

Forma-ação: o estágio curricular supervisionado em artes visuais nas confluências com a educação do campo

“Training-action”: the supervised curriculum internship in visual art in the confluences with field education

Forma-acción: las prácticas curriculares supervisadas en arte visual en las confluencias con la educación de campo

Daniela da Cruz Schneider¹

Universidade Federal do Rio Grande, Instituto de Letras e Artes, Artes Visuais, Professora Adjunta

Hertha Tatiely Silva²

Universidade Federal do Tocantins, Professora assistente

Resumo: Este texto, conjuga exercícios docentes na Licenciatura em Educação do Campo: Códigos e Linguagens – Artes Visuais e Música, da Universidade Federal do Tocantins, campus da cidade de Arraias e a atuação nas disciplinas de Estágios Curriculares Supervisionados, com foco na habilitação em Artes Visuais. Para tal, utiliza-se uma abordagem metodológica de cunho bibliográfico, propondo interlocuções entre ensino de artes visuais e educação do campo que possam orientar vetores para o estágio curricular. O quadro teórico desdobra-se, centralmente, por Freire (2013; 2016), Caldart (2011), Arroyo (2007; 2011), Hernández (2007; 2011), Pereira (2013), Larrosa (2017; 2018). Do contato com as docências que se produzem nas e pelas disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado, propõe-se que formação é *forma de si em ação*, uma forma-docente que coloca as potencialidades de si em exercício. O texto apresenta, inicialmente, a contextura e condições que possibilitam a implementação do referido curso; em seguida propõe cultivo e nutrição como vetores para uma ação-reflexão desde o estágio curricular; por fim, percorre por praxis que podem potencializar o exercício de formação docente em artes visuais na educação do campo.

Palavras-chave: Ensino de artes visuais. Educação do campo. Estágio curricular supervisionado. Formação docente.

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas, danic.schneider@gmail.com

² Doutoranda em Arte e Cultura Visual pela Universidade Federal de Goiás (PPGACV/UFG); Mestre em Comunicação pela Universidade Federal de Goiás (PPGCOM/UFG); hertha@uft.edu.br

Abstract: *This text combines teaching exercises in the Degree in Field Education: Codes and Languages – Visual Arts and Music, at the Federal University of Tocantins, campus in the city of Arraias, and acting in the disciplines of Supervised Curriculum Internships, with a focus on qualification in Visual Arts. To this end, a bibliographical methodological approach is used, proposing interlocutions between visual arts teaching and field education that can guide vectors for the supervised curricular. The theoretical framework unfolds, centrally, by Freire (2013; 2016), Caldart (2011), Arroyo (2007; 2011), Hernández (2007; 2011), Pereira (2013), Larrosa (2017; 2018). From the contact with teaching that are produced in and by the Supervised Curricular Internship disciplines, it is proposed that formation is a form of self in action, a form-professor that puts the potential of oneself into exercise. The text initially presents the context and conditions that allow the implementation of the referred course; then it proposes cultivation and nutrition as vectors for action-reflection from the curricular internship; finally, it goes through praxis that can enhance the exercise of teacher training in visual arts in education field.*

Keywords: *Visual arts teaching. Field education. Supervised internship. Teacher training.*

Resumen: *Este texto combina ejercicios de enseñanza en la en la Licenciatura en Educación de Campo: Códigos y lenguajes - Artes Visuales y Música, en la Universidad Federal de Tocantins, campus en la ciudad de Arraias, y la actuación en las disciplinas de Prácticas Curriculares Supervisadas, con un enfoque sobre titulación en Artes Visuales. Para ello, se utiliza un enfoque metodológico bibliográfico que propone interlocuciones entre la enseñanza de las artes visuales y la educación de campo que pueden orientar los vectores de la práctica curricular. El marco teórico se despliega, centralmente, por Freire (2013, 2016), Caldart (2011), Arroyo (2007; 2011), Hernández (2007; 2011), Pereira (2013), Larrosa (2017; 2018). A partir del contacto con la enseñanza que se produce en y a través de las disciplinas de las Prácticas Curriculares Supervisadas, se propone que la formación es una forma de sí mismo en acción, una formación docente que pone en ejercicio las potencialidades de sí mismo. El texto presenta inicialmente el contexto y las condiciones que permiten la implementación del referido curso; luego propone el cultivo y la alimentación como vectores de acción-reflexión desde el internado curricular; finalmente, pasa por una praxis que puede potenciar el ejercicio de la formación docente en artes visuales en la educación de campo.*

Palabras clave: *Enseñanza de las artes visuales. Educación de campo. Prácticas curriculares supervisadas. Formación de profesores.*

Recebido em: 24 de setembro de 2021

Aceito em: 04 de abril de 2022

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A partir de experiências docentes no Curso de Educação do Campo – Habilitação Artes Visuais e Música (Arraias), da Universidade Federal do Tocantins, tecendo interlocuções entre artes visuais e educação do campo, esse texto propõe um exercício teórico em torno dos Estágios Curriculares Supervisionados. Do contato com as docências que se produzem nas e pelas disciplinas de Estágio Curricular, propõe-se aqui a noção de *formação enquanto forma de si em ação*, uma forma-docente que coloca as potencialidades de si em exercício.

O Estágio Curricular Supervisionado é compreendido como um lugar de experimentar a docência, mas que situa as/os licenciandas/os no espaço de proposição da docência e aprendizagem. Assim, compreende-se como etapa de construção de conhecimento, laboração da identidade docente, bem como espaço de exercício da imanência entre teoria-prática. O estágio, configura-se como um dos lugares em que licenciandos/as experimentam o ambiente escolar, desde suas inserções nas observações escolares; reconhecimento de estruturas físicas, bem como a organização da gestão. Segundo Tardif (2002) trata-se de um espaço-tempo de contextualização da escola, atentando para o lugar em que está situada; quem e como são suas alunas e seus alunos: onde moram? como é a comunidade em que a escola está situada; nos encaminhando, assim, para a necessidade de um mapeamento social, histórico e político da emergência dessa escola nos moldes em que se propõe.

Demanda-se das/dos discentes uma postura problematizadora, que permita compreender as contexturas em que a escola e seus conjuntos de práticas emergem. Reflexiva, para não reproduzir sistemas que ali se cristalizam, mas, ao mesmo tempo, observar de modo sociológico e contextual as complexidades dos discursos e práticas que se entrecruzam na produção da instituição escolar.

Além disso, o estágio como espaço-tempo de formação nos cursos de licenciaturas suscita a polêmica da divergência ou complementaridade entre teoria e prática. De um lado, saberes acadêmicos, denominado campo teórico; de outro, a prática propriamente dita. À didática e à metodologia caberiam a síntese. A imanência entre teoria e prática é aqui desdobrada a partir de Freire (2013) enquanto práxis, na sua indissociabilidade ação-reflexão.

O campo de estudo da cultura visual (HERNÁNDEZ, 2007) amplia tais proposições ao demandar que os movimentos dialógicos entre prática e teoria perpassem o campo das visualidades, compreendendo-as enquanto produtoras de discursos. Assim, o saber arte enreda a complexidade de relações e agenciamentos que a arte e seu ensino podem engendrar, agenciamentos afirmativos de potência (DELEUZE; GUATARRI, 1995). Desde a heterogeneidade que o saber arte se ativa enquanto prática social, reivindicando que saber

arte é constituir certa capacidade de problematização das realidades dadas, experimentadas e enfrentadas.

As perguntas que emergem das problematizações instauradas nesse texto se situam sobre a dialogia a que as imagens nos impelem – olhar e por ela ser vista: quais as biografias dos objetos e das imagens selecionadas na proposição de práticas formativas em artes visuais?

No que tange um ensino de artes visuais nas suas interlocuções com a educação do campo, é preciso interrogar quais representações, quais artefatos culturais são favorecidos e como são propostos pelas práticas formativas no contexto da educação do campo. É preciso manter vivo e em ação o direito ao saber e a cultura, promulgado pela Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394/96, mas desde a problematização inspirada por Arroyo (2011, p. 81):

Dentro deste mesmo ponto gostaria de colocar outra questão: como a escola vai trabalhar a memória, explorar a memória coletiva, recuperar o que há de mais identitário na memória coletiva? Como a escola vai trabalhar a identidade do homem e da mulher do campo? Ela vai reproduzir os estereótipos da cidade sobre a mulher e o homem rural? Aquela visão de jeca (...) a escola tem que ser mais rica, tem que incorporar o saber, a cultura, o conhecimento socialmente construído. (...) nem todos os saberes sociais estão no saber escolar, nem tudo que está no currículo urbano é saber social.

Compreendendo que a educação do campo é uma epistemologia que reivindica a transformação interseccional da sociedade, a proposição é de que os saberes escolares devem ser redefinidos, “têm que vincular-se às matrizes culturais do campo aos novos sujeitos culturais que o movimento social recria” (ARROYO, 2011, p. 83).

A partir destes primeiros indícios, organizam-se os pressupostos teóricos e conceituais deste texto propondo interlocuções entre artes visuais e educação do campo que ressoem nos modos de encarar o estágio curricular. O texto apresenta, inicialmente, a contextura e condições que possibilitam a implementação da Licenciatura em Educação do Campo: Códigos e Linguagens – Artes Visuais e Música, da Universidade Federal do Tocantins, campus da cidade de Arraias;³ em seguida propõe cultivo e nutrição como vetores para uma ação-reflexão desde o estágio curricular; por fim, percorre por práxis que podem potencializar o exercício de formação docente em artes visuais na educação do campo.

³ Câmpus Universitário Professor Dr. Sérgio Jacintho Leonor.

2 LEDOC-UFT/ARRAIAS

A implementação de um novo curso de graduação em Instituições Públicas de Ensino Superior, a Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), é em termos institucionais um reconhecimento de que as populações do campo têm direitos a uma educação diferenciada que atenda suas demandas. É uma conquista histórica fruto de um longo e gradativo processo. Provém de reivindicações dos sujeitos do campo, com destaque para o protagonismo dos movimentos sociais e sindicais camponeses. Cabe aqui ressaltar, como apontam Guhur e Silva (2009), que, mediante a luta dos movimentos sociais, o reconhecimento da especificidade da educação do campo na LDB possibilitou a adequação da legislação educacional para que diferentes experiências construídas fossem reconhecidas e legalmente respaldadas.

A LEdoC é voltada especificamente para a formação de professoras/es em nível superior para atuarem nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio e na gestão de processos educativos escolares e processos educativos comunitários em escolas do campo. Está sendo ofertada pelas Instituições Públicas de Ensino Superior desde 2007. Em 2012 já estavam em funcionamento no país 42 cursos de LEdoC permanentes, executados por 27 Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), em 17 estados brasileiros, mais Distrito Federal, compreendendo as cinco regiões do Brasil (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2017).

A Licenciatura em Educação do Campo: Códigos e Linguagens - Artes Visuais e Música, da Universidade Federal do Tocantins, campus da cidade de Arraias (LEdoC-UFT/Arraias), foi um dos cursos aprovados em 2012 via edital da Chamada Pública de Seleção de Projetos de Instituições Públicas de Ensino Superior n. 02/2012-SESU/SETEC/SECADI/MEC. De acordo com Carvalho (2016, p. 22-23), uma das idealizadoras da implementação da LEdoC-UFT/Arraias, a escolha das áreas de atuação deveria considerar a realidade social e cultural específicas das populações do campo que seriam beneficiadas com a implementação do curso. Outra orientação do edital é que o curso deveria contribuir para a formação superior de professoras/es com efetivo exercício em escolas do campo. Carvalho (2016, p. 23) narra que

Tomando por base esses elementos fomos a procura de dados junto a Secretaria Estadual de Educação no que se referia aos professores sem formação específica na sua área de atuação. Também fizemos um levantamento dos cursos de licenciaturas oferecidos nas regiões de Arraias, Tocantinópolis e seu entorno e encontramos que a área de conhecimento que mais urgia de atendimento era Linguagem e Códigos, e dentro dessa, Artes Visuais e Músicas. A escolha se justificou devido às manifestações artísticas indígenas e quilombolas extremamente importantes, bem como à ausência de professores licenciados para essas áreas.

A escassez de professoras/es licenciadas/os nas áreas de Arte, como aponta Carvalho (2016), é uma realidade do estado do Tocantins. Há uma carência de cursos de formação inicial e continuada que abrangem as artes em geral, e as artes visuais em específico. Em levantamentos feitos na Diretoria Regional de Educação (DRE) de Arraias, na ocasião da realização da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado na LEdoC-UFT/Arraias, dos anos de 2016 a 2019, de todas as 19 escolas, municipais e estaduais, que estabeleceram convênio com a UFT/Arraias, não haviam profissionais graduados em Artes Visuais. Essas escolas estão localizadas na região sudeste do estado do Tocantins. Segundo o PPC da LEdoC-UFT/Arraias,

O índice de escolaridade no Estado do Tocantins é baixo, e as políticas públicas educacionais têm ocorrido de forma descontinuada e, muitas vezes, não atendem a perspectiva dos jovens camponeses, por não considerar o lugar, a cultura e a forma de produção do campo como elementos essenciais à educação. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS, 2014, p. 19).

A LEdoC-UFT/Arraias é criada como uma possibilidade de ampliar e melhorar a oferta de Educação Básica no campo no estado do Tocantins. Seguindo os encaminhamentos políticos-ideológicos do projeto formativo que justificou a criação da LEdoC em face do sistema educacional brasileiro, busca-se promover uma ampla reflexão sobre a formação docente que supere o modelo existente. A proposta do curso visa exceder a ideia de um modelo único de formação docente e formar professoras/es capazes de atuar em contextos específicos. Dois aspectos são fundamentais nessa modalidade de graduação, a alternância pedagógica e a formação por área de conhecimento, cuja habilitação é para a docência multidisciplinar em escolas do campo.

A alternância pedagógica é uma estratégia formativa que se caracteriza pela organização dos processos de ensino-aprendizagem em espaços diferenciados e alternados, a universidade e as comunidades onde residem as/os estudantes. Os procedimentos para operacionalizar a alternância pedagógica partem do objetivo de promover a formação acadêmica sem desvincular as/os estudantes do seu meio familiar, cultural, profissional e comunitário. O que é determinante para viabilizar o acesso e a permanência da/do estudante campesina/o na universidade. Uma das potencialidades, e um desafio, da alternância pedagógica na LEdoC-UFT/Arraias é promover a construção de conhecimentos implicada com as realidades das/os envolvidos nos processos formativos em interface com esses diferentes espaços.

Já a formação por área de conhecimento tem como base a perspectiva interdisciplinar de conhecimento e de organização curricular. Na LEdoC-UFT/Arraias a área de conhecimento é Código e Linguagens e a habilitação em Artes Visuais e Música. Essa modalidade de formação pode parecer um retrocesso para a docência em artes visuais,

considerando a luta histórica dos profissionais da área para suplantar a polivalência. No entanto, alguns aspectos devem ser considerados.

Seguindo as colocações de Caldart (2011) acerca da formação para a docência por área de conhecimento na LEdoC, é preciso sublinhar que essa questão não está na centralidade do projeto político-pedagógico do curso, levando em conta que as políticas gerais de acesso à educação não têm dado conta da realidade específica da educação do campo, “é apenas uma das ferramentas escolhidas (dentro de circunstâncias históricas determinadas)”. Ainda segundo a autora, a discussão sobre formação por área de conhecimento não pode deslocar “a atenção e o trabalho educativo dos aspectos centrais em que essa discussão específica faz sentido, pelo menos desde as finalidades formativas que, entendemos, devem orientar o curso” (CALDART, 2011). A questão da formação por área de conhecimento deve estar ancorada num projeto de transformação da forma escolar atual. A autora aponta dois aspectos fundamentais:

[...] a alteração da lógica de constituição do plano de estudos, visando a desfragmentação curricular pela construção de vínculo mais orgânico entre o estudo que se faz dentro da escola e as questões da vida dos seus sujeitos concretos; e a reorganização do trabalho docente, objetivando superar a cultura do trabalho individual e isolado dos professores. Ambos os aspectos devem ser orientados por uma concepção de educação e de escola ligada aos nossos objetivos formativos mais amplos [...] (CALDART, 2011).

O exercício docente em escolas do campo requer reconhecimento das formas específicas da sua organização estrutural, curricular, pedagógica e política. O que não significa a defesa da manutenção de modelos que são hoje predominantes devido à precária situação educacional no campo. A formação superior específica promovida pela LEdoC parte de uma perspectiva de superação de políticas de formação docente generalistas ao questionarem o “protótipo profissional único” e ao reivindicarem uma formação ampliada. Como enfatiza Arroyo, não existe uma só escola, assim, não é razoável uma única política de formação docente, um único currículo, um único sistema, “essa perversa realidade, tão constante quanto excludente, interroga a tradição de políticas e normas generalistas, pretensamente universalistas” (ARROYO, 2007, p. 62).

A organização curricular na LEdoC-UFT/Arraias é por núcleos de formação, que, de forma geral, comporta um núcleo comum e um núcleo específico. O núcleo comum abarca as dimensões relacionadas à construção de conhecimento e desenvolvimento de habilidades da docência, letramento, agricultura familiar e da realidade do campo brasileiro. O quadro de professoras/es que atuam nesse núcleo integra formações em Pedagogia, Letras, História, Filosofia e Antropologia. O núcleo específico é referente a áreas de conhecimentos em Artes,

em que a especificação é em Artes Visuais e Música e conta com professoras/es com formação em Artes Visuais e professoras/es com formação em Música.

A efetivação da proposta curricular de formação por área de conhecimento na LEdoC-UFT/Arraias enfrenta alguns obstáculos. Um deles é a dificuldade de construir espaços de diálogos e transpor pensamentos e ações arraigados na formação especializada e disciplinarizada das/dos docentes responsáveis por planejar e conduzir as práticas. Sendo a interdisciplinaridade medular para a constituição do currículo do curso, essa é uma dificuldade que enfrentamos cotidianamente em nossas práticas pedagógicas. Entendendo a interdisciplinaridade como um processo, a busca por investir reciprocidade e horizontalidade entre os diferentes campos de saber é um objetivo continuado, mesmo que nunca plenamente atingido.

No PPC da LEdoC-UFT/Arraias de 2014 (que ainda está vigente) os componentes curriculares que abrangem diretamente as artes visuais são: História da Arte; Percepção Visual; Fundamentos do Ensino e Aprendizagem em Artes Visuais; Laboratório de Desenho e Gravura; Laboratório de Pintura; Laboratório de Fotografia; Metodologia do Ensino de Artes; e Teoria e Crítica da Arte. Com base na estruturação e análise dos ementários dessas disciplinas, observamos que o esforço para promover a diversidade na formação e o pluralismo epistemológico ainda é um desafio que não se efetiva no organograma curricular da habilitação em Artes Visuais. Questões que relacionam o “resgate e estudo dos elementos que compõem a memória, saberes, valores, costumes e práticas sociais e produtivas do sujeito do campo” atravessam o PPC do curso (UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS, 2014, p. 37). Entretanto, prioritariamente os estudos propostos ainda propendem para a aquisição de repertórios conceituais e imagéticos procedentes de cânones tradicionais do campo das artes visuais.

O ensino de artes visuais nesse contexto institucional não deveria ao menos desestabilizar o cânone e perturbar a estrutura epistemológica hegemônica? Como expandir e produzir espaços na formação docente para agenciamento e visibilidade de diferentes saberes e modos de fazer das artes visuais? Como os estágios curriculares podem contribuir para processos reflexivos na atuação pedagógica comprometidos com a *des-re-organização* do conhecimento e de modos de compreensão das artes visuais?

3 ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM ARTES VISUAIS: PÔR A FORMA DE SI EM AÇÃO

Dentre as possibilidades de operar o lugar do estágio na formação de arte/educadoras/es do campo, exercitamos aqui – teórica e poeticamente – modos pelos quais

à docência coloca as formas de si em ação, desde uma noção ampla: forma-ação. Tal forma é território existencial, subjetivação. Não se pretende dada pelos contornos do cognitivismo, mas, antes, pelos movimentos da interculturalidade. As potencialidades dessa forma-docente são porosas, exercitando-se pelo contato com outros territórios. Trata-se assim de uma forma que se pratica social e culturalmente.

O estágio curricular é entrevisto neste texto desde as relações entre a teoria e a prática, bem como um campo de construção de conhecimento que tem a investigação enquanto atitude operatória. De modo objetivo, o estágio curricular é proposto por Oliveira e Lampert (2013, p. 80) como “a disciplina que permite aos alunos de licenciatura a apropriação de instrumentos teórico-metodológicos para atuação no ambiente escolar”.

O estágio curricular supervisionado coloca a forma-docente em contato com os saberes acadêmicos no território experiencial das práticas de formação docente. Saber e saber ser docente é atravessado pela dialogia polêmica entre teoria e prática, questão que circunda a literatura acerca dos estágios supervisionados. A esse respeito, Pimenta (2002) enuncia uma síntese das proposições de Candau e Lelis na defesa de uma unidade teoria-prática em que estes componentes são indissociáveis da práxis no fazer pedagógico ao articular o que é objetivo de ensino com os modos em que é proposto o movimento de ensino-aprendizagem. A imanência entre teoria e prática possibilita, segundo Pimenta (2002), uma práxis criadora.

Práxis, na sua indissociabilidade, é um modo de atuar no mundo, conjugação de ação-reflexão. Ela inspira uma unidade dialógica entre aquilo que pensa e defende com aquilo que se faz, de modo que as ações tenham o mínimo de distanciamento dos discursos. Ela funda criação *no* e *com* o mundo a partir de uma inevitável mudança do si, ou, no deslocamento que aqui interessa, uma diferenciação na forma-docente. A práxis, nos sentidos inspirados em Freire (2013), é criação na medida em que é libertação. É a ousadia de dizer a sua palavra. É a coragem da sua palavra. Entende-se a palavra aqui como imperativo da ação-reflexão, um modo de colocar *no*, *para* e *com* o mundo. E, assim, a práxis “(...) não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2013, p. 93).

E é *no* mundo e *com* o mundo que os primeiros exercícios com a docência se exercitam. O estágio curricular é apenas um dentre tantos espaços e tempos em que o vir-a-ser docente começa a ensaiar-se. O privilegiamos aqui como lugar de produção de saberes docentes que, na composição com supervisoras/res de estágio, comunidade escolar, instituições preceptoras e reguladoras, vai confrontando os contornos dessa forma-docente. O estágio curricular é lugar de encontro e enfrentamento entre as várias camadas curriculares que intervêm neste processo de composição: saberes acadêmicos, saberes

escolares, saberes comunitários, heranças e conversações... e identidades e diferenças. O encontro compulsório com o se pensar docente.

Considerando os fluxos dos saberes necessários à prática docente, como sugere Hernández e Oliveira (2015, p. 12):-

propor uma formação para que os professores no campo das artes transitem pelos papéis de artista, educador e investigador supõe ir além de restringir-se a uma tendência. Não é uma questão de adesão, mas de projeção. Nem de etiqueta, mas de projeto que se desloca e articula nos diferentes cenários e propostas pelas quais transita o professor/a de artes. Desta maneira não é alguém que persegue que outros façam o que já está decidido de antemão, mas que projeta e se envolve junto aos outros, documentando histórias, sinalizando conflitos e indagando artisticamente sobre experiências que merecem ser contadas.

A investigação é uma atitude que deve ser favorecida e cultivada. Freire (2016) indica a curiosidade epistemológica como condição do ensino. Uma condição que deve ter lugar tanto em quem ensina como em quem aprende. Esse é o lugar da forma-docente que se irrompe nos estágios curriculares: aprender e ensinar ao mesmo tempo. É lugar de saber e não-saber e constituir vetores para si para perfazer esse território. No entanto, desde Freire (2013), sabemos que a docência é inacabamento no seu processo de constituição e, assim, é pelo gerúndio do saber que vai firmando-se, muito menos pelo verbo no infinitivo. Habitando esse inacabamento da forma-docente, exercitamos duas proposições que possam inspirar o estágio curricular nas artes visuais.

Cultivar a diferenciação. Na esteira da forma-docente inconclusa, Pereira (2013) pede atenção ao “estado de crise”, resultante de uma composição e intensificação de forças que se situam justamente nos contornos mais fixos da forma de si e orientam para movimentos de diferenciação. E não seria o caso de deixar-se levar pelos fluxos, espraiando-se sem as continências de balizas políticas que constituam a subjetividade docente. Antes, reconhecer o estado de crise é tornar presente a processualidade como modo de constituir-se a si mesmo, compreendendo-a como processo de diferenciação.

Toda identidade pressupõe a diferença (SILVA, 2014). Constituímos na forma-docente os sedimentos daqueles saberes que nos precedem, que foram apreendidos em nós como modos de conformação dos contornos de si. Tomando essa postura de ação-reflexão das inflexões de si, o estágio curricular pode ser um lugar de experimentação de si, de encontro com as formas que assumimos no si, percebendo em quais pontos há membrana de troca e onde se faz barragem. Para um tipo de saber docente que se dedica a auscultar de deslizamentos e disrupções das constituições identitárias, dos saberes obsoletos e com vontades homogeneizantes, das potências de ódio e pequenos fascismos que persistem.

Inaugurar aí um saber docente da experiência, pelo que inspira Larrosa (2017, p. 37): “o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. [...] o saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em que encarna”. Isso, ainda com Larrosa (2017, p. 48), tomando que experiência é “o que me acontece e o que, ao me acontecer, me forma ou me transforma, me constitui, me faz como sou, marca minha maneira de ser, configura minha pessoa e minha personalidade”. Um saber singular, porque encarna-se no corpo ao mesmo tempo que o produz. Não se presta às convenções da ordem moral, mas como emergência de produções de si que afirmam a dimensão ética-estética da docência: forjam modos de atuar e se relacionar no e com o mundo, produz um corpo enquanto o corpo mesmo se experimenta.

Desde essas perspectivas que influem uma tomada de atitude frente ao exercício docente ensaiado no estágio curricular, compreendendo como espaço/tempo de encontro com as zonas limítrofes de si, o que pode se produzir aí é um saber enquanto “(...) produção e o acolhimento de marcas suscitadoras de estados diferentes de ser” (PEREIRA, 2013, p. 189).

Nutrir-se. Nutrir forças que sejam propulsoras dos movimentos na forma-docente. Para cultivar a atitude de escuta dos movimentos de diferenciação das formas de si é, antes, necessário nutrir-se. A formação é o cultivo das condições para a propulsão de uma força; a formação é o cultivo da própria força. Um corpo necessita de substratos para a manutenção da vida. Na sua condição de um *si* sensível, precisa cultivar a abertura para o mundo, certa capacidade de sentir e mover-se pelo sentido.

A nutrição estética é proposta por Martins e Picosque (2012) enquanto abastecimento dos sentidos. As autoras desdobram a noção a partir do sentido grego da palavra *aisthesis*: compreender o mundo pelos sentidos, exercícios dos modos de sentir. Frente à anestesia das lógicas de consumo de si, propõem a estesia como um dos vetores das práticas de arte/educação: “a estesia é como uma poética da dimensão sensível do corpo que suscita em absoluta singularidade uma experiência sensível com objetos, lugares e condições de existência, seres, comportamentos, ideias, pensamentos, conceitos” (MARTINS; PICOSQUE, 2012, p. 35).

Nutrir é dar sustento ao corpo e ao mesmo tempo colocá-lo em processo de digestão. Acolher o que chega, mas para que aquilo que lhe passa possa verter-se em saber de experiência, gerando *ethos* e forma, é necessário ativar as enzimas metabólicas dos sentidos, atentando para os regimes da sensível que desacomodam e/ou intensificam-se. A formação do sensível é o trabalho da/do arte/educador/ra. Trabalho com outras e outros, mas também trabalho de si sobre si mesmo. Acerca da sua primeira função, há literatura suficiente, é sobre a relação de si consigo mesmo que queremos deixar uma provocação.

Não se trata apenas de construir para si repertório, mas cultivar uma atitude reflexiva sobre os efeitos daquilo que me chega: o que eu faço com isso? Mas, sobretudo, interrogar-se o que isso faz comigo? Ao deparar-se com artefatos culturais que permeiam o cotidiano, perguntar menos pelo que isso é e como a vejo, realizando giro de reflexividade sobre si, instaurando as perguntas “O que vejo de mim nesta representação visual? O que diz esta imagem de mim? Como essa representação contribui na minha construção identitária – como modo de ver-me e ver o mundo?” (HERNÁNDEZ, 2011, p.38). Fazer aí um trabalho desde as palavras que se produzem nesta experiência, oportunizando problematização nos sentidos que emergem, habitando uma inquietação que possa deixar sobressair uma palavra que é própria. Experimentar-se e constituir não um repertório de imagens, mas modos de criar problemas. A docência se efetiva a partir de uma proposição. E antes de qualquer atitude que se remeta a outros, é imperativo colocar-se em risco, assumir ex-posições, deslocalizar-se.

E deslocalizar-se é também geográfico. Percorrer texturas diferentes daqueles referenciais teóricos, artísticos, culturais e morais que balizam as formas do si até o momento. Encontra-se com a necessidade de outros contextos, das suas demandas e urgências. Quais imagens dizem desse lugar? Quais representações podem ser problematizadas neste e desde esse território? Como minha forma, meus limites e minha capacidade metabólica promove contatos com essas outras formas? Para pensar que o processo formativo é político, que é responsabilidade das formas-docentes exporem-se aos movimentos éticos e estéticos que devêm da reflexividade e do trabalho de si sobre si. Pois

Não estamos só. Não somos sós. Somos sempre coletivos. Estamos sempre embrenhados em uma teia de alteridade que nos envolve e nos move. Nossa essência é uma coletividade de forças – materiais, sociais, visíveis, invisíveis – em permanente rearranjo. Por necessidade de reconhecer-se a provisoriamente de nossa forma de ser e, de algum jeito, compreender que o desfazer-se e refazer-se contínuo de formas é, digamos, natural. (PEREIRA, 2013, p. 187).

4 O EXERCÍCIO DE FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTES VISUAIS

Larrosa (2018, p. 12) escreve que “a-forma-de-ser-professor é gerada sendo professor, em uma determinada maneira-de-ser-professor, de fazer-de-professor ou de viver-uma-vida-de-professor no exercício cotidiano do seu ofício”. O que está em jogo em a-forma-de-ser-professora/o é a prática do ofício – os lugares, os modos, os atos e os processos como possibilidade e potência. A educação como uma prática que não imobiliza

significados. É no fazer que os sentidos são produzidos, é na vivência que a experiência nos acontece.

O exercício de formação docente – o estágio curricular é um dos muitos espaços e tempos de formação – é um processo: uma atividade que envolve formar (possibilidade de aprendizagens) e formar-se (rememorar, refletir, relatar, repensar) a partir de uma abordagem do ponto de vista da pessoa que aprende. No qual os processos de ensinar-aprender por-com-sobre-em artes visuais não equivalem apenas ao reconhecimento de algo exterior a nós, não é representar no sentido de fundamento ou de correspondência, não se sustenta numa política de aprendizagem recognitiva que tem como fim a aquisição e o domínio de um saber para compreensão e solução de problemas já colocados. A aprendizagem está sempre em curso, o objetivo não se esgota ao obter um saber, é um fluxo que envolve aprender, desaprender e reaprender, re-des-aprendizagens: quando das formas existentes decorrem tensões e estranhamentos. O que demanda um contexto e contatos com formas portadoras de diferença, agenciamentos contínuos que não se findam ao alcançarem resoluções para os problemas.

Acerca do ensino das artes visuais, Hernández (2011) problematiza as racionalidades que centram seus processos em práticas que favoreçam a decodificação de imagens e obras a partir de seus elementos técnicos constituidores, de suas sintaxes visuais, bem como faz crítica à busca de sentidos inspiradas em biografias de artista, racionalidade que gravita “em torno de um espectro normativo de artefatos [...] que se enquadram nas categorias de ‘belas-artes’ e para os quais já existem metodologias analíticas estabelecidas” (BUONO, 2020, p. 29). Uma das interpelações que o autor propõe para a construção de uma outra narrativa para o ensino das artes visuais é menos pelo que se vê, para dar ênfase nos modos como certas imagens nos fazem ver a nós mesmas/os. Imagens são discursos e seus efeitos têm uma materialidade: a produção de subjetividades.

É desejável, assim, que na formação docente os processos de ensinar-aprender por-com-sobre-em artes visuais escavem sentidos, despertem olhares escavadores de sentidos (MARTINS; PSICOSQUE, 2012, p. 116), que se arriscam para além das categorias, dicotomias e limites postulados e sedimentadas no visível, e no invisível. O que vemos, também nos olha (DIDI-HUBERMAN, 2010), essa dialética do olhar é impulsionada pela experiência, essa potência relacional que pode transfigurar formas em presenças.

O conceito de arte não é unívoco, como já o sabemos. A arte, como prática social, é histórica e culturalmente situada. Atende a contextos específicos que plasmam em seus bens simbólicos, como os artefatos visuais, modos de vida e visões de mundo. As teorias da arte com seus entrecruzamentos com a Sociologia, com a Antropologia, com a Filosofia, com a Comunicação, torna-se ainda mais impossível um conceito essencial de arte. Considerando as contemporaneidades dos artefatos visuais e das práticas culturais, Bourriaud (2011)

propõe uma abertura na apreensão de arte: a arte cria formas de relação com a vida. Uma obra é uma forma ou formas de criar relações com a vida. Tomando como pressuposto essa impossibilidade de definição, um caminho possível nos processos de ensinar-aprender por-com-sobre-em artes visuais não seria o de inventar territórios outros de práticas de significação e produção de sentidos, lugares de exercitar, problematizar?

Entendemos que o ensino das artes visuais na educação do campo não se limita a perspectiva de incorporar uma cultura visual local/rural às estruturas analíticas da tradição visual que ainda é dominante no campo das artes visuais. O objetivo é explorar a *práxis*, teoria-prática, ação-reflexão, que possa colaborar para provocar aberturas semânticas e sensíveis na apreensão das artes visuais a partir da invenção e da experiência. Em meio à contingência dos artefatos culturais, os docentes e os futuros docentes vão tornando-se uma espécie de curadores: como catadores da cultura visual (HERNÁNDEZ, 2007), por meio de suas escolhas criam narrativas, relações. São autores de uma narrativa. Não uma narrativa fechada, mas aberta à instauração de possibilidades, que vão se criando em meio ao processo formativo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com Freire, ainda outra vez, para suspender o limite deste texto: é preciso dizer que autonomia não é dada por ninguém, mas construída. Autonomia é a coragem de afirmar a sua palavra, percorrer as formas de si enfrentando seus contornos sem juízos, mas com criticidade, fazendo reflexão coincidir com ação. É neste sentido que se pode afirmar a educação como prática de liberdade. E talvez esse seja o sentido – quem sabe demasiado romântico – em que uma arte/educação do campo possa intensificar seu projeto político de fortalecimento das condições de emancipação dos povos camponeses. Que possa inspirar uma reforma no pensamento educacional brasileiro, dissipando forças fascistas.

Na confluência Arte e Educação do Campo, a autonomia docente pode se construir por meio de nutrição e cultivo de modos de propor a arte, desde sua produção, circulação e distribuição, que passa por: inaugurar procedimentos e feitura que capturam os sentidos dos fazeres comunitários; favorecer uma nutrição estética que sobrevenham da comunidade; enredar-se às texturas locais para problematizar o estatuto dos artefatos visuais e culturais que chegam como proposições formativas; reflexionar acerca dos modos como certos artefatos culturais operam transformações na forma-ação docente cultivando uma atitude de atenção e problematização nestas mudanças; acolher a diferenciação desde uma atitude crítica e reflexiva da ação docente.

A proposição de uma forma-docente se envereda para os movimentos que constituem a produção da docência atenta para os modos como o mundo produz ressonâncias, divergências e, assim, certas diferenciações no si. Estar atenta ao trabalho que é instaurado nesta forma-docente.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores (as) do campo. *Cadernos Cedes*, [s. l], v. 27, n. 72, p. 157-176, 2007.

ARROYO, M. G. Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis: Vozes, 2011.

BOURRIAUD, N. **Formas de Vida: a invenção de si**. São Paulo: Martins, 2011.

BUONO, A. Historicidade, acronia e materialidade nas culturas do Brasil colonial. In: AVOLESE, C. M.; MENESES, P. (org.). *Arte não europeia: conexões historiográficas a partir do Brasil*. São Paulo: Estação Liberdade, Vasto, 2020.

CALDART, R. S. Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? In: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. *Licenciaturas em Educação do Campo: Registros e reflexões a partir das experiências piloto (UFMG; UnB; UFBA e UFS)*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

CARVALHO, R. A. O Processo de Implementação do Curso em Licenciatura da Educação do Campo na UFT Câmpus de Arraiais. In: MOURA, S. A. T.; SALES, S. S.; KHIDIR, K. S.(org.). *Educação do Campo e Pesquisa: políticas, práticas e saberes em questão*. Goiânia: Kelps, 2016.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia - V.1*. São Paulo, Editora 34, 1995.

DIDI-HUBERMAN, G. *O que vemos, o que nos olha*. São Paulo: Editora 34, 2010.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz & Terra, 2013.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz & Terra, 2016.

GUHUR, D. M. P.; SILVA, I. M.S. e. Educação do campo: primeiras aproximações. *Roteiro*, Joaçaba, v. 34, n. 2, p. 129-144, jul./dez. 2009.

HERNÁNDEZ, F. *Catadores da cultura visual: transformando fragmentos em nova narrativa educacional*. Porto Alegre: Mediação, 2007.

HERNÁNDEZ, F. A cultura Visual como convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (org.). *Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011.

HERNÁNDEZ, F.; OLIVEIRA, M. O. (org.). *A Formação do Professor e o Ensino das Artes Visuais*. Santa Maria: Editora UFSM, 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Censo da educação superior: notas estatísticas - 2017*. Brasília, DF: MEC, 2017.

LARROSA, J. B. *Tremores: escritos sobre a experiência*. Belo Horizonte: 2017.

LARROSA, J. B. *Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

MARTINS, M.; PICOSQUE, G. *Mediação cultural para professores andarilhos na cultura*. São Paulo: Intermeios, 2012.

OLIVEIRA, M. O.; LAMPERT, J. Artes Visuais e o Campo de Estágio Curricular. *Revista NUPEART*, Florianópolis, v. 8, n. 8, p. 78-93, 2013.

PEREIRA, M. V. *Estética da Professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.

PIMENTA, S. G. *O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática*. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, T. T. *Identidade e Diferença*. Autêntica, Belo Horizonte, 2014.

TARDIF, M. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo*. Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), n. 05/14. Palmas: Consepe, 2014.

Endereço para correspondência: Universidade Federal do Rio Grande, Instituto de Letras e Artes, Avenida Itália, Km 8 - Carreiros, 96203000, Rio Grande, RS, Brasil