



QUEM QUER SER PROFESSOR/A DE ARTES VISUAIS? UM ESTUDO EM BUSCA DE 'ALUNICIDADES' SUBJETIVAS

Gisele Costa Ferreira da Silv. UFG

RESUMO: Esse artigo consiste em uma revisitação aos dados de pesquisa coletadas nos últimos quatro anos em um projeto denominado *Investigação da relação entre estereótipos e as representações visuais dos sujeitos no processo de ensino/aprendizagem em artes Visuais a partir da Cultura Visual*. O conjunto de dados começa no processo seletivo, passando pelo ingresso no curso de Licenciatura em Artes Visuais, acompanhando o início da atuação no estágio supervisionado e culminando com o Trabalho de Conclusão de Curso. A proposta é a análise das motivações que conduzem à subjetividade daqueles/as que escolhem ser professores/as de artes visuais, suas expectativas e o encontro com a realidade nos espaços educativos.

Palavras-chave: licenciatura, artes visuais, subjetividades, formação.

ABSTRACT: *This paper consists in a revisitation to survey data collected in the last four years on a project called Investigation of the relationship between stereotypes and visual representations of the subject in the teaching / learning in Visual Arts from the Visual Culture. The data set starts in the university entrance exam, through enrollment in the Bachelor's Degree in Visual Arts, following the beginning in the supervised internship and culminating with the Final Paper. The proposal is to analyze the motivations that lead to the subjectivity of those who choose to be visual arts teachers, their expectations and the encounter with reality in educational spaces.*

Key words: *bachelor's degree, visual arts, subjectivities, formation.*

Entrelaçando a temática do 22º Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP), *Ecossistemas Estéticos*, com a narrativa de que trata o presente artigo, é possível construir uma metáfora em que o curso de Licenciatura em Artes Visuais seria o ambiente estudado e os organismos vivos interagentes (ANPAP, 2013) teriam estudantes e docentes como intérpretes. Nessa direção, volto-me à contextualização da qual esse texto surge, como parte do projeto de pesquisa *Investigação da relação entre estereótipos e as representações visuais dos sujeitos no processo de ensino/aprendizagem em Artes Visuais a partir da Cultura Visual*, que teve início em 2010.

Há quatro anos, a cada ingresso de ‘calouros’, a pesquisa envolve uma série de entrevistas com um grupo de 10 estudantes matriculados nos cursos de Licenciatura em Artes Visuais, da Faculdade de Artes Visuais (FAV), Universidade Federal de Goiás (UFG), que têm acontecido em três momentos: no primeiro semestre, na disciplina de Estágio Supervisionado I (quarto período) e no início do desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). O plural ganha ênfase a partir do momento em que vivenciamos duas modalidades de oferta de ensino, presencial e à distância (EaD), em turmas que possuem características bastante diversas entre si.

Pudemos dedicar certa atenção à maneira como a matriz curricular é vista e sentida por esses sujeitos, o que eles/as gostariam de aprender e as formas como os aprendizados têm sido construídos. À soma dos dados de pesquisa e dos diálogos entre os diferentes momentos de entrevista, são investigadas as subjetividades dos sujeitos envolvidos no referido contexto.

Por fim, a comunicação encerra-se com as perspectivas profissionais a partir de uma experiência de pesquisa que começa antes da entrada na universidade e acompanha a trajetória de formação de professores/as de Artes Visuais na Universidade Federal de Goiás.

O que os dados nos sugerem...

Durante o período de desenvolvimento dessa pesquisa, de 2010 a 2013, são quatro as turmas que ingressaram na Licenciatura em Artes Visuais nas modalidades presencial e duas turmas na modalidade à distância. A rigor, a coleta de dados para a pesquisa inicia-se antes da entrada dos/as estudantes no curso, propriamente dito, através do Centro de Seleção da UFG.

Começando pela modalidade presencial, a cada ano, são trinta as vagas ofertadas no processo seletivo¹ (120 vagas no total). O número de estudantes aprovados/as, respectivamente, 26 estudantes em 2010, 23 estudantes em 2011, 24 estudantes em 2012 e 13 estudantes em 2013 (somando 86 graduandos/as). São 34 vagas ociosas, 28,33% do montante. A concorrência no processo seletivo oscilou entre 1,2 até 1,5 durante esse período. Embora não possa ser equiparada a cursos

como Arquitetura e Urbanismo, Engenharia, Direito e Medicina, não se pode negar que há uma procura que gira em torno de poucos/as candidatos/as a mais do que as vagas ofertadas. Anualmente, desde 2009, a cada resultado de vestibular a grande quantidade de vagas ociosas nos cursos de licenciatura torna-se notícia, assim como a necessidade desse profissional e o baixo interesse pela profissão. No entanto, esse não é o eixo que será discutido. Aqui, o grupo fonte de pesquisa povoa o leque daqueles/as que se inscrevem e candidatam para nosso curso. Em entrevista com a presidente do Centro de Seleção da UFG, prof^a. Luciana Freire, a explicação para a discrepância entre candidatos/as e aprovados/as é “*a abstenção à prova somada ao baixo desempenho na mesma*”, ressaltando que o/a candidato/a não é classificado/a apenas ao zerar alguma(s) das avaliações, não havendo uma nota mínima para a classificação, conhecida como ponto de corte.

Com um processo seletivo específico, o curso na modalidade à distância configura-se como uma grande malha. As entradas dos/as estudantes ocorreram em parceria com alguns programas do governo federal – Universidade Aberta do Brasil/UAB (com duas turmas), Prolicenciatura e Plano Nacional de Formação de Professores/PARFOR. No caso da UAB, a oferta é aberta a qualquer interessado. Já os programas Prolicenciatura e PARFOR possuem o objetivo de possibilitar a formação específica na área – no caso, de Artes Visuais – para professores que já atuam na docência sem tê-la. Aqui, detenho-me nas duas últimas turmas que entraram a partir de 2010, UAB II e PARFOR. Em 2010, foram aprovados/as 228 estudantes para compor a terceira turma de Licenciatura em Artes Visuais na FAV, segunda a ser ofertada pela UAB, por isso denominada UAB II. Em fins de 2011, tem início o curso destinado ao PARFOR, com 225 aprovado/as em um processo seletivo realizado em 2010. Atualmente, a UAB II conta com 112 matriculados/as (evasão de 50,88%) e o PARFOR, com um número ainda mais reduzido, 78 estudantes que ainda freqüentam o curso (evasão de 65,33%).

Na EaD, a situação que torna alarmante a quantidade de vagas ociosas é diferente da modalidade presencial. Há um movimento em que a grande maioria do/as aprovados/as se matricula e desiste ao longo do caminho, transformando as vagas ociosas em índices de evasão. Por outro lado, na modalidade presencial, a dificuldade começa na aprovação no vestibular e no relacionamento com o campo de estudo. Em muitos momentos, não podemos usar o termo evasão pelo fato de

que os/as estudantes não abandonaram o curso, mas estenderam sua duração através de reprovações e trancamentos (FAVERO, 2006).

O diálogo entre as duas modalidades de ensino aponta fragilidades no processo de formação de professores em Artes Visuais que começam com as expectativas dos/as estudantes e projetam-se em uma profissão que carece de reconhecimento e auto-estima.

Voltando às ações que permitiram a escrita desse texto, retomo o principal objetivo: conhecer um pouco mais sobre quem quer ser professor/a de Artes Visuais. Parafraseando Carlos Drummond de Andrade (1967), no meio do caminho não havia só uma pedra, mas uma porção delas. Os dados de pesquisa são muito mais do que fonte de informação e são cheios de nuances e pormenores que revelam subjetividades a cada olhar, a cada leitura. Não estou certa de que os/as matemáticos me perdoariam, mas não acredito na isenção e exatidão numérica quando a mesma se refere a números que representam pessoas. Dessa forma, apenas analisar a quantidade de interessados/as pelo curso de Licenciatura em Artes Visuais, quantos/as se matriculam, a quantidade que dá continuidade – ou não – não é suficiente.

Ao analisar as planilhas e documentos que fornecem os dados iniciais, sei que cada número corresponde a uma pessoa, mas ainda não as conheço. Todavia, a análise desses índices de forma distanciada dá lugar a uma série de entrevistas que vão sofrendo metamorfoses e se tornando conversas cada vez mais longas e menos estruturadas em três momentos dos quatro anos de curso: no ingresso, aos dois anos de trajetória – coincidindo com a entrada no estágio supervisionado – e no último ano, durante a construção do TCC.

Aqui, entrecruzam-se duas de minhas referências no estudo sobre as subjetividades no universo das artes visuais e da formação de professores/as: Lúcia Santaella (1997) e Lucimar Bello Frange (2012). Enquanto a primeira defende que da relação, cada vez mais intensa – entre homens/mulheres com as máquinas e a tecnologia surge um novo tipo de humanidade (SANTAELLA, 1997), a segunda propõe um neologismo ao relacionar a subjetividade de ser professor/a ao termo “professoralidades” (FRANGE, 2012). Assim, aproprio-me da relação entre os

trabalhos dessas duas pesquisadoras-professoras e proponho o estudo a partir de um outro neologismo: o termo 'alunicidades'. É em busca delas que vamos a partir de agora...

Tantas falas, muitas revelações

Após aceitar o convite para participar da pesquisa, as entrevistas eram marcadas e foram estruturadas através de três tópicos principais: (a) motivação para a escolha do curso de Licenciatura em Artes Visuais (Imagem 01); (b) experimentação com o campo das Artes Visuais (Imagem 02) e (c) expectativas com o curso (Imagem 03).

Ao longo desses quatro últimos anos, foram 60 entrevistados/as. As respostas foram sendo organizadas através de eixos temáticos e podem ser visualizadas nos gráficos disponibilizados abaixo (Imagens 01, 02 e 03). No que se referem aos motivos que levaram à escolha do curso, as respostas giraram em torno de três eixos: *sempre gostei de artes e quero ser artista*, *há muitas vagas no mercado de trabalho* e *falta de opção*. Apenas um revelou que sua escolha estava muito ligada à sua experiência com arte na escola, com o professor que acompanhou sua trajetória, especialmente no ensino médio.

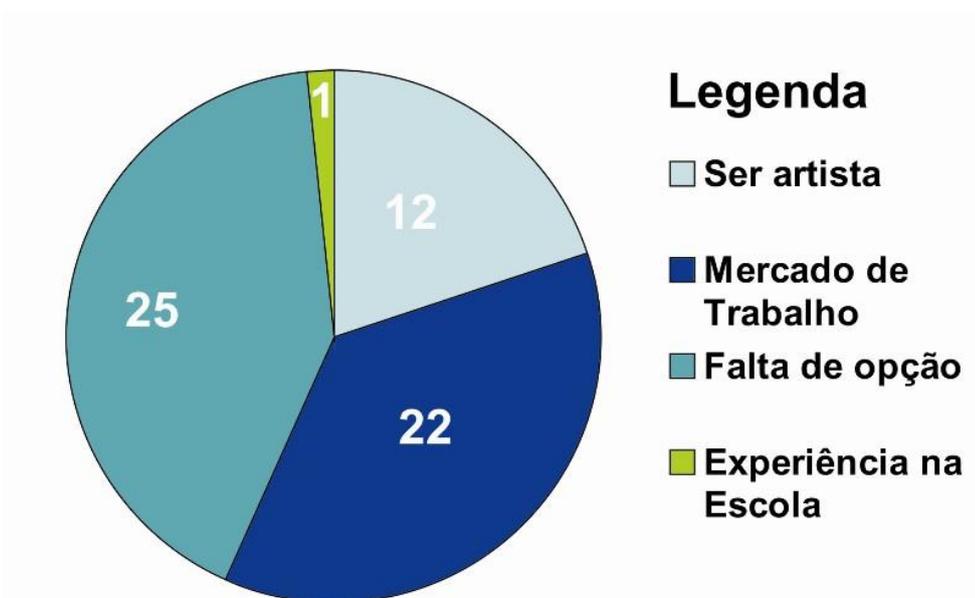


Imagem 01: Gráfico referente à motivação para escolha do curso de Licenciatura em Artes Visuais

Quando perguntados/as sobre sua experiência com Artes Visuais, as respostas tornam-se mais vagas. A impressão frente às fisionomias de meus/minhas entrevistados era a de que havia um universo de coisas que eles/elas sabiam fazer parte da Arte como campo de conhecimento, mas estava difícil traduzir o que passava por suas cabeças em palavras. Diferentemente das questões que abordam os motivos porque escolheram o curso e suas expectativas em relação a ele, cujas respostas eram rápidas, pensar em exemplos de linguagens artísticas exigia mais tempo, afinal, é mais fácil pensar em termos gerais do que tentar identificar o que é o que. Após pensar um pouco sobressaem-se as linguagens de *desenho, pintura, artesanato, modelagem, ser criativo/a, grafite, Histórias em Quadrinhos (HQ's), Fotografia, Cinema* (Imagem 02). Uma das falas de um dos/as entrevistados/as sugere a dificuldade em se ver enquanto sujeito nessa área de estudos e conhecimento: *“por ser novo nesse curso, não sei se posso falar de mim como aluno. Acho que ainda não tenho essa identidade”*. Outra reflexão que deriva do relato desse estudante encontra-se com a perspectiva pós-estruturalista e a concepção de identidade em construção. Nesse sentido, as representações que desejamos vão ao encontro da significação e sabemos que nada é significado por si mesmo. A imagem do/a estudante e do/a professor/a apenas significa algo na medida em que entram em cena os sistemas simbólicos e as relações entre cultura e significado (HALL, 1997). A direção que grande parte dos relatos dos/as entrevistado/as é de pertencer a um lugar de produção de conhecimento que irá diferenciá-lo/a em um difícil e saturado mercado de trabalho. No entanto, em acordo com Marilena de S. Chauí (2001), apenas ter um curso superior não é garantia para tal resultado.

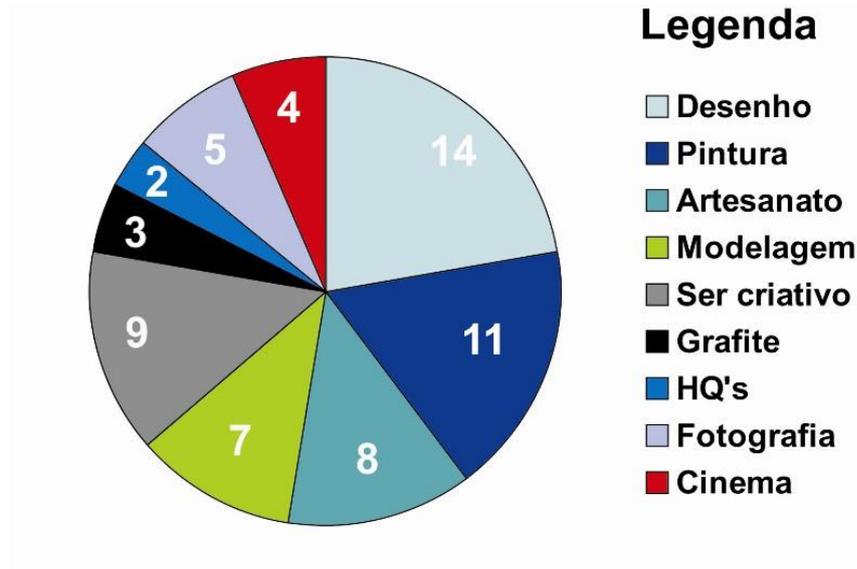


Imagem 02: Gráfico referente à experiência em Artes Visuais

Por fim, as expectativas em relação ao curso são bastante divergentes de minhas próprias expectativas em relação às respostas e as variantes puderam se encontrar nos seguintes temas: *noções de decoração, noções de moda, ser artista, ser professor/a de artes visuais, pesquisa em arte, aprender arte e entender o mundo* (Imagem 03). Na procura por uma maior compreensão das respostas compiladas ao longo desses anos de pesquisa, o entrelaçamento entre as diversas expectativas, definições, experiências e concepções em torno da arte e da própria universidade, pude perceber o anacronismo entre o senso comum do que seria a universidade e o que a academia do século XXI tem a oferecer.

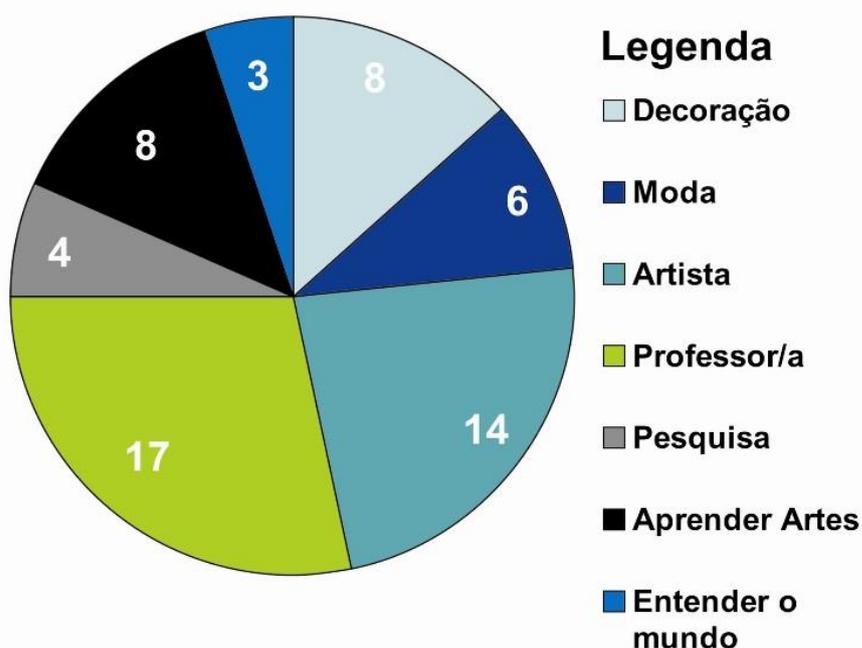


Imagem 03: Gráfico referente às expectativas em relação ao curso de Licenciatura em Artes Visuais

A despeito de a FAV reunir cursos e professores/as que dialogam de forma insistente com arte contemporânea, o espaço acadêmico ainda é entendido e organizado através de lentes cartesianas. Sendo as Artes Visuais uma área de estudos pouco enfatizada entre o *hall* dos componentes curriculares dos níveis de ensino fundamental e médio, não é difícil relacionarmos os sujeitos que atuam nesse universo com os estereótipos. Estereótipos que conduzem às idéias homólogas ao “artista moderno de vanguarda, que se constrói a partir da articulação animal/louco/artista, e em oposição a humano/normal/racional” (D’ANGELO, 2006, p. 243).

A dificuldade em esse espaço acadêmico, as propostas do curso e o que é vislumbrado para aquele/a que alcança o diploma é seguida por um obstáculo ainda maior. Entre questionamentos, o conceito de identidade surge alternando-se entre representação e subjetividade. A noção de identidade aparece como uma questão de (re)posicionamento de mercado e desencadeia uma discussão que tenta escapar dos próprios estereótipos que se relacionam com um/a professor/a ou um/a artista. A proposta do curso é de, inicialmente, apontar para a discussão sobre a ideia de identidade, com base na noção de descentramento identitário, e da relativização que o próprio sistema simbólico faz a partir da noção de sujeito e de suas subjetividades.

Partindo de uma investigação que tem início no questionamento sobre a identidade docente, seguimos rumo ao que Stuart Hall (1997) propõe como identidade cultural e nos deparamos com uma multiplicidade de representações que, facilmente, contribuem para a estereotipização de uma profissão.

Revisitações

O reencontro dos/as entrevistados/as com a pesquisa que dá origem a esse texto acontece quando os/as estudantes iniciam sua jornada no Estágio Supervisionado e no último ano de curso, no processo de desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Esses dois momentos foram destacados por serem marcos dentro da própria matriz curricular, tanto no sentido de supervisionar o que seria o primeiro contato com o espaço escolar/educativo (Estágio Supervisionado) como na proposta de construção de um trabalho que envolve pesquisa, reflexão e retomada de várias etapas do processo de formação na universidade (TCC).

O grupo de entrevistados/as foi mudando sua configuração à medida que o tempo foi passando e isso era esperado: alguns/algumas trancaram seus cursos, outros/as já vinham de outras graduações e aproveitaram disciplinas afins e ainda há aqueles que desistiram por razões que não são o foco desse trabalho. Felizmente, consegui que dos/as 10 entrevistados/as iniciais, ao menos 50% deles/as continuassem compartilhando comigo suas valiosas contribuições.

Passado o impacto inicial, as entrevistas foram se configurando cada vez mais em conversas, ora rápidas, ora longas. A timidez de dois anos atrás já passou e os posicionamentos de cada estudante já estão bem mais demarcados. Já tendo cumprido uma carga horária que corresponderia à metade do curso, a 'postura de professor' – tão cheia de expectativas e estereótipos – já é uma preocupação. A ansiedade pela entrada em campo é imensa e, quase na mesma medida, a frustração também. Frustração no tocante ao desejo de exercitar o quanto antes o 'ser professor/a' quando a proposta de estágio é voltada para uma perspectiva etnográfica, em que o importante é a observação do espaço educativo, dos/as

sujeitos ali atuantes, das propostas ligadas ao ensino de arte (que nem sempre é conduzido por um/a docente com formação na área).

A essa altura dos cursos, em ambas as modalidades, já foi percorrida uma trajetória que inclui experiências com desenho, pintura, expressões tridimensionais e gravura, história da arte, teorias da imagem, estética e cultura visual, fundamentos e teorias da educação, metodologias de ensino e noções sobre o trabalho científico-acadêmico. Ao todo, quem cumpriu todos os créditos até esse momento, teve 832 horas/aula e estaria cursando mais 320 horas.

Quando o assunto remete ao que foi aprendido, as respostas mediram a quantidades de aprendizado mais do que buscaram temas trabalhados. De acordo com os/as entrevistados/as, aprenderam muito pouco. Entra em cena a curiosidade em saber qual seria a medida para esse pouco e é necessário relembrar que dentro de um posicionamento de pesquisa pós-estruturalista, o campo dos Estudos Culturais adquire posições que dão o suporte metodológico no qual “o todo é maior do que a soma das partes” (KINCHELOE, 2007, p. 104). Podendo ser entendida como artefato cultural, a construção curricular e a conseqüente imersão dos sujeitos (estudantes e docentes) na mesma seguem relacionando entendimentos, compreensões, opiniões, observações, incômodos e questionamentos.

De forma que, na opinião dos/as alunos/as, a carga horária dedicada a disciplinas de prática artística é muito curta e a carga teórica, muito pesada. Conforme um colaborador, “*é um absurdo que até as aulas de ateliê tenham indicação de leitura*”. Outra colaboradora reclama que o curso “*é excludente por não fazer o teste de habilidades específicas no vestibular, se soubesse que era assim, teria aprendido a desenhar antes de vir para cá, nunca tive dom*”. Nas duas falas acima transcritas, reaparece uma grande preocupação: ao desvincular teoria e prática voltamos às lutas para o reconhecimento da arte enquanto campo epistemológico, que, finalmente, culminaram na obrigatoriedade da “arte como componente curricular nos diversos níveis do ensino básico de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”, em 1996 (BRASIL, Lei nº 9.394).

Em busca das razões para essa percepção, intensifiquei os contatos e diálogos na mesma medida em que respostas parecidas foram sendo registradas.

Seguimos conversando sobre questões sobre os interesses de cada um, as mudanças que aconteceram (ou não) desde o primeiro período do curso, de que modo viam a produção artística contemporânea, como tem sido a relação com os/as docentes e quanto tempo é dedicado ao estudo. Até agora, pude registrar o retorno de 25 estudantes, sendo que todos/as cambiaram interesses e se familiarizaram com a arte contemporânea – cujo maior incômodo gira em torno do conceito de belo/não-belo. Um grupo de 18 entrevistados/as consideram as relações com os/as docentes como conflituosa, classificando tais professores/as como “*excessivamente teóricos e repetitivos*”, de acordo com um relato, a aluna acredita que “*deveria haver interdisciplinaridade, parece que os professores não conversam e acabam repetindo métodos de avaliação e assuntos que se fossem relacionados com outras disciplinas seriam mais interessantes*”. A autocrítica também está presente nas falas de 21 alunos/as quando o assunto é o modo como estudam e o tempo dedicado a isso fora da universidade, revelando que restringem seus momentos de estudo, majoritariamente, à véspera das avaliações e entrega dos trabalhos.

Falar da atuação como professor/a de Artes Visuais é, também, falar de conhecimento. Um conhecimento construído através das disciplinas e conteúdos que fazem do processo cognitivo uma panela em ebulição. A partir daí, podemos falar e trabalhar com termos como criatividade, metodologias de ensino, pesquisa e criações artísticas e pedagógicas. Cumpre salientar aqui que esta criatividade não deve se resumir apenas ao processo de concepção de produtos e a projeção de objetivos.

Na maioria das vezes, nossas experiências apontam para as dificuldades em aliar os processos que envolvem o ato criativo e a relação com as teorias em torno do ensino de arte. Entretanto, teoria e prática são parte de uma equação a que se soma experiência, entendimento do mundo que nos cerca, a percepção e as sensações (GARDNER, 1999). Nesse sentido, a perspectiva da cultura visual amplia a noção de obra de arte e conduzindo à concepção de artefato cultural. Tais artefatos estão presentes no cotidiano a todo o momento de nossas vidas, sejamos professores/as, alunos/as que estudam para serem professores/as, alunos/as de alunos/as, familiares, desconhecidos, etc.

Sendo “os olhares dos artistas são reveladores (...) porque são construtivos” (PAREYSON, 1997, p. 103) e constitutivos de outras possibilidades, essa construção poderia – ou deveria – acontecer de forma coletiva através da experiência de convívio com um ambiente voltado para a arte, no qual o exercício da pesquisa faça parte da ambiência acadêmica. A aliança com o cotidiano é o elo de uma corrente composta por objetos de estudo, estimulando o exercício da pesquisa, que, na dinâmica que tem sido relatada por um grupo de estudantes, acaba por resumir-se a um encontro sazonal entre professores/as e aluno/as nos horários das aulas.

No último ano do curso, já desenvolvendo o TCC, voltamos a conversar sobre os temas que foram levantados no início da entrada em campo através do Estágio Supervisionado. Chegamos a um ponto complexo que evidencia a discrepância entre informação e conhecimento e a facilidade de acesso à primeira não implica, obrigatoriamente, em atingir o segundo. Viver em um tempo em que um clique pode revelar milhares de fontes de informação que tratam do tema pesquisado é um privilégio de nossa época. Contudo, o fácil acesso à informação também implica em pressões – muito diferentes das infringidas pela ausência delas.

Um dos exemplos é o plágio enquanto fenômeno acadêmico do século XXI. Débora Diniz e Ana Terra M. Munhoz (2011) fazem um apanhado sobre as origens do conceito de plágio, uma contextualização histórica, a relação com o repertório que é requerido para as produções acadêmicas e a importância das citações enquanto memória da área de conhecimento que se está estudando. A informação de fácil alcance é uma vitória que pode ser muito mal aproveitada – e, muitas vezes, o tem sido. Tão fácil quanto plagiar é descobrir o plágio, e eis que surge um dos maiores conflitos na relação professor/a-aluno/a de nossos tempos. O desenvolvimento cultural desejado no texto da Lei nº 9.394 não se constrói somente pelo acesso à informação, é preciso saber de que informação estamos falando, onde ela foi encontrada, que conceitos estão implícitos e de que contexto emerge.

O momento de desenvolvimento do TCC, no ponto de vista de 16 dos/as 19 estudantes que fizeram parte desse momento da pesquisa, é um misto de *“horror, ansiedade, frustração, arrependimento em não ter aproveitado melhor o curso, coragem e ir atrás do tempo perdido”*, segundo uma de minhas próprias orientandas.

Outra concluinte do curso de Licenciatura em Artes Visuais, após a defesa de seu trabalho relata que passou a compreender o quanto perdeu ao resistir pensar em termos da etnografia proposta através dos cinco estágios supervisionados que cursou, ou seja, ela repetiu no TCC “*a postura autoritária das professoras que critiquei durante todas as disciplinas de estágio*”.

Embora os resultados nem sempre atinjam as expectativas dos/as envolvidos/as, o positivo para quem chega à reta final dessa trajetória acadêmica é a reflexão sobre o próprio caminhar. Outra revelação importante é a preocupação em tornar a própria atuação docente significativa, a despeito dos problemas que são identificados e reconhecidos a cada ação pedagógica.

Dessa forma, o conteúdo previsto para a disciplina de Artes Visuais na escola e/ou a “professoralidade” (FRANGE, 2012) não são o único destino para a construção da atuação profissional. Delinear uma trajetória para a atividade do/a professor/a é propor uma expedição de reconhecimento às sociabilidades nas quais estamos imersos. Para isto, o/a professor/a faria um constante deslocamento tendo na bagagem duas perguntas: (a) onde a arte, as imagens e os objetos estão sendo produzidos? e (b) como a arte, as imagens e objetos são recebidos pelas pessoas?. Buscar respostas para essas perguntas significa habitar o já existente e fazer dessa morada uma prática de descobertas, utilizando como recurso “todas as formas de comunicação, não apenas a palavra escrita” (HERNANDEZ, 2007, p. 24).

Considerações finalizantes para uma metamorfose

Desde 2007, minha trajetória tem sido conduzida pelo interesse pela docência em Artes Visuais. A princípio, minhas atuações no ensino fundamental e médio foram a base para uma investigação que relacionava minha própria convivência com a arte, bem como a experiência que as escolas por onde passei me proporcionaram, e os conflitos que a educação superior me causava. Em muitos momentos dessa pesquisa me vi nos olhares aflitos de meus/minhas colaboradores/as. A partir de 2010, integrando o corpo docente da Faculdade de Artes Visuais / UFG, o foco nos/as estudantes continua e a sensação de cumplicidade também.

Despedindo-me desse texto, faço uma analogia entre as metamorfoses no meio ambiente com as que acontecem no ambiente acadêmico. Caminho para o fim dessa comunicação, mas não para o encerramento da pesquisa: apenas para as transformações que vão alimentando-se das experiências, das descobertas, das inquietações e de continuar caminhando.

O próprio andamento dessa pesquisa marcada por entrevistas que acompanharam a trajetória dos/as colaboradores/as e futuros/as professores/as foi-se tornando mutante e reflexo da academia contemporânea. Herdeiros/as das objetividades modernas que dedicou à razão humana todas as honras, o grande desafio foi o exercício de tentar nos desvincular do entendimento homogeneizador da prática da arte e de seu ensino em busca da ideia de ‘progresso’, colocando como problemática a procura de outro destino tendo como ponto de partida a pergunta *Quem quer ser professor/a de artes visuais hoje?*

Em resposta, descobri sujeitos que não tem como finalidade fazer funcionar melhor o que é impreciso. O/a professor/a de artes visuais de hoje, em linhas gerais, está atento/a ao inventar das trajetórias entre signos, propondo conexões entre os objetos em circulação e os sentidos que a sociedade vai – ou não – construindo. Desta maneira, a pesquisa foi revelando que o/a estudante que se prepara para ser professor/a em artes visuais não deseja corrigir regras estabelecidas, mas apropriar-se delas ao mesmo tempo em que se vislumbra chances de subvertê-las, inclusive no que toca ao que é esperado de nós em um ambiente cheio de imposições de condutas. A antiga pergunta *O que vou ensinar?* desdobra-se em *Que tipo de experiência o ensino de artes visuais vai nos proporcionar?* Aproximamo-nos, assim, do pensamento de Nicolas Bourriaud que revela que “a obra de arte contemporânea não se coloca como término do ‘processo criativo’ (...), mas como um local de manobras, um portal, um gerador de atividades” (2009, p. 16). O produto da investigação de um/a professor/as também deveria ser pensado como um gerador de experiências e de sentidos possíveis.

Por este caminho a prática do ensino em artes visuais surgiria como um local aprimorado para experimentações sociais, relacionando o campo de conhecimento com o cotidiano. Esse descobrir também faz parte do papel do/a professor/a que vem ensinando outros/as a serem professores/as.

Retomando a ideia anterior de expedição de reconhecimento realizada pelo/a professor/a e o que ela traz consigo, o encontro, muitas vezes inesperado, com imagens e objetos distantes do sacramentado pelos museus e pela própria história da arte, as ações de pesquisa e criação na presença de práticas pedagógicas revelariam que não existem receitas formais capazes de equacionar os desafios da atualidade. Novamente, é necessário habitar o que já existente permitindo que sua materialidade ative o surgimento de metodologias de ensino particulares onde contaminações entre arte, cotidiano, pesquisa e docência sejam postas como um verdadeiro percurso experimental, longe de uma rigidez metodológica, provocador do surgimento de entendimentos que nos ajudem a interagir com o mundo.

NOTAS

¹ Nesse texto, foi feita a opção por restringir o campo de pesquisa ao Sistema Universal em razão das mudanças no processo seletivo decorrentes da Lei nº 12.711, conhecida por Lei de Reserva de Vagas, que passou a vigorar em 29 de agosto de 2012. Há ainda o ingresso via Reserva de Vagas e UFG Inclui.

REFERÊNCIAS

ANPAP. *Sítio institucional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas*. Acesso em 11 de maio de 2013.

BOURRIAUD, Nicolas. *Pós-produção: como a arte reprograma o mundo contemporâneo*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 24 dez. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf> . Acesso em 28 de abril de 2013.

CHAUÍ, Marilena de S. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

D'ANGELO, Martha. A modernidade pelo olhar de Walter Benjamin. In: *Estudos Avançados*. São Paulo, v. 20, n. 56, Apr. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142006000100016&lng=en&nrm=iso. Acesso em 5 de maio de 2013.

DINIZ, Débora & MUNHOZ, Ana Terra M. Cópia e pastiche: plágio na comunicação científica. In: *Revista Argumentum*, ano 3, n.3, v.1. Vitória: Editora da UFES, pp. 11-28, jan/jun de 2011.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Uma pedra no meio do caminho*: biografia de um poema. São Paulo: IMS, 1967, edição de 2010.

FAVERO, Rute V. M. *Dialogar ou evadir*: Eis a questão!: um estudo sobre a permanência e a evasão na Educação a Distância. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2006.

FRANGE, Lucimar Bello P. Semiótica e história do ensino de arte. In: *Anais do XXII Colóquio Brasileiro de História da Arte*. Disponível em: <http://cbha.art.br/coloquios/2002/textos/texto03.pdf>. Acesso em 14 de março de 2013.

GARDNER, Howard. *O verdadeiro, o belo e o bom*: os princípios básicos para uma nova educação. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

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

KINCHELOE, Joe. Redefinindo e interpretando o objeto de estudo. In: KINCHELOE, Joe & BERRY, Kathleen S. *Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2007, pp. 101-121.

PAREYSON, Luigi. *Os problemas da estética*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

SANTAELLA, Lúcia. O homem e as máquinas. In: DOMINGUES, Diana (org.). *A arte no século XXI: a humanização das tecnologias*, pp. 37-59. São Paulo: UNESP, 1997.

Gisele Costa Ferreira da Silva

Mestre em Cultura Visual, pela Faculdade de Artes Visuais – Universidade Federal de Goiás (FAV/UFG), pós-graduada em Patrimônio Histórico e Musealização pela PUC – Minas Gerais. É graduada em Design pela PUC-Goiás. É professora assistente II da Faculdade de Artes Visuais/UFG, atuando nos cursos de Licenciatura em Artes Visuais, modalidades presencial e à distância, sendo também coordenadora do curso na modalidade presencial. Investiga questões relacionadas a identidades e subjetividades dos sujeitos através das representações visuais, sendo responsável pelas disciplinas *de Cultura, Currículo e Avaliação* e *Trabalho de Conclusão de Curso*. Email para contato: giselecostaprof@gmail.com