

**SEM ATELIÊ, FAZER O QUÊ?
EXPERIÊNCIAS DE ESTÍMULO À CRIAÇÃO NO ENSINO REMOTO**

***WITHOUT A STUDIO, WHAT CAN YOU DO?!
EXPERIENCES TO ENCOURAGE CREATION IN REMOTE EDUCATION***

Adriane Hernandez¹
João Carlos (Chico) Machado²

RESUMO

Esse artigo tem como objetivo compartilhar a nossa experiência docente durante o primeiro semestre do Ensino Remoto Emergencial (ERE), adotado em função do agravamento da pandemia de Covid-19 no Brasil, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul - nos cursos de Artes Visuais e em cursos de Teatro. Se a adaptação ao ERE impossibilitou ou dificultou diversas atividades curriculares e metodologias pedagógicas, por outro lado, impulsionou e propiciou outras. Acreditamos que as práticas mais engessadas, associadas a concepções conservadoras, foram as mais atingidas, enquanto as práticas naturalmente mais plurais, podem ter até mesmo se fortalecido, neste momento. Diante da situação apresentada abordaremos como atuamos, o processo e os resultados atingidos, trazendo algumas noções importantes para o debate.

PALAVRAS-CHAVE

Ensino remoto; Ensino da arte; Ensino de graduação.

ABSTRACT

This article aims to share our teaching experience in subjects during the first semester of Emergency Remote Teaching (ERE), at the Federal University of Rio Grande do Sul - in Visual Arts courses and in Theater courses -, adopted in function the worsening of the Covid-19 pandemic in Brazil. If adapting to the ERE made it impossible or difficult for various curricular activities and pedagogical methodologies, on the other hand, it boosted and provided others. We believe that the more rigid practices, associated with conservative conceptions, were the most affected, while the naturally plural practices may have even been strengthened at this time. Given the situation presented, we will discuss how we act, the process and the results achieved, bringing some important notions to the debate.

KEYWORDS

Remote teaching; Art teaching; Undergraduate teaching.

¹ Doutora em Poéticas Visuais. Professora do Instituto de Artes, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

² Doutor em Poéticas Visuais. Professor do Instituto de Artes, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Introdução

Com a ocorrência da pandemia do Covid-19, que se iniciou no Brasil em fevereiro de 2020, houve a necessidade de se criar alternativas para o ensino, de modo emergencial, já que a recomendação foi para o isolamento e o trabalho remoto. Na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) as aulas, que começaram no modelo presencial em abril, foram suspensas no mesmo mês de início e somente retornaram, pelo Ensino Remoto Emergencial (ERE), em agosto. Percebemos que para enfrentar o que inicialmente foi visto como uma impossibilidade por muitos, deveríamos romper com alguns paradigmas de ensino e esse desafio se transformou em estímulo. O que a princípio seria uma dificuldade, converteu-se em uma oportunidade para experimentar outras práticas didáticas e confrontar nossos próprios condicionamentos. Quando falamos em quebra de paradigmas nos referimos às ideias cristalizadas que dificilmente são rompidas por iniciativa individual, visto que é necessário um impulso criativo e um espírito crítico para redirecionar os modos de perceber uma nova realidade que se apresenta, saindo da normatividade estabelecida e fixada no decorrer dos anos e que sedimentam posições como rochas. Porém, a atividade didática solicita uma outra postura, os desafios dos professores que escolheram o encontro com a alteridade são cotidianos e pouco cômodos, suas posições não se solidificam. A aula é um encontro inquietante, com sorte se consegue formar um espaço distensionado onde todos reagem com naturalidade e saem beneficiados. Existem resistências diversas; aquele professor que tem disposição suficiente para encontrar o outro de cada um sempre pode se deparar com alguém que não queira o mesmo. Há alunos que buscam o ensino normativo, inseguros demais para lidar com as próprias questões, culpam a liberdade por suas frustrações. Entendemos que este impulso normativo é em grande parte construído por uma lógica e uma estrutura de ensino, histórica e culturalmente, formada a partir de interesses nem sempre são tão dignificantes como nos fizeram acreditar, a obediência estaria na estrutura ideológica de algumas concepções de ensino, assim com já apontava Bell Hooks:

Fiquei surpresa e chocada ao assistir aulas em que os professores não se entusiasmavam com o ato de ensinar, em que pareciam não ter a mais vaga noção de que a educação tem a ver com a prática da liberdade. Na faculdade, reforçou-se a principal lição: tínhamos de aprender a obedecer à autoridade. (HOOKS, 2020, p.13).

O ERE poderia então ser uma oportunidade para quem necessitava de motivação externa para impulsionar a busca por alternativas para o ensino e um bom momento para exercitar a liberdade e a invenção, mas também para os que enxergam o auto desafio com naturalidade, já que eram inúmeros obstáculos que se apresentavam, sendo a instabilidade emocional generalizada, provocada pelo medo da pandemia e por suas consequências trágicas, talvez o mais importante deles. Acreditamos que o turbilhão de emoções solicitou uma postura mais empática, exigindo esforço de quem não está acostumado a tê-la. Mas a verdade é que as cobranças exageradas continuaram mesmo sobre quem não poderia responder positivamente a elas. O medo da perda de controle sobre as turmas por parte de alguns professores, consegue, aparentemente, ser maior que o medo da pandemia:

[...] muitos professores se perturbam com as implicações políticas de uma educação multicultural, pois têm medo de perder o controle da turma caso não haja um único modo de abordar um tema, mas sim modos múltiplos e referências múltiplas. (HOOKS, 2020, p.51).

Tudo fica ainda mais preocupante quando nos damos conta que estamos nos referindo ao campo da formação artística.

Singularidade, alteridade e autonomia

A valorização da singularidade, da alteridade e da autonomia são princípios presentes em todos os currículos progressistas e mesmo nas diretrizes direcionadas aos cursos de Artes Visuais, pelo Ministério da Educação. Esses princípios norteiam a nossa prática pedagógica desde longa data e auxiliaram a obter um método de ensino mais plural e um engajamento considerável por parte dos alunos na circunstância do isolamento e na ausência dos recursos e equipamentos tradicionais durante o período do ERE.

A atenção para a singularidade, entendida como um modo de *ser* no mundo e sua adaptação ao contexto social, político e econômico das pessoas envolvidas no processo de ensino/aprendizagem, trouxe um grande engajamento às propostas sugeridas, proposições que nunca são impostas. Com o enaltecimento destas *experiências singulares* (DEWEY, 2010) os alunos trouxeram à tona e estabeleceram jogos de sentido com seus próprios referenciais artísticos e culturais, incluindo manifestações da cultura de massa, músicas, séries e animes, por exemplo. Oportunizou-se, inclusive, um entrecruzamento com questões políticas, de gênero,

étnico-raciais e crônicas do isolamento social, reverberando suas posturas críticas em relação a estes aspectos. Estimulamos um espaço de acolhimento dessas múltiplas vivências que são capazes de impulsionar singularidades.

(...) pode-se *ensinar o que se ignora*, desde que se emancipe o aluno; isto é, que se force o aluno a usar sua própria inteligência. (...) Como poderá o mestre sábio aceitar que é capaz de ensinar tão bem aquilo que ignora quanto o que sabe? Ele só poderá tomar essa argumentação da potência intelectual como uma desvalorização de sua ciência. E o ignorante, por sua vez, não se acredita capaz de aprender por si mesmo – menos, ainda, de instruir um outro ignorante. Os excluídos do mundo da inteligência subscrevem, eles próprios, o veredito de sua exclusão. Em suma, o círculo da emancipação deve ser *começado*. (RANCIÈRE, 2011, pp. 34-35, grifo do autor).

Assim, as surpresas são muitas, para enxergá-las na sua plenitude é preciso predisposição ao abandono das certezas e ausência de preconceitos. E mais do que isso, é preciso valorizar estes referenciais pessoais em processos artísticos, que geralmente, em outras disciplinas, necessitam de “autorização” por fugir de propostas temáticas colocadas pelos professores. Trabalhos artísticos temáticos normalmente são muito bem aceitos no meio acadêmico por serem facilmente encaixáveis em campos teóricos externos às questões intrínsecas à área.

Para deixar claro esse problema é possível utilizar o exemplo da pintura, um campo em que os artistas, surpreendentemente, encontram bastante resistência em ter suas pesquisas aceitas. Geralmente, os artistas que pintam têm que fazer alterações no seu processo, para tornar o trabalho mais “conceitual”. Isso acontece em função de posições historicamente equivocadas e desatualizadas. É difícil encontrar um texto de pesquisa em poéticas visuais, que se utiliza da linguagem da pintura, que não seja sobre alguma temática que orbita em torno dela e não de conceitos extraídos da própria pintura. Foi em função disso que o teórico Yve-Alain Bois escreveu um livro chamado “A pintura como modelo” (2009), em que defende que a pintura é o modelo dela mesma para construções teóricas:

A vontade de levar a pintura a sério, ou, nesse caso, qualquer forma de arte, e de compreendê-la não como a ilustração de uma teoria, mas como um modelo, um modelo teórico em si mesmo, é algo que devo claramente a ele [Damisch]. (BOIS, 2009, p. XL).

Na metodologia que escolhemos, as proposições partem de procedimentos e operações práticas com os materiais, ferramentas e equipamentos, minimizando a importância da temática ou a equiparando em importância a outros interesses

singulares dos alunos que atuam como gatilhos para que se sintam representados pelas suas escolhas.

Essa atitude mais libertária e a valorização destes referenciais, permite a convivência e a presença de muitas concepções diferentes do que “pode vir a ser arte”, estimulando a diversidade e a pluralidade cultural, de estilos e de gostos. Disso decorrem outros aspectos importantes, como o respeito ao outro e uma aprendizagem pela via da alteridade. Cabe ainda mencionar que a construção sistemática de que existem assuntos, abordagens, técnicas e “modos certos” ou “mais certos” de fazer um trabalho de arte, imposta aos alunos por currículos e metodologias de ensino conservadoras e dedicadas à “grande arte europeia” são um entrave para estas práticas que defendemos. Geram incertezas, temores e uma baixa autoestima que costumam travar o processo criativo de quem aceita estas asserções. Desse modo, nos aliamos às práticas que não reforçam sistemas neocolonialistas e, em função disso, sofremos perseguições cotidianas, em nossos contextos acadêmicos, assim como tantos outros colegas:

Os professores progressistas que trabalham para transformar o currículo de tal modo que ele não reforce os sistemas de dominação nem reflita mais nenhuma parcialidade são, em geral, os indivíduos mais dispostos a correr riscos acarretados pela pedagogia engajada e a fazer de sua prática de ensino um foco de resistência. (HOOKS, 2020, p.36).

Surpreendentemente, então, o impedimento da utilização dos ateliês para as aulas e a impossibilidade de uso das técnicas tradicionais construídas nesses espaços, parecem ter facilitado a aceitação dos alunos para outras práticas.

A alteridade, na metodologia que propomos, acontece quando os alunos além de serem levados à aprendizagem pelas próprias experiências, apreendem também pelas práticas e soluções trazidas por seus colegas. Incentivando esta diversidade de modos de fazer, para uma mesma proposta de exercício, temos a chance de despertar um respeito pelo outro e levá-los a perceber que cada tipo de manifestação artística requer um olhar e critérios de análise adequado ao que se propõe, gerando aceitação e admiração mútua daquilo que é diferente de si, capacidades extensivas à aceitação da diversidade cultural de raça e de gênero, tão prementes no nosso mundo. Se o professor consegue proporcionar e incentivar um ambiente de respeito, eles aprendem não só a respeitar, como a admirar os trabalhos dos colegas, salvo exceções é claro. Mas ainda há um outro aspecto importante na noção de alteridade

conforme a entendemos: a alteridade desenvolvida na relação com o próprio trabalho. Frequentemente insistimos que precisam aprender a “ouvir o trabalho”, dar atenção ao que ele pede, o que significa, em suma, observar os próprios gestos, os modos de fazer, o comportamento dos materiais, as habilidades que já se têm e as que podem ainda desenvolver, aceitar e aprender com o acaso e deixar-se levar pelo processo, não apenas impor regras a ele. Esta disponibilidade e curiosidade investigativa, instigada no ambiente da aula, também auxilia no desbloqueio da imaginação, evocando a imaginação material descrita por Gaston Bachelard como aquela “que dá vida à causa material (...) a vista lhes dá nome, mas a mão as conhece” (1989, p.2). Para o autor, é na concretude do mundo que nossos sentidos aprendem a reconhecer com naturalidade e intimidade os materiais, isso não se passa com as imagens que são construídas culturalmente. Neutralizamos assim a concepção romantizada e mistificada da necessidade de “inspiração” prévia para o ato criativo, assim como do exercício mimético, por ele mesmo, ou pela busca da representação fidedigna. Os saberes do fazer artístico atravessam nossa sensorialidade e para além de imagens assépticas, são poéticas: “o indivíduo não é a soma de suas impressões gerais, mas de suas impressões singulares” (Idem, 1989, p.8).

Tomando-se, ainda, a leitura da noção de imaginação material, agora com Marly Bulcão, podemos ter mais ganho com o encaminhamento proposto. A imaginação material é uma qualidade do pensar, indagando sentido e explorando as características próprias dos meios utilizados, sendo uma ferramenta potente para aproximar os alunos artistas da concretude do mundo e das coisas que nos cercam, estimulando assim uma visão mais crítica e, neste sentido, politizada, compreendendo as características próprias das coisas e o modo como os discursos são articulados:

A imaginação formal é fundamentada no olhar e, nesse sentido, é uma imaginação ociosa que resulta na contemplação passiva do mundo. Através da imaginação formal o homem se distancia do mundo contemplando-o como espetáculo. A **imaginação material** ao contrário, recupera o mundo como concretude, pois resulta do enfrentamento do homem com a resistência material das coisas que o cercam. (BULCÃO, 2003, p.13, grifo nosso).

Por último, mas não menos importante, temos a dimensão da autonomia. A liberdade de escolha inclui também responsabilidades, as escolhas implicam em saberes que se interligam à experiência, algo bem diferente de montar um discurso para justificar um trabalho, esse pragmatismo acadêmico no qual alguns apostam. Saberes sobre os modos de operar com as coisas, sobre os modos de pensar este fazer, são alguns

dos ingredientes mais profícuos e duradouros do aprendizado em arte, saberes constituídos sem o fantasma do erro. É necessário retirar o foco dos resultados, algo impensável para alguns professores que ainda acreditam nisso e em uma ideia de “linhagem”. Linhagem, terminologia que escutamos proferida por alguns professores, seria a ideia de um aluno reproduzir trabalhos artísticos aos moldes do trabalho do seu “mestre”, principalmente no plano dos resultados estéticos.

Exercitar o pensamento próprio e não focar apenas em resultados ou em informações obtidas através de referenciais teóricos e/ou artísticos tidos como consagrados (prática predominante nas escolas de graduação das artes, e que apelidamos de “citacionismo”) colabora muito na tão aparentemente desejada autonomia dos alunos, além de questionar um ensino e uma relação com o mundo baseado em verdades absolutas e em uma hierarquização sobre o que seria o conteúdo mais importante, que geralmente corresponde às convicções e, muitas vezes, às limitações e preferências pessoais dos professores e de “peritos especializados”.

Nas artes visuais, ênfase no comportamento dos materiais

No caso da abordagem à calouros de artes visuais licenciatura e bacharelado, adotamos as diretrizes do Conselho de Pesquisa, Ensino e Extensão (CEPE) da UFRGS que indicou atividades assíncronas, em sua maior parte, pois após aplicação de questionários de pesquisa, observou-se que uma grande parte dos alunos tinha inúmeras dificuldades de acesso à internet e quando havia acesso, geralmente era uma rede fraca, perdendo sinal com demasiada frequência; alguns professores também passam por dificuldade semelhante. A Universidade tratou de dar respaldo para os alunos que estavam sem acesso, não resolveu o problema da internet, mas determinou que se mantivesse o vínculo acadêmico enquanto perdurasse o ERE, sem prejuízo de notas, sem reprovação. Alunos que não tivessem aproveitamento, poderiam obter conceito NI, conceito não informado, tendo oportunidade para desenvolver as atividades futuramente. Novamente o prejuízo foi para os alunos com maior necessidade. Os alunos com acesso à internet, com um bom sinal de rede, com espaço próprio para trabalhar, foram mais beneficiados, pois puderam continuar tendo aulas. Salientado esse aspecto de extrema relevância, seguimos na tentativa de superar outras dificuldades, ligadas ao rompimento de paradigmas. Na volta às aulas pelo ERE, alguns alunos, logo no início, desistiram de acompanhar. A disciplina Atelier

de percepção e criação I, que nos referimos aqui, apesar de não ter no nome a palavra “pintura”, tem esse enfoque no plano de ensino. As duas turmas de calouros tiveram 30% de desistência. Era o início do ERE, um início com muitas novidades e receio por parte de todos. Os que optaram em seguir a disciplina, foram até o fim e, ao que pudemos constatar, não se arrependeram. Optamos por algumas atividades síncronas e atendimentos semanais *on line* para os que quisessem conversar e/ou tirar dúvidas, sem que sua presença ou ausência fosse objeto de avaliação. Os encontros síncronos aconteceram principalmente no início das aulas, para que todos se conhecessem e para a apresentação do conteúdo e metodologia. O método enfocou as materialidades e os gestos dos alunos, tendo a pintura como norte. Implicou também em uma dose inicial de sensibilização, conforme a adesão de cada um, a proposta de reorganizar seus espaços cotidianos com disparadores visuais impactantes como: imagens, livros, fotografias, tecidos, objetos, brinquedos, roupas, paisagens, plantas e outros. Os modos de disposição desses objetos materiais também seria uma importante ferramenta sensível: mudar as coisas de lugar, suspender, empilhar, fixar, encostar, equilibrar e outros modos. Aos alunos foi solicitado lançar um olhar atento e investigativo à sua morada e procurar nela materiais possíveis para atender, de modo singular, as proposições lançadas. Uma expedição no próprio lar poderia levá-los a encontrar condimentos, tubérculos ou outras plantas, possíveis de transformar em tinta ou pigmento. O foco não estava em um trabalho final, mas na experimentação e no processo de descoberta. Uma pergunta frequente entre alunos ingressantes costuma ser: isso pode? Aos poucos vão compreendendo o viés libertário das propostas. É na prática cotidiana que vão aprender a assumir os riscos das perdas ou a transformar a perda em ganho, desviando de um caminho autoimpositivo para aceitar o acaso. E, principalmente, a compreender que a criação artística passa pelo desenvolvimento do sensível.

Muitos já tinham materiais tradicionais, outros acharam por bem comprar, mas alguns aceitaram o desafio de utilizar materiais menos usuais e até objetos. As ações resultaram em pinturas, com materiais que tinham à disposição, e foram apresentadas, comentadas, problematizadas na plataforma Moodle. Assistimos entrevistas com artistas apresentando seus processos, lemos e discutimos textos e trouxemos convidados que abordaram assuntos em torno da pintura, gestos, ações, conceitos, materiais diversos. Todo o conteúdo foi gravado e disponibilizado para

quem não pode estar presente nos encontros síncronos. Com o decorrer do semestre no ERE, pudemos observar o comportamento de materiais diversos, dar atenção para os gestos de cada um e finalizar a disciplina, aparentemente, de modo mais tranquilo do que quando fora iniciada, após o entendimento de que estávamos em um espaço possível para compartilhar angústias, além de descobertas.

No teatro, exercício de cenografia

Abordaremos aqui especificamente as disciplinas da área de Linguagem Visual do Teatro, que incluem uma disciplina homônima bem como cenografia, indumentária, iluminação cênica e arte da performance, sob nossa responsabilidade. No quadro geral, o impacto e a recepção dos professores e dos discentes do Departamento de Arte Dramática foi similar ao descrito acima nas artes visuais. Nas disciplinas referidas, ocorreu a impossibilidade do uso dos ateliês específicos, já as disciplinas ligadas às áreas de corpo, voz e atuação, por exemplo, tiveram seus próprios problemas. Optamos, na nossa área, por realizar encontros síncronos mais ou menos quinzenais, sempre disponibilizando a gravação das aulas para todos os discentes em um canal do YouTube. Assim, as atividades, os conteúdos e as propostas práticas e suas decorrentes avaliações eram lançadas via aulas em vídeo, acompanhadas de documentos e explicações enviadas para todos por e-mail. No início, ainda fazíamos uma versão somente em áudio, acompanhada imagens e texto com o mesmo conteúdo das aulas em vídeo. A partir das avaliações das disciplinas por parte dos discentes, percebemos que a disponibilização no YouTube já era suficiente para o acompanhamento daqueles que não tinham condições de participar sincronamente. A parte prática, dos exercícios solicitados e realizados foram desenvolvidos sempre de modo assíncrono, permitindo a participação de todos. Neste aspecto, ressaltou-se a premissa de fazer esta práxis com o que se tinha disponível em casa, de modo similar ao que propõe Claude Lévi-Strauss ao mencionar o *bricoleur*:

O bricoleur está apto a executar grande número de tarefas diferentes; (...) seu universo instrumental é fechado e a regra de seu jogo é a de arranjar-se sempre com os meios-limites, isto é, um conjunto, continuamente restrito de utensílios e de materiais heteróclitos, além do mais, porque a composição do conjunto não está em relação com o projeto do momento, nem, aliás, com qualquer projeto particular, mas é o resultado contingente de todas as ocasiões que se apresentaram para renovar e enriquecer o estoque, ou para conservá-lo, com resíduos de construções e de destruições anteriores. (LÉVI-STRAUSS, 1976, p. 38-39).

Propusemos aos alunos que realizassem seus trabalhos explorando procedimentos de modificação de sentido do cenário, seja pela sua própria transformação, seja pela modificação de outros elementos copresentes como a música, a interpretação, a palavra falada, objetos de cena, entre outros. Que fizessem seus trabalhos com o que tivessem à mão, ao invés de buscarem recursos ideais para alguma ideia prévia. Além de uma estratégia pedagógica, é necessário considerar a condição financeira e de acesso a recursos de grande parte dos discentes, situação agravada pela pandemia, e não obrigar ninguém a dispendar recursos financeiros para a realização da proposta e ajudar a evitar a exposição ao vírus, respeitando o isolamento social.

Orientamos também a realizar o exercício para uma câmera, fazendo vídeos, mas aceitando quaisquer outros meios que pudessem dispor. Imaginávamos que dificilmente, mesmo os alunos com poucos recursos, não disporiam de um aparelho celular, o que se confirmou ao longo das aulas. Tal proposta proporcionou uma liberdade e um estímulo para que laçassem mão de seus próprios referenciais, e trabalhamos modos de pensar e de fazer do vídeo, buscando a criação dramatúrgica a partir da cenografia e da exploração máxima dos recursos próprios “caseiros”.

Ao optar por trabalhar com o vídeo e suas características, até porque as circunstâncias impediam o uso de ateliês, salas de teatro ou de ensaio, fugimos dos lugares tradicionais e típicos (embora no âmbito do nosso departamento as instalações físicas e técnicas sejam precárias) e adentramos no território híbrido das mídias e das redes sociais e, por força do isolamento social, penetramos nos ambientes domésticos de cada participante. Como era de se esperar, tais condições emergiram nas escolhas estéticas e temáticas dos trabalhos, estimulando uma produção de sentido e de soluções singulares, próprias e próximas dos seus realizadores. E com isso também colocamos em questão os paradigmas que delimitam o que pode ou não ser considerado como teatro. Isto não é audiovisual? Cinema? Vídeo arte? Se o teatro vai trabalhar com o vídeo, não está invadindo ou fazendo a mesma coisa que a área do audiovisual?

Estas questões exigiriam muito espaço para serem discutidas aqui, mas tiveram presença constante nos encontros das aulas.

Não há um final

Se desejamos viver em um mundo com atitudes menos colonizadas, se ansiamos por ajudar a desenvolver senso crítico e espírito de cidadania nos alunos universitários, acreditamos que a singularidade, a alteridade e autonomia são ferramentas essenciais nessa empreitada. Até porque, serão estes estudantes que irão atuar nas outras esferas do ensino, seja no ensino informal, seja no ensino médio ou no básico, estendendo estas compreensões e metodologias para além das fronteiras da universidade.

É necessário o entendimento de que o processo de aprendizado se dá pelo exercício interligado de pensamento entre teorização (verbalização) e prática, desfocando da aferição da qualidade pedagógica do resultado ou do produto e enfatizando o exercício de pensar e sobre os modos de pensar.

Como fazer isso? Não existe fórmula, mas podemos começar desobrigando os alunos de fazerem do “jeito certo”, tradicional e muitas vezes forçado, e estimular que trabalhem com o que efetivamente tem, provocando-os a tirar o máximo proveito e ter a máxima atenção aos materiais, equipamentos e procedimentos. Não se trata de vitimização e tampouco de um elogio à precariedade, como pensariam alguns, mas de propiciar uma abertura para diversos modos e soluções, contemplando uma desejável pluralidade em sintonia com a nossa cultura. Uma pergunta que deveríamos nos colocar, considerando nosso contexto e circunstâncias é: seguir modelos verticalmente sugeridos ou impostos pela tradição da arte europeia (ou mesmo norte-americana) serve para quem? Não se está assumindo uma posição de inferioridade e hierarquicamente subalterna ao se situar nesta posição?

Referências

BACHELARD, Gaston. **A água e os sonhos**. Ensaio sobre a imaginação da matéria. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BOIS, Yve-Alain. **A pintura como modelo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

BULCÃO, Marly. Bachelard: a noção de imaginação. **Revista Reflexão**, Campinas: PUC/Campinas, nos 83/84, p. 11-14, jan/dez, 2003. Disponível em: <<https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reflexao/article/view/3208>>. Acesso em: 05/06/2019.

DEWEY, John. **A arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**. A educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2020.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O pensamento selvagem**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**. Cinco lições sobre a emancipação intelectual. São Paulo: Autêntica Editora, 2011.