



PAISAGENS DA EDUCAÇÃO DAS ARTES VISUAIS ‘COM’ O CAMPO

LANDSCAPES IN VISUAL ARTS EDUCATION ‘WITH’ THE FIELD

Marilda Oliveira de Oliveira¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5092-8806>

Cristian Poletti Mossi²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3523-4152>

Vivien Kelling Cardonetti³

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3087-8995>

Francieli Regina Garlet⁴

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6401-5429>

Resumo:

Este artigo busca pensar uma educação das artes visuais ‘com’ o campo. A preposição ‘com’ sugere o desejo de um arranjo que escapa da ideia de levar até o campo o que, de um lugar específico de fala, nomeia-se como artes visuais. Assim, a partir do posicionamento teórico/metodológico da cultura visual, este texto procura problematizar o que é possível aprender na interlocução dessas duas paisagens. A escrita ensaia-se, portanto, com arranjos entre signos da área das artes visuais – cultura visual e diários visuais e/ou textuais –, e signos do território da educação do campo – caderno da realidade e pedagogia da alternância.

Palavras-chave: artes visuais; educação ‘com’ o campo; cultura visual.

Abstract:

This paper aims to think Visual Arts Education ‘with’ the field. The preposition ‘with’ suggests the desire for an arrangement that escapes the idea of ‘taking’ to the field what, from a specific standpoint, is named as Visual Arts. Thus, from the theoretical and methodological perspective of visual culture, it aims to problematize what is possible to apprehend in the dialogue between these two landscapes. The essay is organized by these arrangements among signs in the field of Visual

¹ Docente do Departamento de Metodologia do Ensino, do Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria/RS, Brasil.

² Docente do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Porto Alegre/RS, Brasil.

³ Professora Externa do Curso de Graduação à Distância de Educação Especial, na Universidade Federal de Santa Maria – Santa Maria/RS.

⁴ Pós-doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria/RS, Brasil. Bolsista PNPd.

Arts – ‘visual culture’ and ‘visual and/or textual diaries’ – and signs in the territory of the Field Education – ‘notebook of reality’ and ‘alternance pedagogy’.

Keywords: visual Arts; education ‘with’ the field; visual culture.

MISTURANDO PAISAGENS E LINHAS DE HORIZONTE

A imagem de uma longa estrada de terra pode nos ajudar a iniciar a introdução deste artigo. De ambos os lados, uma vegetação virtuosa se agita levemente com a brisa. Na estrada, o pó se ergue; o perfume da mata, das diferentes flores e das árvores frutíferas se difunde; e o som dos animais que por ali vivem ecoa. No horizonte, uma cidade. De longe, é quase impossível imaginar que por lá há outro ritmo acontecendo: o som dos carros, o cheiro da poluição, a cor acinzentada. Pertencemos a ambos os lugares. Quanto mais caminhamos, mais as paisagens se misturam, ou seja, não há fronteira pré-definida. Em suma, somos afetados e nos constituímos por ambas.

É assim que nos sentimos ao produzir este texto: em um entre-lugar, onde o que há é pó, horizontes (mais e menos distantes, em mutação) e impressões que nos movimentam a escrever em uma busca que parece se encerrar no próprio movimento de procura. Em nossos escritos, aulas e pesquisas atuamos em, pelo menos, três paisagens diferentes que ora se misturam nesta escrita: três universidades, três cursos de formação distintos. Aqui, trataremos de dois horizontes: o da formação de docentes de artes visuais e o da educação no/do campo. O que há nessa sobreposição de lugares, visões, espaços? O que somos capazes de ver e de dizer em meio ao pó da estrada que se ergue, ora escondendo ora revelando distâncias, reflexos luminosos, perspectivas?

ARTES VISUAIS ‘COM’ O CAMPO: EXPERIMENTAÇÕES

Esta escrita se ensaia no ‘entre’, na aproximação, na fricção de dois territórios. Um no qual temos efetuado nossos percursos ‘com’ leituras, escritas e experimentações docentes: a educação das artes visuais; e outro do qual fomos nos aproximando a partir de seu território discursivo, bibliográfico, a partir de uma experimentação de leitura: a educação no/do campo. Tendo em vista a impossibilidade de abarcar ‘o todo’ desse território que se mostrava ‘outro’ para nós (assim como é também impossível abarcar ‘o todo’ do que se chama território das artes visuais) – talvez, justamente, porque não haja um todo, mas sim multiplicidades que crescem a ‘n’ dimensões –, não buscamos prescrever um modo ‘correto’ de atuação e nem mesmo de formação docente nesses espaços. Buscamos, antes, a aventura da escuta: ouvir os ditos que pulsam em meio às nossas leituras para darmos início ‘com eles’ a uma conversa, pensando possibilidades nesse ‘entre’.

Conversar, aqui, diz respeito a uma escuta e a uma produção de sentidos. Esses se dão em um ‘entre’ e não se fixam no que o discurso diz e busca taxar como verdade, tampouco na imposição de encaixe de nossas experiências no campo das artes visuais com o que a educação no/do campo afirma desde um determinado local de enunciação. Uma conversa, no modo como a entendemos, existe no desajuste e não propriamente na busca de um consenso apaziguador, pois se trata de uma aliança que arrasta um e outro a, talvez, ser diferente do que é. Conversa que implica, portanto, escuta e espreita de possíveis encontros, com os quais podemos aprender mais sobre o que estava em vias de se fazer, do que sobre o que já estava dado sobre ambas as paisagens.

A partir de andanças/leituras e escutas por uma paisagem discursiva e bibliográfica nos aproximamos da educação no/do campo. Essa noção emerge como uma concepção contra

hegemônica de educação, para que uma educação seja pensada e operada dentro desse cenário e não imposta de outro lugar, de um modo colonizador. Conforme sinaliza Silva, Paula e Bonilla (2015, p. 18),

[...] uma educação ‘no e do’ campo, e não ‘para’ o campo como têm sido hegemonicamente as políticas de estado, aquelas em que os interesses urbanos, do capitalismo e da indústria são determinantes sobre o que se deve ou não ser ensinado nas escolas situadas no meio rural (grifos nossos).

Uma perspectiva que se alinha com a singularidade de cada território é fulcral para a educação no/do campo e para cada espaço/tempo⁵ em que ela acontece, ou seja, uma educação que possa entrecruzar as experiências das comunidades e os conteúdos informais fomentados por elas com os conteúdos formais da escola, movimentando o que é denominado ‘pedagogia da alternância’ (MAZZEU, 2010). Um modo de organização da experiência educativa que possibilita e coloca em relação diferentes experimentações formativas, as quais não se restringem ao ambiente escolar, porque envolvem períodos alternados de vivência e estudo na escola, na família e na comunidade. Ou seja, envolvem outros espaços e tempos para além daquele estipulado ou operado pela escola formal.

As artes visuais e a educação no/do campo são duas áreas que não nos esperam totalmente prontas, fixas, homogêneas e estáveis, pois, assim como paisagens/linhas de horizonte, são ecossistemas em mutação constante e se modificam dependendo da posição que ocupamos para mirá-las. Pensando o espaço que se agita ‘entre’ artes visuais e a educação no/do campo, buscamos traçar vias para inventar experimentações a fim de propormos algumas possibilidades na formação docente que, de certa forma, constituem esse trânsito ao qual nos referimos anteriormente. Optamos por nos referir ‘com’ o campo, pois pensamos que não se trata de ‘levar’ até o campo o que, de nossos lugares de fala, chamamos de artes visuais, mas de constituir um arranjo ‘com’. Buscamos assim, produzir uma composição ou ajuntamento entre essas duas paisagens/linhas de horizonte, ao mesmo tempo em que elas são de algum modo por nós experienciadas. Atentamos para o que faz ambas se movimentarem e borrarem suas fronteiras, junto do que vão aprendendo uma com a outra, e junto do que podem acionar enquanto outros modos de existência na vida, na pesquisa, na educação e na docência (modos múltiplos, singulares, plurais).

Lançamo-nos, pois, à espreita do que a aproximação entre artes visuais e educação no/do campo pode disparar a pensar, ou a aprender. As aprendizagens decorrentes desse encontro, não têm a ver propriamente com a reprodução de algo específico que cada área desejaria ensinar uma à outra ou a nós – no sentido de se sobrepor, enquanto saberes estáveis –, mas sim a um encontro com os signos⁶ emitidos por cada um desses horizontes. Signos que podem mobilizar o pensamento, tirar-

⁵O tempo e espaço na educação no/do campo se alterna entre Tempo Escola (TE), onde são trabalhados aportes teóricos e metodológicos e também compartilhadas e problematizadas questões que nascem do espaço da comunidade/família/trabalho, e Tempo Comunidade (TC) onde os conceitos são operados em procedimentos e atitudes reverberando nas experiências cotidianas (SILVA; PAULA; BONILLA, 2016).

⁶Conforme enunciado por Deleuze (2006, p. 4): “Aprender diz respeito essencialmente aos signos. [...]. Aprender é, de início, considerar uma matéria, um objeto, um ser, como se emitissem signos a serem decifrados, interpretados [...]. Alguém só se torna marceneiro tornando-se sensível aos signos da madeira, e médico tornando-se sensível aos signos da doença. A vocação é sempre uma predestinação com relação a signos. Tudo que nos ensina alguma coisa emite signos, todo ato de aprender é uma interpretação de signos [...]”.

nos do cenário da reprodução de clichês e formas prontas de docência; de métodos e modelos de pedagogias e didáticas, inaugurando possibilidades outras.

Em busca de colocar em diálogo contextos, práticas e processos das artes visuais e da educação no/do campo com o objetivo de traçar tramas complexas de uma cartografia que se desenha nesse ‘com’ anteriormente enunciado, gostaríamos de sinalizar que este texto não é escrito por professores que atuam no campo, mas por artistas, docentes e pesquisadores da instância da formação de professores de artes visuais, que se aproximaram da área da educação do campo. Portanto, é desse lugar que escrevemos, falamos, pensamos e desejamos partilhar o que temos feito e como temos pensado uma formação de professores. Admitir isso significa, para além de mero subjetivismo, vislumbrar que não há conteúdos universais a serem aprendidos/ensinados, mas há indivíduos que compartilham inquietações, desejos, ideias que não nascem prontas, mas são tramadas de acordo com as contingências que se estabelecem em algum momento, como o de um exercício de escrita.

Partimos assim, neste artigo, de alguns signos que povoam a educação das artes visuais na contemporaneidade, os quais tem nos movimentado a pensar/experienciar esse lugar, no que concerne à formação de professores: projetos de trabalho subsidiados pela perspectiva teórico-metodológica da cultura visual e experimentações com diários visuais e/ou textuais enquanto artefatos de formação. Entrelaçamos a eles nosso encontro com os signos da educação no/do campo: Plano de Estudos (PE), Colocação em Comum (CC) e Cadernos de Realidade (CR) (MAZZEU, 2010), e; por sua vez, os disparos que nos impulsionam a pensar uma educação das artes visuais ‘com’ o campo, experienciando o pó que se ergue ao nos movimentarmos entre essas paisagens/linhas de horizonte.

Ao pensar a formação docente para atuar na educação das artes ‘com’ o campo, não intentamos especificar propostas, prescrições, ou repassar receitas de ‘como fazer’ uma educação das artes visuais ‘com’ o campo, mas sim uma conversa que talvez possa fazer brotar possibilidades a partir dos signos que cada uma dessas instâncias emite ao serem friccionadas. Buscamos, ademais, o que podemos aprender com a interlocução dessas duas regiões, povoadas de vistos e ditos e também de aberturas por onde podem passar outros devires. Nessa perspectiva, perguntamo-nos: o que pode uma docência habitante desse ‘entre’ que se aloja em meio às artes visuais e à educação com o campo? O que podemos nós nesta escrita ao habitar esse intervalo?

OS SIGNOS E O PÓ: ESCOLHENDO UM LUGAR PARA OLHAR A ESTRADA

Dando continuidade à exploração da imagem do início deste artigo, passamos a pensar outros signos que nos afetam em meio à estrada e ao próprio pó que, em alguma medida, direciona nossa visão (ou a impede), criando perspectivas para olhar, espiar, entrever certos percursos de formação. Tal imagem nos ajuda a perceber que nenhum ponto de vista é total, mas sempre recortado, contingente, localizado, bem como que toda a experiência é intransferível. Daí a impossibilidade de propor algo além de uma partilha de experimentações que temos ensaiado junto a estudantes e docentes em formação com os quais temos nos encontrado. Dessa forma, escolhemos, em ato, um lugar para olhar a estrada, convidando quem lê este artigo a inventar caminhos, atalhos, desvios e novas trilhas sobre o que vislumbramos.

Pensando numa educação das artes ‘com’ o campo, primeiramente propomos olhar sob outra perspectiva um ponto de vista amplamente disseminado, o qual aborda as artes apenas como

entretenimento ou como complemento de conteúdo. Intentamos, assim, pensá-las como um campo de conhecimento com o qual podemos operar disparadores de criação e invenção de outras possibilidades de vida/de existência. Como operar, no horizonte da educação das artes visuais, problematizações?

Para Kastrup (2016, p. 4), a:

[...] arte é uma das maneiras de trabalhar na direção da problematização e da invenção de si e do mundo. Essa não é a única estratégia, mas fornece efetivamente condições para evitar automatismos perceptivos. Nessa medida, a arte possui um potencial pedagógico e transformador.

Como, a partir dessa perspectiva, acionar exercícios de pensamento/invenção? Como produzir/inventar desse outro ponto de vista, outros modos de sentir, ver, pensar, fabular o mundo em que vivemos?

A fim de desdobrar essas questões, abordaremos a seguir algumas frentes de trabalho que temos experimentado com docências em formação nas universidades onde atuamos (em forma de signos lançados ao vento), quais sejam: os projetos de trabalho respaldados pela perspectiva teórico/metodológica da cultura visual e as experimentações com diários visuais e/ou textuais. Junto a esses signos da educação das artes visuais, friccionamos alguns outros recolhidos das paisagens percorridas em meio às leituras e aos ditos da perspectiva da educação no/do campo, anteriormente mencionados.

Tais atravessamentos podem ser vias potentes para operar uma educação das artes visuais ‘com’ o campo que se insinue mais como invenção, distanciando-se assim do já referido horizonte da arte como distração ou apêndice de outros conteúdos.

‘ENTRE’ SIGNOS, MOVIMENTO 1: CULTURA VISUAL E... PROJETOS DE TRABALHO E... PLANO DE ESTUDO E... COLOCAÇÃO EM COMUM...

A noção de imagem, tão cara às artes visuais, tem se ampliado nas últimas décadas, não se restringindo *ao que* vemos, mas se insinuando em *como* vemos e como somos vistos pelo que vemos. Passamos a falar em *visualidades* como aquilo que abarca modos e maneiras culturais de olhar, ou ainda, como “o sentido cultural de todo olhar” (HERNÁNDEZ, 2011, p. 33). Tal modo de pensar a imagem é operado pela perspectiva da cultura visual, termo que teve origem nos estudos culturais britânicos (DIAS, 2011), e que aborda a imagem enquanto algo que nos afeta e nos produz em meio ao nosso cotidiano.

A cultura visual, além de trazer para a discussão representações visuais de diferentes ordens, não se importando em categorizar o que pertence ou não ao cenário artístico legitimado, debruça-se em problematizar as diferentes visualidades que permeiam nosso cotidiano. Inaugura também outro modo de nos relacionarmos com as imagens de obras artísticas, não as tomando apenas como algo a ser dissecado analiticamente, mas permitindo atentar ao que se produz no ‘entre’, no encontro singular que temos com as imagens/visualidades. Nesse sentido, o foco deixa de estar unicamente no objeto que é visto e no sujeito que o produz. Não se busca decifrar, portanto, o que o autor quis dizer com a obra, nem que verdades a obra esconde, como se tivesse uma única verdade a ser desvelada.

Conforme pontua Hernández (2011, p. 35), “a tradição do olhar ocidental sobre a arte e as imagens se constituiu em direção ao objeto (considerado como texto a ser decifrado) ou ao sujeito [...] que a produz). Este modo de ver a imagem, acabava deixando de lado os efeitos que a imagem produz em quem vê”. Tal perspectiva pode disparar algumas questões no que tange à abordagem de imagens em uma educação com o campo, sobretudo no tocante à formação de docências que atuam nessa paisagem: Que imagens vindas de outros lugares permeiam/contaminam o campo? Como as imagens produzidas no campo podem contaminar outros lugares? Que imagens/visualidades são produzidas no campo? Como imagens produzem imagens⁷ do campo? Que imagens do campo são produzidas desde fora dele? Que imagens do campo e de outras ordens podem ser criadas/inventadas com o campo? Consideramos que ‘o campo’ não se restringe a uma única forma campo, mas se espalha em uma multiplicidade de modos de existência singulares que o produzem de diferentes maneiras.

Por se tratar de uma abordagem emergente, a cultura visual não possui os limites claros de uma disciplina, tal como delimitaríamos, por exemplo, o campo das artes visuais, biologia, história, geografia, etc. Híbrida, como campo epistemológico, a cultura visual transita por diferentes áreas a partir das problematizações que podem ser produzidas em decorrência do modo com que nos relacionamos com as imagens/visualidades que permeiam nosso cotidiano. Tal como afirma o pesquisador Paul Duncum (2011, p. 21), “[...] acredita-se que as imagens influenciem umas às outras, que sejam intertextuais. [...]. Uma imagem está conectada a outra, que por sua vez, está conectada a uma terceira; imagens associam-se à literatura, poemas, letras de canções e filosofias de vida”.

Não sabemos o que pode uma imagem antes que essa entre em contato com algo ou alguém, isto é, as imagens sozinhas nada podem, pois é a partir de um encontro que elas se produzem. Poderíamos dizer que ‘relação’ é uma palavra-chave para pensarmos a perspectiva da cultura visual, porque é no interstício entre imagem e quem (ou o quê) a encontra que se produzem sentidos singulares, os quais podem potencializar uma ideia, mas também desconstruí-la.

As imagens por si só não são ‘vilãs’, tampouco ‘mocinhas’; são as relações em que elas estão imbricadas que as colocarão em determinadas posições e produções de sentido, não como sentenças finais. As relações que temos com as imagens podem tanto balizar uma ideia dominante e reproduzir um padrão que nos é oferecido/imposto, quanto resistir a ela, oferecendo outras alternativas. Duncum (2011, p. 21) afirma que,

[...] as imagens sempre desempenham um papel no âmbito de lutas pelo significado, seja legitimando noções existentes e as estruturas de poder que apoiam, seja contestando tais noções ou incorporando ambivalência e contradição. [...]. Ao mesmo tempo, os espectadores detêm o poder de negociar e/ ou resistir a significados dominantes, bem como de criar seus próprios significados.

A perspectiva da cultura visual perscruta os efeitos produzidos no encontro entre o visualizador e a imagem; não decifra um enigma já existente, mas atenta aos enigmas que se produzem a partir desse encontro. Nosso olhar carrega marcas culturais e biográficas, assim, experimentações diferentes podem surgir do encontro com uma mesma imagem, seja porque cada

⁷Aqui imagens se referem a ‘modos de pensar’ o campo.

um de nós pode experienciá-la de uma maneira diferente, seja porque, também diferimos de nós mesmos a cada novo encontro.

Assim, a cultura visual “não seria tanto um que (objetos, imagens) ou um como (um método para analisar ou interpretar o que vemos)” (HERNÁNDEZ, 2011, p. 34), mas um espaço de relação entre o que vemos e como somos vistos pelo que vemos. Desse modo, a pergunta que fazemos às imagens não se debruça unicamente ao que elas representam, ou o que quem a produziu quis dizer, mas se estende a: o que esta imagem diz de mim/de nós? Ou, como sugere Hernández, “[o] que vejo de mim nesta representação visual?” (HERNÁNDEZ, 2011, p. 38).

A partir dessa perspectiva de cultura visual, outras questões também podem permear nossas problematizações com relação a uma determinada imagem: O que essa imagem fixa, conforma, naturaliza? Que outras alternativas posso oferecer a ela? Que perguntas essa imagem me/nos propõe/m? Que perguntas posso fazer a ela? O que essa imagem torna visível? O que invisibiliza? O que posso fazer/produzir/inventar/criar com as possibilidades que essa imagem me apresenta/lança?

A educação da cultura visual, que tratamos neste texto, não busca oferecer, portanto, um modo correto de olhar para uma imagem, tal como propunha as disciplinas do olhar ancoradas em uma tradição moderna/ocidental (formalista, iconográfica, semiótica, psicanalítica) que desconsideram os efeitos que a imagem produz em quem a visualiza. Essa cultura visual busca, sim, confrontar diferentes modos de ver, dizer, pensar uma mesma imagem.

Assim, a cultura visual pode se mostrar como uma possibilidade de tecer diálogos entre imagens de diferentes ordens (imagens produzidas por artistas, imagens que permeiam a vida cotidiana no campo, na cidade etc.) atentando aos efeitos de tais encontros e arrastando-imagens e subjetividades para outras possibilidades de existência, para outras paisagens e horizontes. Trata-se de um efeito transversal que borra fronteiras entre teoria e prática, entre cotidiano e arte, entre vida e escola, operando ao mesmo tempo problematizações que habitam o ‘entre’, deslocando ambos os polos a modos singulares de ação/produção de sentido e produzindo uma teoria/prática, um cotidiano/arte e uma vida/escola.

Tendo em vista que a cultura visual se mostra como um campo transdisciplinar ou adisciplinar, que inclui imagens e artefatos de diferentes temporalidades e materialidades e se debruça em pensar o emaranhado de relações que nos produzem a cada vez, a partir do nosso encontro com elas (HERNÁNDEZ, 2011), parece pertinente levar em consideração na educação das artes o que Hernández aborda como projetos de trabalho (HERNÁNDEZ, 2000).

Hernández (2000, p. 182) sinaliza algumas vias de abordagem de tal perspectiva:

[...] parte-se de um tema ou problema negociado com a turma. Inicia-se um processo de pesquisa. Busca-se e seleciona-se fontes de informação. São estabelecidos critérios de organização e interpretação das fontes. São recolhidas novas dúvidas e perguntas. São estabelecidas relações com outros problemas. Representa-se o processo de elaboração do conhecimento vivido. Recapitula-se (avalia-se) o que se aprendeu. Conecta-se com um novo tema ou problema.

A perspectiva de projetos de trabalho não se mostra, portanto, como um modelo ou uma receita a ser seguida. Como o próprio autor comenta “não se está falando de um método ou de uma estratégia didática” (HERNÁNDEZ, 2000, p. 183), pois o processo nunca é fixo, age apenas como fio condutor, sem se saber de antemão que aprendizagens podem gerar em seu movimento. Uma docência, nesse sentido, coloca-se mais como aprendiz/pesquisadora do que como especialista ou

detentora de um saber sobre determinado conteúdo. O processo convida a inventar desconfianças quanto a verdades únicas; beneficia a escuta, favorecendo também a abertura para a multiplicidade de possibilidades de pensar sobre um determinado assunto e dando espaço, também, para que diferentes tempos de aprendizagem possam acontecer.

Mesmo que não seja traçado exclusivamente por quem orienta o processo, mas sim negociado junto a quem participa dele, “o caráter investigativo não isenta [...] o professor de seu papel estratégico no que tange à formulação de problemas e à constituição de desafios” (ZORDAN, 2005, p. 6). Como em uma pesquisa, há uma problemática que movimenta os projetos de trabalho, que vai suscitando outras questões e, ao mesmo tempo, abrindo-se para as imprevisibilidades do processo, que disparam a trilhar outros caminhos e modificam quem participa dele.

Para Mossi (2016, p. 148), “professores e estudantes estão implicados nos processos de ensino/aprendizagem de todas as dimensões” que constituem um projeto. Dessa forma

[...] todos avaliam juntos o fluxo dos processos, pois, embora o professor é quem gerencie o projeto de ensino no papel de um proponente, ele também deve ser surpreendido pelos caminhos sinuosos que as propostas vão tomando no decorrer do caminho” (MOSSI, 2016, p. 148).

Trabalhar com projetos, independentemente dos temas escolhidos para o trabalho, implica em acolher as problemáticas que surgem e inevitavelmente se desdobram no decorrer do ‘processo’ - a ideia-chave de um projeto em detrimento dos ‘produtos e resultados finais’ -, diz respeito a estar atento ao coletivo, ao que é possível de criar não apenas individualmente, mas principalmente no grupo que se acompanha em certo processo de aprendizagem. Implica em valorizar o percurso de ‘aprender a aprender’ mais do que alcançar certo saber.

A ‘pedagogia da alternância’ desenvolveu com o passar do tempo alguns instrumentos pedagógicos em consonância com sua proposta de envolver os espaços e tempos da escola e da família/comunidade. Três deles nos interessa friccionar a essa escrita: os Planos de Estudo (PE), a Colocação em Comum (CC) e o Caderno da Realidade (CR) (MAZZEU, 2010), esse último trataremos na seção seguinte junto ao que temos experienciado no campo das artes visuais a partir dos diários visuais e/ou textuais.

Os planos de estudo (PEs) são instrumentos de pesquisa que partem de um tema gerador (escolhido por estudantes e educadores) que buscam movimentar conversações entre conteúdos formais e acadêmicos e conteúdos informais e experienciais. Mazzeu (2010, p. 53) menciona que

[...] o PE é elaborado ao final do período na escola, pelos próprios alunos, com a colaboração dos educadores, para ser desenvolvido durante a alternância em casa com a família, lideranças da comunidade ou profissionais do meio. Os resultados são posteriormente socializados na sessão seguinte na escola e servem para orientar o estudo das disciplinas do currículo.

Vale lembrar que a ‘pedagogia da alternância’ envolve períodos do Tempo Escola, em que durante o regime de internato (semana ou quinzena) são desenvolvidas as atividades na escola, e outros em que os estudantes desenvolvem os PEs em suas casas e comunidades (geralmente momentos de plantio e colheita, em que o trabalho no campo exige uma dedicação integral), operando os conceitos e conteúdos trabalhados e espreitando outras problemáticas, para serem partilhadas com o grupo e movimentarem seus Planos de Estudos.

A imagem na perspectiva da cultura visual pode ser ferramenta potente nesse contexto, não somente enquanto registro, documentação que pode vir a compor o Caderno de Realidade (instrumento do qual trataremos na próxima seção), mas como disparadora de problemáticas e de pensamento, que possam abrir espaço para questões subjetivas, a problematização de modos engessados de olhar, bem como a invenção de possibilidades singulares de relação consigo e com o mundo. Ou seja, elege-se a imagem não apenas como ilustração de um processo, mas como disparadora de outras vias que podem ser inauguradas nos encontros, nas partilhas com o coletivo.

E por falar em partilha com o coletivo, a Colocação em Comum (CC) se configura como o momento em que as pesquisas a partir dos Planos de Estudos são socializadas com o grupo, de modo a proporcionar conversas entre todos os envolvidos. Segundo Mazzeu (2010, p. 54), esse é um momento de “debate, problematização, perguntas, hipóteses e a síntese entre os conhecimentos de cada aluno(a), os conhecimentos do grupo e o saber sistematizado trazido pelo educador”. Relacionando esse momento de partilha com o que temos experienciado junto às experimentações com diários visuais e/ou textuais (dos quais trataremos a seguir) e a partilha de seu processo, percebemos o quanto essa troca coletiva é importante para o processo. Nesse momento, não somente as certezas são trazidas, mas também as dúvidas, dilemas e inquietações, o que oportuniza outros olhares para um mesmo tema e problema, assim como a invenção de outras problemáticas, o que movimenta o pensamento, dispersando-o em direções ainda não imaginadas. Com essa partilha, temos enquanto grupo buscado experimentar também a potência do que escapa às sínteses, certezas, verdades e finalidades, ao que podemos aprender também com o que não está em solo firme, com a poeira que ainda não está assentada no chão.

De que modo podemos espreitar, em meio às experiências educativas com projetos de trabalho e Planos de Estudo, encontros com o que está por vir? De que modo podemos espreitar, em meio às imagens que compõem nossa paisagem cotidiana (produzidas por nós ou veiculadas a alguma mídia que temos acesso), disparos de problemáticas? Que outros modos de relação com o mundo e consigo podem ser inventados em nossos processos formativos? Que imagens e territórios podemos inventar?

‘ENTRE’ SIGNOS, MOVIMENTO 2 - DIÁRIOS VISUAIS E/OU TEXTUAIS⁸ E CADERNOS DE REALIDADE...

Como já mencionamos, uma das ferramentas operadas no contexto da educação no/do campo a partir do ideário da ‘pedagogia da alternância’ é o Caderno de Realidade. Nele, o estudante sistematiza os aprendizados que se dão em meio ao processo de desenvolvimento do Plano de Estudo no Tempo Comunidade e no Tempo Escola. Em suma, esse caderno é um espaço de sistematização e problematização, onde os estudantes fazem registros e anotações de seus estudos e problemáticas surgidas junto ao tema gerador de seu plano de estudo (MAZZEU, 2010).

Em nossas atuações enquanto docentes formadores de docências na área de artes visuais temos, nos diferentes contextos em que atuamos, trabalhado com diários – sendo estes, diários de

⁸A escrita desta seção ajuda a compor os resultados parciais dos projetos de pesquisa ‘Docência como campo de experimentação’, coordenado pela Profa. Dra. Marilda Oliveira de Oliveira junto à Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e ‘Povoamentos entre arte, educação e filosofia: processos de criação em docência e pesquisa’, coordenado pelo Prof. Dr. Cristian Poletti Mossi junto à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, ambos tendo como um de seus focos de análise os diários produzidos pelos acadêmicos em formação nos cursos de Licenciatura em Artes Visuais de ambas as instituições.

aula, diários da prática pedagógica ou diários visuais e/ou textuais – como forma possível de instigar essas docências a visualizarem os acadêmicos a visualizarem de modo constante e ininterrupto seus percursos formativos. Ou seja, temos compreendido que nosso papel, mais do que ‘transmitir um saber’ é o de buscar, junto a essas docências em formação inicial, percursos formativos plurais, não definidos à priori, mas produzidos na própria caminhada. Os diários visuais se mostram, assim, como ferramentas possíveis para, como mencionam Cardonetti e Oliveira (2015), “descansar o olhar” naquilo que pode produzir sentido e reverberar em atuações múltiplas.

O desafio talvez esteja em descansar o olhar em cada um dos encontros para que possamos nos colocar em posição de aprender com eles, deixando-nos inundar pelas ocorrências que não conhecemos, que nos causam temor, que nos desafiam a pensar diferente e que fazem tombar nossas certezas e dogmas (CARDONETTI; OLIVEIRA, 2015, p. 55).

Muito embora cada um de nós, de acordo com as contingências curriculares, disciplinares e contextuais em que trabalhamos, fomos negociando modos, formas e maneiras de operar com tais artefatos, buscando bases teóricas diversas e criando jeitos singulares de propor a produção de diários, algo sem dúvida nos conecta: o entendimento de que as formações são traçadas sempre no coletivo e que esse coletivo, por sua vez, é sempre composto por multiplicidades. Ou seja, cada grupo irá desenhar e ser desenhado (individualmente e coletivamente) em meio a tramas que se estabelecem sempre outras, sempre novas, sempre na diferença. Não há duas pessoas que se formam iguais, afortunadamente, ainda que em contato com os mesmos dispositivos formativos, quais sejam: textos, filmes, conteúdos, debates, orientações etc. Para tanto, no início de algumas de nossas disciplinas de atuação, propusemos que cada estudante escolhesse um formato para que ao longo do semestre/ano pudesse desenvolver seu diário visual a partir do que ia lhe afetando nas aulas na universidade e, em alguns casos – como nas disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado –, em sua atuação na escola (ou outros ambientes educacionais). Os diários eram partilhados e debatidos pela turma com recorrência, o que possibilitava a cada estudante pensar possibilidades de continuidade, deslocamentos e, sobretudo, vê-los em conexão com aqueles produzidos por colegas.

Nesse sentido, partimos especialmente de Zabalza (2004), Cardonetti e Oliveira (2015) para afirmar os diários como:

- a) um espaço narrativo para registrar os pensamentos acerca da formação docente em versões textuais e/ou visuais, sobretudo os ‘dilemas’ de um percurso formativo, compreendendo ‘dilemas’ como “todo o conjunto de aspectos que o professor apresenta como problemáticos e que constroem para ele um foco constante de preocupação, incerteza ou reflexão” (ZABALZA, 2004, p. 59);
- b) um espaço para selecionar elementos da prática nos ambientes formativos (escola e universidade, por exemplo) a fim de ampliar discussões (produzir problematizações) e dar seguimento ao que ressoa mediante a encontros possíveis (com textos, imagens, filmes, pessoas, músicas, dentre outros disparadores). Trata-se de convidar os “colaboradores do processo” a fazer parte do diário e da própria formação através de “falas e/ou imagens [...] e das ressonâncias propagadas a partir delas” (CARDONETTI; OLIVEIRA, 2015, p. 58), dando vazão às “reflexões do ‘eu docente’ em formação”, bem como às “construções de sentido elaboradas a partir dos estudos e das experiências educativas [...]” (CARDONETTI; OLIVEIRA, 2015, p. 58);
- c) um espaço para selecionar e atualizar fragmentos da experiência (memória, histórias pessoais, gostos e encontros externos/paralelos ao percurso formativo) a fim de, com elas, tramar outros sentidos. Lançar um olhar para o ínfimo, para aquilo que poderia

passar despercebido ou que geralmente descartamos e, assim, “visualizarmos [...] as possíveis paisagens que podemos compor com os incidentes comuns” (CARDONETTI; OLIVEIRA, 2015, p. 58), esboçando, fabulando outras possibilidades de atuação como docentes em formação;

- d) um espaço para utilizar imagens com textos e textos com imagens, de uma forma que “um não se sobreponha a outro” (CARDONETTI; OLIVEIRA, 2015, p. 58) e, sobretudo, um não ilustre/represente o outro, mas amplie possibilidades de produção de sentidos entre uma instância e outra, ao propor que imagens não demonstrem visualmente o que está escrito, mas coloquem em suspensão as palavras e, por sua vez, palavras não expliquem as imagens, mas ampliem possibilidades de significação.

O trabalho com diários visuais, nessa perspectiva, não teria sentido algum se não fosse compreendido, dentro de um aspecto processual, não como a produção de um objeto fechado em si mesmo, mas como uma ação que se desdobra na formulação de questionamentos constantes, os quais auxiliam docentes em formação a problematizar constantemente sua prática em conexão com os conteúdos que têm arranjado em contato com colegas, orientadores, dispositivos formativos, dilemas pessoais e vivências extracurriculares.

Figura 1 - Quatro exemplos de diários visuais desenvolvidos por docentes em formação. As imagens foram gentilmente cedidas para esta publicação e compõem nossos acervos pessoais (2016).



Autores: Jasson Luiz Monteiro Moreira Júnior (2017), Fabiana Branchina (2016), Jacqueline Amadio de Abreu (2017) e Jordana Rex Braun (2016)

O diário visual e/ou textual, bem como os Cadernos de Realidade podem atuar como espaços criativos e narrativos dos pensamentos. Espaços para narrar/pensar/movimentar a experiência educativa, os processos formativos no Tempo Escola e no Tempo comunidade, em versões textuais e visuais e/ou performativas. Vale mencionar aqui que esse ‘espaço narrativo’ não diz respeito a um ‘relato do acontecimento’, mas, tal como menciona Maurice Blanchot (2005, p. 8), configura-se como “o próprio acontecimento, o acesso a esse acontecimento, o lugar onde ele é chamado para acontecer [...]”.

Narrar é abrir uma passagem a uma modificação que acontece tanto na narrativa (visual e textual), quanto naquele que a escreve. A própria produção do diário ou do Caderno de Realidade se mostra como oportunidades de abrir espaço para outros encontros com aquilo que experienciamos em outro momento. Um diário visual, textual, processual é um lugar para inventar impossíveis e possíveis em meio a dilemas, inquietações e experiências formativas que se dão em diferentes espaços e tempos, ou seja, um caderno de (inventar) realidade(s) ao passo que a produzimos e o produzimos.

PARA CONCLUIR, SEM DEIXAR DE CAMINHAR

Assim, desde a longa estrada de terra que anunciamos no início deste texto, cercados de vegetações de ambos os lados, sentindo a brisa na pele, embriagados pelo perfume das flores e das árvores, ensurdecidos pela polifonia da mata e da urbe ao longe, é que continuamos caminhando, entre o campo e a cidade, entre a escola e a universidade, entre a arte e a educação.

A partir desse entre-lugar, partilhamos algumas paisagens que entrecruzam formação de professores de artes visuais e educação do campo. O que há nessa sobreposição de lugares, visões, espaços? O que somos capazes de ver e dizer em meio ao pó da estrada que se ergue, ora escondendo, ora revelando distâncias, reflexos luminosos, perspectivas? Foi com um pé no asfalto e outro na estrada de terra que trilhamos essa caminhada que ora se apresenta como linhas de escrita/leitura. Com ela intentamos, longe de fixar algum tipo de forma, representação ou identidade acerca dos temas aqui tratados, buscar possibilidades para que, em meio a elas, possamos romper com ditos e vistos que nos acomodam ao ‘mesmo’. Trata-se de um exercício trabalhoso e delicado, mas, se não fosse ele, esse lugar à margem nos seria insuportável.

Criar campo, criar cidade, criar paisagem, mais do que retratá-las. A arte e a educação se insinuam como lugares onde essa cri(ação) nos é possível, alimentando e oferecendo vigor (por meio de imagens, conceitos, operações diversas) para seguir (nem sempre em frente, mas para uma multiplicidade de direções e dimensões). A formação de professores nos permite um *locus* de invenção de vidas, onde pessoas exprimem jeitos de ser e estar no mundo, no coletivo, cuidando umas das outras, aprendendo/ensinando umas com as outras e, portanto, onde se torna impossível nos mantermos os mesmos, ainda que esse pudesse ser nosso desejo.

A caminhada é longa, os tempos são difíceis e a partilha é nosso modo de resistir. As formas de docência, de escola, de arte e educação, são compreendidas por nós como plurais, heterogêneas e, portanto, também singulares. Se retornarmos à questão do título – *que territórios-docências podem ser inventadas em meio a esse encontro?* –, talvez possamos pensar com e a partir deste artigo que são territórios-docências permeáveis, que não apenas se misturam, mas também se sobrepõe, apresentando camadas que sempre podem acolher novas atualizações e possibilidades.

REFERÊNCIAS

BLANCHOT, M. **O livro por vir**. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CARDONETTI, V. K.; OLIVEIRA, M. O. de. Diário de aula: disparador de problematizações e de possibilidades para pensar a formação de professores de artes visuais. In: OLIVEIRA, M. O. de; HERNÁNDEZ, F. (Orgs.). **A formação do professor e o ensino das artes visuais**. 2. ed. rev. e ampl. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2015, p. 51-73.

DELEUZE, G. **Proust e os Signos**. Tradução de Antônio Piquet e Roberto Machado. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

DIAS, B. **O i/mundo da educação da cultura visual**. Brasília: Ed. da UNB, 2011.

DUNCUM, P. Por que a arte-educação precisa mudar e o que podemos fazer. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Orgs.). **Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2011. p. 15-30.

HERNÁNDEZ, F. **Cultura visual, mudança educativa e projetos de trabalho**. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

HERNÁNDEZ, F. A cultura visual como um 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. p. 31-49.

KASTRUP, V. Educação e invenção em tempos de incerteza. In: VOLZ, J.; PRATES, V. (Orgs.). **Incerteza viva: processos artísticos e pedagógicos**. BIENAL DE SÃO PAULO, 32. **Anais...** São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 2016. p. 1-5.

MAZZEU, F. J. C. Educação e Economia solidária: contribuições da “Pedagogia da Alternância” para a formação dos catadores de materiais recicláveis. **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 19, n. 34, p. 49-61, jul./dez. 2010.

MOSSI, C. P. Notas disparadoras para a criação de projetos de ensino em educação das artes visuais. **Revista Caderno de Pesquisa: pensamento educacional**. v. 11, n. 29, p.133-150, set./dez. 2016.

SILVA, C.; PAULA, L. de; BONILLA, M. F. O audiovisual como ferramenta-pedagógica e produção artística no contexto de uma licenciatura em Educação do Campo. **Revista Nupeart**, Santa Catarina, v. 15, p.16-32, 2016.

ZABALZA, M. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional** Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZORDAN, P. Concepções didáticas e perspectivas teóricas para o ensino das Artes Visuais. **Revista Linhas**. v. 6, n.1, p. 1-11, 2005.