se vê” ou o “descaminho daquele que conhece” (Foucault, 1998). Se pertencemos, em certa medida, ao planeta foucaultiano⁷⁹, ou às teorizações que se arriscam aos incertos recomeços, enganos e experimentações, a tarefa que temos pela frente não é nada fácil, mas, nem por isso, menos prazerosa.

Foucault busca nas configurações éticas da Antigüidade algumas respostas para a ética do presente. Não busca fórmulas ou receitas aplicáveis ao que somos hoje. Os gregos não são uma alternativa para nós⁸⁰, mas podem nos ajudar a pensar o presente, um presente que é, por vezes, marcado pela ausência de ética. Esta ética, que também era uma estética de existência, foi considerada por Foucault (1995, p. 261) uma dessas invenções da humanidade ou um tesouro de dispositivos que, não podendo exatamente ser reativados, poderiam ser úteis como ferramenta de análise e mudança para o que ocorre hoje em dia. Ao penetrarmos nessas técnicas e saberes de si mesmo inventados pelos gregos, não estamos fazendo uma escolha nostálgica entre o nosso mundo e o mundo antigo. Ao nos confrontarmos com essas formas de subjetividade que atravessaram séculos, estamos criando possibilidades para pensar e inventar outros modos de

⁷⁹ Ver Foucault (1998, p.12).

⁸⁰ “Eu não estou procurando uma alternativa; não se pode encontrar a solução de um problema na solução de outro problema levantado num outro momento por outras pessoas. Veja bem, o que eu quero fazer não é a história das soluções, e esta é a razão pela qual não aceito a palavra ‘alternativa’. Eu gostaria de fazer a genealogia dos problemas, das *problematizações*” (Foucault, 1995, p.256).

subjetivação, diferentes das estabelecidas para o nosso tempo⁸¹. Homens e mulheres artistas sempre sorvem das imagens criadas pelos outros para suas próprias criações, e os melhores vão muito além. “Não poderia a vida de todos se transformar numa obra de arte?”, pergunta Foucault (1995, p.261). Uma obra de arte (e aqui tenho como referência principal as artes visuais), se a pensamos de forma contemporânea, não é algo acabado, encerrado em uma moldura comportada na parede: é um produto da criação humana que pode ser efêmero, fugidio, e estar em processo no momento mesmo de sua exposição.

Neste trabalho, mergulho com Foucault na sua problematização ética, para pensar em uma possível ético-estética docente, ou em uma docência artista, a partir de uma experiência de formação com professoras de arte/em arte. Aqui, ao perseguir Foucault e sua inquietude em relação às subjetividades antigas, precisamos abandoná-lo para seguir adiante, sendo fiel às nossas próprias inquietudes. A obra de Foucault é então o nosso ferrão, o que nos impulsiona a saltar, não o que nos aprisiona. Fazer algo com seu pensamento é recriá-lo na existência autônoma de nosso próprio trabalho, “não é apenas uma questão de compreensão ou de acordo intelectuais, mas de intensidade, de ressonância, de acorde musical” (Deleuze, 1992, p.108).

Por que o pensamento sobre a ética é importante neste trabalho? A discussão sobre ética a partir de Foucault (e aqui se ouvem também acordes nietzschianos) traz ressonâncias para o pensamento sobre uma ética docente – uma relação consigo mesmo, com seu próprio trabalho – uma relação que é também estética: um modo artista, um modo baseado na invenção de si, da criação de novos modos de subjetivação para a docência. A aposta é que este modo artista de relacionar-se com a própria docência, pensado a partir de uma experiência com mulheres professoras, pode ser uma forma de escapar dos poderes subjetivantes⁸² que atravessam a relação

⁸¹ Aí é importante ressaltar a noção de política desenvolvida por Foucault em seus últimos trabalhos, relacionada com estratégias de resistência, como sublinha Ortega (1999): a política é entendida como “recusa das formas impostas de subjetividade”. A novidade desses últimos anos é que Foucault, sem abandonar a idéia de um tipo de subjetividade como objeto de um poder disciplinar e de um bio-poder, constituintes do indivíduo moderno (tal como aparece em *Vigiar e punir* e na *Vontade de saber*), localiza pontos de resistência “na recusa do tipo de subjetividade imposto e na criação de novas formas de individualidade” (Ortega, 1999, p.40). A este respeito ver as afirmações de Foucault no artigo *O sujeito e o poder* (1995, p.239): “Talvez, o objetivo hoje em dia não seja descobrir o que somos, mas recusar o que somos. (...) Temos que promover novas formas de subjetividade através da recusa deste tipo de individualidade que nos foi imposto há vários séculos”.

⁸² Utilizo a expressão “poderes subjetivantes” a partir de Ortega (1999) que os identifica nas estratégias de subjetivação do poder disciplinar moderno e do bio-poder tematizados por Foucault em obras como *Vigiar e punir* e *Vontade de saber*. Neste trabalho relaciono esses poderes subjetivantes aos modos de subjetivação feminina que permeiam e de algum modo normatizam a relação entre gênero, arte, ensino de arte e docência.

entre gênero e arte. Mas, por enquanto e ainda, voltemos a Foucault e à sua obstinação pelo sujeito e a verdade.

SUJEITO E VERDADE: UMA OBSTINAÇÃO

A relação do sujeito com a verdade é o grande tema de Foucault ao longo do seu trabalho. De fato, ele não é um “teórico do poder”⁸³, embora sua teoria de um poder disseminado e difuso seja emblemática, e continue sendo extremamente produtiva em nossas pesquisas. A problematização sobre o sujeito está presente em toda a sua obra⁸⁴. Ele pergunta:

(...) como pôde constituir-se, através deste conjunto de fenômenos e processos históricos que podemos chamar de nossa “cultura”, a questão da verdade do sujeito? Como, por que e a que preço, temos nos empenhado em sustentar um discurso verdadeiro sobre o sujeito, sobre o sujeito que não somos, enquanto sujeito louco ou delinqüente, sobre o sujeito que, de modo geral, nós somos enquanto falamos, trabalhamos, vivemos, e enfim sobre o sujeito que, no caso particular da sexualidade, nós somos direta e individualmente para nós mesmos? É pois a questão da constituição da verdade do sujeito sob essas três grandes formas, que tentei colocar, com uma obstinação talvez condenável⁸⁵ (Foucault, 2004, p. 308).

O sujeito, aquele cuja invenção é recente e que se desvanece como um rosto na areia no final de *As palavras e as coisas*, não está morto, e Foucault (2001c), irônico, continua pedindo para que contenhamos nossas lágrimas. O objetivo de Foucault, ao longo de sua obra, foi “criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornam-se sujeitos” (Foucault, 1995a, p.231). E isto é reafirmado em vários escritos e entrevistas. Embora ele continue duvidando da existência de um sujeito soberano, autônomo, dono de si mesmo, são

⁸³ “Eu diria que o poder, em última instância, não me interessa como questão autônoma e se, em várias ocasiões, fui levado a falar da questão do poder, é na medida em que a análise política que era feita dos fenômenos do poder não me parecia ser capaz de dar conta desses fenômenos mais sutis e mais detalhados que quero evocar ao colocar a questão do dizer verdadeiro sobre si mesmo”. (Foucault, 2000b, p. 327).

⁸⁴ A este respeito ver o artigo *Foucault e o desejável conhecimento do sujeito*, em que Rosa Fischer (1999) discute as principais polêmicas em torno da concepção de sujeito em Michel Foucault, procurando relacionar educação e a produção de subjetividade na cultura contemporânea.

⁸⁵ Para conferir em outros textos uma apresentação semelhante de sua obra, de forma articulada com a noção de sujeito ver Foucault (1995a, 2004f, 2004c).

os modos de subjetivação, ou essa relação do sujeito com a verdade que constituem seu principal eixo de investigação.

Na tentativa de nos aproximarmos do enigma de Foucault, esse enigma da virada teórica, da mudança de rumo e de problemática que se estabeleceu entre o volume I e os volumes II e III da *História da sexualidade*, o curso proferido no *Collège de France*, de dezembro de 1981 a março de 1982, chamado *A hermenêutica do sujeito*⁸⁶, mostra-se fundamental. É nesse curso que emergem com mais profundidade alguns temas que ficam de algum modo subestimados nos seus últimos livros. Na verdade, o contato com a integralidade deste curso só nos confirma a profusão teórica de um filósofo que não teve tempo de transformar todas as suas exaustivas pesquisas em livros. No curso *A hermenêutica do sujeito* emergem, de forma mais elaborada do que nos livros anteriores, alguns temas caros a esse trabalho de pesquisa, como as práticas de si, a escrita, a arte da existência, a relação do cuidado de si com o cuidado dos outros.

Tomo então este curso, com a ajuda das análises de Gros (2004), como eixo da discussão sobre a ética em Foucault nesta pesquisa, sem contudo deixar de peregrinar por outros de seus ditos e escritos e pelos trabalhos de seus comentadores. Faço aqui uma pequena e modesta ‘genealogia’ (ou seria melhor dizer “curadoria”?) do seu pensamento sobre esse tema específico, garimpendo aqui e ali as questões que me possibilitam pensar em uma ético-estética docente - ou uma docência artista. Meu trabalho assemelha-se ao do artista-andarilho mexicano Francis Alÿs⁸⁷ que, com seus “sapatos magnéticos”, colhe os vestígios metálicos despercebidos das metrópoles latino-americanas. Colho, assim, em meio a estes textos que falam de ética e estética, os conceitos-vestígios que me ajudam a escrever esta tese.

Acostumados que estamos já aos livros de Foucault, o contato com as publicações de seus últimos cursos⁸⁸ nos revela um pensamento ainda mais transbordante. O curso *Subjetividade e*

⁸⁶ O curso foi publicado originalmente em francês apenas em 2001 (*L’Herméneutique du sujet*. Paris: Deuil/Gallimard), traduzido para o espanhol em 2002 (*La hermenêutica del sujeto*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica) e no Brasil em 2004 (*A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes).

⁸⁷ Francis Alÿs esteve presente na 4ª Bienal de Artes Visuais do Mercosul, em Porto Alegre no ano de 2003, fazendo parte da Representação Nacional do México, com a obra *Zapatos Magnéticos*, composta de uma série de cartões postais, fotografias em cores e vídeo.

⁸⁸ Michel Foucault é eleito para a cadeira “História dos Sistemas do Pensamento” do *Collège de France*, no dia 12 de abril de 1970, inaugurando em 2 de dezembro seus cursos com a célebre aula sobre *A ordem do discurso* (Foucault, 2000). Permaneceu no *Collège de France* até sua morte em 25 de junho de 1984, proferindo cursos anuais, com exceção dos anos 1976 a 1977 e seus últimos anos de vida (1982-83, 1983-84). Muitas das discussões apresentadas detalhadamente nesses cursos acabam aparecendo, de forma resumida, em seus livros. Os cursos eram proferidos geralmente de janeiro a março (do Natal a Páscoa, como dizia Foucault), uma vez por semana, com

Verdade, realizado de 1980 a 1981, acaba tendo inscrição definitiva no livro *O cuidado de si* (1999), publicado originalmente em 1984. No resumo do curso, Foucault (1997) afirma que ali se inicia uma pesquisa sobre os modos instituídos do conhecimento de si e sua história. O fio condutor dessa análise são as “técnicas de si”, e em certa medida refazer uma história da subjetividade, das relações consigo mesmo, que se estabeleceram na cultura helênica e romana. Para isso, Foucault privilegia quatro exemplos das técnicas de si em sua relação com o regime das *Aphrodisia*: a interpretação dos sonhos, os regimes médicos, a vida dos casados e a escolha dos amores.

O curso de 1982, *A hermenêutica do sujeito*, ainda se ocupa do mesmo período histórico anterior, mas intensifica a discussão em torno das práticas de si da Antiguidade. O curso é a versão mais ampliada e completa de um capítulo específico (“A cultura de si”) do seu último livro, publicado em 1984, pouco antes de sua morte. Entrar em contato com este curso ilumina várias das idéias ali apenas esboçadas, reduzidas consideravelmente no livro. A leitura desse curso dá um sentido diferente também a outros textos e entrevistas como por exemplo, o texto “A escrita de si”, ou as entrevistas intituladas “O cuidado com a verdade” ou “O retorno da moral”⁸⁹.

Para Gros (2004), este curso é decisivo, por ser o coração vivo de uma mutação de problemática, uma revolução conceitual ou, melhor dizendo, o registro da maturação lenta em torno de uma questão específica, uma dimensão nova em seu trabalho, a relação consigo. A continuidade da sua *história da sexualidade* abandona de algum modo a tentativa de compreender a sexualidade para compreender: quem somos, afinal? Lembremos da sua afirmação no início da entrevista a Dreyfus e Rabinow (1995), sem contudo a levarmos ao pé da letra: “sexo é chato”. Muda aqui o período histórico: já não interessa tanto a modernidade do Ocidente (do século XVI ao XIX), mas a Antiguidade greco-romana (principalmente os séculos I e II). Muda o enfoque de

sessões lotadas e disputadas. O tema de seus cursos foram os seguintes: A vontade de saber (1970-71), Teorias e instituições penais (1971-72), A sociedade punitiva (1972-73), O poder psiquiátrico (1973-74), Os anormais (1974-1975), “É preciso defender a sociedade” (1975-76), Segurança, território e população (1977-78), Nascimento da biopolítica (1978-79), Do governo dos vivos (1979-1980), Subjetividade e verdade (1980-81), A hermenêutica do sujeito (1981-82). Ver Foucault (1997). Em 1983, Foucault ainda dá um último curso, na Universidade de Berkeley, intitulado “Coragem e Verdade”, sobre a Parrhesia ou sobre o “dizer verdadeiro” (Abraham, 2003). No Brasil, já foram publicados pela editora Martins Fontes os seguintes cursos: Em defesa da sociedade (1999), Os anormais (2001), e mais recentemente *A hermenêutica do sujeito* (2004).

⁸⁹ Todos estes textos estão nos *Ditos e Escritos IV* de Foucault, publicados no Brasil em 2004. No início do texto *A Escrita de si*, publicado originalmente em 1983, Foucault escreve: “Estas páginas fazem parte de uma série de estudos sobre ‘as artes de si mesmo’, ou seja, sobre a estética da existência e o domínio de si e dos outros na cultura greco-romana, nos dois primeiros séculos do império” (2004a, p. 144). Na verdade, esta “série de estudos” não foi totalmente publicada nos seus dois últimos livros.

análise: não mais uma leitura política em termos de dispositivos de poder, mas uma leitura ética em termos de práticas de si. Muda a amplitude do olhar: não uma genealogia dos sistemas, mas um questionamento do sujeito. Muda o próprio estilo de escrita: não vemos mais aqui aquele tom literário de seus livros precedentes (Foucault, 2004b). O que permanece é sua intenção em fazer uma genealogia, não simplesmente reconstruir ou fazer uma determinada história, mas analisar um período histórico a partir de um tema presente (Foucault, 2004a). A inquietação de Foucault, embora possamos ser confundidos pelas suas longas incursões históricas, permanece nas questões éticas do presente, nos modos de subjetivação que podemos constituir no nosso tempo. Esta atitude filosófica se inscreve na busca de uma “ontologia do presente”, uma ontologia histórica de nós mesmos, tradição filosófica que foi de alguma maneira inaugurada por Kant. E aqui é importante ouvirmos Foucault (2000c, p.351):

É preciso considerar a ontologia crítica de nós mesmos não certamente como uma teoria, uma doutrina, nem mesmo como um corpo permanente de saber que se acumula; é preciso concebê-la como uma atitude, um *êthos*, uma via filosófica em que a crítica do que somos é simultaneamente análise histórica dos limites que nos são colocados e prova de sua ultrapassagem possível.

É a atualidade, é o presente que direciona as interrogações éticas⁹⁰ que Foucault problematiza na Antigüidade, buscando possivelmente as rupturas que permitiriam a constituição do que vivemos hoje (Fonseca, 2003, p.74). Ultrapassar-se, diferir de si mesmo, separar-se, recusar o que somos, promover novas formas de subjetividade - é essa a tarefa impaciente de Foucault (2000c), e que dá forma “à impaciência da liberdade”. Ele continua tentando responder às perguntas de Kant no célebre texto *O que é o Iluminismo*⁹¹: o que está acontecendo neste momento? O que está acontecendo conosco? O que é este mundo, esta época, este momento preciso em que vivemos? Ou, enfim: o que somos nós hoje?

Foucault encontra nos textos de Sêneca, Marco Aurélio e Epicteto um convite à prática de si e da verdade, em que se joga mais com a liberação do sujeito. Nestes textos, está em ação um

⁹⁰ “(...) o que interessa essencialmente a Foucault não é um retorno aos gregos, mas *nós hoje*: quais são nossos modos de existência, nossas possibilidades de vida ou nossos processos de subjetivação; será que temos maneiras de nos constituirmos como “si”, e, como diria Nietzsche, maneiras suficientemente ‘artistas’, para além do saber e do poder? Será que somos capazes disso, já que de certa maneira é a vida e a morte que aí estão em jogo?” (Deleuze, 1992, p.124).

⁹¹ Texto escrito em 1784, *Was he isst Aufklärung?*.

regime inteiramente distinto de relações do sujeito com a verdade. Diferente do cristianismo, aqui o sujeito e a verdade não se unem, desde o exterior e em uma posição de poder dominante, mas a partir de uma eleição irreduzível de existência. E aí é possível um sujeito verdadeiro, já não no sentido de uma *sujeição* mas de uma *subjetivação* (Gros, 2004, p.618, grifos meus). Foucault busca de alguma forma responder ao impasse das relações de poder e saber que assujeitam, normalizam, regulam. O poder não é tão onipresente assim, e ele diz para si mesmo: “(...) isto é bem próprio de você, sempre a mesma incapacidade de ultrapassar a linha, de passar para o outro lado, de escutar e fazer ouvir a linguagem que vem de outro lugar ou de baixo; sempre a mesma escolha, do lado do poder, do que ele diz ou do que ele faz dizer” (Foucault, 2003, p.208). O sujeito aqui se autoconstitui com a ajuda das técnicas de si, não sendo constituído apenas por técnicas de dominação (poder) ou técnicas discursivas (saber).

Desde suas primeiras teorizações sobre o poder, Foucault (1999) já adverte que onde há poder há resistência e que o poder só se exerce sobre homens livres. Há sim espaço para práticas de liberdade, o que não quer dizer que estejamos falando de um sujeito completamente autônomo e livre de qualquer tipo de sujeição. Em vários momentos de sua produção, Foucault reforça a idéia de que não está discutindo simplesmente o poder, mas sim as relações de poder, que são bem mais complexas. Em uma de suas últimas entrevistas (Foucault, 2004b), tenta responder a algumas das críticas que recebe: se há poder por todo lado, então não há liberdade? Para ele, as práticas de liberdade são coexistentes às relações de poder. Se não existir algum tipo de liberdade, algum tipo de fuga, de resistência possível, não há relação de poder. Não há como separar relação de poder e insubmissão da liberdade (Foucault, 1995). A resistência não se opõe simplesmente ao poder, ela faz parte do próprio funcionamento do poder; é “tão inventiva, tão móvel, tão produtiva quanto ele” (Foucault, 2001a, p.241).

Foucault reconhece, no entanto, que há estados de dominação⁹², de subjugação, nos quais haveria espaços ínfimos de liberdade: neles, a dessimetria de poder é uma constante. O problema aí é saber onde vai se formar a resistência, ou ainda, que outra dominação pode dobrar aqueles que dominam (Foucault, 2001b).

⁹² Ver Foucault 1995, 2001, 2004.

Na verdade, o que Foucault afirma é que não há mesmo como escapar das relações de poder, mas isso não quer dizer que não possamos fazer parte desse jogo a partir de certas práticas de liberdade, ou jogando com o mínimo possível de dominação⁹³ (Foucault, 2004b, p. 284).

Gros nos alerta que durante muito tempo, ao longo de seus trabalhos, Foucault só concebia o sujeito como produto passivo de técnicas de dominação. É desta maneira, e por este ponto de vista, que sua teoria é mais utilizada e que instrumentaliza inúmeras pesquisas, inclusive e especialmente no campo da educação. A partir de 1980, Foucault começa a falar de uma autonomia relativa, e o adjetivo aqui não é mero acessório. Ele não descobre de repente um sujeito totalmente livre, nem desvela nessas práticas de si mesmo a chave para a saída de toda a opressão, dominação ou normalização: “Não poderíamos sustentar que Foucault teria, de súbito, abandonado os processos sociais de normalização e os sistemas alienantes de identificação a fim de fazer emergir, em seu virginal esplendor, um sujeito livre se auto-criando no éter a-histórico de uma autoconstituição pura” (Gros, 2004, p.637). As técnicas de si estudadas por Foucault são historicamente datadas, conciliadas com técnicas de dominação também identificáveis. O excesso do poder imperial romano acaba fazendo emergir estas técnicas de si entre os estóicos. A autoconstituição do sujeito surge ali mesmo, na encruzilhada de uma técnica de dominação e uma técnica de si, ressalta Gros. Ouve-se aqui Deleuze e sua interpretação das “dobras” de Foucault. Uma “dobra” seria uma relação de força consigo, uma duplicação da relação de forças, de “uma relação consigo que nos permita resistir, furtar-nos, fazer a vida ou morte voltarem-se contra o poder” (Deleuze, 1992, p.123).

O curso *A hermenêutica do sujeito* revela uma tensão entre o projeto de escrever uma história da sexualidade antiga e das práticas de si e a crescente tentação de estudar mais a fundo essas técnicas por si mesmas, em suas dimensões históricas e éticas. As técnicas relativas à escrita e a leitura, os exercícios corporais e espirituais, de direção da existência, da relação com o político e que não têm necessariamente uma relação com a sexualidade – esta como apenas uma entre outras formas de cristalização da relação do sujeito com a verdade. A intenção era escrever dois livros diferentes, um sobre a história da sexualidade e outro sobre as técnicas de si na Antiguidade. E é isto que é anunciado na entrevista para Dreyfus e Rabinow, em que Foucault

⁹³ Ver também Foucault (2001b, p. 25): “A humanidade não progride lentamente, de combate em combate, até uma reciprocidade universal, em que as regras substituiriam para sempre a guerra; ela instala cada uma de suas violências em um sistema de regras, e prossegue assim de dominação em dominação”.

(1995) discorre sobre sua genealogia da ética. Ali, ele anuncia o livro *O uso dos prazeres* (para “mostrar que temos quase os mesmos códigos restritivos e de proibições desde o século IV a. C., nos moralistas e médicos, até o começo do Império Romano”), o livro *Confissões da carne* (um livro sobre as tecnologias de si cristãs) e o livro *O cuidado de si* (“um livro separado desta série sobre a sexualidade, composto de vários textos sobre a noção de si”) (Foucault, 1995, p. 255). Na verdade, o que se viu publicado foi o conteúdo do primeiro livro anunciado, em dois volumes diferentes: *O uso dos prazeres*, sobre a Grécia Clássica (séc. IV a.C.) e *O cuidado de si*, sobre Roma Imperial (séc. II da nossa era), enquanto *Confissões da carne* permaneceu inédito. O volume III da *História da sexualidade* permaneceu com o mesmo título anunciado, *O cuidado de si*, mas o conteúdo não – o estudo se deteve sobre a ética sexual dos primeiros séculos de nossa era. Pois bem, o curso *A hermenêutica do sujeito* constituiu-se exatamente e de forma bastante detalhada naquilo que havia sido anteriormente anunciado: “um comentário a respeito de *Alcebiades* de Platão, onde encontramos a primeira elaboração da noção de *epimeleia heautou*, ‘preocupação de si’, sobre o papel da leitura e da escrita na constituição de si, talvez o problema da experiência médica de si etc.” (Foucault, 1995, p.255). Parte dessa problemática, desenvolvida mais detidamente durante o curso de 1982, aparece no capítulo “Modificações” do volume II e nos capítulos “A Cultura de Si” e “Eu e os outros” do volume III. Gros questiona: Foucault havia renunciado a esta obra? Acreditava que sua doença não permitiria terminá-la? Ou acreditava mesmo que “a Antigüidade teria sido um profundo erro” (Foucault, 2004e, p. 254)? Não há como saber, mas nos resta esse curso e a imagem fascinante de um “livro perdido”. A publicação do curso, feita através de minuciosa transcrição de fitas, e com o auxílio de pastas com anotações valiosas e inéditas que pertenceram a Foucault, nos ajuda de alguma forma a chegar mais perto do enigma foucaultiano, e em certa medida a entender mudanças de rumo e de problemáticas. A “verdade” deste curso talvez não importe tanto, mas sim de que forma a aproximação com esse texto (e a relação que podemos estabelecer com outros textos), coloca em movimento nosso próprio pensamento, nos desacomoda e inquieta.

O curso *A hermenêutica do sujeito* não é, embora o título nos engane, uma apologia à interpretação do sujeito, ou a discussão sobre modos de se chegar, enfim, a uma “verdade” do sujeito. Se ouvimos cuidadosamente as ressonâncias nietzschianas que ecoam nos textos foucaultianos, isso não é possível. A questão não é fazer da alma o lugar em que reside a verdade, uma essência que temos que desvendar, ou fazer da alma o objeto de um discurso verdadeiro.

Trata-se de pensar nas práticas de si antigas, em técnicas como a escuta e a escrita, como modos de “armar o sujeito de uma verdade que não conhecia e que não residia nele; trata-se de fazer dessa verdade aprendida, memorizada, progressivamente aplicada, um quase-sujeito que reina soberano em nós mesmos” (Foucault, 1997, p.130). Na verdade, poderíamos falar mais no sentido de poética do que de hermenêutica, no sentido de invenção de si mesmo, de criação mais do que interpretação ou decifração. A relação do sujeito com a verdade é uma relação de combate constante, não está dada, mas em processo de recriação permanente, e por isso o sujeito é mesmo um “quase-sujeito”, um sujeito em contínua transformação. O que está em jogo aqui são os processos de subjetivação e não a sujeição a uma verdade original, a espera de um toque mágico interpretativo para emergir. E aí podemos nos remeter à questão da “vida como obra de arte”, “estética da existência”, “arte de si mesmo”, temas caros a Nietzsche e a Foucault (em seus matizes e enfoques distintos), e que exploraremos mais adiante.

Como sublinha Gros (2004, p.637), ao retrazar pacientemente a difícil história dessas relações móveis consigo, historicamente constituídas e em transformação, Foucault assinala que o sujeito não está amarrado a sua verdade, segundo uma necessidade transcendental ou um destino fatídico. Sempre há algo a fazer, e a teoria “perigosa” de Foucault não quer nos conduzir à apatia ou ao conformismo do aprisionamento das relações de poder e saber. Ele mesmo se declara como um “hiperativo pessimista” (Foucault, 1995, p.256).

CUIDA-TE, INQUIETA-TE

Epimeleia heautou. Cuida-te. Preocupa-te contigo mesmo. Ocupa-te de ti. Inquieta-te. Um apelo, uma regra, um imperativo, uma ética a ser seguida. Um modo de ser, um estilo, uma estética. As práticas de si da Antigüidade inquietaram Foucault, que as pesquisou em detalhes. *Le souci de soi* foi traduzido para português como *O cuidado de si* (em inglês *The care of the self*), e este é o título do último livro de Michel Foucault. Em espanhol, o termo foi traduzido como *La inquietud de si*. Na verdade, estes termos traduzidos se complementam, se completam. Porque é de cuidado que falamos, mas também de uma inquietude, de uma preocupação, de um desassossego, de uma desacomodação de si mesmo. É este o sentido desta *epimeleia* que tanto

fascinou Foucault. O termo “inquietude” talvez fortaleça mais o sentido perseguido por ele. Opto então por utilizar os dois termos durante o texto: cuidado e inquietude.

Prestar a atenção a si mesmo, a seu próprio pensamento, está no centro da noção de *epimeleia heautou*. É uma atitude em relação a si, mas também significa um princípio de ação, uma série de ações voltadas à modificação, transformação de si mesmo. Foucault identifica esse imperativo do cuidado de si como exercício filosófico, da Antigüidade até o ascetismo cristão, como um dos fios condutores possíveis para uma história (ou genealogia) das práticas de subjetividade.

A noção de *epimeleia heautou* envolve três aspectos principais: uma atitude de respeito a si mesmo, aos outros e ao mundo; uma maneira de prestar atenção ao que se pensa e ao que sucede ao pensamento (e há aí um parentesco da palavra *epimeleia* com *melete* – meditação); designa uma série de ações sobre si mesmo, no sentido de modificação e transformação de si.

No diálogo Alcebiades, de Platão, aparece a ligação entre a noção do cuidado de si e o governo dos outros. Não é possível governar os outros se não há preocupação consigo mesmo. Essa atitude consigo mesmo está relacionada ao exercício do poder. Aparece aqui uma outra interrogação: que eu é esse com o qual devo preocupar-me? Sócrates pergunta: deves preocupar-te contigo mesmo, mas que “si” é esse? Emerge aqui a noção de sujeito, embora o termo não conste no texto grego, como adverte Foucault: “Que é esse sujeito, que é esse ponto até o qual deve orientar-se essa atividade reflexiva, essa atividade meditada, essa atividade que se volta ao indivíduo ao indivíduo mesmo? Que é esse eu?” (Foucault, 2004, p. 50) A aposta do diálogo de Platão é que há que se definir que tipo de cuidado deve-se ter consigo mesmo, que saberes, que técnicas derivam daí e é preciso também definir que “si” é esse, para governar bem os demais. Os jovens aristocratas que se destinavam ao exercício do poder são aqueles que deveriam ocupar-se de si mesmo. O objetivo é cuidar de si mesmo, para poder governar bem aos outros. A forma deste cuidado de si é o autoconhecimento. Cuidar-se, inquietar-se, para conhecer-se.

Foucault (2004) considera os séculos I e II da nossa era como uma idade de ouro na história do cuidado de si. Politicamente, é o período que vai desde a instalação da dinastia augusta ou Júlio Cláudio até o final dos Antoninos. Filosoficamente, é o período que vai desde o estoicismo romano, expandido com Musonio Rufo, até Marco Aurélio, período anterior à difusão

do cristianismo e do aparecimento dos primeiros grandes pensadores cristãos: Tertuliano e Clemente de Alexandria.

Ele identifica três modelos de prática de si que se sucederam historicamente: um modelo “platônico” que gira em torno da reminiscência, o modelo “helenístico”, que gira em torno da autofinalização da relação consigo, e o modelo “cristão”, que gira ao redor da exegese de si e da renúncia a si (Foucault, 2004, p. 313). Foucault detém sua análise especialmente no modelo “helenístico”, que teria sido de alguma forma recoberto sob o prestígio dos outros dois grandes modelos. E vale lembrar a força do modelo “cristão” até os nossos dias. O próprio conceito de “ascese”, que geralmente temos em mente, refere-se ainda a esse modelo. Em uma de suas entrevistas, Foucault (2005) já nos pedia para colocarmos essa definição mais comum de ascese como renúncia de si “de férias”. O sentido de ascese que ele busca é outro, mais próximo da *askésis* grega.

O modelo platônico é descrito por Foucault a partir do diálogo *Alcebiades*, em que a relação entre cuidado de si e autoconhecimento se estabelece em torno de três grandes pontos fundamentais: a ignorância e o descobrimento da ignorância da ignorância suscitam o imperativo do cuidado de si; o cuidado de si tem a ver com “conhecer-se a si mesmo”, um imperativo de autoconhecimento; a reminiscência, em que a alma descobre o que é ao recordar o que viu. Na reminiscência platônica, estariam unidos autoconhecimento e conhecimento da verdade, cuidado de si e retorno ao ser.

No modelo cristão, ou modelo “ascético monástico”, o autoconhecimento está ligado de uma forma complexa ao conhecimento da verdade tal como se dá no Texto e pela Revelação. O coração precisa estar purificado para receber a Palavra, e esta purificação pode ser alcançada com o autoconhecimento. Há, então, uma circularidade entre autoconhecimento, conhecimento da verdade e cuidado de si. Este modelo se baseia, enfim, em três pontos principais: a circularidade entre verdade do Texto⁹⁴ e autoconhecimento; método exegético para autoconhecimento e, por fim, o objetivo final, que é a renúncia a si mesmo.

⁹⁴ Mantenho as maiúsculas nas palavras Texto, Revelação e Palavra, tais como se encontram nas duas traduções do curso *A hermenêutica do sujeito* a que tive acesso (Foucault, 2002, 2004). Essas palavras em maiúscula referem-se ao texto bíblico a quem se deve renunciar para obter a salvação no contexto da ascese cristã: “Se quisermos promover nossa própria salvação, devemos acolher a verdade a que nos é dada no Texto e a que se manifesta na Revelação” (Foucault, 2004, p. 310).

Estes dois modelos – platônico e cristão – ou modelos da reminiscência do ser do sujeito por si mesmo e da exegese do sujeito por si mesmo – dominaram o cristianismo e foram por sua vez transmitidos por este a toda a história da cultura ocidental (Foucault, 2004, p.312). Mas Foucault quer ressaltar justamente o modelo que se desenvolveu entre esses dois, principalmente nos dois últimos séculos da idade antiga e os dois primeiros séculos da nossa era. Este modelo não tem por forma nem a reminiscência nem a exegese. Durante todo o período helenístico e romano, constituiu-se uma arte de si mesmo, que depois foi dominada e recoberta por dois outros grandes modelos (platônico e cristão), e em que, paradoxalmente, se formou uma certa moral exigente, rigorosa, restritiva, austera. Esta moral não foi inventada pelo cristianismo, mas sim retomada e trabalhada a partir das técnicas de si definidas pela exegese e a renúncia de si próprias do modelo cristão (Foucault, 2004, p.312-313). Estas questões, que de alguma forma impulsionam Foucault a refazer a longa história dessas artes da existência e técnicas de si, aparecem de forma mais resumida no prefácio de *O uso dos prazeres*: “Essas ‘artes da existência’, essas ‘técnicas de si’ perderam, sem dúvida, uma certa parte de sua importância e de sua autonomia quando, com o cristianismo, foram integradas no exercício de um poder pastoral e, mais tarde, em práticas de tipo educativo, médico ou psicológico” (Foucault, 1998, p. 15).

No período helenístico, há uma explosão do cuidado de si, ou uma transmutação em uma prática autônoma, autofinalista e plural em suas formas, coextensiva com a arte de viver (*tekhne tou biou*), “(...) arte da vida, arte da existência que como sabemos, desde Platão e sobretudo nos movimentos neoplatônicos, virá a ser a definição fundamental da filosofia. O cuidado de si torna-se coextensivo à vida” (Foucault, 2004, p.107). Como vemos nesta passagem, Foucault insere a discussão sobre as artes da existência em um âmbito mais amplo, como uma das questões cruciais para o pensamento filosófico ocidental. Ter isso em mente é importante para que se responda, por exemplo, às críticas de que esse retorno aos gregos ou essa busca de si mesmo seria “uma nova forma de dandismo” (Hadot, 1999), um tipo de narcisismo ou de um individualismo exacerbado.

Pesquisadores da obra de Foucault, como Frédéric Gros, Esther Díaz e Francisco Ortega, salientam que não percamos de vista o caráter político da sua interrogação ética. De modo algum ele teria abandonado a política, presente em grande parte da teorização sobre o poder, em função do encantamento pela ética grega antiga. Foucault não é um observador insensível, como uma leitura apressada de seus últimos textos poderia insinuar, mas muito mais “um ‘crítico preocupado’ pela ordem existente” (Díaz, 1995, p. 156). A sua incursão e fascínio pela ética

antiga não são uma reabilitação do dandismo no século XX, mas sim uma luta política, uma forma de resistência ao poder moderno (Ortega, 1999, p.24). Foucault não cede, enfim, ao apelar aos gregos, a uma suposta tentação narcisista, e esse tipo de generalização em torno de seus últimos textos são “fáceis, abusivas, mas sobretudo errôneas” (Gros, 2004, p. 643). De certo modo, como ressalta Gros, todo o curso de 1982 está construído contra estas críticas infundadas.

A ética que Foucault descobre no pensamento antigo está baseada na idéia de inscrever uma ordem na própria vida, mas uma ordem que não é sustentada por valores transcendentais, nem condicionada de fora por normas sociais. É uma ética que exige trabalho, exercícios e regularidade, mas não está ligada a algum tipo de coação ou prescrição. Não é uma obrigação para todos, mas uma eleição pessoal de existência. E aqui é importante ressaltar que esta eleição pessoal não é uma eleição solitária, mas implica uma presença contínua do Outro, de várias maneiras (Gros, 2004, p.644).

O outro é indispensável para as práticas de si, o cuidado de si é também o cuidado ou a inquietude pelos outros, as práticas ascéticas e estéticas de existência são uma forma de intensificação das relações sociais. E aí a amizade, como uma prática de si e uma forma de subjetividade que não é somente afetiva, mas política, adquire bastante importância⁹⁵.

Há aqui já elementos importantes para pensarmos em subjetividades artistas para a docência. É, afinal, a docência que me inquieta enquanto persigo Foucault e sua interrogação ética. Uma docência em arte que possa responder à pergunta nietzscheana de Deleuze (1992, p.140): “será que temos maneiras suficientemente ‘artistas’, para além do saber e do poder?”. A intenção não é copiarmos as subjetividades antigas, glorificá-las e aplicá-las a nossos modos de ser contemporâneos, ou mais especificamente, aos modos de ser docente. Na verdade, não precisamos de mais um modelo, até porque já há tantos (professor crítico e reflexivo, professor pesquisador, professor autônomo, professor transformador, professor competente etc), como se fossem fantasias para vestir ou desvestir, ao sabor do modismo teórico e editorial. Mas se resolvemos mergulhar teoricamente com Foucault, podemos ir um pouco mais além e perguntar outra vez: de que forma essas interrogações nos fazem pensar? De que modo nos inquietam? Voltar-se a si mesmo não é uma prática narcísica, um exercício de solidão, mas é, de fato, uma prática social. Essa ética do cuidado de si é uma eleição individual que não depende de uma

⁹⁵ Ver Ortega (1999).

moral, de uma prescrição, de um receituário, desses que alimentam alguns programas de formação docente, por exemplo. O que não quer dizer que tal escolha prescindia do outro, prescindia das redes de amizade, dos grupos de troca, do suporte das relações sociais e nem, muito menos, no caso específico da formação docente, do suporte dos órgãos públicos, das universidades. Trazer a teorização de Foucault em torno das práticas de si para essa discussão, por outro lado, não quer dizer que estamos jogando toda a responsabilidade novamente nas mãos docentes, ou em uma suposta e milagrosa ética docente. Teorizar é colocar em tensão a prática e, de alguma forma também, a própria teoria.

Neste trabalho, o esforço é trazer um conteúdo específico para a ética de si, trazer a docência para habitá-la, para tensioná-la, para transformá-la, presentificá-la. Uma ética que é estética, poética, uma outra forma de subjetividade, menos assujeitada, menos presa às relações de saber e poder, mas, atenção!, não totalmente livre. Tarefa árdua. Mas, afinal, qual é o estilo, o modo de ser desta ética?

ESTÉTICA DA EXISTÊNCIA, ARTES DE SI MESMO, *TEKHNE TOU BIOU*, *EPIMELEIA HEAUTOU*

O que me surpreende é o fato de que, em nossa sociedade, a arte tenha se transformado em algo relacionado apenas a objetos e não a indivíduos ou à vida; que a arte seja algo especializado ou feita por especialistas que são artistas. Entretanto, não poderia a vida de todos se transformar numa obra de arte? Por que deveria uma lâmpada ou uma casa ser um objeto de arte, e não a nossa vida? (Foucault, 1995, p.61)

Michel Foucault, fascinado pelo *bio* como material para uma peça de arte estética, responde com a frase acima à pergunta sobre o tipo de ética que podemos construir hoje em dia. Afinal, por que nossa vida não pode ser uma obra de arte? Mas de que tipo de obra de arte se fala aqui? Se percorremos alguns textos de Foucault dos anos 60 e 70, vemos que há uma certa paixão pela literatura, uma relação já bastante explorada por Machado (2000). Encontramos também textos sobre música, sobre cinema, sobre artes plásticas. Lembremos os memoráveis escritos sobre *As meninas*, de Velásquez, na introdução de *As palavras e as coisas* (Foucault, 2002a), ou o célebre diálogo entre palavras e imagens de René Magritte em *Isto não é um cachimbo* (Foucault, 1989). Essas obras de arte, essas peças de criação estética são verdadeiramente

“rachadas” e reinventadas pelas palavras do filósofo. Mas aqui, quando invoca a possibilidade da vida como obra de arte, Foucault refere-se a esse modo de ser, esse estilo e estética de existência dos gregos. O que não impede que ocupemos esse lugar vazio, deixado para que o preenchamos como quisermos. Se aspiramos a ser uma obra de arte, se ambicionamos chegar a esta metáfora de nós mesmos, que forma teríamos? Prefiro pensar na arte contemporânea, preche de possibilidades, pouco conformada a paredes comportadas e molduras pomposas. Neste trabalho, reflexões estéticas e éticas adquirem um significado especial, por aproximarmos tais questões da problematização sobre formação docente em arte. A estética e arte são protagonistas do trabalho, como modo e estilo de vida e também como objeto privilegiado da docência.

Antes de voltar à estética antiga, que tanto fascinou Foucault, chamemos Nietzsche para esta conversa. Porque há na pergunta da vida como obra de arte uma inquietação nietzschiana, que começa talvez com afirmações como essa: “Só como fenômeno estético podem a existência e o mundo justificar-se eternamente”. A frase, de 1872, aparece em *O Nascimento da tragédia*, no primeiro livro de Nietzsche (2003, p. 47). Neste livro, o filósofo faz uma crítica feroz e irônica ao pensamento lógico e dialético socrático, matriz da racionalidade ocidental, ao mesmo tempo em que faz um elogio à justificação estética da existência, e ao que ele chama de “metafísica do artista”. O livro é dedicado aos homens sérios e àqueles que dispensam a arte da “seriedade da existência”. A advertência é que a arte não é simplesmente um acessório divertido ou um tintinar de guizos, ela é “a tarefa suprema e a atividade propriamente metafísica desta vida” (Nietzsche, 2003, p.26).

Nietzsche, em crítica ácida ao fim da tragédia grega, questiona nossas ambições ao conhecimento verdadeiro, a essa insistente “vontade de verdade”. Para pensarmos a vida, a ciência e nossa própria existência, não sejamos tão sérios, exijamos a estética: trágica, dissonante, embriagada pela música dionisíaca.

A relação entre arte e vida está presente em várias obras de Nietzsche. Em *A gaia ciência*, aparece uma frase semelhante àquela que lemos em *O nascimento da tragédia*: “Como fenômeno estético a existência ainda nos é *suportável*, e por meio da arte nos são dados olhos e mãos e, sobretudo, boa consciência, para *poder* fazer de nós mesmos um tal fenômeno” (2003, §107). Rosa Maria Dias (2000), no entanto, nos ajuda a perceber que, embora ambas as frases relacionem arte e vida, estão em contextos filosóficos diferentes e, sendo assim, têm significações

diferentes. A primeira frase refere-se, sobretudo, à reflexão sobre a obra de arte, especificamente à tragédia grega e à música wagneriana, enquanto em *A gaia ciência* é a vida mesma que é vista como obra de arte. Acredito que esta última relação é a mais próxima da que Foucault vai explorar mais adiante, na leitura sobre as práticas ascéticas gregas.

Com Nietzsche de alguma forma sussurrando em nossos ouvidos, podemos explorar alguns conceitos que nos conduzem nesta aventura estética de Foucault em direção às práticas de si mesmo: estética da existência, artes de si, ascese, *askésis*, etopoética (sem deixar de pensar, claro, na ética, política, cuidado de si e dos outros). Todos estes conceitos imbricados, mixados e reinventados ajudam a dar corpo ao que chamo neste trabalho de *docência artista*.

Foucault precisa de “possível”, diz Deleuze, não se satisfaz com o poder que faz ver e falar: é preciso ultrapassar a linha, a linha feiticeira, a linha das relações de poder e saber (lembramos do diálogo consigo mesmo em *A vida dos homens infames*). Já havia no primeiro volume da *História da sexualidade – A vontade de saber*, a identificação de pontos de resistência (“lá onde há poder há resistência”), mas “o estatuto, a origem, a gênese deles permaneciam vagos. Foucault talvez tivesse o sentimento de que precisava transpor essa linha a qualquer preço, passar para o outro lado, ir mais além do saber-poder” (Deleuze, 1992, p.136). É nessa relação consigo mesmo, nessa relação estética e ética consigo mesmo que ele encontra um ancoradouro para uma resistência possível ao poder que assujeita e normaliza. É dessa ética que Foucault fala explicitamente em uma das passagens do curso *A hermenêutica do sujeito*, um dos poucos momentos em que ele atualiza a questão para o nosso tempo.

As perguntas são cortantes: “é possível constituir, reconstituir uma estética e uma ética do eu? A que preço e em que condições? Ou então: uma ética e uma estética do eu não deveriam finalmente inverter-se na recusa sistemática do eu (como em Schopenhauer)?” (Foucault, 2004, p.306). Ele chama atenção para o fato de que, nos tempos em que vivemos, nosso discurso está cheio de expressões bastante familiares mas quase ausentes de significado como: voltar-se a si mesmo, liberar-se, ser autêntico. E, em tempos de proliferação e exaltação de manuais de auto-ajuda (inclusive na área da educação), esta afirmação é cada vez mais verdadeira. O que Foucault quer acentuar aqui é que não há por que nos orgulharmos destes esforços que hoje se fazem em nome de uma ética do eu:

E é possível que nestes tantos empenhos para reconstituir uma ética do eu, nesta série de esforços mais ou menos estanques, fixados em si mesmos, neste movimento que hoje nos leva, ao mesmo tempo, a nos referir incessantemente a esta ética do eu sem contudo jamais fornecer-lhe qualquer conteúdo, é possível suspeitar que haja uma certa impossibilidade de constituir hoje uma ética do eu, quando talvez seja esta uma tarefa urgente, fundamental, politicamente indispensável, se for verdade que, afinal, não há outro ponto, primeiro e último, de resistência ao poder político senão na relação de si para consigo (Foucault, 2004, p.306).

Foucault busca o conteúdo ético que falta tanto hoje em dia, nessa ética-estética antiga, nessas formas de ascese que se diferenciam sobremaneira de nossas “bio-asceses” contemporâneas⁹⁶ (Ortega, 2002). E é importante sublinhar o peso político e a urgência da tarefa de pensar a relação consigo, esta relação estética e ética como uma forma de resistência. “As forças são ativas, mas também são reativas. O exterior nos penetra, mas a relação com nós mesmos nos particulariza”, sublinha Díaz (1995), ao definir a filosofia de Foucault como caixa de ferramentas para sustentar nossas ações. É aqui que vemos a imagem da “dobra” das relações de forças de que fala Deleuze; é esta a forma, o modo da resistência que já aparecia nas obras foucaultianas anteriores, e que se dedicavam ao poder e ao saber. Aqui aparecem, enfim, novos modos de subjetivação. E afinal, “qual o nosso querer-artista irreduzível ao saber e poder?” (Deleuze, 1992, p.116). Esse querer-artista, esse modo de subjetivação, esta dobra vivível, respirável, esta zona de invenção e de recriação de si mesmo, é esta a invenção grega que tanto fascina Foucault. Não é apenas um fascínio estético, é um fascínio pela atitude ética e, sobretudo, política.

O querer-artista da docência que persigo neste trabalho habita um grupo de professoras de arte, marcadas pela decisão ético-política de construir sua formação continuada em relações de amizade estreitas, que envolvem laços de cumplicidade afetiva, ética, política. Inventamos e reinventamos juntas estes modos de subjetividade ético-estética que, por vezes, estão ausentes dos programas de formação docente. Escapamos, desviamos das relações de poder e saber que envolvem relações de gênero, por exemplo, e que insistem para que as professoras se conformem no papel de “professorinhas”, devoradoras ávidas de receitas prontas e acabadas para suas aulas. É isso mesmo? É quase isso, e muito mais complexo que tudo isso. Quando se fala de formação

⁹⁶ Estas práticas que Ortega chama “bioascéticas”, voltadas ao culto e exaltação do corpo, em contrapartida às práticas ascéticas clássicas que visavam ao bem comum, são práticas apolíticas e individualistas, sem a preocupação com o outro: “Perdemos o mundo e ganhamos o corpo. (...) Não podendo mudar o mundo, tentamos mudar o corpo, o único espaço que restou à utopia, à criação” (Ortega, 2002, p.173).

docente, escola e educação, nada é tão simples assim. Mas voltemos ainda à teoria-caixa-de-ferramentas de Foucault, para pensarmos melhor estas questões. Em plano de fundo, costurando e dando sentido a tudo, respira um grupo de formação docente.

Estética da existência, arte da existência, arte de viver, *tekhne tou biou*. Artes de si, cuidado de si, inquietude de si, *epimeleia heautou, cura sui*. Todas estas “invenções” de subjetividade da Antigüidade se confundem, se imbricam, se complexificam mutuamente. Embora pareçam sinônimos, diferenciam-se de alguma maneira, constituem “modelos de sujeição moral distintos” (Fonseca, 2003, p. 120). Ao buscar a emergência da subjetividade no princípio ético da estética da existência, Foucault encontra a arte de viver, esta técnica de viver que faz da vida o objeto de uma *tekhne*, que faz da vida uma obra bela e boa aos olhos dos outros, de si mesmo e para as gerações futuras. Esta arte da existência era aplicada a poucos, aqueles considerados cidadãos livres (nem mulheres, nem escravos). No famoso prefácio de *O uso dos prazeres*, Foucault define “artes da existência” como “práticas refletidas e voluntárias através das quais os homens não somente se fixam regras de conduta, como também procuram se transformar, modificar-se em seu ser singular e fazer de sua vida uma obra que seja portadora de certos valores estéticos e responda a certos critérios de estilo” (Foucault, 1998, p. 15). Foucault aqui não faz uma diferenciação mais precisa entre as “artes da existência” e as “técnicas de si”, mas durante o curso *A hermenêutica do sujeito* apresenta detalhadamente tais modos de subjetivação dentro dos períodos históricos por ele analisados, enfatizando que o preceito de “ocupar-se de si mesmo” formula-se dentro da forma geral da *tekhne tou biou*. Dessa maneira, podemos entender que a *epimeleia heautou* se inscreve na necessidade da *tekhne* da existência (Foucault, 2004, p.543).

O que acontece, e é isso que Foucault demonstra quase exaustivamente, é que há uma inversão durante o período helenístico e romano, e o imperativo do cuidado de si adquire uma certa autonomia em relação ao princípio geral da arte da existência: “A *tékhne tou bíou*, a maneira de assumir os acontecimentos da vida devem inscrever-se em um cuidado de si que se tornou agora geral e absoluto. (...) Como projeto fundamental da existência, vive-se com o suporte ontológico que deve justificar, fundar e comandar todas as técnicas de existência: a relação consigo” (2004, p.544).

O que nos interessa sobremaneira para este trabalho, à parte as diferenciações, é que esta arte da existência não se rege por formas determinadas, como no saber, nem de regras coercitivas, como no poder, mas sim por *regras facultativas* (Deleuze, 1992). É uma eleição pessoal, um tipo de subjetividade como “decisão ético-estética” (Ortega, 1999). Esta vida bela, que se alcança graças a uma *tekhne*, não obedece a uma *regula* (uma regra) ou uma obediência cega, mas a uma *forma*, um estilo de vida (Foucault, 2004, p. 514). Foucault traz o exemplo dos arquitetos que precisam obedecer a uma determinada *tekhne* para construir um belo templo. Mas o bom arquiteto é aquele que utiliza em boa medida a liberdade, para dar ao templo uma bela *forma*. Para ficarmos ainda no exemplo da arquitetura, basta lembrarmos da deliciosa “desobediência” formal e técnica de Gaudí⁹⁷, que produziu com sua liberdade inventiva, à frente de seu tempo, algumas das obras arquitetônicas mais belas da modernidade. O sujeito que emerge aqui não é um sujeito soberano e fundador, mas um sujeito que se constitui através “das práticas de sujeição ou, de maneira mais autônoma, através de práticas de liberação, de liberdade” (Foucault, 2004g, p.291).

Podemos pensar, a partir daí, em uma “arte da docência”, que é de certa forma desobediente a regras pré-determinadas, e inventiva na criação de novos modos de docência menos normalizados? Voltamos novamente nossos olhos ao espaço escolar: que sujeito é esse que está na escola? Que professora é essa subjetivada pelo conhecimento de manual, pelas imagens e discursos estereotipados dos livros didáticos? O que resta para essa professora, “encharcada” por essas relações de poder e saber? Que a poética e ética são possíveis em de uma escola ainda amarrada a um modo moderno de ver o mundo? Quais os espaços para práticas de liberdade?

As respostas imagináveis são muitas, e vários tentam (a partir de matizes teóricos e metodológicos distintos), de algum modo ou outro, responder satisfatoriamente a problemas quase eternos. A teoria crítica, ou as teorias emancipatórias do sujeito em geral, têm suas próprias soluções. Fala-se, por exemplo, de algumas determinadas e desejáveis “competências” docentes. Mas a escola está lá, ainda impermeável. Sim, há mudanças, mas há ainda muito por fazer. Quanto ao ensino de arte, há um discurso acadêmico em profunda expansão no Brasil, cada vez

⁹⁷ Antonio Gaudí, arquiteto espanhol que viveu entre 1852 e 1926 é considerado um dos grandes renovadores da arquitetura do século XX, com obras tais como a ainda inacabada Catedral Sagrada Família e o Parque Güell, ambas em Barcelona, Espanha. Ver <http://www.gaudi2002.bcn.es/>

mais afinado com o avanço deste campo em nível internacional. Mas como isso é filtrado pela escola? Como isso é interpretado pelo olhar quase infantil de professoras, ansiosas por receitas infalíveis? As paredes de salas de aula, repletas de desenhos todos iguais, deixam-nos uma sensação de vazio, de um pessimismo quase irremediável.

Nesta tese (em um movimento perigoso de perseguir e abandonar Foucault, e uma certa cumplicidade com Nietzsche), penso na possibilidade de uma formação docente que vá bem mais além da busca insana por “competências” ou pela figura cristalizada desta “professora competente” ou até mesmo de uma “professora pesquisadora”. Ainda estão lá na escola professoras que esperam com ansiedade por receitas de “salvação”, que alguns especialistas iluminados lhes mostrem o caminho da entrada da caverna e de toda a verdade para a docência. Elas ainda acreditam que ensinam “verdades” e que devem ensinar que todos os telhados das casas são vermelhos, as árvores são verdes e que jamais os gatos podem ser azuis. Nietzsche, com certeza, daria sonoras gargalhadas ao entrar em uma escola brasileira de Ensino Fundamental hoje. Mas é claro que a escola não é assim um bloco monolítico, há as resistências, “possíveis, necessárias, improváveis, espontâneas, selvagens, solitárias, planejadas, arrastadas, violentas, irreconciliáveis (...)” (Foucault, 1999) e as felizes dissonâncias.

Se, para Foucault, a subjetivação pode ser entendida como uma “das possibilidades dadas de organização de uma consciência de si” (2004b, p.390), como pensar a partir daí nos processos de subjetivação que envolvem as mulheres, e aqui, mais precisamente, professoras em arte? O que sobra para esses sujeitos? Quais as possibilidades de resistência? Qual o espaço para uma ética e uma estética de si mesmo que nos permitam “jogar com o mínimo possível de dominação” (Foucault, 2004b)?

Ao tentar responder nesta tese a estas e outras perguntas, busco de alguma forma uma “etopoética” docente. O caráter etopoético⁹⁸ do saber é marcado “quando o conhecimento tem

⁹⁸ Foucault traz essa expressão de Plutarco, afirmando que os textos por ele analisados em *O Uso dos Prazeres*, têm uma função “etopoética” (Foucault, 1998, p.16). Em outro momento, detalha mais a expressão: “ Os gregos usavam uma palavra muito interessante, que encontramos em Plutarco e também em Dionísio de Halicarnasso, sob a forma de substantivo, de verbo e de adjetivo. Trata-se da expressão ou da série de expressões ou palavras: *ethopoieîn*, *ethopoiia*, *ethopoiôs*. *Ethopoieîn* significa: fazer o *êthos*, produzir o *êthos*, modificar, transformar o *êthos*, a maneira de ser, o modo de existência de um indivíduo. É *ethopoiôs* aquilo que tem a qualidade de transformar o modo de ser de um indivíduo...[...]. Retenhamos o sentido encontrado em Plutarco, isto é: fazer o *êthos*, formar o *êthos* (*ethopoieîn*); capaz de formar o *êthos* (*ethopoiôs*); formação do *êthos* (*ethopoiia*). Pois bem, parece-me que a distinção, a cisão introduzida no campo do saber, não é, repito, a que marcaria alguns conteúdos do conhecimento como inúteis e outros como úteis, é a que marca o caráter ‘etopoético’ ou não do saber. Quando o saber, quando o

uma forma, quando funciona de tal maneira que é chamado a produzir o *êthos* ”(Foucault, 2004, p.290). A estética da existência ou o cuidado consigo mesmo apontam para a invenção de novas formas de atuar, outras maneiras de constituir o *êthos* do sujeito.

A ascese é outro conceito que Foucault explora detalhadamente e que pode nos ajudar neste trabalho. O filósofo procura distinguir, em vários momentos, as práticas ascéticas antigas das formas de ascese cristãs. Estas últimas teriam como objetivo a renúncia de si mesmo, a renúncia ao prazer. É esta definição de ascese que mais conhecemos. O filósofo pede que pensemos no sentido da *askésis*, que seria “o trabalho que alguém faz sobre si mesmo para transformar-se ou para fazer aparecer esse si que, felizmente não se alcança jamais” (Foucault, 2003). É de uma *askésis* homossexual que ele fala, e esta era uma preocupação constante nos seus últimos textos, o que não quer dizer que suas considerações não nos permitam pensar e ampliar este conceito para outros grupos (cf. Ortega, 1999, p.154). A *askésis* “nos faria trabalhar sobre nós mesmos e inventar – não digo descobrir – uma maneira de ser, ainda improvável” (Foucault, 2003, p.2). A ascese é vista aqui como a formação de uma certa relação consigo “plena, acabada, completa, auto-suficiente e suscetível de produzir a transfiguração de si que consiste na felicidade que se tem consigo mesmo” (Foucault, 2004, p. 386). A *askésis* não visa a que renunciemos a algo que temos ou mesmo a nós próprios, mas que mediante esta prática de si nos provejamos de algo, que nos fará proteger o eu e chegar a ele. A ascese antiga não é redutora de nós mesmos como na ascese cristã; ao contrário, nos equipa, nos provê.

Esta ascese antiga, chamada também por Foucault de “ascese filosófica” tem como objetivo e fim uma arte de viver, não subjetivada por um discurso de verdade, pela palavra de outro ou “uma palavra de salvação”, pela qual deve-se renunciar a si mesmo, como nas práticas ascéticas cristãs. O coração da ascese filosófica seria “fazer sua a verdade, converter-se em sujeito de enunciação do discurso verdadeiro” (Foucault, 2004, p.401).

Como nos demonstra Ortega, tal conceito de ascese adquire aspectos um pouco diferenciados nos escritos de Foucault. A ascese tem um lugar central na ética, na autoconstituição do sujeito, e é apresentada em relação ao domínio de si, como uma peça do seu sistema ético de quatro aspectos principais (substância ética, modo de sujeição, ascese,

conhecimento tem uma forma, quando funciona de tal maneira que é chamado a produzir o *êthos*, então ele é útil” (Foucault, 2004, p.290).

teleologia⁹⁹) e é também identificada com o próprio modo de fazer filosofia¹⁰⁰. Uma das teses de Ortega é que os dois últimos volumes da *História da sexualidade* constituem-se como a ascese pessoal de Foucault (Ortega, 1999, p.25). O que parece ser bem importante é que Foucault sugere com que nos desfaçamos, ao menos momentaneamente, da sonoridade de renúncia que ouvimos freqüentemente na palavra ascese. As práticas ascéticas de si mesmo da Antigüidade trazem à tona outras formas de subjetividade, e nesta definição de *askésis* há, no mínimo, dois elementos importantes para pensar a formação docente e fundamentar o que chamo de docência artista: a idéia 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.

Como lembra Ortega (1999, p.63), “felizmente o almejado fim é inatingível, se fosse alcançado, terminaria a tarefa do trabalho de si”. O si é um trabalho ininterrupto, de metamorfoses infinitas. Esta noção de ascese nos remete à processualidade ou à professoralidade¹⁰¹ de que nos fala Marcos Pereira (1996) ou ao sujeito-forma de Foucault. Ou ainda, à metáfora artística das mulheres-inseto da artista Rosana Paulino, que abre esse capítulo. A formação docente, como a própria constituição do sujeito, é um processo constante, e é, sim, permanente, ininterrupta. Não há listagem de “competências a serem alcançadas” que a aprisionem, nem receitas infalíveis para ser uma “boa professora” que a limitem. Há inúmeras possibilidades de ser docente, e este é um processo demorado, que acontece lentamente. Uma docência artista se basearia nesta própria característica do artista que trabalha em processo, em ir e vir, em dar uma pincelada para depois apagá-la e começar tudo de novo, em uma insatisfação constante.

Outro aspecto importante do conceito de *askésis* (que de certa maneira nos remete ao “chegar-a-ser-o-que-se-é” nietzscheano) é a possibilidade de invenção de si mesmo através das

⁹⁹ Ver Foucault (1995, 1998).

¹⁰⁰ Ver a seguinte passagem da introdução de *O Uso dos Prazeres*, em que Foucault (1998, p.13) reconhece o ensaio como uma forma privilegiada de fazer filosofia: “O ‘ensaio’ – que é necessário entender como experiência modificadora de si no jogo da verdade, e não como apropriação simplificadora de outrem para fins de comunicação – é o corpo vivo da filosofia, se, pelo menos, ela for ainda hoje o que era outrora, ou seja, uma ‘ascese’, um exercício de si, no pensamento”.

¹⁰¹ “Estou entendendo que a professoralidade não é uma identidade que um sujeito constrói ou assume ou incorpora mas, de outro modo, é uma diferença que o sujeito produz em si. Vir a ser professor é vir a ser algo que não se vinha sendo, é diferir de si mesmo. E, no caso de ser uma diferença, não é a recorrência a um *mesmo*, a um modelo ou padrão. Por isso, a professoralidade não é, a meu ver, uma identidade: ela é uma diferença produzida no sujeito. A professoralidade é um estado em risco de desequilíbrio permanente. Se for um estado estável, estagnado, redundaria numa identidade, e o fluxo seria prejudicado” (Pereira, 1996, p.35).

práticas de si, e não a descoberta da verdade de um sujeito que estaria oculta, elipsada pela falta de consciência de si mesmo. As diferentes formas de práticas de si não são, dessa forma, “tomadas de consciência”. Para os estóicos, por exemplo “(...) a experiência de si não é uma descoberta de uma verdade escondida no seu interior, mas uma tentativa de determinar o que se pode ou não fazer com uma liberdade disponível” (Foucault, 1995, p. 275). De forma quase oposta, alguns procedimentos metodológicos baseados em histórias de vida para a formação docente, como a biografia educativa e as narrativas de formação, “têm como referência o sujeito portador de uma identidade formal que vai ser investigada”, ou entendem o sujeito como “um estado relativamente fixo de ser” (Pereira, 1986, p.66 e 68).

Outra questão bastante importante em toda esta problematização sobre as práticas de si mesmo é o papel do outro nessa autoconstituição do sujeito. As artes de si mesmo não são um exercício de solidão, embora isso possa transparecer aos mais desavisados e preocupados em encontrar nestas práticas sinais de uma suposta auto-estilização foucaultiana. A invenção de si não é um ato puramente individual, narcísico: “O cuidado de si (...) está atravessado pela presença do Outro: o outro como diretor de existência, o outro como correspondente a quem escrevemos e diante de quem nos medimos, o outro como amigo que socorre, parente benfeitor” (Gros, 2004, p.507).

Se penso na possibilidade de invenção-artista no processo de formação docente em arte, penso que essa ação é necessariamente uma ação compartilhada, que se dá em relação com os outros. Há, assim, esse outro aspecto das práticas de si que pode nos ajudar a pensar a formação docente: as relações intersubjetivas, as relações com o outro. É talvez uma forma de repensar o imperativo do cuidado de si de nosso tempo, que é mais um apelo ao individualismo e à relação egoísta consigo mesmo. Basta alguns minutos em frente a uma banca de revista para que este imperativo se revele: “Arrase no verão”, “Teste: Você precisa cuidar do corpo ou da alma?”, “Emagreça comendo guloseimas”, “Emagreça até seis quilos por mês”¹⁰². É uma idéia de ascese exclusivamente corporal¹⁰³.

A amizade, tema que é apenas esboçado por Foucault em algumas entrevistas e no curso *A hermenêutica do sujeito*, seria a reabilitação da estética da existência para o presente (Ortega,

¹⁰² Frases extraídas de capas das revistas *Cláudia* e *Boa Forma*, de janeiro de 2003, ambas publicações da Editora Abril.

¹⁰³ Ver Ortega (2002).

1999). A relação com os outros e o cuidado com os outros são fundamentais para a noção de cuidado de si na Grécia Antiga. O governo dos outros está estritamente relacionado com o aprendizado sobre o governo de si mesmo. E é nesse sentido que se inserem as práticas de si como a escrita e as relações de amizade, práticas que problematizo mais adiante e que poderiam fazer parte da constituição de uma docência artista. Estas práticas fazem parte das “invenções da humanidade” que podem nos ajudar a pensar o tempo presente e, no caso deste trabalho, a pensar a formação docente em arte.

É desta forma que discuto aqui a docência artista, ao problematizar teoricamente o trabalho específico de um grupo de formação docente em arte. Vejo este modo de ser docente como uma prática de liberdade, em que não há um fim (que felizmente não se atinge); baseado na invenção de si mesmo e não auto-descoberta e alimentado pela relação com os outros. O modo artista docente surge no entre-espço da escrita de si (configuração privada de si mesmo) e das relações de amizade (configuração pública e política). A ética e a estética de si mesmo passariam então pela reinvenção de um espaço político de formação, por exemplo, como um grupo de mulheres professoras de arte (conforme experiência que analiso durante esta tese) que, no jogo de verdade constante entre os sujeitos, o fariam com o mínimo possível de dominação. Jogar esse jogo, sim, por que não?, com uma autonomia relativa. Ser de algum modo “senhor de sua velocidade, relativamente senhor de suas moléculas e de suas singularidades” (Deleuze, 1988, p.130).

A obstinada perseguição teórica de Foucault em direção à relação do sujeito com a verdade encerra-se neste sujeito ético, com uma ênfase maior em uma “etopoética do sujeito”, do que propriamente em uma “hermenêutica” de contornos cristãos. A partir dos estóicos, pergunta: podemos ser o sujeito ético da verdade que pensamos? Ou ainda: onde me encontro como sujeito ético da verdade? Em que medida, até onde, até que ponto sou efetivamente alguém capaz de ser idêntico como sujeito de ação e como sujeito de verdade? (2004, p.558, p. 587)¹⁰⁴. O cuidado ou

¹⁰⁴ Essas questões aparecem também de forma similar na entrevista intitulada *Estruturalismo e pós-estruturalismo*, de 1984, em que Foucault afirma não ser um “teórico do poder”, ao mesmo tempo que salienta a importância das relações de poder na análise sobre a relação sujeito e verdade (“como o sujeito pode dizer a verdade sobre ele mesmo?”): “Eu diria que o poder, em última instância, não me interessa como questão autônoma e se, em várias ocasiões, fui levado a falar da questão do poder, é na medida em que a análise política que era feita dos fenômenos do poder não me parecia ser capaz de dar conta desses fenômenos mais sutis e mais detalhados que quero evocar ao colocar a questão do dizer verdadeiro sobre si mesmo. Se digo a verdade sobre mim mesmo, como eu faço, é porque, em parte, me constituo como sujeito através de um certo número de relações de poder que são exercidas sobre mim e que exerço sobre os outros”(Foucault, 2000b, p.327).

a inquietude de si não nos isolam do mundo, não são um convite à falta de ação, mas, pelo contrário, algo que nos provoca a atuar bem, o que nos constitui como sujeito verdadeiro de nossos atos (Gros, 2004).

Se pensamos que o poder é relacional, que pode vir de baixo, e de todos os lados, um grupo de professoras que se preocupam com arte pode, sim, constituir um espaço político-ético-estético de resistência aos poderes subjetivantes que aliam disciplina de arte, docência e gênero. As estratégias de resistência, as práticas de liberdade podem surgir do próprio feminino, e serem tão inventivas quanto a própria arte. Arte e estética, aqui, não precisam necessariamente ser apenas um objeto de conhecimento de professoras que têm o ofício de transformá-lo em parte de uma ação pedagógica. Arte e estética fazem parte do próprio modo de ação, do modo de ser, um modo “docente artista”. Aqui temos a possibilidade de pensar e inventar novos modos de subjetivação para a docência.

Qual é então o nosso *ethos* hoje? Qual é o *ethos* da docência? Qual a ética e a estética¹⁰⁵ possível para uma docência em arte que seja, ela mesma, mais artista? A ética que buscamos não é, sem dúvida, a mesma ética da Antigüidade Greco-romana, tão amplamente estudada pelo filósofo. As práticas de ascese gregas não são modelos e muito menos alternativas aos nossos modos de subjetivação atuais, isso o próprio Foucault afirmou várias vezes¹⁰⁶. No entanto, se pensamos com Foucault e não necessariamente como ele, se o acompanhamos nessa aventura em busca de si mesmo, neste mergulhar que nos faz voltar com os “olhos injetados de sangue” (Deleuze, 1992, p.129), as formas de estética da existência problematizadas em seus livros e entrevistas podem nos ajudar a pensar uma estética docente, uma estética docente em arte e, a partir de uma escolha ética e política desta tese, realizada por sujeitos femininos.

¹⁰⁵ Marcos Pereira (1996) chama de microestética este modo estético singular, ou o “modo como cada indivíduo se organiza enquanto subjetividade” (p.85) ou “a prática de arranjo e orquestração do coletivo de forças vivas que atravessam uma existência singular”(p.86).

¹⁰⁶ O que interessa a Foucault, como sublinha Deleuze (1992, p.124) não é um retorno aos gregos, mas nós hoje: “(...) quais são nossos modos de existência, nossas possibilidades de vida ou nossos processos de subjetivação; será que temos maneiras de nos constituirmos como “si”, e, como diria Nietzsche, maneiras suficientemente “artistas”, para além do saber e do poder? Será que somos capazes disso, já que de certa maneira é a vida e a morte que estão aí em jogo?”.

AMIZADE E ESCRITA: SABER DE SI, SABOR DOS OUTROS

A amizade como um tema filosófico importante aparece de forma pontual nos últimos textos de Foucault, em especial no curso *A hermenêutica do sujeito* e em entrevistas. Para Ortega, pensar nos dias de hoje em conceitos como ascese ou amizade, é um dos grandes desafios legados por Foucault (Ortega, 1999, p.26). Uma das teses de Ortega, que se ocupou do tema da amizade de forma profunda em uma trilogia (Ortega, 2002, 2000, 1999), é que, para Foucault a amizade seria a reabilitação da estética da existência para o presente. Este tema ainda é pouco explorado pelos estudos da obra foucaultiana, e menos ainda no campo da educação.

O tema da amizade ou das redes de amizade faz parte das análises de Foucault sobre as práticas de si antigas. Ao analisar a concepção epicúrea de amizade, por exemplo, ele afirma que a amizade é uma das formas que se dá ao cuidado de si: “Todo homem que tem realmente cuidado de si deve fazer amigos” (Foucault, 2004, p. 240). E é exatamente esta necessidade do cuidado de si a motivação para ter amigos.

Com Ortega e seu estudo sobre a amizade, a partir de Foucault e outros autores, podemos redimensionar um tema que aparentemente pertence apenas a nossos assuntos mais privados e íntimos. E, mais do que isso, a amizade como um espaço de sociabilidade que extrapola as relações familiares e de parentesco pode ser um espaço político interessante para se pensar a educação e, mais especificamente, grupos de formação docente. Em nosso imaginário sobre a amizade ainda de certa forma prevalecem essas imagens de proximidade, de familiaridade, de fraternidade. Ortega (2000), a partir de Arendt, Foucault e Derrida, afirma que estas metáforas familiares apenas ocultam o caráter político das relações de amizade. A proximidade em demasia oculta as diferenças, não possibilita a pluralidade nos relacionamentos.

Se não há um *locus* privilegiado para a política, como afirma Hanna Arendt¹⁰⁷, a política pode irromper em qualquer lugar, como na arte, e nas próprias relações de amizade. Não precisamos pensar a política como algo exclusivo de partidos políticos ou daquelas pessoas denominadas “políticos”, já sabemos disso. A amizade, esse doce sabor do outro, daquele que me

¹⁰⁷ Sobre este pensamento de Hanna Arendt a respeito da política, escreve Ortega (2000, p.42): “A política pode irromper em qualquer lugar, nas organizações de base, nos conselhos revolucionários, na mídia, na arte, ou na amizade como exercício do político, sempre que os indivíduos se inserem no mundo pela palavra e pelas ações e dão início a algo novo e inesperado”.

completa, ou que se diferencia de mim, nos faz mais vivos, nos faz mais parte desse mundo. Por que não reinventar a política a partir dessas relações, que nos reinventam a cada dia?

Em um tempo de individualismo exacerbado, em que estamos imersos numa cultura plenamente narcísica, qual é o espaço para a relação com o outro? Que outro faz parte da nossa vida? Que “outros” existem além das relações de parentesco, das relações familiares?

Muitas vezes amigos e amigas nos “salvam” com palavras e ações, e muitas vezes nos sentimos pessoas melhores pelas relações de amizade que construímos. Nossa subjetividade é também constituída nessas relações intersubjetivas, nessa relação contraditória feita de distância e proximidade. A amizade, como forma de subjetivação coletiva, não é, no entanto, o simples espaço de fusão com o outro ou de puro consenso, ou ainda uma relação compensatória de afeto. Mais do que isso, podemos pensar, a partir de Foucault, que há um potencial transgressor nas relações de amizade, como uma dobra, como resistência às relações de saber-poder. Como parte de toda a problematização sobre o cuidado de si, a amizade insere-se como um dos pontos de resistência possíveis contra o poder político, como uma das “novas formas de subjetividade”¹⁰⁸ propostas por Foucault.

Ortega ressalta o quanto a amizade como elemento transgressor interessa mais a Foucault do que sua suposta função compensatória. A amizade não é vista como uma forma de relação ou comunicação que ultrapasse as relações de poder, mas antes “representa um jogo agonístico e estratégico, que consiste em agir com a mínima quantidade de domínio. Falar de amizade é falar de multiplicidade, intensidade, experimentação, desterritorialização” (Ortega, 1999, p.157).

A interrogação ética e estética dos últimos trabalhos de Foucault tem um caráter marcadamente político e culmina, mesmo que de forma incipiente, nas discussões acerca de uma ética da amizade, a capacidade de formação estética das relações humanas, em “um tipo de relacionamento intenso e móvel, que não permita que as relações de poder se transformem em estados de dominação” (Ortega, 1999, p.168).

Estamos ainda, com Foucault, pensando nestes espaços de resistência, nestes espaços para práticas de liberdade, espaços em que possamos exercer nossa subjetividade com a menor

¹⁰⁸ “(...) o problema político, ético, social e filosófico de nossos dias não consiste em tentar liberar o indivíduo do Estado nem das instituições do Estado, porém nos liberarmos tanto do Estado quanto do tipo de individualização que a ele se liga. Temos que promover novas formas de subjetividade através da recusa deste tipo de individualidade que nos foi imposto há vários séculos” (Foucault, 1995a).

dominação possível. E então, pergunta Deleuze, “qual é nossa ética, como produzimos uma existência artista, quais são nossos processos de subjetivação, irreduzíveis a nossos códigos morais? Em que lugares e como se produzem novas subjetividades? Existe algo a esperar das comunidades atuais?” (1992, p. 142).

Quais as comunidades atuais para se pensar a docência, ou mesmo para exercê-la, para construí-la? O que podemos esperar da escola como *locus* de formação, ou da universidade como propulsora da formação docente? Que docência pode emergir de grupos de formação, de redes de amizade? A pergunta, inspirada pelas problematizações levantadas por Foucault se atualiza nas preocupações deste trabalho. As interrogações éticas e estéticas da formação docente aqui apontam para uma relação estreita entre redes de amizade e a escrita. A escrita de si, que é também escrita para os outros, é outro suporte para o cuidado de si, para essa ética de si mesmo.

A escrita de si é uma das técnicas da *epimeleia heatou* na Grécia Antiga. Foucault (2004a) identifica a escrita etopoética de duas formas: os *hypomnemata* e a correspondência. A escrita seria uma etapa essencial para a *askesis*, para a elaboração dos “discursos recebidos e reconhecidos como verdadeiros em princípios racionais de ação”(Foucault, 2004a, p.147). Como uma das formas de fazer da própria vida uma forma de arte, uma técnica ou uma espécie de saber, a escrita adquire um papel importante na antigüidade.

Os *hypomnemata* são os livros de apontamentos, registros públicos, cadernos pessoais que serviam de agenda, ou mesmo, como suportes de lembranças. Tais livros eram importantes como instrumentos de atenção permanente consigo mesmo, relacionando-se com a cultura de si ao estabelecer um perfeito governo de si. Estes livros eram feitos das memórias materiais das coisas lidas, vistas, ouvidas ou pensadas, um tesouro de discursos, aos quais se poderia recorrer quando se quisesse; que servissem para meditação sobre si próprio. Estes discursos não se constituem como uma “narrativa de si mesmo”, e nem tinham o intuito de “perseguir o indizível, não de revelar o que está oculto, mas, pelo contrário, de captar o já dito; reunir aquilo que se pode ouvir ou ler, e isto com uma finalidade que não é nada menos que a constituição de si”(Foucault, 2004a, p.149).

Essa escrita, para Foucault (2004a), não se constituiria em uma doutrina, mas poderia ser entendida a partir da metáfora da “digestão” – transformar as leituras, apropriar-se, apossar-se delas e fazer suas próprias verdades. A escrita transformaria a coisa vista e ouvida em “forças e

em sangue” e, por conseqüência, naquele que escreve, em um princípio de ação racional. Outra forma de escrita estudada por Foucault são as correspondências. A carta estabeleceria de um modo mais intenso a relação com os outros, atuando não só sobre aquele que escreve, mas naquele que a recebe. Este outro modo de escrita de si não seria simplesmente um prolongamento da prática dos *hypomnēnata*; constitui-se em uma certa maneira de mostrar-se a si mesmo e aos outros. A relação estabelecida com os outros nesta escrita é fundamental:

Escrever é pois, ‘mostrar-se’, dar-se a ver, fazer aparecer o rosto próprio junto ao outro. E deve-se entender por tal que a carta é simultaneamente um olhar que se volve para o destinatário (por meio da missiva que recebe, ele sente-se olhado) e uma maneira de o remetente se oferecer ao seu olhar pelo que de si mesmo lhe diz. De certo modo, a carta proporciona um face-a-face (Foucault, 2004a, p.156).

Estas formas de escrita na Grécia antiga estariam estreitamente ligadas com o cuidado de si, e relacionadas com o cuidado e o governo dos outros. No cristianismo, a função da escrita pessoal é outra: é uma forma de trazer à tona os movimentos do pensamento mais ocultos, é uma espécie de teste, uma forma de “libertação”, de “salvação” pela renúncia de si mesmo. De qualquer maneira, tanto os diários pessoais como as cartas não se fecham em si mesmos, elas são um convite a pensar sobre si, mas também em relação aos outros. As duas formas de escrita são feitas de fragmentos do que se vê, do que se ouve, do que se lê – são escritas feitas de outras escritas. Escritas que produzem outras escritas e outras formas de pensamento. O que é importante destacar é que a escrita, assim como a amizade, insere-se nas práticas que constituem a *askēsis*. Através da escrita de si, que se completa com a leitura do outro, é possível elaborar os discursos recebidos e tidos como verdadeiros em princípios racionais de ação. A escrita tem uma “função *etpoiética*: ela é operadora de transformação da verdade em *ēthos*” (Foucault, 2004a, p.147). A escrita de si mesmo abre a possibilidade de operar os discursos verdadeiros que pensamos, que defendemos, que acreditamos, que construímos, em ações, em modos de ser, em uma ética própria. Afinal, podemos ser o sujeito ético da verdade que pensamos? Esta é uma das questões que Foucault recupera da análise das práticas estoicas de ascese ou de cuidado de si mesmo.

A escrita de si pode ser pensada como um modo de subjetivação possível, a partir das teorizações foucaultianas. A escrita de si mesmo é uma forma de reflexão, de estabelecer uma

relação de forças consigo mesmo, uma forma de mostrar-se, de transformar-se¹⁰⁹. Não há uma essência do sujeito a ser desvendada – os sujeitos são formas, não substâncias. Só que esta escrita que pode ser auto-referenciada, feitas de outras escritas e experiências não se basta em si mesma. Ela tem que ser socializada, completada com o olhar do outro. A escrita que se completa com a leitura do outro e com a sua reescrita. A escrita que afeta outras escritas e produz efeitos sobre as práticas de quem escreve e de quem lê. E aí há uma dimensão política importante. É uma forma de resistência, uma forma de encontrar um espaço respirável entre as relações de saber e de poder, uma dessas “operações éticas-subjetivas e intersubjetivas – diretamente implicadas nas resistências ao poder” (Branco, 2000, p. 312). É uma forma de resistência, que se faz política na medida em que não é só algo subjetivo e individual, mas coletivo. Talvez se trate de uma resistência que se consolida nas relações de amizade, estas relações sem vínculos familiares, que poderiam constituir-se como um espaço mais criativo para a reinvenção do político. Uma rede de amizades que poderia constituir-se em grupos de formação docente em diferentes espaços, tais como universidades ou até mesmo em escolas.

Essas formulações teóricas ressoam nas coisas em que acredito como professora de arte. Além da ambição estética, quase natural em uma professora apaixonada por arte, haveria uma dimensão política nas problematizações que me atraí bastante. Como afirma Ortega (1999, p.23), os últimos textos de Foucault apontam para “a elaboração de uma relação não normatizada (nem normatizável) consigo como alternativa às estratégias de subjetivação do poder disciplinador moderno e o biopoder – subjetividade como decisão ético-estética, como cuidado de si, e não como objeto de um poder ‘des-cuidante’”. Como uma atividade *etho-poética*, a escrita representa uma possibilidade de autocriação, autotransformação, autoformação. O que, sem dúvida, não constitui um ato puramente narcísico, mas um ato coletivo e, por isso, político.

Desta forma, pergunto: como a escrita, sendo uma prática pessoal e privada, pode afetar as práticas públicas da escola, de grupos de professoras em formação? Que relação podemos estabelecer entre essas produções escritas e as relações de amizade, como constituição de novas formas de subjetividade? Seria possível de alguma maneira escapar dos poderes subjetivantes de gênero, presente em imagens de arte, da mídia, da cultura visual? Como podemos jogar este jogo com *menos* dominação possível?

¹⁰⁹ “Quando escrevo, o faço, acima de tudo, para transformar a mim mesmo e não pensar a mesma coisa que antes” (Foucault, 1996, p.9).

Penso que as relações de amizade e a escrita de si constituem-se aqui em elementos fundamentais para a produção de uma docência artista. Há um “entre-espaço¹¹⁰” aí que precisa ser explorado, e é esta uma das questões que persigo neste trabalho. Em meio a este espaço híbrido, subjetividades femininas que dançam ao sabor da escrita e das relações políticas e transgressoras umas com as outras. Arte, estética de si, subjetividades femininas – que efeitos podem produzir na constituição da docência? Em direção a estas questões, começo a aprofundar no capítulo seguinte o diálogo entre as ferramentas teóricas problematizadas até aqui e o material empírico que emerge de escritas de professoras em formação.

¹¹⁰ Poderia aqui de certa forma, relacionar este “entre-espaço” ao conceito de “entre-lugar” de Homi Bhabha (1998). Este conceito emerge a partir da discussão sobre as diferenças culturais, sugerindo que há necessidade de explorar um Terceiro Espaço, além das polaridades – como branco e negro, homem e mulher. Aqui, em outro contexto, penso que nesse interstício entre a escrita e as relações de amizade, que não constituem-se em polaridades, mas se complementam como práticas de si mesmo, há a possibilidade da criação de um espaço privilegiado de formação docente.

PARTE IV

À PROCURA DE UMA POÉTICA DOCENTE

(...)

*Penetra surdamente no reino das palavras.
Lá estão os poemas que esperam ser escritos.
Estão paralisados, mas não há desespero,
há calma e frescura na superfície intata
Ei-los sós e mudos, em estado de dicionário.
Convive com teus poemas, antes de escrevê-los;
Tem paciência, se obscuros. Calma, se te provocam.
Espera que cada um se realize e consuma
com seu poder de palavra
e seu poder de silêncio.
(...)*

*Chega mais perto e contempla as palavras.
Cada uma
tem mil faces secretas sob a face neutra
e te pergunta, sem interesse pela resposta
pobre ou terrível, que lhe deres:
Trouxeste a chave?*

Carlos Drummond de Andrade

No poema “Procura da poesia”, Drummond (1959) usa imperativos para aconselhar aqueles que se atrevem a fazer poesia. Em alguns momentos, é a prescrição negativa que predomina: “não faças versos sobre acontecimentos”, “não cantes tua cidade”, “não dramatizes, não invoques, não indagues”. Nos últimos versos, ainda de modo imperativo, o poeta nos convida sutilmente a penetrar surdamente no reino das palavras, a chegar mais perto e contemplá-las, a perceber os poemas que brotam por entre as palavras ainda mudas e em estado de dicionário. Embora a intenção aqui não seja fazer poesia, em uma tese lida-se com palavras: as nossas, as de outros e outras e, neste trabalho, em especial, palavras de professoras. Ao contemplar palavras, fragmentos de escritas docentes, pareço ouvir as prescrições poéticas de Drummond e vou, aos poucos, penetrando surdamente, mudamente, sorrateiramente, no reino de palavras docentes. O que fazer com palavras em estado bruto, à espera de uma leitura? Como sacudi-las desse estado burocrático, próprio das listagens alfabéticas e ordenadas dos dicionários? Sozinhas, dispersas, estas palavras podem dizer pouco, ou quase nada. Não haveria uma unidade intrínseca a elas. Mas minha leitura constrói arbitrariamente uma suposta unidade. Que leitora sou? “Não será o

leitor também um ladrão, alguém que se apropria do que é impróprio, para fazê-lo sua propriedade, de uma propriedade que leva inscrita a marca de sua impropriedade primeira e da força com a qual foi apropriada?” (Larrosa, 1998, p. 138). Como um bom leitor, Larrosa “rouba” a memória etimológica de Heidegger, para lembrar que *ler* remete a recolher, a colher, a colecionar, a coletar. Leitura também é e-leição, se-leção, co-leção, co-lheita (1998, p. 139). Ao ler, selecionamos, elegemos pontos de vista, colhemos novos significados.

“Trouxeste a chave?”, provoca Drummond. Não há uma só chave de análise, há muitas portas de entrada e muitas formas de entrar e construir sentido. As “chaves” teóricas que utilizo para empreender esta análise passam preferencialmente por Foucault, mas não se restringem a ele que, por sua vez, me leva a muitas outras conexões. Das próprias palavras docentes, das suas “mil faces”, brotam questões insuspeitadas, impensadas pelas questões teóricas privilegiadas neste trabalho. Entre todas essas palavras, busco uma poética docente, uma estética, uma etopoética, um modo docente que nomeio, desde o início da tese, de docência artista.

Mas onde quero chegar? Qual será o *grand finale* da tese, a grande síntese, a infalível descoberta? A salvação e a solução para a formação docente em arte seriam esta docência artista? Anuncio, desde já, antecipando (e frustrando) um possível e previsível glorioso final: não! Ambicionando escapar dos virginais começos e das sínteses edificantes, busco aquele tipo de pensamento clamado por Foucault em um texto sobre Deleuze, em que afirma que o século ainda seria deleuziano:

(...) um pensamento que diga sim à divergência, um pensamento afirmativo cujo instrumento é a disjunção, um pensamento do múltiplo, da multiplicidade dispersa e nômade que não é limitada nem confinada pelas imposições do mesmo, um pensamento que não obedece ao modelo escolar (que truque a resposta pronta), mas que se dedica a insolúveis problemas, ou seja, a uma multiplicidade de pontos notáveis que se desloca à medida que se distinguem as suas condições e que insiste, subsiste em um jogo de repetições. Longe de ser a imagem ainda incompleta e embaralhada de uma Idéia que, lá de cima, eterna, deteria a resposta, o problema é a própria idéia, ou melhor, a Idéia não tem outro modo de ser senão o problemático: pluralidade distinta cuja obscuridade sempre insiste de antemão, e na qual a questão não cessa de se deslocar. Qual a resposta para a questão? O problema. Como resolver o problema? Deslocando a questão. (...) É preciso antes pensar problemáticamente do que interrogar e responder dialeticamente (Foucault, 2000d, p.246).

Pensar problemáticamente faz assim parte do meu olhar analítico sobre os muitos vestígios de formação docente que tenho à minha frente. Não somos mesmo a “encarnação da dissonância”?, já nos perguntava Nietzsche. E seríamos capazes, afinal, de nos separarmos daquilo que conhecemos, de pensar diferentemente do que pensamos, sem a todo momento

apenas legitimarmos o que sabemos? Foi esse o desafio lançado por Foucault na primorosa introdução de *O uso dos prazeres* (1998), e aceito por ele mesmo em seus últimos livros e cursos, como no surpreendente e fascinante *A hermenêutica do sujeito* (2004). Tomo emprestada a curiosidade foucaultiana, assino-a e faço minha. Escrevo, esculpo, roubo, transformo, leio, dou a ler, a ver, a reescrever. Para dar a ler, “é preciso esse gesto às vezes violento de problematizar o evidente, de converter em desconhecido o demasiado conhecido, de devolver certa obscuridade ao que parece claro, de abrir uma certa ilegibilidade no que é demasiado legível” (Larrosa, 2004, p. 16). Pensar e analisar problematicamente contudo, não quer dizer que eu possa (ou queira) escapar indefinidamente de pensar algumas respostas, ainda que provisórias, para a formação docente.

O corpo da tese, enfim, são os vestígios empíricos de uma docência em formação, feitos de registros, escritas errantes que abarcam os anos de 1999 a 2004. Está na hora de mapeá-los. Estes registros e os principais personagens dessa narrativa já aparecem desde o início da tese, mesmo que de forma sutil, mas agora os escavo e a eles dirijo um olhar mais atento e descritivo:

Mil memórias - Desde que comecei o trabalho como professora da disciplina Fundamentos e Metodologia de Arte-Educação I no curso de Pedagogia (Anos Iniciais, Educação Infantil e Educação Especial) em 1999, peço às alunas como uma das tarefas iniciais, que escrevam um “memorial artístico” em que devem narrar de forma reflexiva sobre suas experiências artísticas dentro e fora da escola. Tenho guardado os memoriais dos últimos três anos, cerca de mais de cento e cinquenta textos, e muitas anotações, e também alguns portfólios, outra das exigências da disciplina. A partir destes textos, emergiram várias questões que desenvolvi na tese, ligadas especificamente às questões de gênero e arte, como os temas sobre os “artistas famosos” e uma “estética da intimidade”. Estas escritas foram alimentando meu trabalho como professora formadora de professoras ao longo desses anos. Nas palavras tímidas ou vigorosas, superficiais ou profundas, há muito a aprender sobre os modos de escrita docente.

Arqueologia de escritas, escavação de palavras descontínuas – Durante o trabalho com esse grupo de formação em arte, muito (ou nem tanto) se escreveu. E é preciso que se diga, nenhuma escrita docente emerge facilmente, sem esforço árduo, tentativas, idas e vindas. De 1999 a 2004 há vários registros, meus e delas. Diários, cartas, projetos, ensaios, textos diversos, portfólios. As

escritas às vezes mesclam-se com imagens, afinal, estamos tratando aqui de professoras cujo objeto principal de estudo são as artes visuais. Entre estas escritas, há cartas e textos produzidos pelas professoras participantes do grupo de formação no curso *Jornadas Pedagógicas em Arte e Educação* (2002), no curso *Arte e Educação em Movimento* (2003) e no trabalho do Grupo de Estudo em Ensino de Arte, durante o ano de 2004. No final de 2003, pedi para que algumas das professoras que estavam há mais tempo no grupo fizessem um portfólio, refletindo sobre o grupo e sua formação a partir dele. Oito professoras aceitaram o desafio: Márcia, Estér, Joelma, Rosimeri, Joice, Marisiane, Catiúscia e Irli. Um portfólio¹¹¹ é esse agregado de coisas sobre nós mesmas: quem somos, o que fazemos, o que pensamos. Pequenos vestígios de nós, que compomos arqueologicamente – imagens, escritos, impressões –, partes aleatórias que constituem o que somos. Dá pra lembrar aqui das sandálias magnéticas do artista Francis Alÿs na última Bienal de Artes Visuais do Mercosul, que atrai para si os vestígios do humano inscritos em objetos metálicos¹¹². O pedido foi simples. Pedi para que essas professoras que me acompanham já há algum tempo fizessem seu portfólio: o seu caderno de vestígios, a sua arqueologia pessoal, impregnada de arte e de memória. Há uma dificuldade aí: tempo, disposição... Mas elas fizeram, cada uma a seu modo, do seu jeito, no seu tempo. Os portfólios saíram em meio a reuniões, em meio a aulas e foram aparecendo assim, de um modo quase envergonhado, acanhado: “O que tu vais achar, Luciana? Será que está certo?” Alguns têm mais imagens, outros mais escrita. Uma escrita mais profunda demora a aparecer. Mas senti que era algo muito significativo para elas. Não era uma simples tarefa acadêmica, ou realizada em troca de algum tipo de avaliação, mas uma tarefa que consolida o vínculo com um grupo, uma proposta de trabalho, uma maneira de pensar. No ano de 2004, mais escritas, cartas e a decisão de um registro mais maduro sobre o trabalho de cada uma. A Estér tomou a iniciativa e escreveu sobre todo o seu trabalho realizado

¹¹¹ O portfólio é uma forma de avaliação que tem sido utilizada no ensino de arte, bem como em outras áreas. As alunas devem encontrar maneiras de registrar a sua aprendizagem ao longo de um determinado período, através da escrita, imagens, pesquisas em livros e revistas. Ver mais sobre o portfólio como forma de avaliação em arte em Hernández (2000): “a função do portfólio se apresenta assim como facilitadora da reconstrução e reelaboração, por parte de cada estudante, de seu processo ao longo de um curso ou de um período de ensino” (op.cit., p. 165).

¹¹² O material da Ação Educativa da 4ª Bienal de Artes Visuais do Mercosul, organizado por Mirian Martins e Gisa Picosque, utiliza a obra desse artista para falar sobre um professor-escavador de sentidos: “A imantação poética dos passos do artista Francis Alÿs pode nos conduzir a pisar na poeira do solo do vasto campo de *Arqueologias Contemporâneas* desta 4ª Bienal. Se formos sensíveis ao seu procedimento, o que calçaríamos para coletar/imantar as imagens de arte? Como andarilhos da arte, quais imagens podem compor nossa curadoria do ensinar-aprender arte?” (Martins, Picosque, 2003, p.8).

neste ano. As escritas das demais estão prometidas para 2005. A tese não pode esperar tanto, mas se tece com todas estas escritas e não-escritas que aí já estão.

Diários de uma tese – durante os anos de 2003 e 2004 procurei sistematizar uma escrita mais informal sobre o que estava acontecendo com o grupo docente em um diário. Esta escrita, permeada de dúvidas, questões teóricas, inquietações de todos os tipos, não surgiu sem dificuldades. É a escrita dos bastidores, dos rascunhos, daquele tipo que queremos esconder por trás de espelhos reluzentes e paredes bem pintadas. Pois bem, esta escrita estava balbuciando aqui e ali em meio a todas as minhas leituras, minhas escolhas teóricas e textos acadêmicos, e faz parte das minhas análises. Este diário constituiu-se ao modo de um pequeno *hypomnemata*, aquela “memória material de coisas lidas, ouvidas, pensadas” que pode servir para meditação e releitura posterior e “matéria prima para a redação de tratados mais sistemáticos” (Foucault, 2004a, p.147).

(Plena pausa

Lugar onde se faz
o que já foi feito,
branco da página,
soma de todos os textos,
foi-se o tempo
quando, escrevendo,
era preciso
uma folha isenta.

Nenhuma página
jamais foi limpa.
Mesmo a mais Saara,
Ártica, significa.
Nunca houve isso,
Uma página em branco.
No fundo, todas gritam,
pálidas de tanto.

Paulo Leminsky)

Cada página desta tese está povoada de palavras e textos, é uma escrita babélica que em nada combina com desertos ou páginas em branco silenciosas, “mesmo a mais Saara, ártica, significa”, e é assim que entre as palavras de professoras e as minhas, há lugar para Leminsky, para Clarice, Adélia, Borges e tantos outros e em tom bem mais alto, palavras e sons de Foucault, Nietzsche, Deleuze, Larrosa e estudiosas feministas, principalmente. E há também as imagens de artistas, como não poderia deixar de ser na tese de uma professora de arte. Palavras e imagens aqui cruzam-se, fundem-se, disfarçam-se uma na outra, dançam.

Os eixos para a análise do material empírico surgem a partir das teorizações foucaultianas (embora não se fechem nelas): escritas de si, relações de amizade e uma ético-estética docente. Estes eixos separam-se de forma um pouco “utilitária”, para fins de análise, mas na verdade estão extremamente imbricados e implicados um no outro. Permeando toda a análise estão as questões de gênero, vinculadas à arte e à docência em arte e, principalmente, a emergência de uma docência artista nessas três formas de aproximação com o material empírico.

ESCRITAS DE SI: jogos de desaparecimento



***Write or Be Written Off*, Jo Spence (em colaboração com David Roberts), 1988, fotografia em preto e branco.**

A imagem desconcertante acima é da fotógrafa britânica Jo Spence, e é apresentada na introdução do livro de Patrícia Mayayo (2003). Escreva ou seja apagado, *Write or Be Written Off*: “Escrever – parece sugerir-nos Spence – é tomar o poder; é contar tuas próprias histórias em lugar de assumir as histórias que sobre ti fabricaram outros”, diz Mayayo (2003, p.20). É assim que a autora conduz o livro, contando as histórias de mulheres que fazem outras histórias de arte, à margem da escrita oficial. Talvez não seja necessário acreditar que vamos tomar “o poder”

através da escrita, já que, se pensamos um pouco com Foucault, o poder está em relação, não é algo que se possa tomar para si, ou que se possua definitivamente. A imagem, no entanto, diz muito do que discuto nesta tese e podemos nos demorar mais por aqui. Quem está morto? É um homem ou uma mulher? Talvez pouco importe. É um corpo, do qual nunca saberemos o sexo, apenas suspeitamos. Um corpo que, vivo, passa por morto, e o pano que o cobre e a maca nos remetem ao ambiente sinistro de hospitais e necrotérios. Alguém escreve à mão, sem assinar, a sentença: *Você está morto, não escreveu-se, não deixou nada para que saibam que, um dia, existiu, e é preciso que um outro (sabe-se lá quem) precise escrever*. Este pode ser um anúncio macabro aos que vêem a imagem: *Vislumbre aqui seu destino próximo, fique atenta, escreva*. Ou podemos lê-lo com a solenidade de mármore dos epitáfios: *Aqui jaz um sujeito, que não escreveu*. Escreva, escreva-se, conte-se, não desapareça.

*Tenho medo de
escrever. É tão perigoso.
Quem tentou, sabe. Perigo
de mexer no que está oculto
– e o mundo não está à
tona, está oculto em suas
raízes submersas em
profundidades do mar.
Para escrever, tenho que
me colocar no vazio. Neste
vazio é que existo
intuitivamente. Mas é um
vazio terrivelmente
perigoso: dele arranco
sangue. Sou um escritor
que tem medo da cilada das
palavras: as palavras que
digo escondem outras –
quais? Talvez as diga.
Escrever é uma pedra
lançada no poço fundo.*

(“Um sopro de vida”, Clarice Lispector)

Escrever para não morrer, diz Blanchot através das palavras de Foucault (2001, p.47), uma tarefa tão antiga quanto a própria fala. Foucault lembra Sherazade, que narra mil e uma histórias para adiar sua morte iminente, e lembra do escritor condenado à morte, Jaromir Hladík, personagem de Borges a quem Deus concede mais um ano de vida para que conclua sua obra: “(...) e na iminência da morte, durante o ano que dura o deslizamento sobre seu rosto de uma gota de chuva, o apagar da fumaça do último cigarro, Hladik escreve, mas com palavras que ninguém poderá ler, nem mesmo Deus, o grande labirinto invisível da repetição, da linguagem que se desdobra e se faz espelho de si mesma. E quando o último epíteto é encontrado (sem dúvida seria também o primeiro, porque o drama recomeça), a descarga dos fuzis, partida menos de um segundo antes, fixa seu silêncio no peito” (Foucault, 2001, p.50).

*Pensou que ainda lhe faltavam dois atos e que em breve ia morrer. Falou com deus na escuridão. Se de algum modo existo, se não sou uma de tuas repetições e erratas, existo como autor de *Os inimigos*. Para levar a termo esse drama, que pode justificar-me e justificar-te, requiero mais um ano. Outorga-me esses dias, Tu de quem são os séculos e o tempo. Era a última noite, a mais atroz, mas dez minutos depois o sonho o alagou como uma água escura.*

(...)

Não trabalhou para posteridade, nem ainda para Deus, de cujas preferências literárias pouco sabia. Minucioso, imóvel, secreto, urdiu no tempo seu alto labirinto invisível. Refez o terceiro ato duas vezes. Eliminou algum símbolo demasiado evidente: as repetidas baladas, a música. Nenhuma circunstância o importunava. Omitiu, abreviou, amplificou; em algum caso, optou pela visão primitiva. (...) deu término a seu drama: não lhe faltava já resolver senão um só epíteto. Encontrou-o; a gota de água resvalou em sua face. Iniciou um grito enlouquecido, moveu o rosto, a quádrupla descarga o derrubou. Jaromir Hladík morreu a vinte e nove de março às nove horas e dois minutos da manhã. (“O milagre secreto”, Jorge Luis Borges)

Escreve-se para não morrer, para não desaparecer, e é assim que escrevo esta tese, para que a escrita se bifurque em leituras e escritas outras, para dar a ler uma escrita docente, perigosa, descontínua, balbuciante, constituinte de uma docência que se faz artista. Ao mesmo tempo, como autora, desapareço, me desfaço, me desfacelo. Muitos escrevem comigo, há muitas escritas na minha escrita e dessas professoras que escrevem (“Não somos mais nós mesmos. Cada um reconhecerá os seus. Fomos ajudados, aspirados, multiplicados”¹¹³.) E aí escrever continua sendo um ato perigoso. Com Foucault, perguntamos se o autor existe, acreditando que ele desaparece no próprio ato da sua escrita. A suposta morte do autor e do próprio homem é comentada com uma certa ironia. Diante do anunciado e talvez mal-interpretado obituário, Foucault apenas nos pede: “Contenhamos então nossas lágrimas” (2001, p. 294). Talvez a mesma ironia fosse usada diante da imagem de Jo Spence. Não há um autor soberano, originário, essencial – mas há ainda aquele que produz efeitos com seu discurso, que possibilita que outros discursos surjam, que as palavras se multipliquem.

E enquanto o Foucault de 1969¹¹⁴, ainda na esteira do sucesso polêmico do seu livro *As palavras e as coisas*, de 1967, implodia o autor e a própria noção de homem arraigada no pensamento ocidental, o Foucault do curso *A hermenêutica do sujeito*, de 1982, deixa de conceber o sujeito apenas como um produto passivo de técnicas de dominação, abrindo a possibilidade para uma “autonomia relativa” do sujeito a partir das técnicas do eu antigas (Gros, 2004, p. 637).

¹¹³ Deleuze e Guattari (2004,p.11).

¹¹⁴ A conferência *O que é um autor?* foi proferida e publicada originalmente em 1969, na *Société Française de Philosophie*.

Dessa forma, podemos perguntar: qual é a possibilidade de autoria das mulheres que estão à frente da sala de aula? Que posições de sujeito elas ocupam dentro dos discursos que “se murmuram” nos corredores, nas salas de professores, nos livros didáticos, nas suas próprias aulas? Há a possibilidade de uma “docência-autor”, ou ainda, uma docência artista?

O desafio aqui é, talvez, tentar encontrar esta escrita docente, mais plural e híbrida do que pensamos, uma escrita que não tema macular as páginas em branco de uma docência, muitas vezes, desprovida de autoria. Arte de si mesmo, estética da existência, escrita de si, dobras e redobras do sujeito – este sujeito que se desfaz a todo instante. Entre jogos de mortes e desaparecimentos, de que forma podemos escrevê-lo?

Através da escrita nos desvelamos, mostramos um pouco o que somos, ou quem pensamos momentaneamente que somos. Através desta escrita, aqui em forma de tese, escrevo sobre minhas inquietações em torno de um tema que, para mim, é muito caro: o ensino de arte e a formação docente. Tema que, nos últimos anos, tenho visto a partir de um olhar bastante peculiar, um olhar atravessado pelas questões de gênero. A escrita, a minha e a das professoras com quem trabalho, tem sido uma constante nesse processo de pensar sobre a formação docente em arte. Com Foucault, acredito que é possível pensar na escrita de si como uma forma de resistência ou de subversão aos poderes subjetivantes na constituição de um modo docente artista. Subjetivação e não sujeição, o sujeito como “uma escolha irreduzível da existência” (Gros, 2004, p. 618), um sujeito verdadeiro, que é capaz de discursos verdadeiros, o que não significa dizer a verdade sobre si:

Creio ser este um dos mais notáveis traços da prática de si naquela época: o sujeito deve tornar-se sujeito de verdade. Deve ocupar-se de discursos verdadeiros. É preciso, pois, que opere uma subjetivação que se inicia com a escuta dos discursos verdadeiros que lhe são propostos. É preciso, pois, que ele se torne sujeito de verdade, que ele próprio possa dizer o verdadeiro, que possa dizer a si mesmo o verdadeiro. De modo algum é necessário e indispensável que diga a verdade de si mesmo (Foucault, 2004, p.439).

Escrevo assim não apenas sobre a escrita de si, mas sobre a escrita que também se volta para o outro, uma escrita perigosa que se completa em relações de amizade. Procuo, no espaço entre a escrita e as relações de amizade, esta forma docente que chamo de docência artista.

As questões desta pesquisa originam-se, de certa maneira, de experiências de leitura e escrita. A experiência com a formação docente em arte tem me proporcionado surpresa e

encantamento diante das escritas de mulheres professoras. Uma escrita que às vezes é dolorosa, difícil (“quem tentou, sabe”) – porque, se professoras em geral lêem muito pouco, mais raro ainda é expor-se através de uma escrita própria. Estas escritas falam de experiências, de novas formas de ver diante de um conhecimento muitas vezes novo – as artes visuais. Escritas feitas de imagens vistas, de leituras de outras escritas, das experiências vividas, da “educação” que a mídia e a cultura visual proporcionam, da cultura pedagógica das escolas, da relação com os outros. Há muitas escritas nessas escritas. A minha própria escrita de pesquisadora e formadora de professoras é tecida pelas escritas delas.

*Freqüentemente os livros
falam de outros livros.
Freqüentemente um livro
inócuo é como uma
semente, que florescerá
num livro perigoso, ou, ao
contrário, é o fruto doce de
uma raiz amarga. Não
poderia, lendo Alberto,
saber o que poderia ter dito
Tomás? Ou lendo Tomás
saber o que tinha dito
Averroes?’ ‘É verdade’,
disse admirado. Até então
pensara que todo livro
falasse das coisas, humanas
ou divinas, que estão fora
dos livros. Percebia agora
que não raro os livros
falam de livros, ou seja, é
como se falassem entre si. À
luz dessa reflexão, a
biblioteca pareceu-me
ainda mais inquietante. Era
então o lugar de um longo e
secular sussurro, de um
diálogo imperceptível de
pergaminho em
pergaminho, uma coisa
viva, um receptáculo de
forças não domáveis por
uma mente humana, tesouro
de segredos emanados de
muitas mentes, e
sobrevividos à morte
daqueles que os
produziram, ou os tinham
utilizado (“O nome da
rosa”, Umberto Eco).*

Ao falar da literatura, Foucault nos fala das escritas feitas de outras, dos livros que falam de outros livros¹¹⁵. Assim podemos pensar que os livros dialogam entre si, e somos feitos nesse diálogo, das “ruínas da nossa própria biblioteca” (Larrosa, 1998). Na nossa “biblioteca”, babélica por excelência, estão livros de imagens, de livros que falam de outros livros, histórias que nos contam e que transformamos em verdades. Na nossa biblioteca há práticas que aprendemos como as únicas, há práticas que não estranhemos, de que não duvidamos. Somos formados por esta biblioteca, por estes murmúrios que ouvimos dela, sem uma ordem, em um caos aparente (ou não). É dessa biblioteca de que nos servimos para falar de nós mesmos. Como é essa biblioteca? Ler o diálogo admirável entre Frei Guilherme e Adso em *O Nome da Rosa* talvez nos ajude a pensá-la.

O texto de Larrosa (1998), as reflexões de Foucault, o diálogo produzido por Umberto Eco podem nos remeter à *Biblioteca de Babel* de Borges (1978). Esta biblioteca imaginária

¹¹⁵ “Eis o paradoxo: se fazemos um livro que narra todos os outros livros, é ele mesmo um livro, ou não? Ele deve falar de si próprio como se fosse um livro entre os outros? E se ele não se narra, que pode ser, ele que tinha, ele que tinha o projeto de ser um livro, e por que se omitir em sua narrativa, agora que ele tem de dizer todos os livros? A literatura começa quando este paradoxo toma o lugar deste dilema; quando o livro não é mais o espaço onde a palavra adquire figura (figuras de estilo, de retórica e de linguagem), mas o lugar onde os livros são todos retomados e consumidos: lugar sem lugar, pois abriga todos os livros passados neste impossível “volume”, que vêm colocar seu murmúrio entre tantos outros – após todos os outros, antes de todos os outros”(Foucault, 2001, p.59).

feita de galerias hexagonais, a biblioteca infinita em que estão todos os livros e tudo o que está escrito. A biblioteca que guarda todos os segredos e soluções para os problemas sociais e mundiais em um de seus hexágonos.

Porém, nem todos os livros são acessíveis, nem todos estão ao nosso alcance. Talvez, para achar um livro, seja preciso abrir muitos outros. Talvez exista um livro total que revele os segredos que nos farão encontrar as respostas. Não há limites nessa biblioteca. Mesmo que se duvide, ela é infinita, é “ilimitada e periódica”, sussurra Borges.

Talvez sejamos apenas um modo particular de contar o que somos, nos lembra Larrosa (1998). E o que fazer, senão transformar nossa inquietude em uma história? E para contarmos nossa história, como não usar os “restos desordenados das histórias recebidas?” – ainda provoca este autor. Somos feitos dessas palavras, desses discursos, das imagens que afetam nossos olhos, da trama única que cada um traça para si mesmo – uma rede, uma colcha de retalhos desordenada, uma história descontínua, não-linear. O espaço de nossa formação não é um espaço tranqüilo, apaziguado, previsível, mensurável.

De que é feito o “eu”? A linguagem nos constitui, nos tece. Os discursos são práticas, já lemos muitas vezes em Foucault. Como nos constituímos através dos discursos que repetimos, que reforçamos cotidianamente? Quais são nossos discursos “verdadeiros”? Quais são os discursos “verdadeiros” que professoras transformam em suas práticas, como docentes em arte? De que forma discursos recebidos e reconhecidos como “verdadeiros” podem se transformar em princípios racionais de ação¹¹⁶?

Acredito que somos, sim, feitos das palavras que dissemos, que ouvimos, que escrevemos, que lemos. Também somos feitos das imagens que vemos, das imagens que nos olham, que olham através de nossos olhos. Imagens que nos dizem o que é arte, imagens da mídia, dessa cultura visual que nos invade diariamente. Nós todos, nós professoras, e aqui falo daquelas que de uma maneira ou outra se constituem como professoras de arte – nos formamos através de um conjunto de palavras e imagens, no entrecruzamento de discursos que, por exemplo, associam arte ao fazer de “artistas famosos”, arte como coisa de gênio – estes sujeitos iluminados, invariavelmente brancos, masculinos e europeus. Ou ainda, somos constituídos pelos discursos que reforçam um certo olhar masculino nas produções artísticas ocidentais, um olhar que

¹¹⁶ Ver Foucault (2004a, 2004).

“naturaliza” as mulheres como objeto de representação artística e raramente valoriza as produções das mulheres que ousam ocupar o lugar de sujeito da criação.

Na tessitura desses discursos “verdadeiros”, há configurações atravessadas por experiências diversas, e aqui me interessam particularmente as experiências femininas que atravessam e constituem a subjetividade das mulheres que se ocupam com a docência em arte – que, de alguma forma aliam o feminino à estética. Dessa forma, poderíamos pensar: como as escritas sobre arte narram as mulheres, ou como nós, mulheres, somos narradas e imaginadas através da arte? Como estas formas de ver nos subjetivam, nos constituem?

A imagem do palimpsesto, os antigos pergaminhos que eram apagados para se escrever em cima, mas que ainda nos deixavam ver os restos das escritas anteriores, ajuda a pensar a nossa própria formação. Esta é feita desses vestígios, desses restos, dessas ruínas de nós mesmos com as quais montamos nossa maneira de ser, nosso “eu”, nosso “eu-professora”. Não há “um” lugar de formação que disponibilize receitas infalíveis de como se tornar uma boa professora, como muitos imaginam. Não há modelos a serem seguidos, não há uma tranquilizadora resposta a todas as perguntas, como talvez não exista mesmo, como sonhava Borges, um livro total. A própria Biblioteca de Babel, essa onde tudo está escrito (estaria lá também a nossa escrita?), é ela mesma infinita, não há como saber quando termina, ou qual seria, enfim, o último livro.

Pensemos nas reproduções de imagens de arte que vemos nos livros – impecáveis, coloridas, intocáveis, perfeitas. Ao chegar perto delas, ao sentir a “aura” de que nos falava Walter Benjamin¹¹⁷, vemos o que não podíamos ver de outra maneira. Há molduras, há dimensões, há texturas que mal imaginávamos. Em um canto talvez encontremos uma pincelada esquecida, um espaço que não foi pintado, imperfeições que não suspeitávamos, o vestígio do gesto do artista, um pingote de tinta que escorreu quase imperceptivelmente. Sobre uma tela pintada, marcas do tempo, rachaduras, linhas que formam redes, espirais que traçam desenhos nunca imaginados por quem criou aquela imagem. Quantas imagens há em uma imagem? Quantas escritas há em uma escrita?

Uma escrita fala de outras escritas, como um livro fala de outros livros, voltando a Foucault, voltando a Borges, voltando a Eco, voltando enfim ao texto de Larrosa (1998, p. 37): “Porque vocês sabem que um livro, ainda que aparentemente se refira às coisas das quais ele

¹¹⁷ A esse respeito, ver o texto *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica* (Benjamin, 1996).

trata, na verdade é com os outros livros que ele se relaciona – essa coisa que agora se chama ‘intertextualidade’ – e quando se lê um livro, é nos outros livros que se pensa”.

E nós, já perguntamos a nós mesmos que vozes e escritas nos precedem e se entremeiam aos nossos discursos cotidianos, regendo nossas práticas? Se, no que diz respeito à formação docente em arte, há uma precariedade de informação, até porque se pensa que não há necessidade de uma formação consistente nessa área, o que forma essas professoras, que discursos constituem seus saberes? Interdiscurso, pluridiscursividade, heterogeneidade discursiva, intertexto, dispersão de enunciados, vozes anônimas, murmúrios ditos e repetidos, acontecimentos, ruínas de bibliotecas longínquas, textos que remetem a outros textos dos quais não se desconfia mais a origem. A nossa tarefa, como pesquisadores, afirma Fischer (1996, p.108) é “constituir unidades a partir dessa dispersão, mostrar como determinados enunciados aparecem e como se distribuem no interior de um certo conjunto, sabendo, em primeiro lugar, que a unidade não é dada pelo objeto de análise”. O olhar analítico aqui é um olhar arbitrário, organizado a partir de determinadas escolhas teóricas e metodológicas, constituintes do próprio objeto que não está passivo esperando nossas chaves de interpretação.

Ainda perguntando (em busca de alguma resposta possível): o que se pode esperar da escrita de si, ou da escrita de si docente? Esperaríamos um final apaziguado, o sossego da autoconsciência, o domínio sobre si mesmo, a descoberta da “boa docência”? Seria possível? Talvez essa seja a esperança das teorias críticas, a busca desse sujeito centrado, consciente, o “cidadão pleno”. No entanto, as teorizações pós-modernas há muito vêm esfacelando esse sujeito. Não há mais como deixar de ouvir as vozes de Foucault, Deleuze, Nietzsche e outros que balançam o chão sobre o qual pisamos. O discurso pedagógico é ainda resistente a essas vozes, mas não totalmente, não inteiramente.

A ambição dos processos de formação docente talvez seja, de certa forma, uma espécie de redenção, a salvação, a conversão. No entanto, a pior descoberta pode ser que, no final das contas, não há um fim, a salvação não é possível, não há um paraíso à nossa espera, mas há movimentos, descontinuidades, não há perfeição nas imagens quando as vemos bem de perto.

As narrativas pedagógicas de formação docente são muitas vezes prescritivas, determinadoras. Procuram-se desesperadamente os “dez mandamentos do bom professor”, as competências, as palavras-chave que nos trarão todas as respostas. Os professores e professoras muitas vezes iludem-se na busca de receitas infalíveis, de textos que nos modelam, que

tranqüilizam, que não nos deixam inquietas. Estes textos que seduzem pela promessa da salvação. A decepção às vezes estampa-se no rosto dos professores e professoras, quando sutilmente lhes dizemos que não há respostas, e que, se elas existem em algum lugar, não somos *nós* (neste lugar que por vezes ocupamos de formadores de professores) que as temos.

Escrever a si mesmo pode ser desconhecer-se, desfazer-se, des-dizer-se, apagar para recomeçar, apagar para a página continuar em branco e voltarmos a escrever. Não há uma autoconsciência repousante, temos que admitir. Qualquer certeza (talvez mesmo essa de que falo) impede a transformação, seja lá qual for.

ESCRITAS DE PROFESSORAS, ESCRITAS-ARTISTAS: DOCÊNCIAS EM FORMAÇÃO

Minha professora era uma irmã [freira] extremamente tradicional e injusta. Ela nos dava os modelos e mandava pintar. Mas nada agradava a ela. Reclamava de tudo e tudo o que fazíamos era feio. Dizia que as cores não combinavam, que foi pintado com cores fortes, e como podia avaliar estes trabalhos. Um dia jogou meu trabalho sobre a mesa, como se fosse um lixo, só porque eu pintei com cores vivas, dizendo que só podia ser coisa de “gringo”. Ainda hoje tenho tendência por cores fortes. Os trabalhos para exposição só eram os das colegas ricas e isso me magoava muito. (Memorial Artístico, Maria, 1º semestre 2001)

O trabalho com formação docente na universidade por vezes me move em peregrinações a municípios distantes, proporcionando-me vários encontros. Alguns encontros trazem boas surpresas e aquelas coisas que nos fazem pensar que vale mesmo a pena ser professora. Um desses encontros foi com uma professora chamada Maria¹¹⁸, aluna do curso de Pedagogia no município de Boqueirão do Leão, RS. Como uma das primeiras tarefas da disciplina Fundamentos e Metodologia de Arte-Educação, peço aos alunos¹¹⁹ e alunas que façam um “memorial artístico” ou a “a história da arte de cada um”. Em meio a alguns relatos muito simples, e bastante econômicos nas palavras, recebo o relato denso da aluna Maria. Professora na zona rural há bastante tempo, Maria conta a sua vida difícil em uma família de pequenos agricultores plantadores de fumo, as dificuldades de acesso à escola e ao sonho dourado de ser professora. Entre relatos da alegria pelo caderno novo e a primeira caixa com seis lápis de cor, ela conta das aulas de arte baseadas somente em desenhos de modelos prontos para pintar, preferencialmente nas datas cívicas. Algumas situações relatadas traduzem um pouco o tipo de contato que teve com a arte na escola.

¹¹⁸ Este nome é fictício.

¹¹⁹ Esta turma específica tinha apenas dois alunos homens em uma turma de 30.

Ao procurar algo sobre arte, comecei a devorar revistas, jornais, livros a procura de algo para meu trabalho. Meu objetivo era somente este. Não disponho de muito material, por isso estava preocupada em como achar conteúdos para o trabalho. Confesso novamente que nunca me deti a ler ou observar atentamente uma obra de arte. Olhava um quadro e simplesmente sem muito observar dizia: é bonito ou é feio. Ao encontrar Iberê, fiquei lendo o que dizia, e antes li alguns dados na capa que dizia que era gaúcho. Me chamou a atenção e comecei a folhear até a página 96. Observei os quadros e achei a maioria horríveis e pensei comigo mesma – “um quadro desses eu nunca iria comprar”. Achei esquisito, e me incomodou a ponto de logo começar a ler o que tinha escrito. O título era “O Pincel Espetáculo”. Ao ler me despertou um novo sentimento, percebi mais do que nunca que a arte é vida, é emoção, é sentimento, desafio. Iberê Camargo diz: “Não me interessa o exuberante”. Li como é seu estilo de pintar, as tintas usadas e toda a sua vida em particular. Achei impossível ficar indiferente diante dessas pinturas. (Portfólio, Maria, 1º semestre 2001)

Durante a disciplina, ela foi se envolvendo com paixão por este conhecimento novo que se apresentava a ela – as artes visuais – e que na escola, como ela mesma reconhecia, se restringia quase exclusivamente a alguns desenhos mimeografados e desenhos livres. Pesquisando sobre arte para um portfólio a ser entregue no final do semestre, ela encontrou no meio de revistas velhas da sua pequena escola, uma reportagem sobre o artista gaúcho Iberê Camargo. Indignada com aquelas pinturas que não lhe diziam nada, ela me falou inconformada que não entendia o que era aquilo, e como era possível alguém pintar assim. No entanto, não satisfeita, procurou mais informações sobre o artista. Maria tornou-se repentinamente, uma especialista em Iberê Camargo, uma defensora empolgada de seu trabalho, conhecendo mais detalhes da sua obra do que a sua própria professora. Esse encontro entre Maria e Iberê marcou-me profundamente, fazendo-me pensar sobre o que atinge o olhar das professoras, o que é capaz de fazer-lhes olhar além do óbvio das imagens cotidianas, o que faz com que algo irrompa da banalidade quase irremediável do trabalho docente, e o que as forma como professoras, afinal.

Esse pensamento que de repente dobra sobre si mesmo, que se espanta com o próprio pensamento, seria esse pensamento-artista de que nos falamos Foucault e Deleuze? De que modo as professoras são subjetivadas, de que modo as professoras podem constituir-se como artistas de si mesmas? Que espaço há para a invenção de novos modos de subjetivação?

Encontros tais como esse, com a aluna Maria, fazem irromper uma certa vontade de ação, uma vontade política de fazer algo que de alguma maneira, provoque uma ruptura nos modos de pensar, que converta o rumo de uma história contada cotidianamente quase do mesmo modo nos espaços escolares. Sejamos pessimistas sim, mas que o pessimismo não nos paralise, não impeça

a ação, não impossibilite encontrar algum tipo de resposta, ou uma solução provisória. As soluções totalizantes talvez não existam (é o que nos fazem desconfiar os pensadores pós-modernos), mas há que encontrar brechas, espaços possíveis, interstícios, linhas de fuga. Pensar o que ninguém pensa, pensar o impensado, dobrar as linhas do poder e saber. Foucault fala de um certo “hiperativismo pessimista” – para ele nem tudo é tão ruim assim, mas perigoso (1995, p.256).

Algo que marca a minha própria trajetória de professora e pesquisadora é a descoberta (entre os corredores de uma biblioteca distante) de uma literatura que articulava as questões entre gênero e ensino de arte, que até então eu apenas intuía¹²⁰. Gênero, arte, relações de poder – um outro modo de ver: a politização das análises de imagem; a politização do lugar da mulher à frente do ensino da arte; a mulher como sujeito na arte; a descoberta de um certo olhar misógino da arte ocidental. Questões que marcaram profundamente o meu olhar, que definitivamente, nunca mais foi o mesmo para o que considerava tão “natural”.

No caleidoscópio dos acontecimentos, descontínuos, não-cronológicos, está o contato com professoras em formação. A experiência com a aluna Maria, ou o orgulho estampado no rosto de alunas de Pedagogia ao falar com uma autoridade (até então) inesperada sobre a *Guernica*, de Picasso, ou os *Girassóis* de Van Gogh. Todos estes acontecimentos emergiram nas escritas, nas memórias delas mesmas. Outras alunas, outras experiências, outras histórias que falam da arte de si próprias vão surgindo da escrita, esta forma de dobrar-se sobre si mesmo, de olhar-se no espelho. A escrita delas me encanta, me surpreende, porque ali vemos que a formação é mais do que um curso universitário e mais do que a escolarização institucionalizada. A formação de alguém emerge das práticas, das experiências de si mesmo, dos outros, com os outros. Na próxima seção, lanço um olhar analítico para fragmentos de memoriais artísticos, produzidos no contexto da disciplina Fundamentos e Metodologia de Arte-Educação, buscando perceber os modos dessa escrita.

¹²⁰ Ver dissertação de mestrado (Loponte, 1998).

MIL MEMÓRIAS: escritas nas margens

Iniciei com 7 anos na 1ª série. Estudava em uma escola rural até a 4ª série. Havia uma professora para todas as séries. Lembro muito bem que ganhava muitos carimbos como desenho e pintava tudo muito bonito e quando desenhava era sempre a mesma coisa. Em casa fazia desenhos nas margens do caderno pra não gastar a folha. (Memorial Artístico, Eugênia, 2001¹²¹)

No 2º grau ingressei em uma escola estadual onde uma vez por semana tinha aula de Educação Artística onde a professora não dava muita importância ao desenho e sim ao que ela pedia no desenho (desenhos de pontilhismo, etc.) Nos desenhos livres sempre exigia a margem e se não houvesse a margem este estaria errado. (Memorial Artístico, Luísa, 2002)

Aqui, as memórias, mil, muitas. Anônimas, sem autoria. As histórias se repetem, e é como se fossem escritas e reescritas pela mesma pessoa, ou várias. O desaparecimento da autoria entre tantos discursos verdadeiros sobre si mesmo, sobre arte e escola. Que importa quem escreve? Ou quem fala? - podemos repetir a pergunta de Foucault (2001c). Em nossos cadernos da infância, escrevemos nas margens, desenhamos sonhos enquanto a professora não olha. Há pouco lugar para escritas ordinárias (e muito menos as extraordinárias) na escola e, se o caderno falta, as margens nos consolam e abrem espaço, por mais ínfimo que seja. Mário Quintana já falava que os livros de poemas deveriam ter margens largas e muitas páginas em branco para os desenhos das crianças, que passariam também a fazer parte dos poemas.

Na escola, a arte continua à margem - dizem muitos desses relatos de memórias. Contorno, borda, periferia, beira, fronteira, limiar – lugar do que não importa tanto? Muitas aulas de arte eram, ou são ainda, coroadas com um exercício inglório: antes de qualquer desenho nas folhas invariavelmente retangulares e brancas, é necessário que se faça uma margem (2cm de cada lado, cuidadosamente feitos a régua). Por que, afinal? Talvez resquícios de algum academicismo, vontade de delimitar a criação ou imitar molduras de quadros importantes. Demasiado tempo ocupado em aulas com tão pouco espaço na escola.

¹²¹ Todos os nomes dos memoriais artísticos desta seção são fictícios.

No ensino fundamental, os professores não tiveram muita criatividade e material nas aulas de desenho, deixavam mais os alunos fazerem o “desenho livre”. Nele apareciam: casa, árvore, morro, lago com patinhos, cerquinha, etc. Um caso que me marcou numa aula de desenho no ensino fundamental, foi quando eu desenhei um pato e ele ficou tão perfeito, que a professora disse que eu tinha copiado ele. (Memorial Artístico, Marta, 2001)

Eu sempre fui uma pessoa que gostei de artes, mas não com muita intensidade. Minhas aulas de artes nunca foram muito chamativas, era sempre uma rotina de desenhos livres e outras coisas que não chamavam atenção. Acredito que isso também ocorreu porque os professores não demonstravam gostar do que faziam. Tive um professor que gostava muito de arte, as aulas eram boas. (Memorial Artístico, Leni, 2001)

Lembro que achava o máximo aqueles desenhos perfeitos que a professora nos passava, era minucioso o meu trabalho em cima do outro, para não estragá-lo. Sinto, agora muita falta do livre, da criatividade, sinto porque sou péssima, tenho medo de desenhar, de arriscar. (Memorial Artístico, Cátia, 2001)

Esses relatos de memórias artísticas, coletados durante alguns anos entre alunas da Pedagogia, trazem à tona as marcas que cada uma traz em sua compreensão sobre o que pode ser arte na escola. As experiências que as atravessam, os discursos engendrados e corporificados por elas, transformam-se em práticas, multiplicam-se em outros discursos. O recurso às memórias docentes pode ser uma ferramenta importante para quem se ocupa com formação: “Do ponto de vista da formação de professores, o recurso à memória pode contribuir para identificar as diversas marcas pedagógicas que ele carrega em si e que, de certa forma, constituem o lastro em que serão alojadas as informações e vivências. Recuperar as marcas (bem como produzir novas) pode não levá-lo a não meramente compreender sua trajetória ou sua identidade, mas, sobretudo, pode revelar-lhe como funcionam os complexos de afecção entre universos e os arranjos de forças que suscitarão alterações nas figuras vigentes” (Pereira, 1996, p. 218). Fazer um balanço de si mesmo diante de um novo conhecimento, pensar em coisas vividas, recolher pequenas memórias, escrutiná-las, construir novas verdades, reorganizá-las de outras maneiras, inventar a si mesmo pela escrita. Nestes fragmentos de memória, há implícito um dizer-verdadeiro sobre si mesmo, um modo de narrar-se que emerge de várias maneiras. Estes exercícios de memória não buscam uma auto-revelação, uma exegese, uma tomada de consciência, a descoberta de alguma verdade supostamente oculta. Essas escritas de si, não são, desta forma, escritas identitárias ou “oportunidade privilegiada de tomada de consciência e de reflexão pessoal” (Catani et al, 1997, p. 22).

Um dos trabalhos que mais gostei de realizar, foi durante o meu magistério. Quando tivemos que pintar alguma paisagem existente no colégio, com tinta têmpera. Naquele instante me senti uma “pintora famosa”.
(Memorial Artístico, Júlia, 2002)

O telhado tinha que ser da cor vermelha, árvores verdes de tronco marrom. Os meus desenhos eram de um colorido bem fraquinho, porque eu não tinha apontador e se quebrasse a ponta do lápis eu tinha vergonha de pedir para a professora apontar. Tinta têmpera fui usar somente na 5ª série quando tivemos uma disciplina chamada Técnicas Domésticas, a professora trouxe técnicas que eu não conhecia usou pincel, giz de cera... (Memorial Artístico, Maria, 2001)

Quando era pequena sempre desenhava. Minha mãe deixava a disposição muitas folhas, lápis de cor, canetinha hidrocor e giz de cera, além de cola e tesoura. Era uma festa! Ao ingressar na primeira série fiz amizade com uma menina que desenhava muito bem, tinha o dom para desenhar. E eu queria a todo custo fazer desenhos tão lindos quanto os dela. Nunca consegui, é lógico, e desde então nunca mais tive vontade de desenhar, só fazia “desenhos estereotipados”.
(Memorial Artístico, Carla, 2002)

Em outra perspectiva, tais escritas podem ser pensadas como os exercícios de memória recuperados nos estudos de Foucault sobre as práticas de si antigas, que tratam de recomendações como “lembrar sempre o que temos na cabeça, o que aprendemos. É preciso (...) *abrir seus próprios cofres*” (Foucault, 2004, p.270), ou “lembrar-se de um acontecimento – um acontecimento histórico ou que se tenha passado de maneira mais ou menos recente em nossa própria vida – e depois, a seu respeito, perguntar: em que constituiu este acontecido, qual sua natureza, que forma de ação ele pode ter sobre mim, em que medida dele dependo, em que medida estou livre dele, que julgamento devo dele fazer e qual atitude ter em relação a ele?” (Foucault, 2004, p.362). Em todos esses exercícios de memória que conformam um conjunto de cuidados consigo mesmo não se tem como meta um descerramento do sujeito ou sua decifração, mas eles fazem parte de uma atenção, uma vigilância consigo mesmo, um fazer-se contínuo. A escrita de si é uma etapa essencial para *askésis*, “a elaboração dos discursos recebidos e reconhecidos como verdadeiros em princípios racionais de ação” e desta forma cumpre uma função *etopoética*, como “operadora da transformação da verdade em *ethos*” (Foucault, 2004a, p.147).

As escritas em questão aqui, curtos exercícios de memória para o início de uma disciplina, são escritas iniciais que, embora ainda careçam de um aprimoramento, nos permitem pensar na potencialidade deste trabalho no contexto da formação contínua docente. Muitas vezes ainda é uma escrita circular, burocrática, apenas para cumprir uma obrigação acadêmica. Voltando à questão da autoria, tão questionada por Foucault, essas escritas, o modo como elas se inscrevem assemelha-se aos próprios relatos recheados de situações de não-criação. Como se o medo de arriscar-se em desenhos ou em arte se refletisse também no medo de escrever, de *autorizar-se pela escrita*.

*Lembro-me que a professora
colocava uma paisagem, a
figura de um objeto ou um
animal e tínhamos que copiar,
eu não conseguia, enrolava,
enrolava, mas pedia sempre
para um colega que tinha
habilidade para o desenho,
ganhávamos nota e eu morria
de medo que ela descobrisse.
(Memorial Artístico,
Sabrina, 2002)*

*As aulas de artísticas
sempre foram para mim
um verdadeiro “trauma”
porque sempre se escolhia o
melhor e o meu sempre o
“feio” ou aquele que
sempre ganhava o visto,
enquanto que os outros
estrelinhas, as aulas
sempre centradas em datas
comemorativas. (Memorial
Artístico, Sílvia, 2001)*

*No 1º grau, havia uma caixa
com desenhos mimeografados
no canto da sala, e era mais
fácil pegar um desenho pronto
ao invés de deixar a
imaginação fluir e desenhar, eu
só pintava e tirava nota 10.
(Memorial Artístico, Lia,
2002)*

Se acompanhamos a trajetória foucaultiana, a pergunta tomada emprestada de Beckett (“Que importa quem fala?”) adquire outros contornos, quando seus últimos estudos voltam-se ao dizer verdadeiro, ao tema de fazer próprias as verdades recebidas, de falar francamente, a *parrhesía*. O objetivo da *parrhesía*, uma das técnicas de si antigas, “é fazer com que, em um dado momento, aquele a quem se endereça a fala se encontre em uma situação tal que não necessite mais do discurso do outro. (...) É na medida em que o outro confiou, transmitiu um discurso verdadeiro àquele a quem se endereçava que este então, interiorizando este discurso verdadeiro, subjetivando-o, pode se dispensar da relação com o outro. A verdade que na *parrhesía* passa de um ao outro sela, assegura, garante a autonomia do outro, daquele que recebeu a palavra relativamente a quem a pronunciou” (Foucault, 2004, p. 458). Aqui, importa mais *como* se fala (ou como se escreve) do que propriamente *quem* fala ou *quem* escreve. De alguma maneira, essa forma de pensar abre a possibilidade de autoria que emerge dessa “interiorização e subjetivação dos discursos verdadeiros”. Por que precisaríamos ainda esperar o desenho da professora no quadro-negro para copiarmos e atender suas expectativas mais realistas? Por que se valorizam desenhos-e-escritas-cópias, feitos de verdades exteriores a nós mesmos?

Na análise destes textos, procuro captar os já-ditos, sem buscar algum sentido escondido ou oculto, ou fazer interpretações que remeteriam a alguma verdade originária, ou qualquer relação de causa e efeito. As perguntas a serem feitas aos textos podem ser: o que é efetivamente dito? De que modo são ditos, que estética os conforma? Como esses discursos se tornam discursos “verdadeiros”, ou como se efetivam em práticas?

Acho muito bonito a minha mãe fazer estrelas com pedaços de tecido, papelão, linha e agulha, ela também faz coroas e umas flores muito bonitas com papel de seda, sabe costurar muito bem e fazer pombinhas de tecido, sabe bordar e pintou para mim panos de prato para meu enxoval. (Memorial Artístico, Ana, 2001)

Quando eu era criança eu lembro de como a minha mãe me vestia, ela gostava de me vestir bem, vestidos bonitos que eram admirados por outras pessoas, eu recorde de um que era azul, e com o qual até tirei fotos. Naquela época arte era roupas bonitas, enfeites na casa feitos pela mulher. (Memorial Artístico, Fabiana, 2002)

Sempre tive contato com as artes manuais, desde pequena, pois minha mãe sempre fez tricô e crochê, e meu pai quando não estava em seu trabalho fazia, e ainda hoje faz artesanato de madeira. Minha mãe me ensinou a fazer o tricô e o crochê, e, sempre que possível ajudava meu pai. (Memorial Artístico, Madalena, 2002)

Memórias artísticas de estudantes de Pedagogia trazem à tona experiências em arte vividas na escola ou fora dela. Muitas vezes, as experiências escolares neste campo são as mais frustrantes, contrastando com aquelas vivenciadas no espaço doméstico, que muitas vezes envolvem uma figura familiar feminina. Emerge aqui destes textos aquele saber da experiência, de que nos fala Larrosa (2002). Aquela experiência que não acontece simplesmente, mas *nos* acontece. O saber da experiência que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna, uma experiência singular e irrepetível. As experiências relatadas que envolvem uma estética aprendida no contexto doméstico geralmente são traduzidas com sabor, prazer, como exercícios de liberdade, enquanto muitas experiências vividas no contexto escolar têm o contorno de trauma, frustração, decepção frequentemente relacionado às próprias (im)possibilidades de criação.

“As mulheres que copiavam” – talvez pudesse ser o título de um filme fictício criado a partir de muitos relatos. A cópia do desenho igual ao da professora ou da coleguinha que tem o “dom” para o desenho, a pintura de modelos estereotipados reproduzidos exaustivamente, o medo de pintar e misturar cores (“meus desenhos eram de um colorido bem fraquinho”, “nunca trabalhei com tinta em toda a minha vida escolar”) – que dizer de tudo isso? Que efeitos estas experiências corporificadas em discursos produzem nas práticas docentes? (“não me considero uma boa professora de artes para meus alunos, sinto-me insegura e sem criatividade”).

Venho de uma época escolar onde a “Arte” era caracterizada pela reprodução de trabalhos sugeridos pela professora. Também, onde o desenho livre que, uma vez elogiado pela professora, era o que por anos e anos se repetia em todas as séries. (“Para ganhar o mesmo elogio”.) Na época, já sabia as letras e escrever o meu nome, por isto, não fiz o jardim e nem o pré. Acho que nunca cheguei a trabalhar com tinta na minha vida escolar e, se tiver que me lembrar de coisas que fiz no colégio, é como se houvesse uma lacuna, pois não tenho lembranças significativas nesta área. (Memorial Artístico, Fernanda, 2002)

(...) da 5ª a 8ª série recordo que comprávamos um livro escolar “Desenho” onde fazíamos as faixas decorativas, perspectiva entre muitos outros, mas pouco lembro dos desenhos livres. Em certa ocasião a professora fez um desenho no quadro e nós tivemos que copiar o desenho para o nosso caderno. Achava maravilhoso o desenho da professora e me frustrava porque o meu não ficava igual. (Memorial Artístico, Miriam, 2002)

Eu nunca gostei de artes, na escola a professora obrigava a desenhar e pintar como ela queria, se você pintasse diferente já estava errado. E quando ela mandava desenhar aí sim eu queria morrer, pois sou péssima para desenhar. (Memorial Artístico, Beatriz, 2001)

Em tempos da exacerbação da era da reprodutibilidade técnica há tempos anunciada por Benjamim, em tempos de clonagem (uma espécie de cópia justificada cientificamente), o que representa a criação nos espaços escolares e nas aulas de arte? Criar é feio, é errado, é a desordem, é a desobediência a um padrão pré-estabelecido (sem que ninguém ao menos desconfie por quem). Se alguém cria, desconfia-se (“quando eu desenhei um pato e ele ficou tão perfeito, a professora disse que eu tinha copiado”). Lembra um pouco a desconfiança de críticos de arte sobre a capacidade criativa de mulheres artistas, ou mesmo de certos livros didáticos cheios de modelos endereçados às “professoras criativas”¹²².

As supostas “professoras criativas”, desacreditadas pelos livros e por elas mesmas (“quando ela mandava desenhar, aí sim eu queria morrer, sou péssima pra desenhar”), reproduzem com seus alunos as experiências que tiveram, por falta de uma formação mais específica em arte. Ser professora de arte é às vezes uma contingência, uma obrigação para professoras de outras áreas, como estudantes de Pedagogia, por exemplo, por simples falta de opção. As memórias artísticas, nem sempre positivas, atualizam-se nas práticas empreendidas na sala de aula (“foram as piores aulas que já dei, não estava preparada para trabalhar com estas turmas e nem para trabalhar arte”). Na verdade, a criação não pressupõe necessariamente uma luminosa originalidade, imaculada de outras experiências anteriores. A arte-educação nomeada como pós-moderna já rompeu com essas barreiras (Efland, 1998). E se estudamos a fundo a trajetória de qualquer artista, percebemos como cada obra de arte, a despeito de suas conquistas formais e estéticas, está sempre impregnada de vestígios de outros artistas que vieram antes dele, ou dela.

¹²² Ver Parte II desta tese.

Sou professora de Educação Infantil, onde dou desenho pronto para meus alunos colorir, perfurar, usar tinta tempera... Em alguns momentos eles usam sua criatividade para se expressarem através do desenho livre. (Memorial Artístico Cristina, , 2001)

Aprendi muitas coisas ao longo da vida. Apesar de não ter aulas de arte, gosto de desenhar, pintar, tenho facilidade em copiar desenhos, sei fazer bordados em blusões de tricô, com gráficos que eu mesma crio, sei fazer ponto cruz e pintura em tecido. Acho que a ausência de estímulos não afetou meu desenvolvimento, porém devo declarar que não me considero uma boa professora de artes para meus alunos (faixa etária de 2 a 6 anos), sinto-me insegura e sem criatividade, bem como sem técnicas de ensino na área artística. (Memorial Artístico Simone, , 2001)

Há oito anos atrás precisei dar aula de Educação Artística para turmas de 5ª e 8ª série, foram as piores aulas que já dei, não estava preparada para trabalhar com estas turmas e nem para trabalhar arte. Dava o que encontrava: trabalhos prontos, cópias, não tinha conhecimento nesta área. (Memorial Artístico Márcia, , 2001)

A questão que preocupa aqui é que a criação e a invenção parecem se apartar da experiência docente, justamente em uma área como a arte, em que a desobediência aos padrões estabelecidos é uma das grandes contribuições que o mundo artístico nos dá a pensar.

Podemos analisar também a própria estética da escrita, que tem a ver também com os seus suportes, o lugar onde se imprimem as marcas. Em geral, são folhas soltas, algumas impressas outras manuscritas. Letras de “professora”, caligrafadas cuidadosamente ou de forma quase infantil. Mesmo quando são impressas, redigidas em um computador, uma formatação “primária” revela ainda um certo desconforto quanto às tecnologias. Manda-se digitar, paga-se por página, o processo de elaboração da escrita separa-se da sua efetiva execução. Folhas¹²³ pautadas e manuscritas revelam também algo inusitado: nas margens impressas das folhas retiradas de cadernos: imagens como do *Ursinho Pooh*, *Barbie*, revistas *Atrevida* e *Capricho*, flores românticas. Traços de um feminino que pouco se expõe, que pouco ousa, que ainda se esconde atrás de cópias, de estereótipos, que pouco se autoriza. Há outras escritas possíveis para a docência em arte?

¹²³ “(...) o retorno da folha como suporte das escrituras pessoais não poderia ser confundido com o renascimento das antigas práticas do escriba, pois desta vez é como suporte de uma escrita eletrônica (teclado, processamento de texto, impressoras a jato de tinta ou a laser) que a folha reconquista a escritura de si” (Hébrard, 2000, p. 29).

ESCRITAS NOMEADAS, ESCRITAS ASSINADAS: vestígios de autoria em um grupo docente

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

De que modo assinamos o que lemos, o que escrevemos? Derrida fala de uma leitura assinada, ativa, performativa, interpretativa: “a invenção de uma reescrita” (2004, p. 206). Rosa Fischer (2005) reivindica que os nossos textos acadêmicos estejam impregnados de nós mesmos, de nossa assinatura única e insubstituível¹²⁴. Inventar-se, reescrever-se, reler-se, assinar-se através de palavras escritas. Ambição demais para professoras?

Da escrita de professoras, em geral, espera-se pouco. As escolas esperam que os cadernos de chamada estejam rigorosamente preenchidos, os objetivos e conteúdos cumpridos nos prazos determinados e que a assinatura ou a rubrica docente dê aquele tom de verdadeiro aos registros escolares, mesmo que sejam repetidos de um ano a outro, mesmo que sejam cópias de prescrições dos livros didáticos.

Assinar é certificar, tornar verdadeiro, dar fé, autenticar. Uma assinatura faz diferença na avaliação de obras de arte, por exemplo: um vaso com girassóis passa a ser “um Van Gogh”, uma imagem de cinco prostitutas com corpos fragmentados, “um Picasso”, e até um urinol com o título “Fonte” e assinado por um desconhecido R. Mutt passa a ser provocativamente “um Duchamp”. Ao mesmo tempo, a assinatura de uma mulher artista pode ser polêmica: as obras de Anita Malfatti em 1917 sofreriam igualmente a crítica feroz de Monteiro Lobato¹²⁵ se a assinatura fosse masculina? De qualquer maneira, uma assinatura designa autoria, e é desse tipo

¹²⁴ “Não importa se o autor escolhido for Foucault, Bourdieu, Deleuze, Benjamin, Adorno, Nietzsche. Interessa é fazer desses autores alguém que vive em nossa escrita, e que já não será mais Foucault ou Nietzsche, e sim seremos nós, eu, ela, você, lendo esses autores, escrevendo nosso texto, para além de qualquer dos pensadores visitados. Este é um ponto, a meu ver, inarredável: estudar muito, embrenhar-se pelas coisas ditas, lidas, ouvidas; fazê-las nossas, desde as primeiras e rudimentares anotações; ultrapassar as aplicações imediatistas e apressadas de um autor ou de um conceito, adonar-se deles e arriscar-se a ir além, justamente porque estamos de alguma forma escrevendo algo nosso, inscrevendo a nós mesmos numa criação genuína, particular, sem no entanto deixar de ser deste mundo” (Fischer, 2005).

¹²⁵ Este é um episódio que antecedeu a Semana de Arte Moderna de 1922 em São Paulo. Apesar de ser hoje reconhecidamente considerada uma das precursoras do modernismo no Brasil, na época da sua exposição em 1917 sofreu duras críticas de Monteiro Lobato em um artigo que se chamou “Paranóia ou mistificação?”, o que provocou um certo retraimento da artista em sua obra.

de escrita de que trato aqui. Uma escrita de si docente, uma escrita compartilhada que emerge não de obrigações acadêmicas e burocráticas, mas da necessidade de um grupo docente de registrar-se, de inscrever-se, de mostrar-se. Uma “escrita com sangue”, brada Nietzsche pela boca de Zarathustra. E se ainda precisamos tanto falar (e escrever) sobre isso, é porque há ainda uma anemia generalizada nas escritas produzidas pela escola, pela academia, como se não pudéssemos mais nos deixar ser afetados pelas experiências, e tudo pudesse ser apenas tocado objetivamente com as pontas dos dedos, de forma isenta, neutra e distante.

Esta escrita docente não se separa das condições de seu surgimento: um grupo de formação docente em arte. É, sem dúvida, a escrita grávida de um grupo, e é nesse entre-espaço entre escritas e redes de amizades entre professoras que pode surgir uma etopoética docente. As escritas titubeiam, fogem, intimidam-se, aparecem, desaparecem, voltam a mostrar-se, confessam-se: “Sabe de uma coisa, detesto escrever” (Carta, Ivani, 2002).

Nesses anos de trabalho com o grupo, a escrita foi surgindo mediante minhas provocações. Em alguns momentos, tentamos as cartas, uma escrita mais informal, que necessita de um correspondente para completar-se : “a carta torna o escritor ‘presente’ para aquele a quem ele a envia” (Foucault, 2004, p. 156).

As cartas seriam um elo de ligação entre a escrita e as relações de amizade? Com certeza, há um vínculo muito forte entre essas duas práticas. Através da carta, nos revelamos ao outro, em uma cumplicidade com um certo tom confessional, como se sussurrássemos nossos segredos. Escrever é ainda uma tarefa difícil para a maioria das professoras, o que aparece aqui e ali nos seus escritos. A relação de amizade com a escrita epistolar é bastante explorada nos textos de Bastos, Cunha e Mignot (2002a), Camargo (2002), Cunha (2002), Ionta (2002). Nestes estudos, fala-se da celebração da amizade através de cartas, sejam de amigas professoras, meninas

Oi! Como vai? Eu vou bem. Hoje estou um pouco inspirada para escrever, daí aproveito o momento de inspiração para escrever algumas linhas sobre a minha vida artística, porque é tema de casa. Sabe de uma coisa, detesto escrever (Carta, Ivani, 2002).

*Escrever com sangue?
É escrever sobre aquilo que se sentiu na
“carne”, na pele, que foi vivenciado!
O que deixou marcas? O que é lembrado
com prazer ou dor?
Será que a solidão nas escolas, a falta de
ouvidos que entendam a mesma linguagem
faz a gente se calar? (Carta, Janete, 2003)*

adolescentes ou de figuras importantes como Mário de Andrade e Anita Malfatti. É interessante também perceber a relação deste tipo de escrita com as experiências das mulheres: “A troca de cartas fascinou as mulheres. Registrou confidências. Estreitou amizades. Resguardou segredos. Nessa escrita, elas ainda deixam escapar as miudezas do cotidiano, a experiência familiar, a visão de mundo” (Bastos; Cunha; Mignot, 2002a, p.8). A análise das cartas nestes textos é feita, contudo, com uma intenção mais histórica, de compreensão do contexto de uma época ou das relações e práticas sociais vigentes. Sem dúvida, é fascinante entrar neste universo de cartas, suportes, traços do tempo, cheios de histórias envolventes.

Mas como pensar um trabalho com uma escrita do agora, em um processo de formação docente? Uma escrita que continua transformando a “ausência em presença e o passado em presente”, ou criando “laços de papel” (Bastos, Cunha, Mignot, 2002a), mas que se faz e se refaz a cada instante?

Em um trabalho com escritas compartilhadas (cartas ou mesmo diários) no âmbito da formação docente, a escrita de histórias de vida ou a autobiografia¹²⁶ pode ser um começo, um desencadeador de outras escritas que digam mais da formação se fazendo, e não um fim em si mesmo. Estas cartas deram uma pequena pista de que isto pode ser possível. A escrita da memória do presente da

É muito difícil escrever para alguém sem saber como esta escrita será apreciada. Temos medo do olhar do outro sobre nós. Escrever pressupõe dizer tudo o que pensamos, mesmo que escrito nas entrelinhas. É através da nossa escrita que estaremos mostrando aos outros, quem somos, o que pensamos, assim como a forma de apreciar o mundo que nos cerca. Isto, por sua vez, provoca ansiedade quando “brincamos” de ser escritor (a). temos medo de nos expormos demais, ao mesmo tempo em que não sabemos como seremos interpretados. Medos à parte, acredito que seria bom contar um pouco daquilo que se passa conosco durante o tempo que permanecemos unidas com um objetivo em comum, a arte.
(Carta, Rosimeri, 2003)

Querida amiga, espero que estas palavras escritas por mim sirvam para fazer repensar a nossa prática docente em Arte dentro e fora da sala de aula. Fazer pensar no que elas interferem na vida de nossos alunos e como elas interferem e o que é preciso fazer para que as aulas de Arte não sejam uma mera reprodução. (Carta, Catiuscia, 2002)

¹²⁶ Nesse sentido, é interessante conhecer o trabalho de formação docente utilizando relatos autobiográficos, realizado pelo Grupo de Estudos “Docência, Memória e Gênero” da Faculdade de Educação da USP (GEDOMGE –FEUSP), relatado em Bueno, Catani, Sousa (2002) e principalmente o trabalho desenvolvido por Nóvoa (1988) e Josso (2004).

formação docente, aquela docência que se faz artista na relação entre a própria escrita, a escrita do outro e as relações de amizade.

Tanto as correspondências como os *hypomnemata*, fascinam a Foucault porque são formas de dizer o verdadeiro, o que não significa a mesma coisa do que dizer a verdade de si mesmo. Esta característica das práticas de si antigas contrasta com o gênero de anotação de diários íntimos, diários de bordo da existência e correspondências ressurgido no século XVI na Europa, em que a autobiografia é central. Este regime de escrita, atravessado pelo cristianismo, muda a relação do sujeito com a verdade, esta obstinação sempre presente em Foucault. O objetivo que comanda esta relação não será apenas “como tornar-se um sujeito de veridicção”, mas “como poder dizer a verdade de si mesmo”(Foucault, 2004, p.435). Para Foucault, esta passagem - a tarefa do dizer verdadeiro sobre si como algo indispensável para a salvação se constitui em um momento fundamental da história da subjetividade do Ocidente, de que certamente temos resquícios até hoje, inclusive nos processos de formação docente. O estudo destas práticas antigas revela um “tesouro de dispositivos” de subjetividade (Foucault, 1995, p. 261), que até então estavam obliterados pelas práticas de si cristãs, como a confissão, por exemplo. Dessa forma, o sujeito deve ser capaz de tornar-se sujeito de verdade, e através da interiorização e subjetivação de discursos verdadeiros recebidos, fazer a sua própria verdade, o que não é o mesmo do que dizer a verdade de si mesmo, tal como nas práticas confessionais cristãs, sublinha Foucault repetidas vezes (Foucault, 2004, p.439).

Geralmente escrevo por imposição da profissão, aquilo que não é escrito, perde-se com o tempo, registrando além de lembrar, ainda lendo podemos aperfeiçoar. Ultimamente tenho escrito muito, não só o que planejo, mas principalmente o que aconteceu após este planejamento. As impressões que tive, a ideias que ocorreram neste espaço entre o planejar e o executar. Entre o executar e avaliar os resultados; todo este processo apresenta nuances próprias, as relações com o trabalho e as pessoas também. (Carta, Joelma, 2003)

Penso que todos os dias “escrevemos” em um diário de bordo localizado em nossa mente. As reflexões que realizamos a cada fim do dia, servem para percebermos e analisarmos o que aprendemos de novo. (Portfólio, Joice, 2003)

A escrita de cada professora retoma para si mesma e para as outras participantes do grupo os discursos verdadeiros que ali são produzidos sobre a prática docente em arte, sobre o planejamento, sobre as experiências particulares e pessoais. As escritas inscritas e inseparáveis das condições de sua produção – o grupo, uma rede de amizades – fornece um “equipamento de discursos verdadeiros¹²⁷” para enfrentar a “solidão da escola”. Uma professora de arte é considerada, muitas vezes, um ser à parte na máquina escolar: a “festeira”, aquela que não reprova seus alunos, responsável por uma disciplina que ninguém entende bem, que não se justifica tão facilmente como a disciplina de matemática, por exemplo: “Será que a solidão nas escolas, a falta de ouvidos que entendam a mesma linguagem faz a gente se calar?” (Carta, Janete, 2003).

Da escrita por imposição a escrita para o olhar de um outro. Não qualquer “outro”, mas alguém que fala a mesma “língua” ou que está atento às inquietações presentes na escrita, até por que as sente de modo semelhante. Escreve-se também para registrar-se, para existir, para se fazer ouvir: “será que eles sabem o que acontece aqui?”, pergunta MarciaL. Como se ainda estas professoras perguntassem: será que “eles” (a universidade, as secretarias de educação, os diretores de escola, os

Penso que a escrita deveria fazer parte de toda a experiência pelo simples fato de registrar o que é importante, que deu certo ou não no nosso trabalho.

Não tiro, muitas vezes, o tempo para esse registro. Devo criar esse hábito, que seria bom até para minha organização. Aquilo que não é escrito muitas vezes se perde. (Carta, MárciaD, 2003)

Uma fala da MarciaL me chamou a atenção, quando falávamos da reitoria da Unisc e a possibilidade de um curso de arte na universidade: será que eles sabem o que acontece aqui? Nós sabemos, vivemos esse acontecimento como ninguém mais. Mas como fazer para que mais gente saiba? Como registrar isso? Se não escrevemos, morremos? Se não escrevemos, deixamos de existir? (Diário de Campo, Luciana, 28/07/2004)

¹²⁷ Para os gregos antigos este equipamento de discursos verdadeiros, se chamava *paraskeuê*: “é o que se poderia chamar uma preparação ao mesmo tempo aberta e finalizada do indivíduo para os acontecimentos da vida” (Foucault, 2004, p.387); “a estrutura de transformação permanente dos discursos verdadeiros – ancorados no sujeito – em princípios de comportamento moralmente aceitáveis. A *paraskeuê* é o elemento de transformação do logos em êthos” (idem, p. 394).

especialistas...) sabem que existimos, que pensamos, que acreditamos no ensino de arte, que temos nossas próprias verdades a dizer, que não nos assujeitamos simplesmente às verdades exteriores a nós mesmas?

Mas escrever, “brincar de escritor” também é arriscado, dá medo, assusta, provoca ansiedade (“É muito difícil escrever para alguém sem saber como esta escrita será apreciada. Temos medo do olhar do outro sobre nós” – Carta, Rosimeri, 2003). Por que colocar-se na figura de um escritor, ou de um “autor” parece brincadeira, parece estar fora do “natural” silêncio e anonimato¹²⁸ docente?

Escreve-se para repensar a própria prática docente sob olhar do outro, para fugir da “mera reprodução” em que muitas aulas de arte se tornaram: “As reflexões que realizamos, a cada fim do dia, servem para percebermos e analisarmos o que aprendemos de novo” (Portfólio, Joice, 2003). Tal como um *hypnomenata* visual, os portfólios foram outra estratégia de escrita adotada pelo grupo, em que nem todas se envolveram. Através dos portfólios, oito professoras apresentaram-se visualmente, recolhendo os vestígios da sua relação com o grupo durante estes anos: as redes que se estabeleceram, as imagens que marcaram (as produções artísticas próprias, as produções dos alunos, o registro de visita à exposições)¹²⁹.

Em 2004, tentamos retomar as cartas, mas as dificuldades de escrita continuaram aflorando, como registrei no diário de campo. A minha própria escrita não conseguia dar a dimensão dos movimentos e fluxos do grupo.

Retomo com o grupo a proposta de escrita, de registro do que estamos fazendo. Todas recebem uma imagem de uma fotografia de Jo Spence. Nela há uma pessoa, provavelmente um homem, deitado em uma maca com o corpo coberto por um lençol. Acima, há um cartaz afixado na parede, com uma inscrição manuscrita: “Write or be written off”. Escreva ou seja apagado. Antes de traduzir a frase, pergunto que palavras podem ser associadas à imagem. Morte, necrotério, fim, silêncio... Outro significado se agrega quando se associa ao que está escrito. Se não escrevemos, existimos? Como existimos, se não deixamos nossa marca? Como esse grupo existe se não se registra? Volto então a proposta de escrita: carta ou diário? A maioria lembra das cartas que escrevemos no ano anterior. Escrever cartas é uma maneira mais informal de falar de si, completada com a escrita e leitura do outro. (...) Decidimos por cartas. Cartas para alguém, cartas para uma amiga do grupo que será depois escolhida aleatoriamente. A proposta de carta começa com as seguintes questões: eu e o grupo, o que sou neste grupo, que professora sou com este grupo? Nessa discussão sobre o registro e a reflexão escrita, a MárciaL se dá conta que no seu portfólio, acabou escrevendo pouco. O seu registro escrito foi mais formal, do que reflexivo. A Iria acha difícil escrever. Não, não é fácil mesmo. Para as professoras sempre é algo incomum, que foge a rotina. Vamos tentar outra vez. (Diário de Campo, Luciana, 24/05/2004)

¹²⁸ “O anonimato, o sabemos há tempos, é um estado próprio das mulheres” (Carolyn G. Heilburn citado por Porqueres, 1994, p. 25).

¹²⁹ Apresento visualmente estes portfólios mais adiante.

Ainda durante o ano de 2004, uma importante conquista: por que não uma escrita coletiva, um portfólio do próprio grupo e por que não, tornar público todas estas idéias e experiências que vivemos no grupo e que ressoam em nossas salas de aula? A tese não vai dar conta dos movimentos do grupo que continua pulsando muito além dela, mas o que é importante registrar é que começa a aparecer uma escrita mais madura, assinada, uma escrita que se autoriza a mostrar-se. É dessa forma que a escrita de uma das professoras, a Estér, começa a fazer sentido: “A cada encontro senti meu olhar se expandindo e causando reflexos internos e externos. A partir deste momento tornei-me mais próxima da palavra ‘projeto’, que ecoa como algo complicado, difícil aos nossos ouvidos. Esta palavra assombrosa é que me facilitou o caminho como educadora de arte. Por ser pré-determinado, com base em muitas pesquisas, conexões, aliado a um formato aberto a flexibilidade, erros e acertos. Seguindo esta nova linha de pensamento comecei uma transformação na maneira de ensinar arte aos meus educandos” (Texto *Olhar Expansor*, Estér, 2004).

A escrita da Estér, o primeiro texto elaborado para este “portfólio coletivo”, narra detalhadamente a trajetória de idas e vindas de planejamentos e descobertas de um ano letivo com aulas de arte em turmas do Ensino Médio. Assombrada com a palavra “projeto”, uma das organizações possíveis do trabalho em ensino de arte e tantas vezes discutida no grupo, Estér encontrou seu próprio caminho, registrado através deste texto e por um farto material fotográfico. O texto demonstra maior

Tinha tomado contato com uma cartilha chamada “Alfabetização sem segredos” dirigida para a Educação Infantil, 0 a 6 anos. A conclusão que se chega é que é muito fácil enganar um professor, ou melhor, professoras. Apostando no despreparo docente, algumas editoras ganham dinheiro “fácil”, usando algumas “palavras mágicas” como projetos ou até artes visuais. Travestem cartilhas tradicionais e conservadoras com um suposto discurso mais “moderno” e atualizado. Trouxe a preocupação para o grupo por considerar que temos condições de produzir um material muito melhor, de mais qualidade. E aí, o que fazer? A proposta surgiu no próprio grupo. Sempre trago a questão da importância de registrarmos o que fazemos. A proposta das cartas não deslanchou, não adianta insistir. Não é esse tipo de escrita que as captura. E então quem sabe o registro dos trabalhos que elas estão fazendo? E quem sabe então um portfólio do grupo, com imagens, trabalhos de alunos? A idéia foi surgindo e se moldando no grupo. Topam? Sim, topam. E quem sabe podemos pensar em uma publicação, artigos, ou até mesmo um livro? A idéia é fascinante e acho que coroa e brinda um trabalho que tem mais de 5 anos. (Diário de Campo, Luciana, 14/09/2004)

segurança em relação a sua própria escrita, seu próprio trabalho, enfim, às suas próprias verdades.

Através destas escritas, não se está desvelando um “eu-professora” que estaria aprisionado em algum lugar, um “eu” supostamente mais límpido, que precisaria ser despertado de um sono de inconsciência e ignorância. Não há nada para descobrir, mas sim por inventar, por experimentar. Também não se busca nesta escrita encontrar narrativas de “tomada de consciência”, tal como nos adverte Larrosa (1998): Aquelas “narrativas completamente pedagógicas e pedagogizáveis” baseadas no esquema: *Era uma vez, Mas um dia aconteceu algo, E desde então...* ou narrativas que traçam a trajetória da autocrítica a transformação, conversão a salvação, morte a renascimento (Larrosa, 1998, p.47). Na escrita dessas professoras, busca-se, sim, no entrelaçamento entre escrita e amizade, essa “docência artista”, mas não como fim último, como um final redentor de salvação ou de algo que se pudesse chamar de conscientização. Que ética e estética docente surgem destes textos? Que espaço há para os discursos desviantes, os discursos que de alguma forma inventam a si mesmos, discursos artistas que fogem aqueles discursos hegemônicos do senso comum?

E não há, muito menos, a intenção de enfim, liberar estas “pobres mulheres professoras” de todo o mal, de toda a opressão masculina ou sujeição a discursos alheios. A questão é experimentar a possibilidade dessa docência artista: uma docência cujo fim, *felizmente*, é inatingível; baseada na invenção de si mesmo; como prática de liberdade e produzida e fortalecida nas relações de amizade. Uma docência artista que emerge também do feminino, ou que pode subverter a partir do próprio feminino, ou de alguma forma, dobrar as relações de poder e saber, nos fazendo jogar esses jogos de verdade que envolvem arte, educação e gênero com o mínimo possível de dominação.

Nesta escrita de si babélica continua pulsando um grupo, vínculos e redes de amizade estreitas, e é quase impossível separar uma coisa da outra. Mas que imagens desse grupo de formação docente se configuram através da escrita? Que estética conforma essa relação entre amizade e escrita?

AMIZADES, ARTE E DOCÊNCIA

Foucault pára. Os estudantes precipitam-se à sua mesa. Não para lhe falar, mas para desligar os gravadores. Não há perguntas. Na confusão, Foucault está só. E Foucault comentará: “Seria preciso poder discutir o que propus. Por vezes, quando a aula não foi boa, bastaria pouca coisa, uma pergunta, para tudo reordenar. Mas esta pergunta nunca vem. Na França, o efeito do grupo torna impossível qualquer discussão real. E, como não há canal de retorno, o curso se teatraliza. Tenho com as pessoas presentes uma relação de ator ou acrobata. E, quando termino de falar, uma sensação de total solidão...”

(Ewald, Fontana, 2004, p. XVII)

Apenas a leitura dos cursos e livros e dos tantos ditos e escritos de Foucault não nos permitiriam imaginar esta cena descrita na apresentação do livro *A hermenêutica do sujeito*. A solidão de Foucault diante da audiência ávida do *Collège de France*, que ouve e grava atentamente cada palavra, cada comentário. Por que as perguntas não vêm? Respeito, veneração, idolatria perante a palavra de um grande filósofo? Não estávamos lá, nem compartilhamos daquela atmosfera privilegiada, mas continuamos a fazer perguntas, continuamos a pensar e estabelecer relações com aqueles ditos que felizmente chegaram até nós.

A cena, a teatralização de um discurso sem um canal de retorno lembra uma sensação já conhecida por quem trabalha com formação docente. Vivi esta cena algumas vezes, que poderia ser descrita mais ou menos assim: “Platéia cheia. Mais de 90 professores e professoras de várias áreas do Ensino Fundamental de um município pequeno do interior do Rio Grande do Sul. Assunto: ensino de arte. Oito horas de imagens, palavras e discursos em defesa da arte como uma área de conhecimento tão importante quanto as outras, para uma maioria que pensa que arte se resume a “trabalhinhos” nas datas comemorativas. Final do dia: cansaço, desgaste. Alguém levanta a mão: *Eu trouxe até tesourinha. Não íamos pintar, colar e recortar?*”. Como formadoras de professoras, precisamos ser um pouco atrizes, acrobatas, animadoras, chamar a atenção para palavras que soam distantes aos que nos ouvem, recheá-las de algum sentido. Há solidão, frustração (mesmo que também tenhamos satisfações).

O trabalho com um grupo docente traz assim uma outra cor para os processos de formação¹³⁰. Menos acrobacia, mais aprofundamento das discussões. Menos solidão, mais vínculo entre participantes. Menos monólogo, mais polifonia de vozes. Menos cópia e reprodução, mais invenção e experimentação. Menos verticalidade das verdades, mais horizontalidade das relações e dos discursos verdadeiros em circulação.

Na análise das práticas de si antigas, mais especificamente da *parrhesía* (o falar verdadeiro), Foucault salienta a dupla organização – vertical e horizontal – em circulação nos grupos epicuristas: por um lado, um mestre, aquele que tem o direito a falar, e que tem autoridade sobre todos os alunos e por outro “uma série de relações horizontais, relações intensas, densas, fortes que são relações de amizade e que servirão à salvação recíproca” (Foucault, 2004, p.471). A contradição é que, apesar de tematizar longamente sobre estas relações horizontais e redes de amizade que constituíam as técnicas de si, o próprio Foucault, na condição solitária de autoridade máxima do discurso nos seus cursos no *Collège de France*, não via a possibilidade de que ali se efetivasse um trabalho coletivo com suas próprias palavras¹³¹.

As relações de amizade como uma forma de atualização da estilística da existência é um tema que aparece nas últimas entrevistas e cursos de Foucault. Francisco Ortega retoma essa discussão em sua trilogia sobre a amizade (Ortega, 2002, 2000, 1999), ressaltando a importância de um tema pouco explorado na produção teórica de Foucault e, em geral, negligenciado como um tema filosófico relevante¹³².

A discussão sobre a amizade inseriu-se aos poucos neste trabalho. No processo de pensar a formação de professoras a partir das escritas de si, percebi que havia algo mais. Apenas a escrita não dá conta dessa formação em movimento. A escrita de si também é a escrita dos outros, a escrita para os outros. Na sua discussão sobre a escrita de si na Grécia Antiga, Foucault

¹³⁰ O trabalho com grupos de formação docente tem sido destacado em algumas pesquisas como demonstra Damiani, Vellozo e Barros (2004), que apresentam uma revisão das investigações realizadas no Brasil e em outros países sobre grupos docentes e trabalhos colaborativos entre professores. Destaco também o trabalho realizado por Dickel, Colussi, Bragagnolo e Andreolla (2002), com grupos de professores de escolas públicas de Passo Fundo, RS.

¹³¹ “As aulas de Michel Foucault ocorriam às quartas-feiras, do início de janeiro ao fim de março. A assistência, muito numerosa, composta de estudantes, professores, pesquisadores, curiosos, muitos deles estrangeiros, mobilizava dois anfiteatros do *Collège de France*. Michel Foucault muitas vezes lamentou a distância que isto podia instalar entre ele e seu ‘público’, e o pouco intercâmbio possibilitado pela forma do curso. Ele almejava um seminário que fosse lugar de um verdadeiro trabalho coletivo. Fez diferentes tentativas nesse sentido. Nos últimos anos, no final da aula, dedicava um longo tempo para responder às perguntas dos ouvintes” (Ewald, Fontana, 2004, p.XVI).

¹³² Ver Baldini (2000). A partir de excertos de escritos de vinte filósofos (de Platão a Adorno), o autor procura traçar um panorama resumido das idéias mais importantes sobre a amizade nos últimos três mil anos.

exemplifica, através das cartas de Sêneca, que a escrita que se completa com a leitura do outro se mostra fundamental no contexto das práticas ascéticas. Na relação consigo mesmo, é indispensável a relação com o outro, “não existem auto-estilizações na solidão. Toda auto-apresentação (até nas formas privadas da auto-biografia ou do diário) está orientada intersubjetivamente” (Ortega, 1999, p.131).

O trabalho de uma professora de arte na escola, seja qual for a sua formação, é geralmente um trabalho solitário. A disciplina de arte está um pouco deslocada em relação ao conjunto do currículo escolar, ou pelo seu caráter de algo especial para poucos eleitos, ou de algo sem muita relevância. No trabalho que tenho realizado com grupos de professoras, e com a escrita delas, surge um espaço para o encontro dessas solidões pedagógicas. Um espaço onde se é entendido, ouvido, lido e escrito, onde se pode falar, contar as descobertas, as realizações, as conquistas deste lugar conflituoso e contraditório que é uma sala de aula¹³³. E, além disso, um espaço onde se estabelecem vínculos, onde as relações de amizade se transformam em uma forma de resistência política, uma forma de reinventar o político, de reinventar-se. Se não podemos fugir das relações de poder, que pelo menos possamos jogar esse jogo com o mínimo possível de dominação - é disso que nos fala Foucault. As relações de amizade, que extrapolam as relações de parentesco, podem constituir-se neste espaço de criação de novas formas de existência e de subjetivação, para nós mesmos.

E o que dizer das amizades entre mulheres? O tema das amizades femininas surge de forma sutil nos escritos de Foucault¹³⁴ e é pouco tematizada pelo próprio Ortega¹³⁵. O que este tema suscita? Se prestarmos atenção no jogo discursivo apresentado pela mídia, o tema das

¹³³ Um espaço talvez em que se possa viver a experiência, a possibilidade que algo nos aconteça e que requer um gesto de interrupção (Larrosa, 2002, p.24).

¹³⁴ Na entrevista “Amizade como um modo de vida” (2005), Foucault comenta o livro *Surpassing the love of men*, de Lillian Faderman: “No prefácio, a autora diz que ela havia partido da idéia de detectar as relações homossexuais e se deu por conta de que essas relações não somente não estavam sempre presentes mas que não era interessante saber se se poderia chamar a isso de homossexualidade ou não. E que, deixando a relação desdobrar-se tal como ela aparece nas palavras e nos gestos, apareceriam outras coisas bastante essenciais: amores, afetos densos, maravilhosos, ensolarados ou mesmo, muito tristes, muito negros. Este livro mostra até que ponto o corpo da mulher desempenhou um grande papel e os contatos entre os corpos femininos: uma mulher penteia outra mulher, ela se deixa maquiagem e se vestir. As mulheres teriam direito ao corpo de outras mulheres, segurar pela cintura, abraçar-se. O corpo do homem estava interdito ao homem de maneira muito mais drástica. Se é verdade que a vida entre mulheres era tolerada, É somente em certos períodos e depois do séc. XIX que a vida entre homens foi, não somente tolerada, mas rigorosamente obrigatória, simplesmente isso teve lugar durante as guerras”.

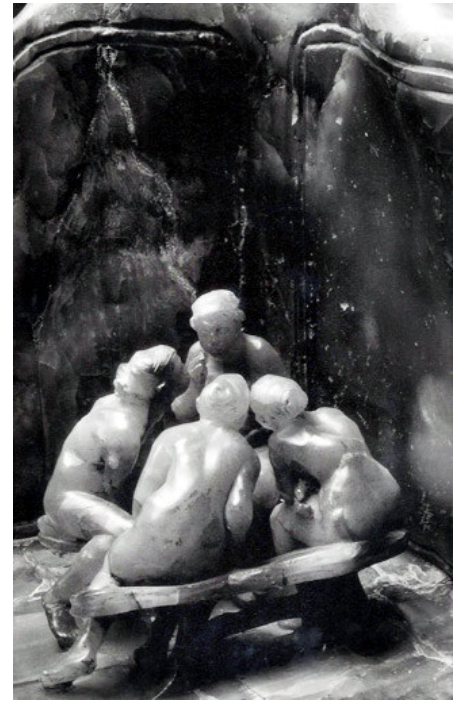
¹³⁵ “A suspeita em relação às amizades femininas coincide com o surgimento do feminismo. Sua patologização tem conduzido em nosso século à condenação de quaisquer sentimentos entre mulheres, que serão qualificados de lésbicos e doentios” (Ortega, 1999, p.165). Ver também o capítulo “Amizades femininas” (Ortega, 2002, p.151-155) e Ortega (2000, p. 59).

amizades femininas aparece às vezes de forma bastante estereotipada, revelando um pensamento comum a respeito. Em campanha publicitária da cerveja Kaiser, veiculada no verão de 2003, um dos *slogans* era: “Só o que é bom merece uma Kaiser”. Geralmente, as propagandas de cerveja dirigem-se a um espectador masculino, e as imagens apresentadas via de regra exploram o corpo feminino. Esta campanha da Kaiser não era exceção. Nas propagandas mais divulgadas, dois belos atores globais enumeravam o que merecia ou não um copo da cerveja. Na lista do que “merece uma Kaiser”, entre outras coisas, estava a praia cheia, o *top less* na praia, a vizinha seminua na janela etc. Aparentando uma grande inovação, e talvez querendo dar uma resposta às críticas feministas de plantão, a Kaiser apresenta uma versão feminina da propaganda. Por alguns dias, ouvia-se o seguinte na TV, em tom de suspense: “Agora as mulheres também vão dizer o que merece ou não uma Kaiser”. A referida propaganda, enfim, apresentada pela atriz Fernanda Torres, enumera a lista feminina do que “merece uma Kaiser”: liquidação no *shopping*, o ator Marcos Palmeira e... amigas no banheiro. Sem entrar no mérito das demais escolhas, é interessante analisar como a amizade entre as mulheres surge aí. As amigas estão rindo, olhando-se no espelho, demonstrando uma cumplicidade e uma certa provocação à curiosidade masculina: o que as mulheres fazem juntas? O tom que prevalece é de futilidade, ambiente de fofocas, coisas sem importância.

Uma outra imagem também pode nos ajudar a pensar um pouco mais sobre as amizades femininas. Trata-se da escultura de Camille Claudel chamada de *As bisbilhoteiras*, feita de mármore e bronze (ou em uma versão em ônix). São quatro mulheres. Estão em um canto, sentadas em dois bancos. O cenário é um vagão de trem, mas poderia ser uma sala, um quarto, até uma praça. As quatro mulheres estão nuas, dando um tom irreal a cena. Uma mulher fala, gesticula com as mãos. As outras curvam-se para ela, seus corpos todos estão à escuta. Do que ela fala? De que falam? Que segredo as une? Como se chamaria uma cena semelhante composta por homens? Certamente de forma diferente. A belíssima escultura de Claudel revela um pouco do cotidiano – tema um tanto inusitado para a França de 1894. Quatro mulheres, quatro vizinhas, quatro comadres, quatro amigas. De que falam as mulheres quando estão juntas? Pensaríamos, a partir de um senso comum, que elas falam de amenidades, fofocas, ou de assuntos estritamente domésticos – futilidades, nada importante... De que são feitas as amizades femininas?

A amizade é um tema filosófico importante, como nos alerta Ortega (1999). Geralmente, a pensamos como um assunto exclusivamente privado, da ordem da intimidade. Mas a amizade como um espaço de sociabilidade que extrapola as relações familiares e de parentesco pode ser um espaço político instigante (Ortega, 2000).

Voltemos às “bisbilhoteiras”, essas mulheres faladeiras, que vivem falando da vida alheia, ou ainda, às “amigas no banheiro” da propaganda da Kaiser, em sua fútil aparência. Seria isso mesmo? Nossa imaginação pode transformar essas cenas no que quisermos. A questão que podemos pensar a partir daí é qual o papel do outro nos nossos modos de pensar a política, ou na constituição da nossa própria subjetividade. Na conversa por nós apenas suspeitada entre as figuras de Camille Claudel, vê-se no



*As bisbilhoteiras, 1894/1905,
Camille Claudel*

entanto uma certa cumplicidade, manifestada no gesto de escuta, de atenção. Sempre houve uma certa desconfiança sobre as amizades femininas, sendo excluídas dos modelos canônicos e filosóficos de amizade, desde a Antigüidade. No entanto, hoje parece que há alguma condescendência para essas amizades que, na verdade, não são levadas muito a sério. Liberadas culturalmente para o afeto, o carinho, para a manifestação de sentimentos, as mulheres fortalecem suas amizades, apóiam-se mutuamente. Os homens ainda sofrem um olhar de condenação às manifestações de afeto com seus pares. Desde a descoberta e patologização da homossexualidade masculina, há uma restrição social às amizades entre os homens que não se contenham em formais apertos de mão e “tapinhas nas costas”. A medicalização da homossexualidade colaborou, em certa medida, para a perda do caráter filosófico (e político) das relações de amizade. A amizade deixou de ser uma questão a ser pensada, para ser vivida apenas na intimidade.

Ortega procura reabilitar a questão da amizade na obra de Foucault, esse filósofo que nos provoca sempre a pensar de outra maneira. Reabilitar a amizade como uma possibilidade de experimentação de novas configurações das relações sociais, como possibilidade do inusitado, do novo, de reinvenção de nós mesmos.

Se olharmos bem para essas “mulheres bisbilhoteiras”, desfazendo-nos de nossos estereótipos culturais, poderíamos perguntar: qual o potencial transgressivo das conversas entre mulheres¹³⁶? Qual o significado político de falar e ouvir ao outro? Que espaço ético-estético-político pode ser criado para as relações humanas e aqui, mais especificamente, no âmbito da formação docente? O diálogo com a obra de Camille Claudel e também com as imagens estereotipadas da mídia pode nos ajudar a pensar de outra forma, ou a estranhar esta relação saborosa que vivemos com o amigo, este “gosto do outro” que nos é tão próximo. Amigos, amigas, amizades femininas e masculinas – reinventar estas relações politicamente (e esteticamente) é, sem dúvida, reinventar o saber sobre nós mesmos.

Como já afirmei, a escrita de si e as relações de amizade constituem-se como elementos fundamentais para a docência artista, perseguida em todo esse trabalho. Neste entre-espaço, é possível vislumbrar uma ético-estética docente. Novamente volto às escritas das professoras, à procura das marcas do grupo pulsante entre essas palavras.

¹³⁶ Como exemplo, é importante lembrar a importância dos grupos de apoio para mulheres vítimas de violência, que se sentem mais fortalecidas diante dos seus agressores (trabalho realizado em Centros de Referência para as Mulheres, Casas de Acolhida).

ALEGRIA E PRAZER DO ENCONTRO: ESTÉTICA DAS RELAÇÕES DE AMIZADE

Amigas, Joana Puglia, 2004.

A artista plástica Joana Puglia, de Venâncio Aires, RS, produziu uma série de pequenos quadros chamados de “Amigas”, em 2004. Joana participou do grupo docente na Unisc durante o ano de 2002. Artista e professora, também escreveu cartas endereçadas ao grupo e se envolveu o quanto pode. Trago aqui uma de suas imagens, que traduz de alguma forma a alegria dos encontros docentes. Muitas cores, vibração, multiplicidade e dança de idéias, arte e educação em constante movimento.

O que fazemos juntas? –perguntávamo-nos nas discussões do grupo. O que faz, afinal, com que depois de cada encontro mensal queiramos voltar? Nas escritas, é possível perceber o prazer de estar juntas, a alegria de encontrar-se e partilhar descobertas, uma “festa de amigas”. Longe do ranço de encontros “pedagógicos” e prescritivos, neste espaço de criação e invenção de relações consigo mesmo e relações com os outros, nos reinventamos como docentes.

Que efeitos pode ter uma rede de amizades para a docência? Neste grupo, a arte é o tema comum, o elo de ligação, o aglutinador. Mas não só isso. Em torno da arte e seu ensino encontram-se ali “as mesmas dúvidas, as mesmas angústias, as mesmas apreensões, os mesmos medos, os mesmos objetivos”, é o que salta nas escritas. O “mesmo” quando compartilhado perde seu caráter de mesmice, de coisa sem importância; o “mesmo” adquire outros contornos, outra força. E o encontro dessas “solidões pedagógicas”, características de muitas professoras de arte, modifica cada uma e sua forma de atuar na docência, “não se é mais a mesma”.

Com a amizade, “(...) nunca mais a solidão será como antes. Em suas rajadas mais ardentes, mais destruidoras, a sensação de estar só desaparece em prol de uma amabilidade praticamente adquirida e de uma benevolência sempre disponível – o que não exclui nem a severidade, nem o rigor, pelo contrário” (Onfray, 1995, p.174). É preciso então pensar que em uma rede de amizades não se está imerso em um mar de condescendências e afabilidades incondicionais. Escuta-se, confessa-se, aceita-se, apazigua-se das inquietudes, mas também espera-se rigor, severidade, seriedade no discurso sobre o outro. E é justamente aí que se encerra o caráter político e transgressor das relações de amizade. Nietzsche prefere ter, no amigo, seu melhor inimigo: “Deves estar com o coração mais perto dele do que nunca, quando a ele te opões”(2003a, p.83).

Devo confessar que quando resolvi participar destes encontros eu pensava em algo bem diferente. As colegas de Venâncio haviam me falado de troca de experiências e novas idéias. Aí eu imaginei a volta às aulas de didática, lá dos idos de 1979, quando eu cursava magistério. De repente, não era nada daquilo. Deparei-me com uma porção de mulheres aflitas diante das questões da arte atual. Falávamos de exclusão feminina, poder e tabus no mundo artístico. Questionamos a arte contemporânea e os curadores. Pensamos em como levar isso tudo para os alunos e como levá-los a isso tudo (Carta, Joana, 2002).

Formamos um grupo de estudos que primam pelo prazer de estar juntas, pela importância das interações, trocas, aprendizagens e principalmente pela convivência sensível que temos, e que faz este grupo, a cada ano, crescer e criar laços de amizade muito forte (Carta, MárciaL, 18/06/2004).

“Vem aí mais uma festa de amigos”. Foi a frase que li num cartaz do mural para me inspirar e começar a carta. Festa de amigos, festa de conhecimentos e festa de trocas, é realmente o que foram para mim estes encontros. Foi maravilhoso encontrar um grupo para fazer todas essas experiências, comentários, trocas de idéias e trocas de conhecimento. Acho que o crescimento foi mútuo. É sempre bom discutir sobre um assunto que nos interessa. Foi realmente uma festa (Carta, Marisiane, 2002).

E é ele um dos primeiros filósofos a interromper a história da amizade como fusão, plena concordância e transparência, tal como o elogio à amizade celebrado por Montaigne em 1580¹³⁷. Esta nova noção rompe com o ideal clássico da amizade, pois, “no amigo, não devemos procurar uma adesão incondicional, mas uma incitação, um desafio para nos transformarmos. Tratar-se-ia de sermos capazes de viver uma amizade cheia de contradições e tensões, que permitisse um determinado agonismo e que não pretendesse anular as diferenças” (Ortega, 2000, p.80).

Mais do que uma simples “festa de amigas”, um grupo de docentes com objetivos em comum é também a celebração da diferença, da distância, da alteridade. A amizade, neste sentido, não fortalece a identidade, o mesmo, mas se constitui como uma possibilidade de nos transformarmos, é “uma ascese, isto é, uma atividade de autotransformação e aperfeiçoamento” (Ortega, 2000, p.81). E daí as relações de amizade não são apenas um espaço político, mas um espaço ético-estético, de invenção, criação, experimentação. A alegria e prazer desses encontros talvez se aloje justamente nessa poética das relações, nessa vontade artista de não ser mais a mesma, nessa vontade de extrapolar as relações burocráticas e sem vínculos a que muitas vezes se

Um curso, “o nosso curso” na minha formação, tem sido um divisor de águas, meio que colocar uma “pulga atrás da orelha”, desde que entrei para o grupo nunca mais fui a mesma. A cada encontro trago e levo coisas novas, mais dúvidas, mais pesquisa e muita, muita vontade de ser melhor. O meu percurso tem sido pesquisar, trocar, pesquisar mais e mais (Carta, Joelma, 2003).

Quando nos reunimos mensalmente não recebemos receitas prontas, trocamos exploramos idéias e experiências, expomos dúvidas, ampliamos conhecimentos, refletimos sobre a permanente e constante construção de conhecimentos por parte do educador (Carta, Estér, 2003).

Quando nos unimos, com uma aspiração em comum, podemos dizer que temos força para conseguir lutar pelas nossas convicções. Deixar o lar, os filhos, a “vidinha” boa de sábado pela manhã, para buscar novas idéias, informações que virão a enriquecer a nossa prática como educadoras, nem sempre é uma tarefa fácil. Muitas vezes ficamos divididas. Contudo, ao encontrarmos em nossas colegas de curso, as mesmas dificuldades, os mesmos desejos, a mesma paixão pela arte, percebemos que estamos no “caminho certo” (Carta, Rosimeri, 18/06/2003).

¹³⁷ “Na amizade a que me refiro, as almas entrosam-se e se confundem em uma única alma, tão unidas uma à outra que não se distinguem, não se lhes percebendo sequer a linha de demarcação. Se insistirem para que eu diga por que o amava, sinto que não saberia expressar senão respondendo: porque era ele; porque era eu” (Montaigne, *Da Amizade*, 1996, p. 182).

reduzem os espaços escolares, principalmente entre docentes. Talvez haja mesmo poucos espaços de criação para a docência na escola.

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

Não há aqui uma relação de sujeição ao outro, ou uma relação com o outro marcada pelo vínculo de obediência, como na tradição cristã. De algum modo, ainda somos herdeiros desta forma de pensar a subjetividade, na qual a autoconstituição do sujeito acontece através do exame da consciência e da confissão, tendo como objetivo a renúncia de si e a autoanulação. Na

Muita ansiedade foi gerada antes e após nossos encontros, pois a riqueza de idéias, opiniões que surgiram ao passo que nos deixavam “preocupada” por, às vezes, não estar no “caminho certo”, aquele traçado, pensado, proposto. Por outro lado semeava em mim o “querer fazer mais e melhor”. Todas as idéias, sugestões, livros, revistas, sites... Tudo começou a fazer parte de mim. A cada aula que planejo penso em nossos encontros, quando fico triste ou frustrada com meu trabalho, penso em todas vocês; nos relatos, nos “altos” e baixos, fico novamente energizada, forte e convicta. (Carta, Joelma, 14/12/2002)

O legal do nosso grupo de estudo, que as intenções que nos une como ações e proposição de temas e ou assuntos para aprofundarmos é sempre aberta e, todos podem sugerir os assuntos da pauta de estudo, no sentido de compreender mais amplamente o conhecimento em arte. (Carta, MárciaL., 18/06/2004)

Posso dizer que durante os encontros que tivemos ao longo do ano, cresci muito em relação aos temas discutidos como arte contemporânea, auto-retrato,... e que podem ser utilizados em sala de aula. E, por que não comigo? As experiências trazidas pelas colegas seguidamente nos levavam aos questionamentos: Por que não pensei nisso antes? Qual a forma de ampliar e enriquecer este trabalho? Outro fato que merece destaque é a necessidade de compartilhar com as colegas nossos anseios e preocupações, assim como, fortalecer nossas convicções, visto que seguidamente nos vemos sozinhas em nossa caminhada. (Carta, Rosimeri, 14/12/2002)

constituição da docência, nos autoanulamos quando nos submetemos aos “manuais de auto-ajuda pedagógicos”, com receitas práticas e rápidas de “como fazer” ou “como ser uma professora criativa (ou competente) em dez passos”, renunciamos a nós mesmos diante de “palavras de salvação” de um discurso pedagógico, que promete a tomada de consciência crítica, plena e iluminada sobre os processos educativos.

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

O grupo é um espaço permanente de exposições dos trabalhos realizados pelas professoras em sala de aula. A arte e a estética permeiam este grupo de várias formas: a estética de si (através da escrita e das relações umas com as outras), das invenções artísticas delas (algumas das

Os encontros aos sábados são uma festa. Há quase uma euforia nesses encontros. Cumprimentos, abraços, beijos. Que saudades! É a celebração da alegria do encontro! Muitas trouxeram trabalhos que fizeram com seus alunos, e mostram a todos, muito orgulhosas. A MárciaD trouxe vários trabalhos legais a partir de desenhos abstratos. Todas olham maravilhadas. A Marisiane me fez uma proposta para irmos juntas na exposição de Carlos Vergara em Porto Alegre. A Rozi mostrou também seus trabalhos. Várias vêm falar comigo, para contar de suas coisas. A sensação é mesmo de alegria de encontrar-se. Sinto que há mais uma integração entre aqueles que participam do grupo há mais tempo. Há mais sintonia, parece. (Diário de Campo, Luciana, 29/06/2003)

Fico feliz por encontrá-las novamente neste sábado. Por termos o mesmo objetivo. Até aqui viemos juntas, aprendendo, transmitindo, criando, redescobrimo e o mais importante receptivas a auto-reciclagem em relação a arte-educação. Os encontros não foram importantes só para o nosso crescimento, mas também para aqueles com que nos comprometemos a compartilhar a arte e dar importância em suas vidas. Este é o último encontro deste ano e o vejo juntamente como os demais, que é como as dobras desta folha. Sempre teremos algo de novo para descobrir, investigar e nada melhor do que poder contar com um grupo, como vocês. Espero encontrá-las no próximo ano para podermos continuar crescendo, juntas. (Carta, Estér, 14/12/2002)

É uma satisfação revê-las a cada encontro. Pessoas ligadas a Arte e que se unem para discutir sobre: qual é a função da arte? Para quem é a arte? Quem tem acesso a ela? – Isso é raro, não acham? Mas necessário, edificante e transformador de idéias e conceitos, que muitas vezes ficam vagos em nossa mente. (Carta, Janete, 14/12/2002)

professoras são também artistas, pintam quadros, fazem trabalhos artesanais) e de seus alunos. Se nas escolas não há reconhecimento e valorização sobre o que fazem, naquele espaço coletivo a vibração com as conquistas de cada uma é constante. As imagens criadas pelos alunos e alunas da Educação Básica preenchem as pautas dos encontros, e em cada desenho, em cada novo trabalho apresentado, está a marca poética da professora, sob o olhar maravilhado, orgulhoso e cúmplice de todas. Do trabalho de uma professora se multiplicam outros, “idéias maravilhosas” surgem a partir dos comentários coletivos. Projetos criados a partir da obra “O beijo”, de Rodin, originando invenções tridimensionais com materiais diversos; criações a partir de desenhos de borboletas; objetos recriados a partir da leitura de artistas como Mondrian e Tarsila do Amaral; abstrações coloridas; bonecos articulados de papelão; pés e sapatos como “desculpa” para debater arte contemporânea com estudantes do Ensino Médio - são apenas alguns exemplos. No diário de campo, tento registrar o indizível que são estas intensidades do grupo, o movimento de pensamento que se materializa nas falas – todas ao mesmo tempo –, nas cores e formas das imagens de artistas, das professoras e de seus alunos-artistas, nas descobertas e conquistas: “Que outro lugar se vibra tanto por uma nova descoberta de um livro sobre arte?” (Diário de Campo, Luciana, 17/03/2004). Com o grupo aprendemos também a olhar juntas, a experienciar o sabor de imagens em exposições de arte como nas Bienais de Artes Visuais do Mercosul nos anos de 2001 e 2003. Para algumas delas,

O que queremos desse grupo? Todas têm uma certa ansiedade de falar, de se expor, de contar coisas. Às vezes é difícil organizar as falas, os desejos, as necessidades expressas pela fala. Falas que se atropelam ao mesmo tempo, sempre há muito o que dizer. Há aquelas descobertas de livros e ali é o melhor lugar pra se falar disso, é uma língua que todo mundo entende. Que outro lugar se vibra tanto por uma nova descoberta de um livro sobre arte? (Diário de Campo, Luciana, 17/03/2004)

Constituir um grupo é sempre um risco. O grupo é dinâmico, está em movimento. Mas concordamos que neste grupo os laços afetivos às vezes são mais fortes do que na própria escola, onde nem sempre se consegue fazer um trabalho interdisciplinar ou coletivo, pelo sentimento de competição e de concorrência que por muitas vezes impera ali. Surgem para a discussão problemas cotidianos da escola; comunicação com adolescentes, como conduzir uma visita a uma exposição, como resolver pequenos problemas. Marisiane diz que esse é um “dia sagrado”: preferível às reuniões de escola ou outros compromissos. Um dia sagrado, sacramentado para esta escuta coletiva, o compartilhamento de afetos e idéias. A partir de alguns comentários que fazemos no grupo, surge uma idéia inusitada para a aula de alguém. A Estér já fez uma associação com o que alguém disse com uma possibilidade nova para o projeto que está desenvolvendo com suas turmas. A Marisiane também teve uma “idéia maravilhosa” a partir da fala de outra... O pensamento aqui não para, e como a fala de todo o grupo, está sempre em movimento... (Diário de Campo, Luciana, 28/07/2004)

era um olhar estreante para exposições deste tipo, talvez mais saboroso porque compartilhado.

Os encontros mensais no ano de 2004 não estavam vinculados a nenhum curso de extensão, nos constituímos como um grupo de estudos, sem a necessidade de um certificado de conclusão. Para elas, é um “dia sagrado” preferível muitas vezes às reuniões da escola. E estar ali nem sempre é uma tarefa fácil, envolve deslocamento de outro município (Venâncio Aires, Sinimbu, por exemplo) e acertos com maridos e filhos. O grupo é o “nosso” grupo, espaço sagrado tecido por cada uma delas. Na apresentação para novas participantes, estampa-se no rosto o orgulho de pertencimento: “estou nesse grupo há dois anos”, “estou aqui há três, quatro anos”. O “aqui” é este espaço subjetivo constituído e tramado por todas nós. Espaço de redes, rizomas, encontros dentro do encontro, uma obra de arte coletiva e intersubjetiva. Através da amizade, “advém a singularidade de cada um, já que ela autoriza, na escultura de si, o recurso ao outro como a um espelho que se pode interrogar sem risco de obter um reflexo infiel. Ela reforça a intimidade contra as obrigações sociais e mundanas. Experimentando-a, pode-se medir o quanto nada resiste, diante dela, daquilo que faz habitualmente o jogo social e a seriedade do mundo. A cumplicidade que ela gera é um desmultiplicador de força. Ela inscreve seu orgulho acima de todas as obrigações que não derivam de si. E como tal, é a virtude sublime por

Com o grupo nos fortalecemos, damos o devido valor a nossa disciplina, criamos uma prática vinculada a princípios próprios, que se refletem em sala de aula com conteúdos e objetivos mais claros, explícitos e significativos aos alunos. Nós professores de Arte ou Arte-Educadores, sofremos uma enorme discriminação em nosso local de trabalho, salvo raras exceções, nas escolas não respeitam a Educação Artística como componente curricular igual aos outros, estamos relegados à categoria do supérfluo, disciplina que tanto faz existir ou não, temos que estar o tempo todo alerta para que não diminuam nossa carga horária, existem ainda escolas que não tem Artes em todas as séries do Ensino Fundamental, só por que na LDBEN não está escrito: a obrigatoriedade da disciplina em todas as séries da Educação Básica. (Portfólio, Joelma, 2003)

As saídas encontradas individualmente têm a marca do grupo, e são recriadas com mais liberdade por cada uma, de alguma maneira, por causa do grupo. Nos bastidores do trabalho de cada uma, que é individual, subjetivo e particular, há um grupo que pulsa. (Diário de Campo, Luciana, 09/12/2004)

A discussão borbulha, flui, todas querem falar ao mesmo tempo. Todo mundo quer contribuir de alguma maneira. A sensação que tenho, e acho que é a mesma para todas, é que sempre falta tempo pra discutir tudo, ficaríamos ali horas a mais. É um grande prazer compartilhado estar naquele grupo. (Diário de Campo, Luciana, 24/05/2004)

excelência. Porque não poderiam existir normas que a superem, ou leis que a contenham”(Onfray, 1995, p.174). As amizades não são obrigatórias, são escolhas, eleições éticas singulares. E é esse o caráter do grupo, longe das prescrições e obrigações burocráticas que muitas vezes caracterizam as reuniões escolares.

As escritas descrevem a força extraída da relação entre essas subjetividades docentes: “com o grupo nos fortalecemos”, “o grupo me fez mais forte e me sinto mais capaz de ensinar arte”. A cumplicidade desmultiplica forças, e o verbo próprio para engrenagens mecânicas indica uma redução de velocidade em favor de maior força. Porque talvez uma certa lentidão faça parte do processo, não é em um curso de pequena duração ou em uma palestra que se conquista a cumplicidade, que se trama uma rede sólida de confiança ou o sentido de criação coletiva.

Mas por que uma professora que trabalha com arte precisa de “força”? Para enfrentar a diretora que impõe o uso de desenhos mimeografados (porque os pais pedem, porque os alunos gostam...), para ir para o embate diante de colegas que não vêm importância nenhuma em uma disciplina que não reprova e nem “cai” no vestibular, para conquistar uma sala adequada para arte, para conseguir o material mínimo para as aulas (folha, tinta, pincel, lápis de cor, etc.), para apoderar-se de mais carga horária em meio a uma grade curricular que privilegia números e letras, para exigir professoras com formação específica em arte e é claro que a lista não se encerra aí.

A questão importante que fica é: todas querem esse grupo, e podemos avançar nele. Decidimos estudar, ler juntas, aprofundar temáticas. Esta é uma decisão ética? É uma decisão de cada uma e do grupo? O que leva uma coisa a outra? O grupo impulsiona decisões individuais, ou vice-versa? Que relação é essa que cada uma tem com o grupo e consigo mesma a partir do grupo? Que atitude é essa? Exercício ético da liberdade? Neste grupo, afinal, podemos brincar de liberdade???
(Diário de Campo, Luciana, 17/03/2004)

Prestei atenção nas conversas paralelas. Muitas delas vêm falar comigo, me pedir opinião sobre o trabalho que estão fazendo. Mas o legal é que uma pede opinião pra outra também, como a Estér e a Janete. Nesse encontro, há muitos encontros paralelos. É uma rede que se forma, microrredes que se estabelecem no encontro. Há uma questão afetiva aí, de confiança na outra, de estabelecimento de laços. Muito legal. Vejo que elas não falam só a minha língua. Elas não repetem o que eu digo. Eu sou uma referência importante para elas, mas não tenho a palavra final. Forneço acolhida, um suporte, mas elas sabem que eu não sei tudo, e nem tenho a pretensão de saber. Como trabalhar com essas questões? Uma questão importante é – como capturar estas questões na escrita? Como movimentar-se nesta escrita? (Diário de Campo, Luciana, 29/06/2003)

Nos bastidores do confronto quase sempre solitário na escola, há um grupo que pulsa, há todos aqueles discursos verdadeiros, compartilhados, debatidos, digeridos e transformados em verdades próprias. Incorporar, interiorizar, deixar-se subjetivar por estes discursos fortalece a docência em arte para que, nos jogos de poder (que aliam arte e feminino, por exemplo), se possa rolar os dados sem tanta dominação.

O espaço criado por estas relações de amizade docentes não está imune às relações de poder, mas se configura como uma dobra, um modo de resistência em que se pode “brincar” de liberdade, ou dizendo de outra maneira, em que se experiencia práticas de liberdade, como parte de uma decisão ética singular e coletiva. Nos encontros não se busca mais as receitas infalíveis que “salvarão” as aulas de cada uma e nem a palavra centralizadora e definitiva de um mestre que teria a chave para todas as respostas. Todas se comprometem de uma forma ou outra, todas se autorizam. E aí há os encontros dentro dos encontros, dobras entre as dobras, microrredes que se formam enquanto a cena principal das discussões acontece. Nesta relação entre ética, amizade e práticas de liberdade ninguém está repentinamente adquirindo poder, ou recuperando a “sua própria voz”, como reivindicam algumas pesquisadoras feministas ligadas a uma formação docente em arte de contornos críticos (Thurber, Zimmerman, 1996). As relações de poder estão em toda parte, a docência nunca é neutra e muda, mesmo que aparentemente se apresente desta forma.

Tal como a escrita, as relações de amizade que se estabelecem neste espaço coletivo são descontínuas,

O último encontro foi no sábado dia 24. Cheguei mais cedo na Unisc e não vi ninguém. Os textos para este encontro eram sobre modernismo e pós-modernismo no ensino de arte. Tinha relido na noite anterior e achei chatos. Pensei: elas não vão gostar, não devem ter gostado. Achei que não ia aparecer ninguém, que meu trabalho ia todo por água abaixo, que ia ter que mentir na tese, essas coisas todas. Chega a dar um medo, um frio na espinha. Mas de repente, vi uma delas indo à livraria, depois encontrei outra. E daqui a pouco estavam lá, todas, como sempre, bem entusiasmadas. Tinham 12, e uma nova participante. Nesse grupo, não tem certificado, não tem uma inscrição formal, mas elas estão lá, firmes. Isso é muito bom. Todas se apresentaram para a nova integrante, uma professora que trabalha com artes, mas é formada em Letras. Nas apresentações, via-se o orgulho de cada uma em participar deste grupo: “Eu estou aqui há cinco anos, eu há três, eu há quatro...”. O orgulho do pertencimento a um grupo. O “aqui” é esse espaço que criamos juntas, não é essa sala, uma entre tantas que ocupamos na universidade. O “aqui” é esse lugar que inventamos, que consolidamos, em que nos fortalecemos. Foi essa palavra que a Rose usou para se apresentar – aqui nos fortalecemos... A discussão fluiu como sempre. Um assunto vai se encadeando no outro, e é como aquelas conversas de amigas que querem contar as novidades uma para outra, que querem analisar e debater sobre o que vivem. (Diário de Campo, Luciana, 26/04/2004)

sujeitas a movimentos de maior agregação ou dispersão, maior ou menor velocidade, vácuos ou impasses, tal como a experiência própria dos artistas diante do impávido branco de telas e papéis: “que cor usar? Que misturas, que tonalidades? Qual é o melhor tema?” ou: “Será que elas vêm hoje? Que ritmo devem ter esses encontros? Mais prática, mais teoria?”. Também fazem parte da criação a angústia, a ansiedade, a incerteza, esse “saber fazer fazendo”, esse inventar-se sem regras pré-estabelecidas, o que não quer dizer o mesmo que falta de rigor ou o malfadado *laissez-faire* das práticas espontaneístas em ensino de arte.

Amizade entre mulheres, amizade transgressora entre professoras que têm aproximações distintas com a arte. Reinvenção de si mesmas e do espaço político e ético para a docência. Deixemos a imagem das “bisbilhoteiras”, das “conversas de comadre”, ou amizades condescendentes para trás. A formação docente pode se potencializar através dos processos de subjetivação que envolvem as relações de amizade e escrita, não para descobrir ou desvelar afinal que professoras somos, mas que outras invenções subjetivas podemos vestir, além das mesmidades escolares e pedagógicas. Há ainda muito a aprender com as amizades que desafiam, que instigam, que nos provocam (na distância e proximidade) a ser diferentes em uma sociedade que constantemente nos impõe modos de ser. O cultivo do “*ethos* da distância” é, “em outras palavras, não utilizarmos o amigo para fortalecer nossa identidade, nossas crenças, isto é, ‘o que somos’, mas a possibilidade de concebermos a amizade como um processo, no qual os indivíduos implicados

Levo somente boas recordações desse grupo. Sei que se estivesse só não teria encontrado as respostas que procurava para as minhas indagações. O grupo me fez mais forte e me sinto mais capaz de ensinar arte. Sonho com os encontros que virão e que esses me enriqueçam sempre mais. Espero que no próximo ano eu possa contribuir mais trazendo as minhas experiências. (Carta, Joice, 14/12/2002)

No início, meu planejamento era um verdadeiro parto, dolorido, demorado e na maioria das vezes não surtia o efeito desejado, estava sempre preocupada em trazer coisas novas, a fazer trabalhos complexos que na realidade não tinham muito a ver com o que desejava que eles aprendessem. Talvez isto tenha sido resquício de uma educação tradicional, onde não se questionava e se recebia o conteúdo pronto. Também estava muito preocupada em desenvolver todos aqueles conteúdos estabelecidos. O tempo e o convívio com o grupo me trouxe tranqüilidade, equilíbrio, já estava ficando mais ponderada e menos preocupada, mais esclarecida, as trocas de experiências foram demonstrando que todas nós tínhamos na maioria das vezes as mesmas dúvidas e as mesmas apreensões. (Portfólio, Joelma, 2003)

trabalham na sua transformação, invenção. Diante de uma sociedade que nos instiga a saber quem somos, a descobrir a verdade sobre nós mesmos, e que nos impõe uma determinada subjetividade, esse cultivo da distância na amizade levaria a substituir a descoberta de si pela invenção de si, pela criação de infinitas formas de existência” (Ortega, 2000, p.114).

As discussões sobre a amizade realizadas por Foucault, centradas em algumas entrevistas nas relações homossexuais, apontam para “a capacidade da formação estética das relações humanas” (Ortega, 1999, p.167). A noção de “programa vazio” (Foucault, 2005), no âmbito da atualização de uma estética da existência, é central na teorização foucaultiana e útil na pretensão de trazer essa discussão sobre amizade para outras esferas, como a formação docente em arte:

Propor um programa traz consigo a normatização de determinados modos de existência. A noção de um ‘programa vazio’ é interessante porque conserva somente a forma, a idéia (neste caso a invenção possível de novos tipos de relações), criando uma ‘cavidade’ que pode ser preenchida em cada caso, segundo o indivíduo, de forma diferente (Ortega, 1999, p. 167, nota 48).

Na cavidade de um programa ético e estético, em um entre-espço da escrita de si e as relações de amizade, podemos fazer habitar uma docência artista. Uma docência em arte que se faz artista, que aprende com os artistas “a arte de se ‘pôr em cena’ para si mesmo” ou a ousadia de sermos “poetas-autores de nossas vidas” (Nietzsche, 2001, § 78 e 299).

Mas, de que modo pode ser essa etopoética docente? Percorridos já os meandros da escrita e das relações de amizade, quais as visibilidades dessa estética docente?

UMA ETOPOÉTICA DOCENTE: DESVIOS NO CAMINHO DA “PROFESSORA CRIATIVA”



Vênus negra, 1967, Nikki de Saint Phalle



Jean Tinguely e o anjo azul, serigrafia, 1991, Nikki de Saint Phalle



Atividade para colorir do livro “A professora criativa”

As imagens acima são diferentes entre si, sem dúvida. Por um lado, mais cor, diversidade. Por outro, uma linha negra e contínua e um apelo para que a cor se produza: “vamos colorir”. As três imagens nos remetem a figuras femininas, ou a invenções de figuras femininas sem uma correspondência óbvia com o “real”. Há um pouco de transgressão nas três figuras. Nas imagens coloridas as formas femininas são acentuadas e não há um rosto, há o inusitado das cores e da mobilidade dos corpos. A boneca de “olhar de paisagem” e meio sorriso bobo tem o corpo assexuado imóvel e estanque, à espera de um colorido, ínfimo espaço para criação. Há ao menos a cor por se inventar. Mas o apelo à interação com o lápis de cor esbarra na solidez de formas e linhas, é apenas uma pequena violação “permitida”. As condições de produção de cada imagem também se diferem – as primeiras são reproduções de figuras tridimensionais realizadas pela artista francesa Nikki de Saint Phalle no final dos anos 60. A boneca em preto e branco é uma personagem comum encontrada ainda hoje em manuais didáticos, dirigidos a professoras da educação básica. Faz parte daquelas sugestões de atividade para aulas de “Educação Artística”, baseada em modelos prontos que infestam as escolas, principalmente na educação infantil e nos anos iniciais da Educação Básica. O que há entre essas figuras? Embora as três imagens

pertençam a este imenso universo que podemos chamar de artes visuais, há uma grande distância entre elas. Todas essas imagens carregam em si as suas próprias verdades. Assim, seria equivocado afirmar que as imagens da artista francesa representam a “verdadeira” arte, enquanto a outra é apenas uma falsificação. Mas uma comparação é inevitável quando se pensa na arte que chega às escolas. Enquanto as personagens femininas da artista são vivazes exemplos de potencialidade criativa, a boneca estereotipada representa de alguma forma a pasteurização da criação artística, um arremedo tosco do que os artistas fazem no mundo da arte. A boneca é só um exemplo entre tantos que pertencem ao repertório de imagens “pedagógicas” em farta distribuição em manuais didáticos, mimeógrafos, máquinas de fotocópias, trocas de corredores e salas de professores. Em geral, o mesmo sorriso tolo está nas figuras de índios apaches, mães felizes, pais sorridentes, animais e árvores com feições humanas: um mundo sem contradição e sem conflitos. Um mundo sem invenção para professoras e crianças, com espaço apenas para colorir.

Embora estas imagens estereotipadas tenham um apelo maior principalmente na educação infantil e nos anos iniciais, a falta generalizada de professoras com formação específica em arte nos possibilita pensar na disseminação destes modelos pedagógicos de pouca invenção, em suas variadas formas, em toda a Educação Básica. É claro que há os desvios e as resistências, professoras, aulas de arte e livros que não se submetem a esses modelos, felizmente.

Como poderíamos pensar a docência em arte através dessas imagens? Tomada como metáfora, diria que a boneca de olhos grandes e cílios longos aproxima-se da “professora criativa” – aquela que é alimentada por prescrições e modelos nada criativos; enquanto a imagem exuberante das “Nanas” de Nikki de Saint Phalle remete à docência artista que problematizo nesta tese.

Percorridos já de alguma forma, os caminhos da escrita e das relações de amizade que permeiam um grupo docente que busca escapar do rótulo de “professoras criativas” e estereótipos de qualquer ordem, é preciso perscrutar o entre-espço que se produz aí: uma ético-estética docente, uma etopoética para docência.

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

aqui somos acolhidas”; “nem todos os professores de outras áreas conseguem nos compreender”; “aqui acreditamos nas mesmas coisas”; “aqui podemos falar de nossas inquietudes e dúvidas e captar as soluções e idéias das colegas”; “aqui não temos vergonha de perguntar”; “há um vínculo que nos dá força”; “nos transformamos nas ‘chatas do colégio’”.

Ser a “chata do colégio” é ser aquela professora que sempre questiona nas reuniões pedagógicas, aquela que não se conforma com as regras pré-estabelecidas, que está inquieta constantemente. A professora “chata” é aquela que está na contramão de uma escola que, via de regra, exime-se de pensar e indagar sobre o que faz. A “professora criativa”, por outro lado, pouco questiona, resigna-se ao que está dado ou a receituários pedagógicos. As professoras do grupo sentem-se respaldadas para suas ousadias na escola e para enfrentar o descaso com que muitas vezes o ensino de arte é tratado. O grupo potencializa as ações de cada professora, fortalece e dá maior visibilidade ao seu trabalho na escola. Algumas professoras do grupo já pensam em fazer mestrado ou mesmo as que não tem formação específica em arte, como alunas do curso de Pedagogia, já buscam algum curso de Especialização em Arte depois de formadas. No entanto, reconhecer isso não quer dizer o mesmo que afirmar que agora estas professoras tornaram-se repentinamente “empoderadas”, ou que atingiram um grau de emancipação e autonomia docente que as fará “felizes para todo sempre”.

Não é possível negar a importância dos chamados “modelos críticos de formação docente” com fins emancipatórios, se levarmos em conta que a maioria dos currículos de formação docente em diferentes países do mundo é construído a partir de “modelos da racionalidade técnica¹³⁸” (Pereira, 2002, p. 23). Da mesma forma, é preciso reconhecer o valor das estratégias de fortalecimento de mulheres que vivem situações de opressão extrema e violenta em várias partes do mundo, inclusive no Brasil. Contudo, apesar de sermos em alguma medida herdeiros deste pensamento crítico, a infidelidade é necessária para que continuemos em movimento¹³⁹. E esta “infidelidade”, alimentada pela desconfiança em soluções totalizantes e salvacionistas que aprendemos com pensadores como Foucault e Nietzsche, não nos permite mais ver da mesma forma e nem apontar para a emancipação e “empoderamento” como um fim a ser

¹³⁸ Segundo Pereira (2002, p.22), “de acordo com o modelo da racionalidade técnica, o professor é visto como um técnico, um especialista que rigorosamente põe em prática as regras científicas e/ou pedagógicas. Assim, para se preparar o profissional da educação, conteúdo científico e/ou pedagógico é necessário, o qual servirá de apoio para sua prática. Durante a prática, professores devem aplicar tais conhecimentos e habilidades científicos e/ou pedagógicos”.

¹³⁹ “(...) a melhor maneira de ser fiel a uma herança é ser-lhe infiel, isto é, não recebê-la à letra, como uma totalidade, mas antes surpreender suas falhas, captar seu ‘momento dogmático’” (Derrida, Roudinsco, 2004, p.11).

alcançado pela formação docente, mesmo aquela que seja de algum modo afetada por um pensamento feminista.

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

No filme *1,99 – Um supermercado que vende palavras*, do cineasta brasileiro Marcelo Masagão¹⁴⁰, consumidores anônimos percorrem com seus carrinhos os corredores de um supermercado imaginário, totalmente branco, com prateleiras repletas de caixas igualmente brancas e vazias, mas com *slogans* negros em destaque. Na mesma prateleira é possível escolher entre “pense diferente” ou “pense desiludidamente”. Ou, ainda, “amar é chique”, “seja você mesmo”, “você é a única pessoa do mundo que pode fazer o que você faz”, “único” (caixa que é logo substituída pelo funcionário repositor). O filme, sem um diálogo sequer, faz uma crítica feroz às necessidades de fetiche dos consumidores contemporâneos, iludidos pelo consumo da felicidade em doses homeopáticas, prometidas pelos *slogans* de grandes marcas ou por imperativos de auto-ajuda.

Na esteira da análise proposta pelo filme, de que forma poderíamos imaginar um supermercado que vende palavras para a educação? As mesmas caixas vazias e brancas poderiam exibir *slogans* como: “seja um professor competente”; “10 competências para um professor”; “seja um bom professor, você pode”; “seja criativa”; “acredite em você mesmo”; “descubra o bom professor que há em você”; “não pense, faça”¹⁴¹. Em caixas menores, palavras já gastas em liquidação: “poder”, “consciência”, “liberdade”, “cidadania”, “pensamento crítico”, “autonomia”, “emancipação”..

As palavras se gastam no uso indiscriminado e impensado, ou quando se deixa mesmo de pensar a partir delas, o que não quer dizer, que sejam menos importantes. Uma palavra como

¹⁴⁰ *1,99 – Um supermercado que vende palavras*, Marcelo Masagão, Brasil, 2003. Califórnia Filmes. 70 min. Disponível em DVD a partir de 09/2004.

¹⁴¹ Uma rápida busca na Internet nos revela alguns títulos semelhantes disponíveis nas livrarias brasileiras: “Como ser um bom professor” (Ed. EPU), “Como ser um professor universitário inovador” (Ed. Artmed), “Como vencer na vida sendo professor: depende de você” (Ed. Vozes), “Ser professor – competências básicas...!” (Ed. Porto), “Como encantar alunos da matrícula ao diploma” (Ed. DP&A), “10 novas competências para ensinar” (Ed. Artmed).

liberdade pode tornar-se *slogan* em uma propaganda de jeans ou palavra de ordem na boca de um presidente americano que tem a ambição de salvar o mundo de todo o mal, por exemplo. A liberdade pode enfim estar no cerne dos atributos de um educador chamado emancipador: “(...) que os professores reconheçam que também são obrigados a **libertarem-se** da opressão nos diversos contextos em que se encontram, e que eles não conseguirão serem **totalmente emancipados** se aqueles a quem educam não forem **livres**” (Meerkotter, Robinson, 2002, p.97, grifos meus)¹⁴². A liberdade aqui é sinônimo de “emancipação total”, e completamente antagônica à opressão – não há meios termos, ou é isso, ou aquilo. Libertar-se é chegar a esse lugar transparente e idealizado, onde nada pode nos subjugar. Vislumbra-se a liberdade à distância, adia-se indefinidamente sua chegada. O sujeito capaz de libertar-se, emancipar-se, ser autônomo e crítico, ser dono de si mesmo e de sua história é o protagonista do grande relato kantiano, que tem como principal palavra-chave a “maioridade”. O famoso texto de Kant, chamado *O que são as luzes?*, de 1784, ainda ressoa fortemente nos relatos libertários para a educação. A imagem da liberdade aparece aí como “libertação de qualquer tipo de tutela” e como “autonomia da vontade” (Larrosa, 2002, p. 87). O uso consciente da razão é a ferramenta do homem livre guiado por princípios racionais: “O homem entra em liberdade, faz-se maior de idade, quando se libera de tudo o que se lhe impõe (de toda heteronomia) e quando se torna capaz de seguir sua própria lei, isto é, quando entra na razão”, continua Larrosa (2002, p.88) em sua análise do relato heróico kantiano. Em nome desse modo de narrar o sujeito moderno, muito se disse e ainda se diz e se escreve em educação, nos dias de hoje.

Talvez coubesse a nós, que pesquisamos sobre educação e ainda queremos pensar o impensável de palavras como liberdade, imaginar uma forma de libertá-la¹⁴³ “de todas essas falsificações que se aderiram a ela e que secretamente a povoam”, como sugere Larrosa. A provocação nos faz pensar em formas de “libertar a liberdade” (e acrescento, também, a autonomia), de “séculos e séculos de tagarelice” em torno dessas palavras tão manipuladas e corrompidas que é quase impossível utilizá-las (Larrosa, 2002, p.329). Que palavras nos sobram em tempos pós-modernos para falar de educação e de formação docente? Talvez ainda

¹⁴² Vale lembrar as condições de emergência do trecho destacado: a discussão sobre educação emancipatória aqui insere-se no surgimento de um programa de mestrado em educação na Universidade do Cabo, na África do Sul, em 1987, em plena época de repressão política e discriminação social intensas, quando o governo do *apartheid* detinha um grande controle no país. Levar em conta esta questão pode justificar, em certa medida, a importância da emergência deste discurso como uma estratégia política, o que não nos exime de problematizá-lo a luz de perspectivas teóricas distintas aos quais foi produzido.

¹⁴³ Ver Cardarelo (2003).

precisemos dizer as mesmas palavras, mas fazendo-as soar de modos distintos. Ouvindo atentamente a Nietzsche, podemos pensar em uma liberdade que constitui um sujeito “na transformação poética dessa forma de subjetividade” e tem como mote não uma linearidade predeterminada ou algum tipo de totalidade, mas a sua própria descontinuidade e fissura (Larrosa, 2002). Com Foucault, sem nos afastarmos tanto de Nietzsche, escutamos uma liberdade impaciente, que se produz a partir de práticas de liberdade, descontínuas, parciais, singulares, contingentes: “(...) a liberdade foucaultiana não é a captura racional, reflexiva e global da realidade, por parte de um sujeito soberano com vistas a dominá-la, mas que está, ao contrário, do lado do acontecimento, da experimentação, da transgressão, da ruptura, da criação” (Larrosa, 2000, p.332).

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

nos interstícios, nas saliências, nas microresistências, nas invenções cotidianas, nas transformações parciais.

É dessa matéria que é feita a ética docente que debato aqui, uma ética que é “a forma refletida assumida pela liberdade” (Foucault, 2004b, p.267). Uma ético-estética que se produz na relação consigo e com os outros, através de práticas de liberdade como a escrita de si (para si e para os outros) e relações de amizade.

Na invenção de si mesmo como docente, a incerteza instaura-se de modo instigador. O que é, afinal sentir-se uma “esponja” que absorve livros, idéias, interrogações de outros que passam a fazer parte da nossa própria experiência? Soma, fusão, mixagem. A todo momento nos pedem rótulos, e esses precisam ser definidores, identitários: “arte-educadora” tem um peso mais político e militante, e também mais teórico; “professora de Educação Artística” ou “professora de Artística” é a professora moldada ainda em contornos expressionistas e espontaneístas; “professora de Arte” parece mais contemporâneo e atualizado, pode fazer pensar em mais pesquisa e estudo. No final das contas, talvez sejamos um pouco de cada uma delas, ao mesmo tempo. A questão é desfocar nosso olhar das purezas, das essências e de uma suposta originalidade, livre de múltiplas referências. Talvez a nossa liberdade seja mesmo aquela “sem modos e nem formas” da personagem Lóri, de Clarice Lispector¹⁴⁴. Nesse sentido, a “docência artista” não é um fim, é ela mesmo processo, não pode ser

Ela antes era uma mulher que procurava um modo, uma forma. E agora tinha o que na verdade era tão mais perfeito: era a grande liberdade de não ter modos nem formas.

Clarice Lispector

¹⁴⁴ Lispector, Clarice. *Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998. p. 149.

considerada um modelo ou um rótulo, uma norma ou receita a seguir, mas um modo de ser, uma atitude consigo mesmo, que nos faz diferir de nós mesmos continuamente. Os “modos e formas” singulares não se aprisionam em regras estabelecidas universalmente de forma vertical. Pensar em uma docência artista não é, no entanto, negar que existam “modos e formas” de atuar e de ser docente, mas sim encontrar saídas para escapar da cristalização destes modos como verdades.

No movimento de um grupo docente, não há como ocultar as relações de poder em circulação. As provocações e desestabilizações acontecem entre as professoras, e também comigo, como coordenadora e mediadora das discussões. Sou uma referência importante para o grupo, um vínculo institucional com a universidade, que torna possível que aquele espaço exista. No dizer delas, dou um “toque sofisticado” teórico para as discussões que emergem das práticas cotidianas. Ao mesmo tempo, os debates que surgem dos “pequenos” problemas de sala de aula e da escola provocam tensão ao habitar as questões teóricas, que são, afinal, inseparáveis. Como professora formadora de professoras, tenho a tarefa de mostrar experiências e inquietudes, transmitir a minha escuta e a minha própria inquietude, o que não quer dizer anular essas formas de atenção, por qualquer tipo de dogmatismo, como afirma Larrosa (1996).

Talvez tenha sido transformada em uma esponja ambulante, insaciável, preocupada, pronta para novos desafios, por isto, digo, sem a menor dúvida, que sou soma de toda experiência que vivi dentro e fora do grupo com meus alunos, nas escolas em que leciono. E que esta “fusão” me fez ver melhor, refletir sobre esta Educação que eu sonho para meus alunos e que tento disseminar, por onde passo. Sempre com a crença que todos tenham, um dia Educação de qualidade. (Portfólio, Joelma, 2003)

Hoje com acesso a Internet, livros de arte-educação, boletim escola, bibliotecas, viagens com visitas a museus, feira de livros, Bienal, grupos de estudo..., sinto cada vez mais o meu olhar se expandir e fazer refletir sobre estas informações, experiências e possíveis mudanças de crescimento para com meus alunos e minhas aulas. Algo maravilhoso em 2003, foi a oportunidade de conhecer uma Bienal. (Portfólio, Estér, 2003)

Penso que o melhor para mim é saber que o trabalho que desenvolvo faz a diferença. Tanto para mim, como para os meus alunos. Não tenho formação específica na área, mas sou uma apaixonada por ela. (Carta, Joice, 2002)

Meu papel de professora nesse “ensinar a ler”, ou ensinar a ver, ou ensinar a olhar para si e seu próprio trabalho “não é opor um saber contra outro saber (o saber do professor contra o saber do aluno ainda insuficiente), mas é colocar uma experiência junto a outra experiência” (Larrosa, 1996a, p. 152). O que fazemos neste grupo é, então, mais do que simplesmente “trocar experiências”, mas confrontá-las, fazê-las dançarem lado a lado, experimentá-las e recriá-las de outras formas. É fazermos da experiência algo que nos acontece, que nos toca, e não apenas o que nos passa, como escreve Jorge Larrosa (2004a). Esse autor ajuda a descrever a experiência-paixão que é estar neste grupo: “A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito ter paciência e dar-se tempo e espaço” (Larrosa, 2004a, p.160). Talvez o grupo consiga, de alguma forma, ao cultivar a arte do encontro de experiências, ocupar um espaço vazio que a escola insiste em não ocupar.

Eu como professora de arte, também tenho minhas dúvidas e conflitos em minhas ações pedagógicas. Os espaços de ações e reflexões sobre o que foi produzido pelo aluno em sala de aula, as propostas práticas contextualizadas; as metodologias, as habilidades e as competências que estabelecemos nos planos de trabalhos, enfim, são tantas as preocupações que gostaria de dividir com você. Que tal? Bem, mas uma coisa eu tenho certeza, nossas trocas e encontros são muito significativos para mim, e juntas estamos buscando um lugar de destaque da ARTE em nossas escolas, não achas? (Carta, MárciaL., 18/06/2004)

A questão importante que fica é: todas querem esse grupo, e podemos avançar nele. Decidimos estudar, ler juntas, aprofundar temáticas. Esta é uma decisão ética? É uma decisão de cada uma e do grupo? O que leva uma coisa a outra? O grupo impulsiona decisões individuais, ou vice-versa? Que relação é essa que cada uma tem com o grupo e consigo mesma a partir do grupo? Que atitude é essa? Exercício ético da liberdade? Neste grupo, afinal, podemos brincar de liberdade??? (Diário de Campo, Luciana, 17/03/2004)

Importa dizer também que cada professora tem encontrado uma linha para seu trabalho, mesmo que povoada de incertezas e seguranças provisórias. As linhas, se pensarmos visualmente com os artistas, podem ser apresentadas de inúmeras formas, intensidades e forças. Uma linha pode ser vigorosa, como a de Van Gogh, ou sutil como a de Monet. Ou, ainda, pode ser revolta como a de Frida Kahlo ou provocadora como os diodos de luz da artista americana Jenny Holzer¹⁴⁵. A arte traz mesmo essa possibilidade quase infinita de nos surpreender continuamente, de experimentarmos os abismos de sermos outros, de termos outros modos, outras formas.

É dessa matéria estética, desse diferir-se permanentemente do que se é, que é feita a ética de Foucault, desse estilo de existência que se materializa vivamente em seus escritos. O filósofo não escreve, afinal, sobre algo que não diga respeito ao seu próprio presente, e é essa a principal herança deixada por Kant, ao responder à questão sobre *O que são as luzes?* A filosofia do presente não recorre aos gregos ou ao cristianismo para extrair dali modelos ou alternativas, ou soluções antigas para a atualidade: “Não existem problemas similares através dos séculos, nem em função de sua natureza, nem de sua razão; o eterno retorno é assim um eterno partir (ele amava esta expressão de René Char), e não existem mais do que as valorizações sucessivas. Em um perpétuo *new deal*, o tempo redistribui as cartas sem cessar. A afinidade

E o que nos une? O que no faz estar juntas? A possibilidade do encontro, da atualização, a troca de idéias. Na escola como professoras de arte, somos sozinhas, no grupo, somos muitas. Se na escola, somos até hostilizadas, aqui somos acolhidas. Nem todos professores de outras áreas conseguem nos compreender. Aqui acreditamos nas mesmas coisas. Aqui podemos falar de nossas inquietudes, de nossas dúvidas e podemos captar as soluções e idéias das colegas. Aqui não temos vergonha de perguntar. Há um vínculo que nos dá força. É quase uma “terapia de grupo”? Nos transformamos nas “chatas do colégio”, aquelas que sempre questionam, criticam, que se inquietam, que não se conformam. O grupo acaba respaldando as ações realizadas nas escolas. Vamos fazer então um portfólio do grupo: aí podem estar nossas cartas, nossos desejos, nossos projetos, aí podemos registrar quem somos, o que queremos, o que somos a partir deste grupo. A idéia é trabalhar a escrita dos projetos delas, fazer links, multiplicar os olhares sobre cada olhar... Um outro desafio, que acredito que o grupo vai encarar com vontade, como sempre. (Diário de Campo, Luciana, 14/09/2004)

¹⁴⁵ A artista Jenny Holzer, nascida em 1950, vive e trabalha nos Eua. Seu reconhecimento como artista se deu principalmente em 1982, com a apresentação ao público de frases provocadoras sob a forma de mensagens que iam mudando num painel LED, ou diodo emissor de luz, em Times Square, Nova York. Uma das frases mais marcantes foi: “Proteja-me do que eu quero” (ver Grosenick, 2003).

entre Foucault e a moral antiga se reduz à moderna reaparição de uma única carta no interior de uma partida totalmente diferente; é a carta do trabalho de si sobre si, de uma estetização do sujeito, através de duas morais e de duas sociedades muito diferentes entre si”(Veyne, 2005, p.2). Este texto de Paul Veyne revela outro traço do estilo de existência vivido intensamente por Foucault. Mais do que um debate póstumo sobre a moral de seus últimos trabalhos e uma grande admiração teórica, em todo o texto transparece uma forte amizade, que aparece, por exemplo, em situações relatadas nos últimos meses de vida de Foucault e, principalmente, no dia da notícia de sua morte, em 1984¹⁴⁶. No famoso prefácio de *O uso dos prazeres*, Foucault reconhece também a importante amizade intelectual com Paul Veyne¹⁴⁷. E é ali também que se atualiza na sua escrita, esta vontade estética, esta obstinação ética que “permite separar-se de si mesmo” (Foucault, 1998, p.13), ou dito de outro modo, esta ética que torna um intelectual ser capaz de “tornar-se permanentemente capaz de se desprender de si mesmo (o que é o contrário da conversão)” (Foucault, 2004d, p.247).

As provocações foucaultianas trazem movimento ao pensamento em uma ético-estética docente, ou no próprio debate sobre formação docente (em arte ou não), que muitas vezes ainda se restringe à busca estéril por modelos para a docência, ou em um modelo ao qual precisamos nos submeter ou ao qual devemos nos converter.

A interrogação ética de Foucault nos provoca a pensar no que somos nós hoje, quais nossas lutas atuais contra a submissão de nossas subjetividades, quais nossas tarefas éticas para os dias presentes. Foucault ensina aos seus leitores, e faz isso não apenas teoricamente, a “responsabilidade ética da investigação intelectual”, mostrando “como podemos ter acesso a novas responsabilidades e como podemos assumi-las coletivamente” (Bernauer, 1999, p. 265). A responsabilidade ética da pesquisa em educação é, de alguma forma, instaurar movimento nas maneiras cristalizadas do nosso próprio pensamento sobre educação e assumir politicamente os riscos e perigos que esta atitude implica. Acredito que pensar em uma ética docente “artista” insere-se nesse compromisso político. Uma etopoética docente, ou uma ético-estética para a docência não implica, então, pensar em uma docência idealizada, surgida de forma cristalina e

¹⁴⁶ Veyne relata o quanto acompanhou os oito meses derradeiros de Foucault, enquanto terminava tenazmente seus últimos dois livros ao mesmo tempo em que a doença avançava. A notícia da morte do filósofo chegou quando Veyne estava em Tóquio.

¹⁴⁷ “Paul Veyne ajudou-me constantemente no decorrer desses anos. (...) ele é daqueles, raros hoje em dia, que aceitam enfrentar o perigo, para todo e qualquer pensamento, que a questão da história da verdade traz consigo. Seria difícil circunscrever sua influência sobre estas páginas” (Foucault, 1998, p.13).

límpida em um grupo de mulheres que se encontram periodicamente para conversar entre amigas. Não podemos esquecer que a docência envolve muitas mazelas, que vão desde os baixos salários, más condições de trabalho, falta de material, principalmente nas escolas públicas, até, no caso específico da docência em arte, a submissão aos discursos de manuais, aos discursos predominantemente masculinos da história da arte e a grande carência de formação específica na área. Não há fórmulas mágicas para sanar estas questões. Encontramos em Foucault formas de pensar em resistências, em dobras respiráveis para nossas subjetividades. E, se escolhemos este companheiro filosófico para inquietar nosso pensamento sobre docência e arte, não há como esperar um *happy end*, o que não quer dizer que tudo acabe mal: “nada pode ‘acabar’, já que não há mais término, como não há origem. A originalidade de Foucault entre os grandes pensadores deste século consistiu em não converter nossa finitude em fundamento de novas certezas” (Veyne, 2005, p. 5).

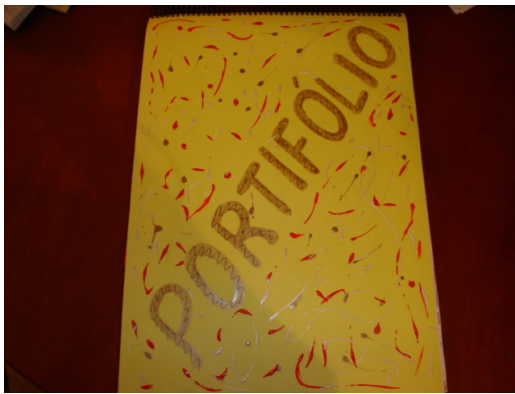
Este grupo de docentes em formação não é, desta maneira, um ponto de chegada e a ético-estética que o constitui, uma ética que adjetivo como “artista” pouco tem a ver com a arte das “obras-primas” e sua insuspeitada originalidade cristalina. Assemelha-se mais àquela arte que se assume como esboço, como rascunho contínuo, como busca de estilo, como experimentação, como resultado árduo e quase infinito de trabalho do artista sobre si mesmo. Que imagens podem povoar esta ética?

UMA ESTÉTICA PARA UMA ÉTICA: IMAGENS DA ARTE DE SER PROFESSORA DE ARTE

Há algo de intraduzível na narrativa de uma experiência, ainda mais quando ela é feita de muitas imagens. Como traduzir através da escrita, por exemplo, a emoção de ver um quadro frente a frente, depois de já o conhecer tão detalhadamente através de inúmeras reproduções de livros? Ver uma imagem, saboreá-la, deixar-se levar pela sua presença e lembrar de todas as vezes que, como professora, conseguiu tocar a experiência de alunos com aquela mesma imagem, mesmo através de reproduções toscas. Picasso mal suspeitaria que partes da sua “Guernica” andaram nas mãos e imaginação de adolescentes do Ensino Médio de uma escola do interior do Rio Grande do Sul.

E, ainda, como traduzir a experiência de uma primeira visita a uma grande exposição, como a Bienal do Mercosul? Ou como tentar recompor de alguma maneira, a tessitura da própria

formação docente a partir do encontro com um grupo? As professoras do grupo aceitaram o desafio de apresentar a sua trajetória repleta de imagens em forma de portfólio. Esta é uma modalidade de avaliação retirada do próprio campo da arte e tem sido usada no ensino fundamental, médio e universitário e também na formação de professores (Hernández, 2000, p. 165). De alguma forma, elas procuraram traduzir através de escritas e imagens o que elas estavam *sendo* – e o gerúndio assume aqui um processo, uma continuidade descontínua de formação. Cada portfólio carrega em si um estilo próprio, a apropriação singular sobre seu próprio trabalho, o irrepetível de cada experiência. Elas são as próprias curadoras das imagens da sua formação, arqueólogas dos seus próprios vestígios. É impossível descrever com precisão a experiência de folhear estes materiais e nem a satisfação de cada professora em produzi-lo, mas trago aqui uma pequena amostra de imagens que podem habitar uma docência artista.



Capa de Portfólio, Rosimeri, 2003.



Capa de Portfólio, Joice, 2003.



Capa de Portfólio, Catuscia, 2003.

Oito professoras do grupo fizeram um portfólio, no ano de 2003: MárciaL, Estér, Joelma, Marisiane, Rosimeri, Joice, Catiúscia e Irli. Outras professoras passaram pelo grupo, mas nem todas se sentiram motivadas o suficiente para fazê-lo. Entre essas professoras, quatro têm formação específica em arte em cursos de licenciatura. Três delas, na época estudantes de Pedagogia, trabalham com educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e uma delas atua como professora de arte, mas tem a formação em Licenciatura em História.

Embora a proposta para todas fosse a mesma – reconstruir a trajetória de formação docente e as práticas pedagógicas em arte, produzidas a partir do trabalho com o grupo – cada uma fez seu portfólio de maneira bastante singular. As estudantes de Pedagogia exercitaram a sua capacidade de criação, desde a capa, utilizando materiais diversos e coloridos (ver página anterior). As demais professoras preferiram capas mais “sérias”, ousando mais esteticamente na parte interna, dando ou não maior peso aos relatos escritos.

MárciaL começa sua narrativa com uma foto da formatura no curso de Licenciatura em Educação Artística, em 1981, marco inicial de 23 anos de magistério. Na justificativa escrita, apresenta o que vai ser visto. Relembra o que fizemos, os questionamentos que desenvolvemos ao longo de todo esse trabalho: “Como estamos educando através da arte? Que imagens estamos oferecendo ao nosso aluno? Como estamos realizando a leitura de imagens? Fazer cópia ou releitura? Como percebemos as imagens que nos rodeiam? Qual é o papel do professor de arte? O que é fundamental no ensino de arte na escola? Como trabalhar com a arte contemporânea?”. Fala do desafio que sempre foi apresentado: escrever, registrar sobre o que se está fazendo. No portfólio, começou a juntar seus vestígios e o do grupo, do qual se aproximou no ano de 2000: textos, notícias de seminários, idéias, catálogos de exposições, banco de imagens próprias e de artistas.



Parte interna Portfólio, MárciaL, 2003.



Parte interna Portfólio, MárciaL, 2003.



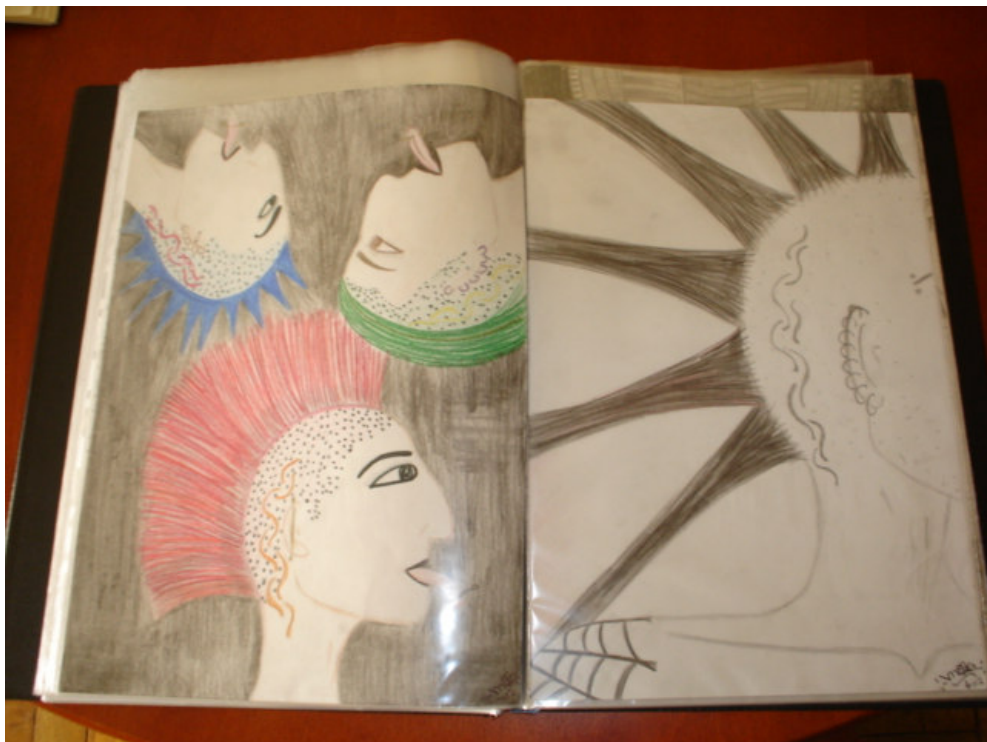
O portfólio da Estér começa com algumas palavras da apresentação: “Quando nos reunimos mensalmente não recebemos receitas prontas, trocamos e exploramos idéias e experiências, expomos dúvidas, ampliamos conhecimentos, refletimos sobre a permanente e constante construção de conhecimentos por parte do educador”. Uma tônica é a ampliação do olhar, dela e dos alunos. Apresentou trabalho que fez com turmas do Ensino Médio sobre o olhar. Olhar e poesia de Cecília Meireles. O Olhar e Salvador Dali. Texturas visuais. Texturas táteis. Aproximação com a arte contemporânea. Visita a exposições em Buenos Aires. Composição em três etapas – preparação a visita à Bienal do Mercosul. Palavras conclusivas: “É necessário olhar para dentro de si, sentir a necessidade de mudanças e crescimento, deixar refletir nos outros para obter transformações”. Nos vários trabalhos dos alunos, pode-se ver o próprio percurso dela como professora, iniciado em 1998, quando se formou n curso de Educação Artística. Em anexo, Estér deixou um álbum com o registro do estágio realizado no seu curso de licenciatura, demonstrando o quanto já tinha mudado, e também apresentou um projeto de aplicação de texturas na restauração de móveis da escola, que desenvolveu naquele ano. Um trabalho de pesquisa e coordenação da Estér que teve um grande envolvimento dos alunos, a julgar pelo material apresentado. Em março de 2005, realizou exposição na Biblioteca da Unisc com trabalhos realizados em turmas de Ensino Médio, resultado de um projeto desenvolvido durante o ano anterior com o tema “pés”. A exposição mereceu destaque em reportagem do Jornal *A Gazeta do Sul* (ver Anexo A).



Parte interna Portfólio, trabalhos de alunos, Estér, 2003.



Parte interna Portfólio, trabalhos de alunos, Estér, 2003.



Joelma sempre pergunta muito – durante os encontros, por e-mail, por telefone. Pergunta a todas, a mim e a si mesma. Seu portfólio começa assim: “Sei dizer que estes anos foram de profundas e irreversíveis mudanças no sentido de procurar novos caminhos para o ensino de arte em nossas escolas. Os grupos que se formaram durante todos estes anos foram bastante ecléticos, mas mantivemos o núcleo, o que fez deste grupo não só colegas, mas amigas”. As palavras iniciais da introdução do portfólio refletem bem a caminhada dos últimos anos (e ela está desde o início, desde os primeiros esboços do grupo em 2000). Professoras que se tornaram amigas, parceiras da formação uma da outra, não apenas alunas de um curso de extensão. No portfólio da Joelma a escrita dela está bastante presente. Faz a si própria várias perguntas: Quem sou eu? Quem eu era antes de participar do grupo? “O tempo e o convívio com o grupo me trouxeram tranquilidade, equilíbrio, já estava ficando mais ponderada e menos preocupada, mais esclarecida, as trocas de experiências foram demonstrando que todas nós tínhamos na maioria das vezes as mesmas dúvidas e as mesmas apreensões”. É interessante ver como esse sentimento de grupo se manifesta. É recorrente que as professoras cheguem a esse grupo achando que o que fazem não tem tanta importância, que sempre sabem menos que as outras. No grupo, isso se desvanece, por que todas têm dúvidas, erram e tem coisas para trocar. O grupo fortalece a experiência de cada uma. O portfólio segue apresentando algumas questões que fizeram parte da discussão do grupo durante esses anos: leitura e releitura, com exemplos de trabalhos dos alunos. Na análise da Joelma sobre os desenhos dos alunos, ela apresenta um desenho antes e depois das discussões realizadas no grupo, chamando a atenção para o quanto a orientação da professora (ela mesma) faz diferença no trabalho: “Quando o professor amadurece em sua práxis ele colhe melhores e mais profundos resultados”. Sobre a história da arte, Joelma fala em “rizomas”, em *links*, em uma apresentação não linear, não cronológica. No discurso da Joelma, identifico algumas falas minhas e do grupo que ela vai apropriando, incorporando e tornando parte dela. Tentando demonstrar o seu próprio trabalho e os bons resultados que tem com seus alunos, Joelma escreveu um livro (e ainda busca patrocínio para publicá-lo) que se chama “Como gostar de desenhar”, farto de ilustrações de seus alunos. E o grupo? “Com o grupo nos fortalecemos, damos o devido valor a nossa disciplina, criamos uma prática vinculada a princípios próprios, que se refletem em sala de aula com conteúdos e objetivos mais claros, explícitos e significativos aos alunos”. As considerações finais do portfólio revelam mais da sua inquietude: “Quando no início falava sobre a crise de identidade que me encontrava, e da dificuldade que é descobrir o que e quem sou? Sem

dúvida não constitui uma patologia, mas algo perfeitamente natural, pois funcionamos como uma esponja em relação aos conhecimentos, quando nos encontramos num grupo em que se é estimulado ao pensamento constantemente, só temos a agregar valores aos nossos”.



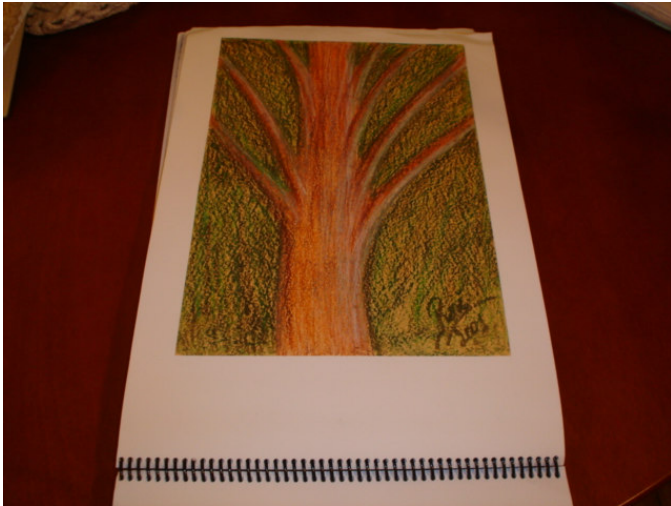
Parte interna Portfólio, trabalhos de alunos a partir de obras de artistas, Joelma, 2003.



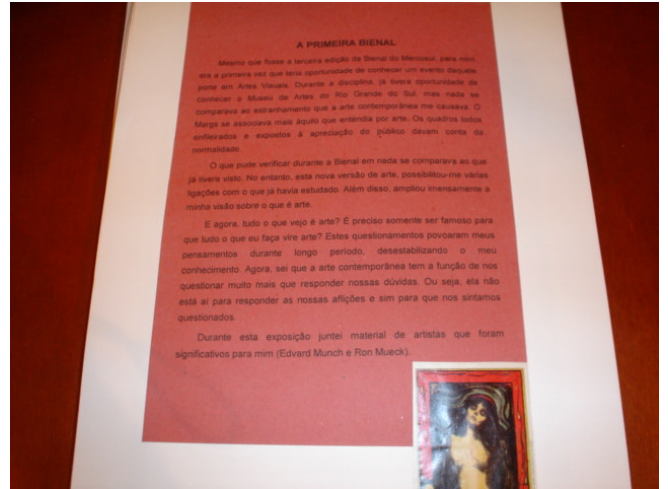
Parte interna Portfólio, trabalhos de alunos, Joelma, 2003.



Rosimeri formou-se em Pedagogia em 2003. Começou a fazer parte do grupo a partir de 2002. No seu portfólio, cuidadosamente escrito e repleto de imagens, apresenta-se já buscando uma aproximação com os prováveis leitores: “A forma mais simples que encontrei para elaborar o meu portfólio foi a história, visto que esta forma de redação me atrai, assim como, faz com que me aproxime mais daquele que busca me entender (tarefa que, às vezes, nem eu consigo)”. Continua sua narrativa apresentando alguns vestígios da sua relação com a arte: um memorial artístico apresentado na disciplina de Fundamentos e Metodologia de Arte-Educação, uma carta escrita para as colegas do curso de extensão de arte que organizamos. Nesta carta, aparecem elementos importantes para pensar sua formação em arte desde a infância – ponto em cruz, bordados, cozinha com a mãe, trabalhos de arte com os filhos. Aparecem também resenhas de leituras sobre ensino de arte, demonstrando um certo aprimoramento teórico. As primeiras tentativas de desenho, rompendo com as barreiras de si mesma. Registra também o “primeiro projeto”, feito para a disciplina do curso de Pedagogia, e aplicado com uma turma de anos iniciais. Os alunos visitaram o ateliê de um artista e adoraram aprender a pintar com ele. O que marcou muito a experiência estética e artística da Rosimeri foi a nossa visita à Bienal do Mercosul que registra no portfólio como a “Primeira Bienal”: “E agora, tudo o que vejo é arte? É preciso somente ser famoso para que tudo o que eu faça vire arte? Estes questionamentos povoaram meus pensamentos durante longo período, desestabilizando meu conhecimento. Agora, sei que a arte contemporânea tem a função de nos questionar muito mais que responder nossas dúvidas. Ou seja, ela não está aí para responder as nossas aflições e sim para que nos sintamos questionados”. As imagens de arte em revistas e jornais não passam despercebidas, forma-se um banco de imagens. Mudanças no pensamento sobre arte e artistas. Iberê Camargo a tocou de alguma forma: “Esta visão sobre arte e obras artísticas, posso dizer que foi se construindo durante a minha formação como educadora. A possibilidade de estar em contato com pessoas que tem na arte a sua paixão, me ‘contaminou’. Busco cada vez mais informações e posso dizer que minhas idéias estão em constante transformação. Através da Arte ampliei meus horizontes, passei a observar com mais atenção o mundo que me cerca”. Toda essa aprendizagem da Rosimeri em arte refletiu-se no seu estágio final do curso de Pedagogia, em que o ensino de arte exerceu um papel principal. O tema foi: “Árvores – o tesouro da minha infância”. Ela recriou e ampliou vários dos trabalhos que fizemos juntas, apresentando aos alunos vários artistas e modos de desenhar.



Parte interna Portfólio, Desenho de árvore, Rosimeri, 2003.



Parte interna Portfólio, Minha primeira Bienal, Rosimeri, 2003.



Parte interna Portfólio, Banco de imagens e informações sobre arte, Rosimeri, 2003.

“Estou iniciando o trabalho – ‘Marinheira de primeira viagem’. E que viagem... Juntei tudo o que tenho que seja relacionado a Arte e fiquei impressionada: quanta coisa. Sei que o meu pensar sobre Arte já mudou muito e ainda está. Se modifica a cada instante. O olhar sempre se renova. Assim como a arte”. Assim começa o portfólio de Joice, formada em Pedagogia em 2003, e no grupo desde 2000. Em um memorial, fala da sua aproximação com a arte e das visitas às Bienais do Mercosul. Diz que aproveitou melhor a última, em 2003, porque tinha desenvolvido um “olhar de artista”. Considera-se uma apaixonada por arte: “Para trabalhar arte ainda encontro algumas dificuldades. Tenho dúvidas, mas tenho certeza que com o grupo de profes das jornadas vou melhorando a minha prática”. Muitos *folders* de exposições. A partir de um material do MARGS (Museu de Arte do rio Grande do Sul) comenta a obra de uma artista gaúcha: “gosto da artista Karin Lambrecht, principalmente uma obra, onde ela retrata o tempo da morte de um animal, através do sangue dele sobre um pano branco. A idéia do tempo da morte comparado com o tempo de vida. E como a vida é frágil”. Sobre o material acumulado sobre as idéias das professoras do grupo, as cartas, as opiniões, diz: “Pensares diferentes: a leitura deste material é interessante, pois percebe-se que cada pessoa acomoda e entende idéias novas a sua maneira. Opiniões diversas. Importante lembrar que ao ler as produções dos outros, precisamos respeitar suas idéias”. O portfólio vai se apresentando como se estivesse conduzindo alguém por essa viagem chamada arte, a própria viagem da Joice – textos lidos, imagens vistas, trabalhos de alunos, pedaços do quebra-cabeça da sua própria formação. As considerações finais: “Lendo as minhas reflexões do ‘início da carreira’ (quando comecei a pensar/refletir sobre arte), fiquei parada... imaginando aquele momento. Fiz uma volta ao passado. Hoje, já posso dizer que conheço e entendo um pouco mais sobre arte... obras, artistas, movimentos, sobre olhar!!”. Joice sempre manda notícias por e-mail, agora mora e trabalha em outro estado. Conta feliz que agora está dando aulas de arte nos anos iniciais do Ensino Fundamental e está fazendo um curso de Especialização em Arte.



Parte interna Portfólio, Trabalhos de alunos, imagens de revistas sobre arte, reflexões finais, Joice, 2003.



No portfólio de Marisiane há pouca escrita, mas muita comunicação visual. Começou a participar do grupo em 2002, a convite da MárciaL: “Os encontros realizados na UNISC nos fazem refletir, cada vez mais, sobre a importância da arte na educação. Que cada vez mais devemos nos aperfeiçoar profissionalmente para que consigamos passar aos nossos alunos o valor artístico, não só da arte que encontramos nos museus, mas sim da arte que nos rodeia diariamente o tempo todo”. É professora de arte desde 1994, depois de ter concluído a Licenciatura em Educação Artística e ter trabalhado em uma agência de publicidade. No portfólio, fotos de exposições de trabalhos dos alunos, idéias materializadas: “O interessante destes encontros é que com a troca de idéias outras idéias surgem de forma criativa e estimulante”. Exposições vistas, *folders*. Cartas escritas para as colegas do grupo¹⁴⁸. Registros no jornal de Venâncio Aires das próprias exposições da Marisiane ou de alunas dela. Professora de artes em Venâncio Aires é notícia.

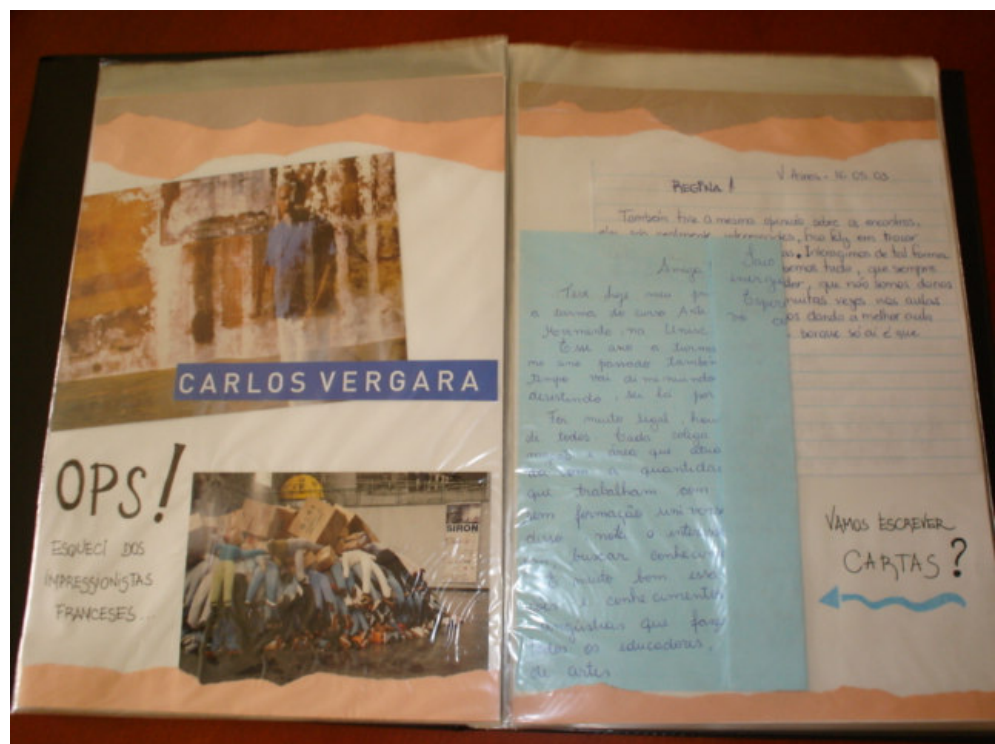


Parte interna Portfólio, Registro de exposições de trabalhos de alunos, Marisiane, 2003.

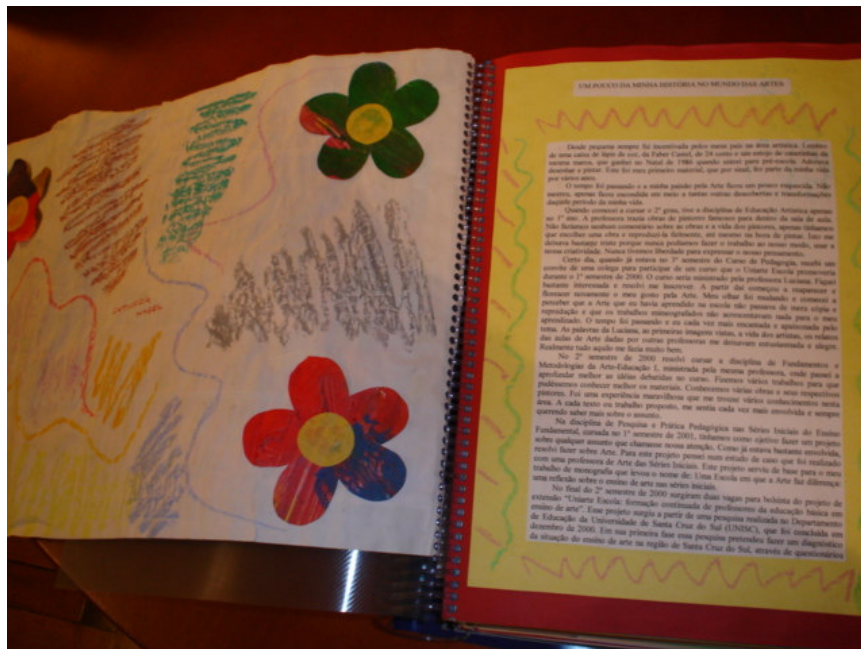
¹⁴⁸ No primeiro encontro de 2005, Marisiane trouxe ao grupo uma “carta perdida” do ano anterior que seria dirigida a uma das professoras (ver ANEXO B).



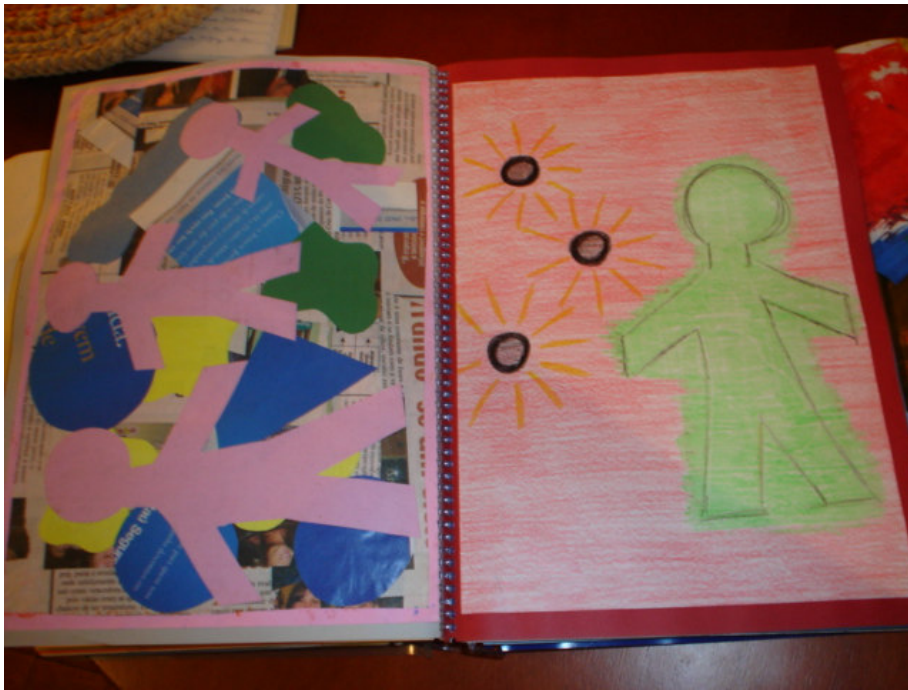
Parte interna Portfólio, Folders de exposições vistas, registros de escritas do grupo, Marisiane, 2003.



A Catiuscia entrou no grupo em 2000 com a Joice. Ambas eram estudantes de Pedagogia e depois tornaram-se bolsistas do projeto, durante o ano de 2000. O seu portfólio começa com um memorial, reconstruindo a trajetória dela na Unisc em relação a arte e ao trabalho do grupo: “Hoje posso dizer que este grupo é o responsável imediato pela minha paixão pela Arte. Através dele aprendi a ver a Arte de outra maneira, de trabalhar com ela de um modo criativo e que realmente desperte o prazer das crianças. Participo deste grupo há 3 anos e posso dizer que ele está se fortalecendo a cada dia, a cada ano que passa, pois precisamos lutar conjuntamente para que a Arte seja reconhecida dentro da escola como sendo uma disciplina indispensável no desenvolvimento de cidadãos críticos e criativos”. A partir das discussões no grupo, ela teve condições de analisar o trabalho que realizou nas aulas de Educação Artística, quando era aluna do Ensino Médio, em que se confundia releitura com cópia. Encontros do grupo – anotações na agenda, textos, trabalhos. As cartas das colegas do grupo enchem-se de idéias, afetos, sentimento de um coletivo que pensa junto sobre um tema em comum. Algumas questões sobre gênero passam a se incorporar nas discussões, nas anotações, nas imagens. Relato de projeto na educação infantil a partir da obra de Tarsila do Amaral: colocando em prática, transformando o que aprendeu. Reportagem sobre filme a respeito da Frida Kahlo e Bienal do Mercosul: a arte que pergunta. Catiuscia formou-se em Pedagogia em 2005.



Parte interna Portfólio, Catiuscia, 2003.



Parte interna Portfólio, Trabalhos próprios e registros de informações sobre arte no jornal, Catiúscia, 2003.



O portfólio de Irli começa com imagens de pintura artesanal, tipo alemã, provavelmente feitas por ela. Na apresentação, depois de alguns textos e mensagens poéticas, Irli começa a escrever como começou a trabalhar com artes na escola – convidada a atuar nessa disciplina pelos seus “dons artísticos”. É formada em Licenciatura em Estudos Sociais – Habilitação em História. Fala da necessidade que sentiu em procurar mais conhecimentos na área em cursos oferecidos pela Unisc, encontrando o grupo no ano de 2000: “Estou nesse curso há 3 anos e o ano de 2003 foi um dos mais produtivos. Sinto mais segurança e firmeza ao administrar as aulas de Artes, estando também mais consciente das técnicas que aplico”. Escreve sobre a forma que encara as suas aulas de arte, a partir de textos e trabalhos de alunos sobre obras de artistas, integrado com o trabalho de português, e de história: “Estou ciente de que a Arte se encontra em todas as disciplinas, apenas está faltando o conhecimento de como explorá-la. Nem todos sabem dar o verdadeiro valor e apreciar uma obra de arte como ela merece, pela simples falta de conhecimento”. Muitas imagens de livros sobre História da Arte, textos de alunos, atestados, certificados de cursos diversos, histórico escolar (com a disciplina História da Arte sublinhada). Conclusão : “A execução desse portfólio enriqueceu a minha bagagem de conhecimento na área de Artes e Estudos Sociais, como também pude tomar conhecimento do parecer dos meus alunos quanto ao meu trabalho em regência de classe”.



Parte interna Portfólio, Imagens de abertura, Irli, 2003.

Há quantas maneiras de escrever sobre si mesmo? Ou de desenhar-se a si mesmo? Ou de colocar-se em cena para si mesmo? Aos artistas devemos ser gratos, diz Nietzsche, por aprendemos essa arte de se “pôr em cena” para si mesmo (Nietzsche, 2001, §78). E não é isso que fazemos ao deixarmos que as imagens dos artistas “nos aconteçam”? Professoras do Ensino Fundamental podem assim encantar-se com a arte contemporânea de Karin Lambrecht¹⁴⁹. Sangue de carneiro pode chocar mas pode também fazer pensar sobre a vida e a morte. Iberê Camargo intranqüiliza, inquieta: “Posso dizer que a obra de Iberê Camargo tem o poder de tirar a minha tranqüilidade. O seu estilo sombrio, provoca sensações de solidão, desconforto e inquietação. Não consigo observar uma obra dele sem que tenha calafrios. Passei um bom tempo tentando entender o seu estilo que para mim transmitia muita tristeza” (Portfólio, Rosimeri, 2003). A docência pode, então, aprender com os artistas? Ou, ela mesma ser artista? Novamente Nietzsche vem nos ajudar a ter algumas respostas, no primoroso aforismo 299 de *A gaia ciência*, intitulado *O que devemos aprender com os artistas*:

(...) Afastarmo-nos das coisas até que não mais vejamos muita coisa delas e nosso olhar tenha de lhes juntar muita coisa *para vê-las ainda* – ou ver as coisas de soslaio e como que em recorte – ou dispô-las de forma tal que elas encubram parcialmente umas às outras e permitam somente vislumbres em perspectivas – ou contemplá-las por um vidro colorido ou à luz do poente – ou dotá-las de pele e superfície que não seja transparente: tudo isso devemos aprender com os artistas, e no restante ser mais sábios do que eles. Pois neles esta sutil capacidade termina, normalmente, onde termina a arte e começa a vida; *nós*, no entanto, queremos ser os poetas-autores de nossas vidas, principalmente pelas coisas mínimas e cotidianas (Nietzsche, 2001, § 299, p. 202)

A produção de uma cena para si mesmo ou de um cenário onde se pode ver a si mesmo a distância, em um “olhar de soslaio” é um pouco a tarefa desses portfólios, e mais ainda, o papel exercido pelo próprio grupo de formação. Cada uma dessas professoras construiu cenas singulares que apresentam o tempo de cada uma, a forma particular de recolher os vestígios da própria docência e de um grupo de formação docente. A vida como arte de si mesmo, não como arte apartada da própria vida. “Vislumbres” de si mesmo, não a descoberta de uma essência do que se é. Cenas de si em movimento, não um processo evolutivo em direção a um suposto progresso, ou a uma “boa docência”. No tempo singular de cada uma, convivem lado a lado

¹⁴⁹ A artista gaúcha Karin Lambrecht apresentou nas Pinacotecas do Margs em 2002, um conjunto de oito pinturas realizadas de 1997 a 2002 que mostra duas vertentes básicas de sua obra: telas de composição abstrata e trabalhos realizados com sangue de carneiro extraído no momento do abate doméstico. As obras apresentam as inquietações da artista a respeito de questões como morte e vida, natureza e criação. Fonte: folder informativo do Museu de Arte do rio Grande do Sul (MARGS), coletado para o portfólio de Joice.

palavras como “práxis” e “rizoma”; um olhar ampliado que ao mesmo tempo volta-se a si mesmo; o desafio de escrever enfrentado no exercício da própria escrita; as experimentações através do desenho e de um “olhar de artista”; aproximações com a arte contemporânea e com pinturas tradicionais alemãs. Afinal, não somos mesmo a encarnação da dissonância? Não importa se o que elas buscam com a sua docência seja uma “educação de qualidade” ou a formação de “cidadãos críticos e criativos”, ou alguma meta construída em torno de qualquer jargão crítico. Importa mais a inquietude, as perguntas que não calam através de cada imagem ou de uma escrita que titubeia. Importa também registrar os tempos de criação que estão nos bastidores de cada portfólio e da própria docência que emerge ali. A produção prática deste material levou meses, e vale lembrar que não era uma tarefa “obrigatória” e nem estava vinculada a qualquer tipo de avaliação formal. Os tempos de criação surgiram em meio às cargas horárias de trabalho elevada que a maioria tem, e muitas vezes, quando os filhos estavam dormindo ou em fins de semana. O requinte e o detalhamento de cada portfólio que transparece nas escolhas estéticas, no minucioso trabalho de recortes de papéis coloridos ou na ênfase orgulhosa dos trabalhos de alunos e alunas, faz pensar no quanto o portfólio “aconteceu” corporalmente para cada uma. Podemos lembrar aqui da cena da artista Artemisia Gentileschi em pleno êxtase criativo pintando a si mesma.

As cenas encarnadas nos portfólios dessas docentes são uma amostra da docência em arte nas escolas de uma determinada região, mas podem fazer pensar como esta docência acontece em outros lugares: professoras com formação em arte, pedagogas que também ensinam arte, professoras sem formação específica na área. A docência que aparece aí, entre essas imagens e palavras, está permeando todas as discussões da tese desde o seu início, mas talvez fosse mais importante que aparecessem no final, não como ponto de chegada e como síntese, e nem muito menos como um modelo, mas um convite a pensar em “transformações parciais”, como nos instiga Foucault (2000, p.349):

É verdade que é preciso renunciar à esperança de jamais atingir um ponto de vista que poderia nos dar acesso ao conhecimento completo e definitivo do que pode constituir nossos limites históricos. E, desse ponto de vista, a experiência teórica e prática que fazemos de nossos limites e de sua ultrapassagem possível é sempre limitada, determinada e, portanto, a ser recomeçada.
Mas isso não quer dizer que qualquer trabalho só pode ser feito na desordem e na contingência. Esse trabalho tem sua generalidade, sua sistematização, sua homogeneidade e sua aposta.

A aposta desta tese é construir um modo de problematização para a docência em arte, um modo artista de relação com a própria docência, um *ethos* que se constitui a partir da escrita e de relações de amizade em um grupo de mulheres docentes. Em tempos de esvaziamento ético, político e estético na educação e fora dela, talvez seja essa uma das responsabilidades que nos cabe como pesquisadoras em educação, se queremos mesmo “recusar o que somos”, encontrar brechas nas relações de poder que nos submetem e inventar outras possibilidades para nós mesmas, ainda que precisemos recomeçar sempre.

O QUE A DOCÊNCIA PODE APRENDER COM AS ARTISTAS

Parafraseando a Nietzsche, acredito que a docência pode aprender muito com as artistas. De que artistas afinal falava o filósofo no aforismo 299 (“O que devemos aprender com os artistas”) de *A gaia ciência*? Enquanto em *O nascimento da tragédia* Nietzsche voltava seu olhar para a tragédia grega antes de Eurípedes e para a música de Wagner, em *A gaia ciência* ele se dirige ao artista de teatro a quem, principalmente, devemos ser gratos por aprendermos a arte de nos pôr em cena a nós mesmos.

A arte que embala os tempos contemporâneos se distancia, cada vez mais, ao menos na forma, da arte vista através dos filtros coloridos nietzscheanos, o que não nos impede obviamente de dançarmos com suas palavras. E, na dança desta tese, podemos reafirmar enfim que a docência em arte pode aprender muito com os artistas e, mais especificamente, com as mulheres artistas. Archer (2001) lembra o quanto o feminismo causou impacto na crítica e na arte contemporânea a partir dos anos 70. Esse impacto começou a ter efeitos em pesquisas sobre ensino de arte em países como Estados Unidos, Canadá e Inglaterra, como demonstrei em alguns momentos desta tese¹⁵⁰. Talvez esteja mais do que na hora de as preocupações feministas – ou as “intervenções feministas” reivindicadas por Griselda Pollock (2003) – invadam a cena do ensino de arte no Brasil e comecem a provocar conversões de olhares nesse campo. Aprendemos com as mulheres artistas (e não apenas com elas) que há outros modos de ver, que há discontinuidades na aparente linearidade da narrativa que privilegia a história da arte ocidental como um produto de gênios artísticos masculinos. Não se trata de construir ou “resgatar” uma história da arte mais verdadeira, ou uma história de arte das mulheres, nem, muito menos, procurar por uma suposta sensibilidade e delicadeza femininas, que estariam presentes nessas produções, mas sim redefinir o próprio campo da arte, abalar as estruturas e categorias que definem o que é arte ou o que pode ser reconhecido como tal. Ver a história da arte, como quer Linda Nochlin (1989), “outramente”. Essa virada de olhar tem, é claro, respingos importantes no modo como vemos o próprio ensino de arte e a docência em arte. Se, no discurso dominante sobre arte, as mulheres são hipervisualizadas como objetos da representação e invisibilizadas como sujeitos da criação artística, como nos chama atenção Patrícia Mayayo (2003), algo semelhante acontece com a

¹⁵⁰ No Brasil, vale citar duas publicações em que estas questões começam a ser mencionadas: Barbosa (1998) e Richter (2003).

docência em arte. Embora as mulheres sejam maioria como professoras de arte do Ensino Fundamental, com ou sem formação específica, elas são quase invisíveis profissionalmente, sujeitas aos discursos dominantes de arte que privilegiam uma determinada ótica masculina ou aos discursos de receituários e manuais pedagógicos que as nomeiam como “professoras criativas”.

Acredito que a formação docente é o grande “nó” a ser desenredado se queremos que a arte ocupe um lugar de maior destaque na educação. E não se pode ignorar que as mulheres ainda são a grande maioria nesta atividade, ao menos esta é a realidade da região de Santa Cruz do Sul, interior do Rio Grande do Sul e, a julgar pelas participações em congressos e seminários da área, não difere muito de outras partes do País. A formação docente em arte é precária e, por vezes, simplesmente não acontece, pelo menos formalmente. Professoras são escolhidas para desempenhar essa modalidade de ensino por necessidade de completar carga horária na escola, por suas habilidades e “dons” artísticos naturais ou por qualquer outra justificativa que passa longe de critérios mais profissionais. Mesmo as professoras com uma formação específica em arte ressentem-se de uma formação continuada por parte das universidades ou secretarias de educação¹⁵¹. As docentes têm sido, dessa forma, alvo fácil de editoras que batem nas portas das escolas vendendo livros, repletos de receitas e desenhos para colorir, estampando expressões da moda como: “de acordo com os PCNs”, “projetos”, “construtivismo”, ou referindo-se a “artistas famosos”. Os efeitos dessa formação precária são visíveis nos corredores das escolas. Não é assim tão absurdo encontrarmos exposições de desenhos mimeografados de coelhinhos da Páscoa iguais, coloridos pelas crianças, ao lado de dezenas de reproduções infantis de “girassóis” de Van Gogh ou “abaporus” de Tarsila do Amaral.

É desse contexto difícil de formação docente que emerge o grupo de professoras de arte ou de professoras preocupadas com o ensino de arte, e que constituiu o objeto de estudo principal desta tese. Durante os últimos anos, essa experiência de formação docente -- experiência feita de descontinuidades, rupturas, idas e vindas -- foi se constituindo como uma brecha de resistência, como uma “dobra” respirável diante das relações de poder e saber que tecem o campo do ensino de arte. É neste grupo que se mostra, que se dá a ver uma “docência artista”. Uma docência que

¹⁵¹ É importante perceber uma tendência dos últimos anos de algumas Secretarias de Educação de municípios pequenos, principalmente na região de Santa Cruz do Sul, em investir em palestras “motivacionais” para docentes, mais do que em eventos de formação pedagógica.

se coloca em cena para si mesma. Mas não basta apenas isso, é preciso mostrar de que é feita a cena. No filme *Dogville*¹⁵², o diretor Lars Von Trier nos faz a todo o momento lembrar que há uma cena a nossa frente. Um grande galpão e linhas traçadas no chão delimitam a pequena cidade, suas casas e ruas. Na cena quase nua, acompanhamos diálogos cortantes e uma trama que se desenvolve de forma inquietante. Nada há atrás das paredes e bastidores, porque simplesmente eles não existem. Talvez seja preciso trazer esse tipo de cena para o âmbito da formação docente (em arte ou não). Retirar as coxias que compõem a cena e ver mais de perto os movimentos que compõem a docência: as resistências, as dificuldades da escrita docente, a dispersão, os encontros, as desistências, as dissidências, os erros, os acertos, as expectativas frustradas, as conquistas, as relações entre docentes, as mudanças de rumo, as dúvidas, as incertezas. Ver mais de perto, é claro, não quer dizer que, enfim, encontraremos, “a” verdade. E saber disso não deve nos incomodar tanto nem, muito menos, paralisar. Pelo contrário.

A docência artista em discussão nesta tese não ambiciona ser um modelo a ser repetido, ou uma receita para a produção de uma “boa” docência. O que importa aqui é o que essa docência artista pode fazer pensar ou, o que, desde essa experiência, a partir dela, ou contra ela, podemos pensar sobre nós mesmos e sobre a docência (em arte ou não, feita por mulheres e homens), parafraseando Larrosa (1996, p.63).

Na trama desta docência, a escrita se apresenta como uma ferramenta importante. Na escola, há pouco espaço para a escrita docente, que escape de uma escrita obrigatória e burocrática. No grupo, ela vai surgindo como exercício titubeante: *mil nada*s¹⁵³, mil memórias, cartas, textos, portfólios. Escrita e imagem se fusionam, se complementam poeticamente. Refúgios de si mesmas, as escritas completam-se com o olhar de outras docentes. Não há solidão na escrita de si nem na escrita da própria docência. As relações de amizade que se estabelecem no grupo são, então, indispensáveis nesta trama. A partir da relação entre escrita e amizade, não se é mais a mesma. O mesmo se desfaz continuamente. Felizmente.

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

¹⁵² *Dogville*, Lars Von Trier, Dinamarca, 2003.

¹⁵³ Ver Cunha (1997, 2000).

Quais as saídas, quais as resistências, quais os “possíveis”, quais as práticas de liberdade? Nesse sentido, os últimos ditos e escritos do filósofo são surpreendentes, ainda que sejam pouco explorados no campo da educação e menos ainda na formação docente e nas análises que envolvem ensino e arte. A ética e estética estudadas com profundidade a partir da Antiguidade greco-romana, por Foucault, tem muito a dizer e fazer pensar sobre a ética do nosso tempo. O que não quer dizer que, ali, enfim, encontraremos todas as salvadoras respostas (afinal, precisamos delas?). Perseguimos a inquietude de Foucault, e logo o abandonamos, para continuar pensando sobre ética, estética, política, resistência, amizade, sujeito, arte de si mesmo e sobre a constituição da docência.

“Não poderia a vida de todos se transformar em uma obra de arte?”, continua nos perguntando Foucault (1995, p.261). A pergunta ressoa filosoficamente nos nossos modos de pensar e encontra eco nas próprias transformações da arte contemporânea. Se ainda estamos acostumados apenas em ver a arte como quadros emoldurados ou como objetos colecionáveis, é com estranhamento que nos encontramos com um tipo de arte que desfaz a todo instante nossa pretensa capacidade de determinar o que é ou o que pode ser considerado uma produção artística. A arte contemporânea, de algum modo, aproxima arte e vida, vida e obra de arte, fornecendo respostas variadas e inusitadas à pergunta foucaultiana: “A ausência de um objeto da galeria claramente identificável como ‘obra de arte’ incentiva a noção de que o que nós, observadores, deveríamos fazer é decidir olhar os fenômenos do mundo de um modo ‘artístico’. Assim, estaríamos fazendo a nós mesmos a pergunta: ‘Suponhamos que eu olhe para isto como se fosse arte. O que, então, isto poderia significar para mim?’”(Archer, 2001, p.95).

Podemos olhar para a docência como uma forma de arte? Sim, respondo em coro com todas professoras que têm pensado e experienciado uma docência artista¹⁵⁴. Mulheres que pintam, esculpem, poetizam sua própria docência na alegria do encontro da sua experiência com outras experiências. A docência artista aqui conversa de perto com aquela “virada radical da concepção tradicional de formação de professores”, sobre a qual nos escreve Pereira (1996):

Virada no sentido de não meramente trabalhar com o campo institucional da formação do professor como a construção de um papel, uma roupagem postiça que o indivíduo veste e

¹⁵⁴ E a este coro acrescento as vozes de Pereira (1996) e Martins (1999) que, por caminhos teóricos diversos, também apontam para uma dimensão estética da docência.

sai trabalhando. Virada no sentido de querer que isso passe por uma olhada no espelho, por uma descida ao céu e ao inferno de si, por um contato com um si-mesmo que ultrapassa a representação estereotipada do sujeito pasteurizado pela sociedade contemporânea.

Pensar e problematizar uma docência dançante, contemporânea, etopoética, artista é inscrever-se na tarefa de pensar o outro dentro do próprio pensamento sobre formação docente; é arriscar-se a pensar diferentemente do que se pensa, em um exercício de tensão e criação constante. É o que aprendemos com Foucault, Nietzsche e com homens e mulheres artistas.

Há que se dizer também da experiência desta tese. Uma tese-experiência, uma tese-convite, mais do que uma tese-demonstração ou uma tese-verdade. Uma tese que não se separa do que me acontece, do que me sucede. Não há, nesta escrita, uma sistemática a ser seguida, nem uma prescrição a ser obedecida. Aqui me aproximo mais uma vez de Foucault (1996, p.16): ele deseja que seus livros funcionem como “(...) convites, como gestos em direção aos outros, para aqueles que possam desejar, eventualmente, fazer o mesmo, ou algo semelhante, ou, ainda, para aqueles que tentam deslizar-se até este tipo de experiência”.

O grupo de professoras que me acompanhou em todo o período de construção desta tese continua a se encontrar e a pensar esteticamente a docência. A tese não é o limite final, é uma experiência dentro de outra. Até quando? O que há por vir?

No papel de palimpsesto em que escrevi a tese, talvez se possa ler de forma quase imperceptível, em uma escrita invisível, a caligrafia cuidadosa do personagem de Borges chamado Ts’ui Pen, o antepassado daquele que se espantava com o anúncio de sua própria morte: *Deixo aos vários futuros (não a todos) meu jardim [esta tese?] de caminhos que se bifurcam...*

REFERÊNCIAS

- ABRAHAM, Tomás. *El último Foucault*. Buenos Aires: Sudamericana, 2003.
- ANDRADE, Carlos Drummond. *Poemas*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1959.
- ARCHER, Michael. *Arte contemporânea: uma história concisa*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- ARENDDT, Hanna. *A condição humana*. 10 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.
- ARTIÈRES, Philippe. Dizer a atualidade: o trabalho de diagnóstico em Michel Foucault. In: GROS, Frédéric (org.). *Foucault: a coragem da verdade*. São Paulo: Parábola, 2004.
- BALDINI, Massimo (org.). *Amizade & filósofos*. Bauru, SP: EDUSC, 2000.
- BASTOS, Maria Helena Câmara, CUNHA, Maria Teresa Santos, MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio (org.). *Destinos das letras: história, educação e escrita epistolar*. Passo Fundo: UPF, 2002.
- _____. Laços de papel. In: BASTOS, Maria Helena Câmara, CUNHA, Maria Teresa Santos, MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio (org.). *Destinos das letras: história, educação e escrita epistolar*. Passo Fundo: UPF, 2002a. p. 5-9.
- BARBOSA, Ana Mae (org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. As mutações do conceito e da prática. In: Barbosa, Ana Mae (org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002a. p. 13-25.
- _____. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- _____. A imagem verbalizada de Barbara Kruger. In: _____. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998a. p.140-142.
- _____. *Arte-educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 1997.
- _____. Parâmetros curriculares em geral e para as artes plásticas em particular. *Arte & Educação em Revista*, Rede Arte na Escola/Pólo UFRGS, Porto Alegre, v.1, n.1, p. 7-15, 1997a.
- _____. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- BELLO, Lucimar. Arte e seu ensino, uma questão ou várias questões? In: BARBOSA, Ana Mae (org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 35-47.
- BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: _____. *Magia e técnica, arte e política*. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1996.
- BERGER, John. *Modos de ver*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

- BORGES, Jorge Luís. *Ficções*. Globo: Porto Alegre, 1972.
- BRANCO, Guilherme Castelo. Considerações sobre ética e política. In: PORTOCARRERO, Vera, BRANCO, Guilherme Castelo (orgs.). *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: Nau, 2000. p. 310-327.
- BUENO, Belmira Oliveira. CATANI, Denice Bárbara, SOUSA, Cynthia Pereira de (org.). *A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração*. São Paulo: Escrituras, 2002.
- CALVINO, Ítalo. *Seis propostas para o próximo milênio*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CAMARGO, Maria Rosa Rodrigues Martins de. Escreva-me urgente... Um estudo dos elos comunicativos na carta. In: BASTOS, Maria Helena Câmara, CUNHA, Maria Teresa Santos, MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio (org.). *Destinos das letras: história, educação e escrita epistolar*. Passo Fundo: UPF, 2002. p. 159-180.
- CANCLINI, Nestor Garcia. *Culturas híbridas*. São Paulo: EDUSP, 1998.
- CARDARELLO, Carla Giovanna Lamas. *Três ensaios para talvez libertar a liberdade na pedagogia freireana*. Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS, 2003. Projeto de tese de doutorado.
- CHADWICK, Whitney, COURTIVRON, Isabelle de (eds.). *Los otros importantes*. Creatividad e relaciones intimas. Madrid: Catedra, 1994.
- CHADWICK, Whitney. *Mujer, arte y sociedad*. Barcelona: Destino, 1992.
- COLLINS, Georgia, SANDELL, Renee. *Gender issues in art education: Content, Contexts, and Strategies*. Virginia: NAEA, 1996.
- COLLINS, Georgia. Explanations owed my sister: a reconsideration of feminism in art education. *Studies in Art Education*, Virginia, USA, v.36, n.2, p. 69-83, winter 1995.
- CONGDON, Kristin, Zimmerman, Enid. *Women art educators III*. Indiana: NAEA, 1993.
- CORRÊA, Mariza. *Antropólogas & Antropologia*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- CORTÁZAR, Julio. *Histórias de cronópios e famas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- _____. *O jogo da amarelinha*. 6 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.
- COSTA, Marisa (org.). *Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* Porto Alegre: UFRGS, 2000.

- CUNHA, Maria Teresa Santos. “Por hoje é só...” Cartas entre amigas. In: BASTOS, Maria Helena Câmara, CUNHA, Maria Teresa Santos, MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio (org.). *Destinos das letras: história, educação e escrita epistolar*. Passo Fundo: UPF, 2002. p. 181-204.
- _____. Diários íntimos de professoras: letras que duram. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio, BASTOS, Maria Helena Câmara, CUNHA, Maria Teresa (orgs.). *Refúgios do eu: educação, história, escrita autobiográfica*. Florianópolis: Mulheres, 2000. p. 159-180.
- _____. Diários femininos: devassas do eu. In: *Seminário Docência, Memória e Gênero, GEDOMGE-FEUSP*. São Paulo: Plêiade, 1997. p. 105-112.
- DAVIS, Hilary E. The temptations and limitations of a feminist deaesthetic. *Journal of Aesthetic Education*, vol. 27, n. 1, p.99-105, Spring 1993.
- DELEUZE, Gilles, PARNET, Claire. *Diálogos*. São Paulo: Escuta, 1998.
- DELEUZE, Gilles. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- _____. *Conversações (1972-1990)*. Rio de Janeiro: 34, 1992.
- DELEUZE, Gilles, GUATTARI. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 1. Rio de Janeiro: 34, 2004.
- DERRIDA, Jacques, ROUDINESCO, Elisabeth. *De que amanhã...Diálogo*. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.
- DIAS, Rosa Maria. Arte e vida no pensamento de Nietzsche. In: LINS, Daniel, COSTA, Sylvio de Sousa Gadelha, VERAS, Alexandre. *Nietzsche e Deleuze: intensidade e paixão*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2000. p. 9-21.
- DÍAZ, Esther. *La filosofía de Michel Foucault*. Buenos Aires: Biblios, 1995.
- DAMIANI, Magda Floriana, VELLOZO, Kenia Bica, BARROS, Raquel Rosado. Por que o trabalho colaborativo entre professores é importante? Que evidências há sobre isso? In: ANPED SUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 5, 2004, Curitiba, PR. **Anais**. Curitiba, PR: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2004. p. 323.
- DICKEL, Adriana, COLUSSI, Rosane, BRAGAGNOLO, Adriana, ANDREOLLA, Neusa. Em um processo de formação continuada, a possibilidade de articulação entre teoria e prática: reflexões sobre uma experiência compartilhada. In: ANPED SUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 4, 2002, Florianópolis, SC. **Anais**. Florianópolis: UFSC/NUP/CED, 2002. p.64.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. *O que vemos, o que nos olha*. São Paulo: 34, 1998.

- DISSANAYAKE, Ellen. *What is art for?* 2 ed. Seattle: University of Washington Press, 1991.
- ECO, Umberto. *O nome da rosa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
- EFLAND, Arthur D. Cultura, sociedade, arte e educação em um mundo pós-moderno. *A compreensão e o prazer da arte. Anais*. São Paulo, Sesc-Vila Mariana, 2º encontro, 1998.
- ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.9-76.
- ERIBON, Didier. *Michel Foucault*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- EWALD, François, FONTANA, Alessandro. Apresentação. In: FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- FERREIRA, Sueli (org.). *O ensino das artes: construindo caminhos*. Campinas, SP: Papirus, 2001.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. Escrita acadêmica: arte de assinar o que se lê. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Caminhos Investigativos III*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005 (no prelo).
- _____. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 49-71.
- _____. Problematizações sobre o exercício do ver: mídia e pesquisa em educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.20, p. 83-94, mai/ago. 2002a.
- _____. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*, n.114, p.197-233, nov. 2001.
- _____. Mídia e educação da mulher: uma discussão teórica sobre modos de enunciar o feminino na TV. *Estudos Feministas*, p. 586 – 599, Florianópolis, SC, v. 9, n. 2, 2001a.
- _____. *Televisão & educação: fruir e pensar a TV*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001b.
- _____. Mídia e produção do sujeito: o privado em praça pública. In: FONSECA, Tânia Maria Galli e FRANCISCO, Deise Juliana (orgs.). *Formas de ser e habitar a contemporaneidade*. Porto Alegre: UFRGS, 2000. p. 109-120.
- _____. Foucault e o desejável conhecimento do sujeito. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, 24 (1), p. 39-59, jan./jun. 1999.
- _____. O estatuto pedagógico da mídia: questões de análise. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v.22, n.2, p. 59-79, jul./dez. 1997.

- _____. *Adolescência em discurso: mídia e produção de subjetividade*. Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS, 1996. Tese de Doutorado.
- _____. A paixão de “trabalhar com” Foucault. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre: Mediação, 1996a.
- FONSECA, Márcio Alves. *Michel Foucault e a constituição do sujeito*. São Paulo: EDUC, 2003.
- FOUCAULT, Michel. _____. *Da amizade como modo de vida*. Disponível em: <http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/> Acesso em: 12 mar. 2005.
- _____. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- _____. A escrita de si. In: _____. *Ditos e escritos V: Ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004a.
- _____. A ética do cuidado de si como prática de liberdade. In: _____. *Ditos e escritos V: Ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004b.
- _____. Foucault. In: _____. *Ditos e escritos V: Ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004c.
- _____. O cuidado com a verdade. In: _____. *Ditos e escritos V: Ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004d.
- _____. O retorno da moral. In: _____. *Ditos e escritos V: Ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004e.
- _____. Sexualidade e Solidão. In: _____. *Ditos e escritos V: Ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004f.
- _____. Uma estética da existência. In: _____. *Ditos e escritos V: Ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004g.
- _____. Verdade, poder e si mesmo. In: _____. *Ditos e escritos V: Ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004h.
- _____. A vida dos homens infames. In: _____. *Ditos e escritos IV: Estratégia, poder-Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- _____. *La hermenéutica del sujeto*. Curso en el Collège de France (1981-1982). Buenos Aires: Fondo de Cultura Econômica de Argentina, 2002.
- _____. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Martins Fontes, 2002a.
- _____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 25 ed. Petrópolis: Vozes, 2002b.

- _____. A Linguagem ao infinito. In: _____. *Ditos e escritos III: Estética: literatura e pintura, música e cinema*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. p. 47-59.
- _____. Não ao Sexo Rei. In: _____. *Microfísica do poder*. 16 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001a p. 229-242.
- _____. Nietzsche, a genealogia e a história. In: _____. *Microfísica do poder*. 16 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001b. p. 15-37.
- _____. O que é um autor. In: _____. *Ditos e escritos III: Estética: literatura e pintura, música e cinema*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001c.
- _____. As palavras e as imagens. In: _____. *Ditos e escritos II: Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000. p.78-81.
- _____. *A ordem do discurso*. 6 ed. São Paulo: Loyola, 2000a.
- _____. Estruturalismo e pós-estruturalismo. In: _____. *Ditos e escritos II: Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000b.
- _____. O que são as luzes? In: _____. *Ditos e escritos II: Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000c.
- _____. *Theatrum Philosophicum*. In: _____. *Ditos e escritos II: Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000d.
- _____. *História da sexualidade. v. 1: A vontade de saber*. 13 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.
- _____. *História da sexualidade. v. 3: O cuidado de si*. 6. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999a.
- _____. *História da sexualidade v. 2: O uso dos prazeres*. 8.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- _____. *Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.
- _____. Cómo nace un “libro-experiencia”. In: KAMINSKY, Gregorio (sel.). *El yo minimalista*. Conversaciones con Michel Foucault. Buenos Aires: La Marca, 1996. p. 9-18.
- _____. Sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho. In: DREYFUS, Hubert e RABINOW, Paul. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 253-278.
- _____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert e RABINOW, Paul. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995a. p.231-249.
- _____. Tecnologias del yo. In: _____. *Tecnologias del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós/ICE/UAB, 1995b, p.45-94.

- _____. *Isto não é um cachimbo*. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1989.
- _____. *A arqueologia do saber*. 3 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.
- FUSARI, Maria F. de Rezende e, FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez, 1992.
- FREEDMAN, Kerry. Currículo dentro e fora da escola: representações da arte na cultura Popular. *A compreensão e o Prazer da Arte*, SESC São Paulo, 1998.
- GARCIA, Maria Manuela Alves. *Pedagogias críticas e subjetivação: uma perspectiva foucaultiana*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- GROS, Frédéric. Situação do curso. In: FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- GROSENICK, Uta (ed.). *Mulheres artistas nos séculos XX e XXI*. Köln: Taschen, 2003.
- HADOT, Pierre. Reflexiones sobre la nocion de ‘cultivo de sí mismo’. In: BALBIER, E. et. Al. *Michel Foucault, filósofo*. Barcelona: Gedisa, 1999. p.219-226.
- HÉBRARD, Jean. Por uma bibliografia material das escritas ordinárias: a escritura pessoal e seus suportes. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio, BASTOS, Maria Helena Câmara, CUNHA, Maria Teresa Santos (orgs.). *Refúgios do eu: educação, história, escrita autobiográfica*. Florianópolis: Mulheres, 2000. p. 29-61.
- HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- HICKS, Laurie. A feminist analysis of empowerment and community in art education. *Studies in Art Education*, Virginia, USA, v. 32, n.1, p.36-46, 1990.
- HIGONNET, Anne. Los mitos de la creación. Camille Claudel y Auguste Rodin. In: CHADWICK, Whitney, COURTIVRON, Isabelle de (eds.). *Los otros importantes*. Creatividad e relaciones intimas. Madrid: Catedra, 1994. p. 19- 58.
- _____. Mulheres e imagens: aparências, lazer, subsistências. In: DUBY, Georges, PERROT, Michelle (org.). *História das mulheres no ocidente – Séc. XIX*. Porto: Afrontamento, São Paulo: Ebradil, 1991. p. 297-323.
- IONTA, Marilda. Cartas de pijama: amizade e relações de gênero na correspondência de Mário Andrade e Anita Malfatti. In: BASTOS, Maria Helena Câmara, CUNHA, Maria Teresa Santos, MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio (org.). *Destinos das letras: história, educação e escrita epistolar*. Passo Fundo: UPF, 2002. p. 243-263.

- JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.
- LANIER, Vincent. Devolvendo arte à arte-educação. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). *Arte-Educação: leitura no subsolo*. Cortez: São Paulo, 1997. p. 42-56.
- LARROSA, Jorge, SKLIAR, Carlos. *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- LARROSA, Jorge. *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- _____. Experiência e paixão. In: LARROSA, Jorge. *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004a. p. 151-165.
- _____. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.19, p.20-28, jan.abr. 2002.
- _____. *Nietzsche & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- _____. A libertação da liberdade. In: PORTOCARRERO, Vera, BRANCO, Guilherme Castelo (orgs.) *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: Nau, 2000. p. 328-335.
- _____. Os paradoxos da autoconsciência: um conto com prólogo, epílogo e moral, segundo alguns fragmentos das *Confissões* de Rousseau. In: LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Porto Alegre: Contrabando, 1998. p. 25-53.
- _____. *La experiencia de la lectura*. Barcelona: Laertes, 1996.
- _____. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.) *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre: Mediação, 1996a. p. 133-161.
- _____. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 35-86.
- _____ et al. *Dejame que te cuente: Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes, 1995a.
- LEMINSKY, Paulo. *Distraídos venceremos*. São Paulo: Brasiliense, 2002.
- LICHTENSTEIN, Jaqueline (org.). *A pintura – Vol. 1: O mito da pintura*. São Paulo: Ed.34, 2004.
- LISPECTOR, Clarice. *Um sopro de vida*. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.
- _____. *Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. A vida dos “artistas famosos” educam? Produção de discursos sobre arte, artista e gênero. In: Corrêa, Ayrton Dutra (org.). *Ensino de artes: múltiplos olhares*. Ijuí, RS: Unijuí, 2004. p. 337-356.

_____. Sexualidades, artes visuais e poder: pedagogias visuais do feminino. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v.10, n. 2, p. 283-301, 2002.

_____. Uniarte Escola: formação continuada de professoras da educação básica em ensino de arte. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v.8, n.1, p.7-25, jan./jun.2000.

_____. *Imagens do espaço da arte na escola: um olhar feminino*. Campinas, SP: UNICAMP, 1998. 176 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1998.

LOURO, Guacira. Pedagogias da Sexualidade. In: _____. *O Corpo Educado: Pedagogias da Sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 11-12.

_____. Segredos e Mentiras do Currículo. Sexualidade e Gênero nas Práticas Escolares. In: SILVA, Luiz Heron da. *A Escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 33-47.

_____. *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LUKE, Carmen (org.). *Feminismos y pedagogías en la vida cotidiana*. Madrid: Morata, 1996.

MACHADO, Roberto. *Foucault, a filosofia e a literatura*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

MARTINS, Mirian Celeste, PICOSQUE, Gisa. *Inventário dos achados: o olhar do professor-escavador de sentidos*. Porto Alegre: 4ª Bienal do Mercosul – Ação Educativa, 2003.

MARTINS, Mirian Celeste. Aquecendo uma transformação: atitudes e valores no ensino de Arte. Barbosa, Ana Mae (org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 49-60.

_____. *Arte: o seu encantamento e o seu trabalho na educação de educadores – a celebração de metamorfoses da cigarra e da formiga*. São Paulo: USP, 1999. 299 p. Tese (Doutorado em Educação).

MASON, Rachel. *Por uma arte-educação multicultural*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

MAYAYO, Patricia. *Historias de mujeres, historias del arte*. Madrid: Cátedra, 2003.

- MEERKOTTER, Dirk, ROBINSON, Maureen. Quinze anos de pesquisa-ação pela emancipação política e educacional de uma universidade sul-africana. In: PEREIRA, Júlio Emílio Diniz, ZEICHNER, Kenneth M. (orgs.). *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 95-126.
- MEYER, Dagmar E. Estermann, RIBEIRO, Cláudia, RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. *Gênero, sexualidade e educação. 'Olhares' sobre algumas das perspectivas teórico-metodológicas que instituem um novo GE*. In: Reunião Anual da ANPED, 27, 2004, Caxambu, MG. Disponível em: http://www.anped.org.br/27/diversos/te_dagmar_meyer.pdf Acesso em: 21 fev. 2005.
- MIDDLETON, Sue. Doing Feminist Educational Theory: a post-modernist perspective, p.87-100, *Gender and Education*, v.7, n.1, 1995.
- MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio, BASTOS, Maria Helena Câmara, CUNHA, Maria Teresa Santos (orgs.) *Refúgios do eu: educação, história, escrita autobiográfica*. Florianópolis: Mulheres, 2000.
- MIRZOEFF, Nicholas (org.). *Visual culture reader*. Londres: Routledge, 1998.
- MONTAIGNE, Michel de. *Ensaio*. Vol. 1. São Paulo: Nova Cultural, 1996.
- NIETZSCHE, Friederich . *O nascimento da tragédia ou helenismo e pessimismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- _____. *Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém*. 12 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003a.
- _____. *Ecce Homo: Como cheguei a ser o que sou*. São Paulo: Martin Claret, 2002.
- _____. *A gaia ciência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- NOCHLIN, Linda. *The politics of vision: essays on nineteenth-century art and society*. Colorado, USA: Westview, 1989.
- _____. Why have there been no great women artists? In: _____. *Women, art, and power and other essays*. Colorado: Westview, 1989a.
- _____. Women, art and power. In: _____. *Women, art, and power and other essays*. Colorado: Westview, 1989b.
- NÓVOA, Antonio, FINGER, Mathias (org.). *O Método (auto) biográfico e a formação*. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.
- ONFRAY, Michel. *A escultura de si: a moral estética*. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.

- ORTEGA, Francisco. Da ascese à bio-ascese ou do corpo submetido à submissão do corpo. In: Rago, Margareth, Orlandi, Luiz B. da Lacerda, Veiga-Neto, Alfredo (orgs.). *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 139-173.
- _____. *Genealogias da amizade*. São Paulo: Iluminuras, 2002a.
- _____. *Para uma política da amizade: Arendt, Derrida, Foucault*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2000.
- _____. *Amizade e estética da existência em Foucault*. Rio de Janeiro: Graal, 1999.
- OS GRANDES ARTISTAS – Gótico e Renascimento – Michelangelo, Da Vinci, Botticelli. São Paulo: Nova Cultural, 1991.
- OS GRANDES ARTISTAS – Romantismo e Impressionismo – Van Gogh, Renoir, Manet. São Paulo: Nova Cultural, 1991.
- PENNA, Maura (coord.). *É este o ensino de arte que queremos?* Uma análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais. João Pessoa: Universitária/CCHLA/PPGE, 2001.
- PERASSI, Richard. *Aspectos da educação artística em Mato Grosso do Sul*. ANPAP – Anais 1996. Disponível em: <http://www.arte.unb.br/anpap/perassi.htm> Acesso em 11 nov. 2002.
- PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: PEREIRA, Júlio Emílio Diniz, ZEICHNER, Kenneth M. (orgs.). *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 11-42.
- PEREIRA, Marcos Villela. *A estética da professoralidade: um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor*. São Paulo: PUC/SP, 1996. Tese (Doutorado em Supervisão e Currículo).
- PESSOA, Fernando. *Seleção poética*. Rio de Janeiro: José Aguilar, 1971.
- PINACOTECA CARAS. São Paulo: Caras, 1998.
- POLLOCK, Griselda. *Historia y política. ¿Puede la Historia del Arte sobrevivir al feminismo?* Disponível em: http://estudiosonline.net/archivo/2004/12/historia_y_pola.php Acesso em: 22 de fev. 2005.
- _____. *Vision and difference: feminism, femininity and the histories of art*. New York: Routledge, 2003.
- _____. Modernity and the spaces of femininity. In: Mirzoeff, Nicholas (ed.). *Visual culture reader*. London, New York: Routledge, 1998. p.74-84.

- PORQUERES, Bea. Reconstruir uma tradição: las artistas em el mundo occidental. *Cuadernos Inacabados*, n.13, Horas y Horas, Madrid, 1994.
- RABINOW, Paul, DREYFUS, Hubert. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica : Para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- RICHTER, Ivone Mendes. *Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.
- _____. Parâmetros, standarts e avaliação para o ensino das artes: melhoria da qualidade ou globalização?. *Ensino de Arte*, n.1, Associação de Arte-Educadores do Estado de São Paulo – AESP, São Paulo, 1997.
- RIJSINGEN, Miriam Van. How purple can purple be? Feminist Art History. In: BUIKEMA, Rosemarie, SMELIK, Anneke (eds.). *Women's studies and culture: a feminist introduction*. London: Zed, 1993. p.94-105.
- RIOT, Philippe. As vidas paralelas de Pierre Rivière. In: FOUCAULT, Michel (coord.). *Eu, Pierre Rivière, que degolei minha mãe, minha irmã e meu irmão*. 6 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2000. p.239-258.
- SACCÁ, Elizabeth J., ZIMMERMAN, Enid. *Women art educators IV: herstories, ourstories, future stories*. Quebec: CSEA, 1998.
- SANDELL, Renee. The liberating relevance of feminist pedagogy. *Studies in Art Education*, Virginia, USA, v.32, n.3, p.178-187, 1991.
- SARDELICH, Maria Emilia. Formação inicial e permanente do professor de arte na educação básica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.114, p. 137-152, nov. 2001.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- _____. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- _____. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999a.
- SKLIAR, Carlos. Alteridades y pedagogias: o... ¿y si el outro no estuviera ahí? *Educação & Sociedade*, Campinas, n.79, p. 85-123, ago. 2002.

SMELIK, Anneke. What meets the eye: feminist film studies. In: BUIKEMA, Rosemarie, SMELIK, Anneke (orgs.). *Women's studies and culture. A feminist introduction*. Londres e New Jersey: Zed Books, 1993. p. 66-81.

SPRINGER, Julie. Deconstructing the art museum: gender, power, and educational reform. In: COLLINS, Georgia, SANDELL, Renee. *Gender issues in art education: Content, Contexts, and Strategies*. Virginia: NAEA, 1996. p. 40-50.

STEINBERG, Shirley. Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações. In: SILVA, Luis Heron da., AZEVEDO, José Clóvis, SANTOS, Edmilson Santos dos. *Identidade social e a construção do conhecimento*. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre, SMED, 1997. p. 98-145.

THURBER, Frances, ZIMMERMAN, Enid. Empower not in power: gender and leadership roles in art teacher education. In: COLLINS, Georgia, SANDELL, Renee. *Gender issues in art education: Content, Contexts, and Strategies*. Virginia: NAEA, 1996. p. 145-153.

TOURINHO, Irene. Transformações no ensino da arte: algumas questões para reflexão conjunta. In: Barbosa, Ana Mae (org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 27-47.

VENEZIA, Mike. *Michelangelo*. São Paulo: Moderna, 1996. (Coleção Mestres das Artes)

_____. *Da Vinci*. São Paulo: Moderna, 1996a. (Coleção Mestres das Artes)

_____. *Van Gogh*. São Paulo: Moderna, 1996b. (Coleção Mestres das Artes)

VEYNE, Paul. *O último Foucault e sua moral*. Disponível em www.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault Acesso em 05 mar. 2005.

_____. Foucault revoluciona a história. In: _____. *Como se escreve a história*. 2 ed. Brasília, DF: UNB, 1992. p. 151- 198.

Os rastros da imaginação – Reportagem da *Gazeta do Sul*, Santa Cruz do Sul, 25.03.2005 –
Exposição de trabalhos de alunos da professora Estér Segatto.



Sexta-feira, 25/03/2005

Editor do Mix:
Mauro Ulrich – 3715 7938
mauro@gazetadosul.com.br

▼Comix

Uma nova forma de “rolar” as dívidas

Página 6

Os rastros da imaginação

Na TV

Luiza Dantas/Carla Z



Suell Franco

A nova D. Benta do Sítio

Página 2

Maira Assmann

Bastam alguns passos até a Biblioteca da Universidade de Santa Cruz do Sul para se deparar com diversos tênis, sandálias, chinelos e tamancos deixados no chão por alguns estudantes. Os acessórios não estão no salão de estudos da instituição por acaso, sua presença entre livros e silêncio foi planejada pelos alunos do primeiro ano da Escola Estadual de Ensino Médio Santa Cruz. Sob a orientação da

professora Estér Segatto eles disponibilizaram suas criações a partir de sapatos usados na mostra denominada *Pés e Calçados*.

Vale tudo na imaginação dos adolescentes. Transformar as Havaianas em anjo; uma taça de acrílico em salto alto; uma escova de roupas em solado; um tênis em rádio ou uma botina em casinha. Mas a criatividade não pára por

aí. Tem aqueles que optaram pela mistura de cores a fim de criar nichos para os calçados, acomodando-os em caixinhas de papelão que imitam camas, caixões e florestas. Esse acervo fica disponível à comunidade até o dia 31 deste mês, de segunda a sexta-feira, das 8 horas às 22h30, e no sábado, das 8 às 12 e das 13 às 17 horas.

Ao lado dele, enquadrado pelos seus autores como “surrealista contemporâneo”, aparecem os esboços anteriores às peças. Em grandes painéis surgem ainda desenhos de calçados transformados em máquinas e eletrodomésticos, e anúncios publicitários de cada uma das obras. Todo esse processo de elaboração dos projetos, bem como de confecção dos materiais, aparece em

fotos e explicações escritas. Cada aluno tratou de detalhar suas intenções ao planejar determinado sapato, sem esquecer de especificar seus dados pessoais. Quem sabe dali surge um grande nome no cenário da moda?






Joana Puglia retrata as mulheres

Enquanto principiantes nas artes expõem na Biblioteca da Unisc, no saguão do Bloco I uma veterana em pintura mostra mais uma vez sua habilidade com os pincéis. **Joana Puglia** não sabe apenas trabalhar com inúmeras cores ao mesmo tempo, mas também brincar com sentimentos e sensações. Em suas 15 telas ela ilustra situações do cotidiano feminino.

Intitulada *Cosas Femininas*, a exposição contém quadros de moças, senhoras e meninas dançando sob a Lua, correndo no parque, jogando bola, se divertindo com o fogo e descansando à noite. As árvores, as estrelas, as flores, a maternidade e a vida inspiraram a artista para retratar toda a delicadeza e a força da alma das mulheres. A técnica utilizada foi o acrílico sobre tela, abusando de cores e emoções. Elas podem ser visitadas até o último dia deste mês.



Música

Divulgação/GS



A galera do Pato

Pato Fu prepara novo CD

Página 3

Uma "carta perdida", Marisiane, 2004.

