

Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Artes – IdA
Departamento de Artes Visuais – VIS

MARIA EDUARDA PONTES E PONTES

**PERSCRUTANDO NARRATIVAS: histórias vividas como professores de Artes
Visuais**

Brasília – DF
2021

MARIA EDUARDA PONTES E PONTES

**PERSCRUTANDO NARRATIVAS: histórias vividas como professores de Artes
Visuais**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Instituto de Artes da Universidade de Brasília – UnB para a obtenção do título de Licenciatura em Artes Visuais, sob a orientação de Lisa Minari Hargreaves.

**Brasília – DF
2021**

MARIA EDUARDA PONTES E PONTES

**PERSCRUTANDO NARRATIVAS: histórias vividas como professores de Artes
Visuais**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Instituto de Artes da Universidade de Brasília – UnB para a obtenção do título de Licenciatura em Artes Visuais, sob a orientação de Lisa Minari Hargreaves.

BANCA EXAMINADORA

Professora Doutora Lisa Minari Hargreaves
Universidade de Brasília
Departamento de Artes Visuais

Professora Doutora Ana Paula Aparecida Caixeta
Universidade de Brasília
Departamento de Artes Visuais

Professor Mestre Marcos Vinícius Silva Magalhães
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

“Grande coisa o amor! Bem verdadeiramente inestimável. Só ele torna leve o que é pesado e suporta com igualdade da alma todas as desigualdades da vida. Leva sua carga sem lhe sentir o peso e torna doce e saboroso tudo o que é amargo.

[...]

O amor aspira a elevar-se e não se detém em coisas baixas.

[...]

Nada mais doce que o amor, nada mais forte, nada mais sublime, nada mais amplo, nada mais delicioso, nada mais perfeito nem melhor no céu e na terra; porque o amor vem de Deus e só em Deus, acima de todas as criaturas, pode descansar. Quem ama corre, voa, vive alegre, é livre e nada o embarça”. (Thomas von Kempen, Imitação de Cristo, c.1418-1427).

RESUMO

Esse trabalho de conclusão de curso investiga quais são as histórias, experiências e trajetórias de alguns professores que estão ou já passaram pelo dinâmico processo de transição de aluno a professor de Artes Visuais. Foram considerados aspectos de formação, autoformação, experiências de vida e relacionamentos com os alunos em sala de aula. Para melhor contextualização, é apresentado um breve histórico da formação dos professores de Artes Visuais no Brasil. Além disso, este trabalho se utiliza da Metodologia de Pesquisa Qualitativa (FLICK, 2009) ao apresentar uma pequena série de entrevistas semiestruturadas com alunos do Departamento de Artes Visuais da Universidade de Brasília (VIS – UnB) e professores de Artes Visuais que atuam em diversos níveis em instituições públicas e privadas do Plano Piloto, da cidade de Pelotas e de cidades satélites do Distrito Federal. Nessas entrevistas, em que se considera uma abordagem (auto)biográfica (JOSSO, 2020) para a educação, as histórias de vida dos professores se revelam essenciais para a compreensão de suas formações, suas realidades socioculturais e suas práticas de educação em Artes Visuais.

Palavras-chave: educação em Artes Visuais; formação do professor de Artes Visuais; histórias vividas por professores de Artes Visuais.

ÍNDICE //

LISTA DE IMAGENS	6
MEMORIAL	7
1 O caso de <i>Tulip Sundaes</i>	10
2 PERCORRENDO CAMINHOS	13
2.1 Contexto	13
2.2 Um breve histórico	13
2.3 Algumas abordagens para o ensino de Artes	17
2.4 Caminhos investigativos	19
2.5 Perscrutando as narrativas	22
2.6 Interseções (auto)biográficas	35
3 (In) CONCLUSÃO	38
4 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	40

LISTA DE IMAGENS

Figura 1. Vista dos fundos do VIS.	7
Figura 2. Área externa do Ateliê de Pintura do IdA. Fotos por Maria Eduarda Pontes. Agosto de 2016.	7
Figura 3. Instalação com papel celofane no IdA.	9
Figura 4. Instalação com papel celofane no IdA.	9
Figura 5. Instalação com papel celofane no IdA. Autoria desconhecida. Fotos por Maria Eduarda Pontes. Setembro de 2016.	9
Figura 6. “Tulip Sundaes”. Tinta óleo sobre tela, 2010. Wayne Thiebaud. Disponível em: < https://bit.ly/2RyY5ms >. Acesso em: 27/07/2021.	11
Figura 7. Releitura de <i>Tulip Sundaes</i> por D.. Tinta acrílica sobre tela. Foto por Maria Eduarda Pontes. Maio de 2019.	11
Figura 8. Escola Nacional de Belas Artes. Década de 1910. Disponível em: < https://bit.ly/3zMJmcd >. Acesso em: 29/09/2021.	14
Figura 9. Aspecto externo do Instituto de Educação da Universidade do Distrito Federal (UDF). Junho de 1934. Disponível em:< https://bit.ly/3kTDJVs >. Acesso em: 29/09/2021.	15
Figura 10. Imagem cedida pelo entrevistado E1.	25
Figura 11. Imagem cedida pelo entrevistado E1.	25
Figura 12. Imagem cedida pelo entrevistado E1.	25
Figura 13. Imagem cedida pelo entrevistado E2.	27
Figura 14. Imagem cedida pela entrevistada E3.	28
Figura 15. Imagem cedida pela entrevistada E4.	30
Figura 16. Imagem cedida pela entrevistada E5.	32
Figura 17. Imagem cedida pela entrevistada E6.	34
Figura 18. Imagem cedida pela entrevistada E6.	34
Figura 19. Desenho com canetinha hidrocor por L..	36
Figura 20. Desenho com canetinha hidrocor por L..	36
Figura 21. Recorte e colagem inspirado em Matisse por V..	37
Figura 22. Releitura de <i>Manacá</i> por C.. Tinta acrílica sobre tela. Fotos por Maria Eduarda Pontes. Julho de 2019.	37

MEMORIAL

Lembro-me do dia do registro na Universidade de Brasília. Eu havia optado pela habilitação de Bacharel pela manhã, mas mudei de ideia no ônibus ainda voltando pra casa. Retornei à universidade à tarde, pedi para o funcionário da Secretaria de Administração Acadêmica (SAA) que estava fazendo os registros dos alunos para trocar a minha habilitação: eu queria cursar a Licenciatura. Ele gentilmente realizou a mudança. Eu não sabia muito bem o que aquilo significaria, pois eu não havia estudado o currículo. Mas minha mãe sempre me disse que eu seria uma boa professora, e um querido amigo professor havia me dito para escolher essa habilitação. Aliás, foi ele quem me encorajou a fazer a prova de habilidade específica para Artes Plásticas (o nome do curso à época) e a prestar o vestibular naquele ano de 2016. De qualquer maneira, eu não sabia o que esperar do curso, não criei expectativas em relação a isso, nem mesmo quanto a permanecer estudando Artes Plásticas.



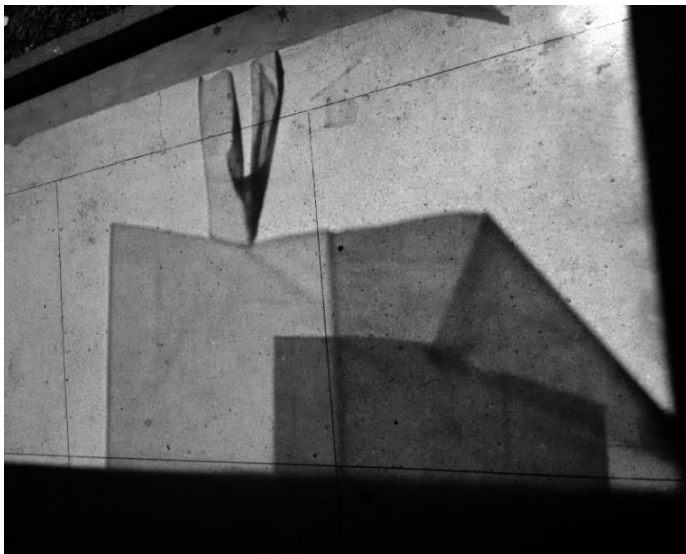
À esquerda, Figura 1: Vista dos fundos do VIS.
À direita, Figura 2: Área externa do Ateliê de Pintura.

Então, chegou o primeiro dia de aulas na universidade. Na noite anterior, precisei me certificar a respeito da localização do prédio do Departamento de Artes Visuais (VIS), o prédio de serviços gerais, conhecido como SG-1. Eram 8h da

manhã de uma segunda-feira, agosto de 2016. Minha amiga me deu uma carona. Era um dia agradável de clima ameno. Porém, a surpresa dos assentos! Os bancos do ateliê de desenho não eram muito confortáveis, e eu pensei que iria cair, eles estavam bambos. Havia uns trinta alunos na sala; eu conhecia alguns da fila da carteirinha estudantil e lembrava de alguns rostos da prova de habilidade específica. Porém, eu não conhecia nenhum dos professores, e não tinha colegas da UnB. Então, naquela aula de Desenho 1, eu me indagava: *“O que será que temos em comum? Alguma ambição profissional? Algum desejo, talento ou habilidade? Será que alguém aqui também quer ser professor? Será que temos gostos similares? Essas pessoas são tão diferentes! Não sei se quero ficar aqui...”*

O professor disse que, a partir daquele dia, não deveríamos assinar nenhum desenho de nossa autoria, e afirmou de forma veemente que ele não ensinaria nenhuma técnica específica. *Oras, o que eu estava fazendo ali?* As disciplinas do Departamento de Arte Visuais (VIS), que inicialmente me causaram certo estranhamento, foram ficando interessantes. Eu comecei a fazer novas amizades e a conhecer outros artistas, novas referências, histórias, movimentos, comecei a frequentar exposições de arte e galerias; essas novas associações começaram a fazer algum sentido, ainda que somente dentro de mim. No segundo semestre, iniciei as disciplinas obrigatórias da área de educação para a licenciatura, e Fundamentos da Educação Artística foi uma destas. A professora Tatiana desenhava uma linha no rosto, às vezes ela vestia um lenço cobrindo metade de sua face. *O quê era aquilo?* Penso que sou muito curiosa. E nostálgica.

Sou muito grata aos servidores e terceirizados do VIS, que proporcionaram os serviços, a organização, a limpeza e a ordem no espaço do prédio, além dos colegas de curso e dos docentes do Instituto de Artes, especialmente às professoras de licenciatura Maria del Rosario Tatiane Fernández Méndez, Lisa Minari Hargreaves e Ana Beatriz Baptista de Mello, que me acompanharam em minha trajetória acadêmica e nas disciplinas de estágio obrigatório e Projeto Interdisciplinar, sempre compartilhando das experiências da docência com muito profissionalismo, sabedoria, delicadeza e empatia, me inspirando a amar a educação em Arte e a ser curiosa, afinal, como podemos ser transformados pela educação em Arte?



Em sequência, Figuras 3, 4 e 5: Instalação com papel celofane que fotografei no IdA (autoria desconhecida).

1 O caso de *Tulip Sundaes*

Nesse trabalho, investiguei aspectos de formação, autoformação e de construção de um “olhar de si” do sujeito-professor de Artes Visuais a partir da perspectiva da graduação. Na condição de aluna de Licenciatura em Artes Visuais na Universidade de Brasília, deparei-me com a necessidade de mudar minhas atitudes para assumir a função de educadora e professora, e as experiências dos meus pares foi fundamental para a minha formação.

No campo da educação e da formação, a construção de um olhar renovado de si mediante práticas de alteridade tem sido e continua sendo uma abordagem decisiva para evidenciar a epistemologia dos sujeitos para que o próprio caminho de formação seja realizado com plena consciência da própria escolha e dos desafios para eles no presente e no futuro. (JOSSO, 2020, p.45)

Comecei a refletir sobre questões de identidade e formação do professor e entrei em contato com professores da universidade e colegas de curso que já haviam realizado os estágios. A atuação como professora somente aconteceu na disciplina de ESAP2¹, em que a carga horária é dividida igualmente entre observação e regência. A professora-regente me ofereceu muito apoio me ensinando, a seu modo, a como dar aulas para crianças e adolescentes. No entanto, algumas reflexões surgiram quando eu percebi que não me adaptaria a uma pedagogia centrada no professor e a uma metodologia baseada na realização de exercícios técnicos e de reprodução. Porém, ao mesmo tempo em que observava as crianças realizarem desenhos de observação, cópias de fotografias e de obras de arte clássicas, eu estava aprendendo como as crianças e adolescentes se expressam e se comunicam. Aprendi a lidar com pessoas e a ser paciente, a manter a organização e a limpeza da sala de aula, a reutilizar e a cuidar dos materiais em um ateliê coletivo, a como planejar aulas e atividades, escolher metodologias e desenvolver métodos e estratégias (às vezes, realizar mudanças com rapidez, agilidade e sabedoria). Além disso, percebi a importância de administrar bem o tempo e também como deveria me posicionar frente aos alunos, respeitando-os e desenvolvendo sensibilidade em relação às suas necessidades, dificuldades e

¹ ESAP 2: Estágio Supervisionado em Artes Plásticas 2. Os currículos do curso de Artes Visuais da Universidade de Brasília estão disponíveis para consulta em: <<https://bit.ly/2X0fUll>>. Acesso em: 08/09/2021.

limitações, sempre estimulando e valorizando suas identidades, aptidões, gostos, interesses, personalidades, emoções e subjetividades.

Essa experiência, que me proporcionou uma visão geral da prática do ensino de Artes Visuais e um aprendizado sobre o desenvolvimento geral dos meus alunos, que eram crianças e adolescentes, pode ser exemplificada através do caso da aluna que chamo aqui de “D.”, a inicial de seu nome (assim farei menção a todos os alunos e professores neste trabalho). D. tinha muita dificuldade com a mistura de cores e demonstrava muita insegurança em relação aos seus trabalhos – questões de composição visual e acabamento, que, acredito eu, se relacionavam mais com a não exploração de seu potencial criativo individual e de seu próprio processo criativo. Ao final do curso, sugeri fazermos releituras, conceito utilizado por Ana Mae Barbosa em sua proposta metodológica da Abordagem Triangular (BARBOSA; CUNHA, 2010), de obras do artista norte-americano Wayne Thiebaud (EUA, 1920). D. ficou muito feliz com a sua releitura de *Tulip Sundaes* (imagens 6 e 7), e isso provocou uma reflexão e mudança na sua atitude em relação aos seus trabalhos anteriores e à própria turma, no sentido de aprender e compartilhar com os colegas no ambiente de sala de aula. Foi muito gratificante ver uma aluna realizada com o seu processo criativo e saber que, independente das minhas limitações, falta de experiência e formação, a sala de aula sempre será um espaço para aprendizado, crescimento, novas experiências e trocas entre os professores e seus alunos.



À esquerda, Figura 6: “Tulip Sundaes”, óleo sobre tela, 2010. Wayne Thiebaud.
À direita, Figura 7: Releitura de *Tulip Sundaes* por D.. Tinta acrílica sobre tela.

No entanto, é recorrente entre os alunos de licenciatura em Artes Visuais a insegurança que resulta da falta de articulação² entre os ciclos de formação da licenciatura – disciplinas de Educação, disciplinas de Psicologia e disciplinas práticas e teóricas do Departamento de Artes Visuais, da falta de experiência do aluno-estagiário-professor, da necessidade de rever as teorias que estabelecem a relação entre a história da arte e a cultura visual nas instituições de ensino do país e da própria função do professor de artes e do artista na sociedade, principalmente no que concerne ao contexto da América Latina.

Ao refletir a respeito das minhas experiências com o ensino de Artes Visuais mencionadas anteriormente, e em questões, por exemplo, de como lidar com alunos “difíceis” e sem motivação, alunos com deficiência, como se portar frente às provocações próprias das crianças e dos adolescentes e como fazer planos de aula de acordo com as demandas da turma e da escola, pensei que acharia respostas nas disciplinas de graduação da Faculdade de Educação e do Instituto de Psicologia. Porém, ao compartilhar esses relatos nas disciplinas de estágio no IdA e ao conversar com outros educadores, tive a oportunidade de aprender através de suas singulares experiências e percebi que poderia pensar as trajetórias de outros professores como campo de pesquisa na área de educação em Artes. Portanto, este trabalho de conclusão de curso busca saber quais são as histórias, experiências e trajetórias de alguns educadores que estão ou já passaram por esse dinâmico processo de transição de aluno a professor / educador. Busco compreender aspectos de formação, autoformação e experiências de vida de alguns professores de Artes Visuais, suas práticas na educação e sua relação com os alunos em sala de aula. Para tanto, realizei entrevistas semiestruturadas com colegas profissionais de diferentes perfis e segmentos na área de Educação em Artes Visuais, analisei este material documental baseada na perspectiva (auto)biográfica de Marie-Christine Josso (2020); e aqui apresento os resultados dessa pesquisa bibliográfica, documental e (auto)biográfica através da aplicação da Metodologia da Pesquisa Qualitativa (FLICK, 2009).

² Aqui me refiro ao currículo 5657/-2, de 2016.2. Mudanças foram realizadas a fim de melhor articular o currículo do curso de Licenciatura em Artes Visuais na Universidade de Brasília. Vide nota 1.

2 PERCORRENDO CAMINHOS

2.1 Contexto

Esse projeto surge da necessidade de compreensão da relação entre a formação de alguns professores de Artes Visuais, a construção do olhar de si mesmo e seu exercício em sala de aula da perspectiva da formação educacional no nível de graduação. Portanto, foram realizadas entrevistas no Departamento de Artes Visuais da Universidade de Brasília (VIS – UnB) com alunos e ex-alunos de Artes Visuais (Bacharelado e Licenciatura) e de Teoria, Crítica e História da Arte (TCHA) que têm diferentes experiências na área de Educação em Artes Visuais na região do Plano Piloto, cidades satélites e na cidade de Pelotas: aulas particulares, monitoria universitária, projetos de extensão, estágio obrigatório (observação e regência), professor universitário, professor (e coordenador) em escolas públicas e em outras instituições particulares para diferentes segmentos e faixas etárias.

2.2 Um breve histórico

A formação de artistas e professores de arte //

No Brasil, após a Proclamação da República, as escolas normais se tornaram responsáveis pela formação do professor de Artes, de acordo com os Decretos nº 983 e nº 981 de 1890 (FERNÁNDEZ; COSTA, 2020). O diretor da Escola Nacional de Belas Artes, Rodolfo Bernardelli, reivindicava a formação artística em nível superior a fim de garantir que profissionais qualificados lecionassem nas escolas. Porém, essa proposta não obteve êxito. Esses decretos impediam que os artistas formados pela Escola Nacional de Belas Artes atuassem em sala de aula, ficando sua atuação artística profissional restrita à elaboração de projetos e produções para as ações governamentais (FERNÁNDEZ; COSTA, 2020).

Com a Reforma Benjamin Constant de 1890, foi autorizada a oferta de cursos livres em nível superior, o que impulsionou o surgimento de outras escolas de belas artes no Brasil, como no Rio Grande do Sul (1908), em São Paulo (1925) e em Recife (1932). Porém, houve uma sobreposição de modelos com orientações e práticas pedagógicas diversas no que se refere à organização do ensino superior das artes no Brasil (FERNÁNDEZ; COSTA, 2020).



Figura 8: Escola Nacional de Belas Artes. Década de 1910.

Com a adoção do modelo de universidades pelo governo Vargas e a promulgação do Decreto nº 19851 de 1931, houve uma descentralização da esfera federal para a estadual, possibilitando a oferta em institutos isolados. Anísio Teixeira, Secretário de Instrução Pública à época, criou a Universidade do Distrito Federal (UDF) no Rio de Janeiro, que formaria profissionais e técnicos para o exercício do magistério em diversos níveis. Porém, o Decreto nº 421 (1938) do Ministro da Educação e Saúde Gustavo Capanema determinava limite de vagas de acordo com o espaço e corpo docente, o que resultou no fechamento de diversos institutos livres e redução da oferta em escolas de nível superior (FERNÁNDEZ; COSTA, 2020). As diferenças ideológicas e políticas entre Capanema, que era vinculado ao governo Vargas e à igreja católica, e Anísio Teixeira, que criou a UDF pautado nos princípios do modernismo e do pragmatismo, acabaram por encerrar as atividades desta universidade (Decreto nº 1063 de 1939), que teve suas atividades absorvidas pela Escola de Belas Artes (FERNÁNDEZ; COSTA, 2020).

As discussões a respeito da superação dos cânones das academias de belas artes através de métodos abertos à originalidade, criatividade e expressão artística já podiam ser observadas na Europa no início do século XX. Na Alemanha,

a Bauhaus conciliou os modelos de produção artesanal e industrial nos seus cursos, superando o desajuste entre arte e produção artesanal, realizando atividades que estimulavam a imaginação dos artistas (ARGAN, 1988).



Figura 9: Aspecto externo do Instituto de Educação da Universidade do Distrito Federal (UDF). Junho de 1934.

No Brasil, desde 1961, era ofertado o Curso Intensivo de Arte da Educação na instituição de ensino não-formal Escolinha de Arte do Brasil (FRANGE, 2006), baseado nos princípios de Herbert Read³ de que a Arte era a base para a Educação, propiciando um crescimento do que é individual para a harmonia de um grupo social. Já a Licenciatura em Desenho ofertada pelas Faculdades de Ciências, Letras e Filosofia (FCLF) dava ênfase às disciplinas matemáticas, formando professores para ensinar desenho geométrico nas escolas de Ensino Médio, seguindo a trajetória para atender à demanda por capacitação de mão-de-obra industrial no século XIX (FERNÁNDEZ; COSTA, 2020).

Em 1969, a Licenciatura em Desenho se tornou Licenciatura em Desenho e Artes Plásticas, porém o viés técnico-científico permaneceu. Artistas e educadores

³ Sir Herbert Edward Read (North Yorkshire, Inglaterra, 1893-1968) foi um pedagogo, poeta, filósofo, crítico e historiador da arte. Em seu livro intitulado “*Education Through Art*” (Pantheon, 1948), Read faz análises de desenhos infantis e afirma que eles podem ser utilizados para determinar a disposição psicológica de cada indivíduo. Segundo o crítico, a arte deveria ser a base para a educação, portanto a educação deveria ser estruturada como arte através de modelos que desenvolvessem as potencialidades dos indivíduos e sua criatividade. Para Read, o objetivo final da educação seria a integração dos indivíduos em uma sociedade livre.

organizaram o Movimento Escolinhas de Arte (MEA) para contestar o caráter tecnicista da formação do professor de Artes (DUARTE, 2011), mas só obtiveram êxito na abertura política dos anos 1980, quando houve ampla discussão a respeito da formação de professores e um movimento de reforma curricular da formação de pedagogos. Nesse sentido, a Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP) e a Federação de Arte Educadores do Brasil (FAEB) se mobilizaram para a criação das Licenciaturas em Artes Plásticas, com a inclusão da Arte como disciplina obrigatória no currículo da educação básica (BRASIL, 1996, 2005). Segundo Dias (2011), a concepção de Artes Plásticas elimina o caráter técnico-científico ao vincular a estética à exploração da plasticidade dos materiais artísticos sem os rígidos padrões canônicos das Belas Artes.

Na segunda metade dos anos 1990, as reformas educativas promovidas pelo Banco Mundial e pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) para favorecer os interesses do mercado fizeram com que se adotasse a obrigatoriedade do ensino de Artes na maioria dos países da América Latina e no Caribe (SILVA; AZEVEDO, 2012); prevalecia, assim, uma abordagem cognitivista a fim de contribuir com a capacidade criativa e inovadora na ciência e na tecnologia no contexto de informatização da sociedade.

Até então, poucas haviam sido as instituições de ensino superior que formavam professores e artistas juntos. Dessa forma, os professores de Artes foram impedidos de aprender sobre os processos criativos, e os artistas, de compreender algo da educação (FERNÁNDEZ; COSTA, 2020). Questões desses âmbitos permeiam o imaginário de alguns alunos em processo de formação de professores de Artes Visuais para a educação básica, como por exemplo: como se dá o desenvolvimento da criança e do adolescente, como aplicar metodologias (aprendidas somente na teoria) em sala de aula e como lidar com os diferentes perfis de alunos e suas singularidades. Existe, portanto, uma necessidade de formação nas áreas de Arte e Educação a fim de haver uma articulação entre a prática artística e a prática pedagógica.

Nos anos 2000, seguindo as reformas sugeridas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (BRASIL, 1996), foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Artes Visuais (DCN/AV, 2009), que culminou na criação da Licenciatura em Artes Visuais (FERNÁNDEZ; COSTA, 2020).

2.3 Algumas abordagens para o ensino de Artes

Os autores das propostas pedagógicas curriculares para o Ensino de Artes mais utilizadas no Brasil são o educador espanhol Fernando Hernández (n.1952), que disserta sobre a educação da cultura visual em *A cultura visual como um convite à deslocalização do olhar e o reposicionamento do sujeito* (HERNÁNDEZ, 2011, p.31-50) e em *A Formação do Professor e o Ensino das Artes Visuais* (HERNÁNDEZ, 2015); e Ana Mae Barbosa (n.1936), educadora brasileira que desenvolveu a proposta metodológica da Abordagem Triangular em *Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais* (BARBOSA; CUNHA, 2010). Suas propostas sugerem abordagens distintas para a formação de professores de Artes Visuais.

Tomemos como referência o plano experimental que o professor Fernando Hernández elaborou e realizou para a formação inicial de professores de ensino médio de Artes Visuais na Faculdade de Belas Artes da Universidade de Barcelona entre os anos de 1988 e 1989. O educador buscava aprender processos e recursos para a pesquisa relacionados à formação da atuação docente trabalhando aspectos emocionais, éticos e políticos. Fernando Hernández (2015) enfatiza a importância da construção da identidade docente na formação de professores, defende a não-separação entre teoria e prática na formação inicial e propõe o exercício constante de reflexão crítica para a construção de um papel docente dinâmico em trânsito.

A experiência de Hernández surgiu da necessidade de diálogo entre o que acontece fora da escola, os saberes, as formas de trabalho e a atuação dos docentes. Diante das mudanças na sociedade, nas relações e nos sistemas de representação de valores e das identidades, é preciso repensar a educação escolar e a formação de professores, profissão que não deve ter caráter técnico (saber fazer) ou psicologizante apenas. Observa-se um descompasso entre as políticas, as demandas sociais e as práticas educativas, principalmente no que se refere à formação do professor de Artes Visuais e o que acontece de fato nas instituições de ensino (escolas e universidades) do país. Aliás, esse aspecto não se restringe ao Brasil, mas é o caso dos países da América Latina e do Caribe, em que a arte não é reconhecida como profissão (FERNÁNDEZ; COSTA, 2020).

Hernández (2015) afirma que, quando se introduz o pessoal e se resgata a biografia dos alunos e dos docentes na sua formação, a exemplo de trajetórias profissionais, histórias dos docentes e suas histórias de vida, deve-se estimular a reflexão das experiências dos alunos nos cursos de formação inicial de professores

através de perguntas relacionadas à identidade do sujeito-professor (aqui me refiro à construção do olhar de si), sua relação com os formadores e com os alunos, questões relacionadas à imagem pública do docente e à transição da condição de estudantes à de professores, provocando deslocamentos nas percepções dos sujeitos. Desse modo, Hernández (2015) defende que a construção do conhecimento que torna possível a construção da identidade do professor se dá em um âmbito coletivo, de colaboração e de conhecimentos compartilhados. Mais importante do que ensinar estratégias aos futuros professores, é viver as estratégias através da convivência e da colaboração, considerando a diversidade ao trabalhar os interesses, desejos e outras demandas dos alunos (HERNÁNDEZ, 2015). Todo ato educativo tem uma intencionalidade de formação, portanto deve-se aprender a interpretar o que ocorre nos grupos: o que é dito, o silêncio, a linguagem corporal e a postura, os lugares que cada um ocupa, os recursos, instrumentos e estratégias escolhidos.

Hernández, que teoriza sobre a Educação em Cultura Visual em *A Formação do Professor e o Ensino das Artes Visuais* (2015), sugere, como a primeira atividade de seu plano experimental na Universidade de Barcelona, que alunos e professores formadores apresentem imagens ou manifestações artísticas que os representem⁴ enquanto indivíduos e docentes (ou não relacionadas às questões de formação), suas expectativas e preocupações, numa tentativa de criar um espaço de intercâmbio e de relação com os alunos na construção de um grupo. Assim sendo, ao realizar o presente trabalho, pedi aos entrevistados que me enviassem imagens, fotos, obras ou outras manifestações artísticas que representassem, para eles, a identidade do sujeito-professor e o exercício da profissão docente. Segundo o pedagogo norte-americano John Dewey (2010), a arte é um processo ligado à vida: ela seria uma manifestação das tensões entre as experiências passadas e as possibilidades no futuro.

Já a educadora brasileira Ana Mae Barbosa (1978, p. 94), ao citar o problema do professor de Artes, defende que os professores precisam de sólidos conhecimentos teóricos acerca da Arte-Educação e da infraestrutura conceitual das teorias (exemplo: teoria da criatividade, teoria da percepção), a fim de determinar objetivos e aplicar métodos. A autora também afirma a necessidade de conhecer o

⁴ Neste trabalho a ideia de representação está relacionada à construção do olhar de si mesmo através da alteridade.

desenvolvimento físico, neurológico, intelectual, emocional, perceptivo e expressivo-comunicativo das crianças e dos adolescentes.

Segundo Barbosa (1978), o pouco valor que se dá à Arte na educação afastou os artistas das escolas. Porém, enquanto indivíduo criativo, a sua atuação experimental com formas e materiais tem muito a oferecer à educação. Na década de 70, ela já falava em formas de se aproveitar o artista e professor autodidata na educação através de instrumentos legais (legislações). Suas propostas de cursos para a habilitação legal de artistas e professores de Artes com experiência comprovada eram centralizadas na prática da Arte e nos fundamentos psicopedagógicos da Arte na educação: o estudo da criança e do adolescente e seu desenvolvimento, que inclui sua evolução perceptiva, criativa e expressiva; e o estudo das teorias da Arte-Educação (e tendências contemporâneas), seus objetivos e métodos, que deveriam ser aplicados de acordo com o julgamento de valores do professor, com as necessidades do grupo e com as características da comunidade.

Somente uma orientação metodológica não faz o bom professor de Arte; ele precisa manipular os meios de expressão artística, a fim de que sua experiência seja introjetada, para tornar a própria metodologia criadora. Por outro lado, a manipulação dos meios artísticos, como único pressuposto formativo do professor, resultaria numa pedagogia centrada no professor, com o desconhecimento das características do aluno e da natureza dos processos de criação plástico-visual ou gráfico-visual, e dos meios pedagógicos específicos. (BARBOSA, 1978, p. 105)

O caso de D., apresentado no início deste trabalho (p.11-12) e a citação acima, representam a oposição que existe entre propostas curriculares pedagógicas apresentadas nesse trabalho, da Cultura Visual e da Abordagem Triangular (Produção – capacidade criadora, Contextualização – história da arte, e Leitura de Imagem – percepção visual, desenvolvimento da crítica e da estética), e o conflito que gera insegurança na maior parte dos alunos-professores de Artes na realidade socioeconômica e política brasileira, principalmente no que se refere às instituições educacionais públicas.

2.4 Caminhos investigativos

Foi utilizada a abordagem da *Metodologia de Pesquisa Qualitativa* do professor alemão Uwe Flick (n.1956), onde os participantes são escolhidos propositalmente de acordo com a sua relevância (FLICK, 2009). Nessa modalidade de pesquisa, a coleta de dados é concebida de modo a possibilitar reconstruções do caso através de questões mais abertas que são respondidas espontaneamente com narrativas de

histórias da vida pessoal dos entrevistados, a exemplo de práticas sociais, modo de vida, situações particulares e ambientes em que vivem. A pesquisa qualitativa não é padronizada e busca o significado subjetivo das questões a partir das perspectivas dos participantes e das complexidades das situações. Seus principais objetivos são descobrir novos aspectos na situação que está sendo estudada e desenvolver hipóteses a partir dessas descobertas.

“Os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa consistem na escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos”. (FLICK, 2009, p. 23)

A pesquisa qualitativa considera a variedade de perspectivas dos participantes e suas práticas a partir dos significados sociais e subjetivos relacionados ao contexto social. A subjetividade do pesquisador e sua comunicação tornam-se parte do processo de pesquisa (FLICK, 2009).

O método utilizado para a coleta e análise de dados foi o de entrevistas semiestruturadas, com gravações de áudio e coleta de dados verbais e visuais, de forma a proporcionar diálogos com diferentes respostas e níveis de detalhamento, considerando as práticas e interações dos sujeitos na vida cotidiana. Estes dados foram, então, analisados a partir dos discursos. Deve-se ressaltar que, nas entrevistas semiestruturadas, dá-se preferência ao direcionamento temático, e as entrevistas podem se concentrar em tópicos específicos.

Este trabalho também tem como referência a metodologia de *Investigação Educacional Baseada em Artes (IEBA)*, onde as reflexões do pesquisador sobre suas próprias atitudes e observações em campo, suas impressões e sentimentos podem tornar-se dados em si mesmos, constituindo parte da interpretação, a exemplo de minhas experiências sensoriais, visuais, e mentais que comunicam aspectos da minha própria experiência pessoal. Segundo o paradigma pós-positivista / qualitativo, o conhecimento não pode ser separado do investigador, se supõe a existência de construções sociais e culturais da realidade segundo as perspectivas dos pesquisadores, e são considerados aspectos individuais, subjetivos e intersubjetivos.

“Para Schön, os artistas possuem um saber encarnado, um saber que se encontra na totalidade de sua pessoa (comportamento, emoções, atitudes etc.) e que se atualiza na ação”. (FORTIN e GOSSELIN, 2014, p. 10).

A ideia do artista pesquisador e a virada pedagógica na arte contemporânea questionam a formação acadêmica nos moldes das ciências e sugerem as metodologias baseadas em arte, em que a arte opera na construção de conhecimento. As pesquisas baseadas em arte (*Art Based Research*) surgiram como uma alternativa à objetividade e imparcialidade do pesquisador em relação ao objeto de estudo, expandindo as formas de expressão da complexidade humana (FORTIN e GOSSELIN, 2014).

Segundo Sylvie Fortin, professora-titular do Departamento de Dança na Universidade de Quebec (Montreal, Canadá), na Investigação Baseada em Artes os alunos formulam suas próprias questões de pesquisa e as investigam através de processos de exploração prática de seu fazer artístico e compreensão teórica da questão do projeto. Assim, há uma relação dialógica e sem subordinações entre teoria e prática. Nesse contexto, os dados de campo do pesquisador são essenciais para a reflexão discursiva do projeto. Neste trabalho foi realizada uma análise e reflexão-crítica dos dados recolhidos (gravações, imagens e diário) e das minhas impressões enquanto arte educadora.

Entrevista e perfil dos entrevistados

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas no primeiro semestre de 2019 com seis colegas do Departamento de Artes Visuais da Universidade de Brasília, colegas de trabalho e professores. Foram realizadas as seguintes perguntas: (1) *Como se deu a transição da condição de aluno para professor de Artes Visuais?* (2) *Como se dá o processo de formação da identidade do sujeito-professor de Artes Visuais?* (3) *Como você descreveria a sua relação com os alunos, no que diz respeito às novas situações e dificuldades encontradas em sala de aula? Em especial, dentro do contexto do ensino de Artes Visuais (formação, autoformação, metodologias utilizadas, outras demandas e necessidades, experiências, respaldos institucionais e etc);* (4) Ao final de cada entrevista, foram recolhidas imagens que representam, para os entrevistados, o exercício da função de professor de Artes Visuais.

Descrição do perfil dos entrevistados:

E1 professor-coordenador da cadeira de Artes em colégio particular na Asa Sul – Ensino Médio: Artes Visuais, Música e Cênicas (20 anos de atuação, aluno de Teoria, Crítica e História da Arte).

E2 professor de Artes em dois estúdios de Artes no Lago Sul, ex-aluno do VIS (Artes Visuais, Bacharelado, 2014).

E3 aluna-monitora, ilustradora e professora particular de desenho (7º semestre de Artes Visuais, Bacharelado).

E4 aluna-professora em escola particular no Lago Sul – programa bilíngue (10 anos de experiência, 8º semestre de Artes Visuais, Licenciatura).

E5 aluna-estagiária em projeto de extensão de fotografia (7º semestre de Artes Visuais – UFPel, cursando mobilidade acadêmica na UnB, Licenciatura).

E6 aluna-estagiária em escola pública na cidade de Santa Maria (7º semestre de Artes Visuais, Licenciatura).

2.5 Perscrutando as narrativas

Os entrevistados são amigos meus, colegas de trabalho e do Departamento de Artes Visuais (VIS), com os quais cursei disciplinas de Estágio Supervisionado e Projeto Interdisciplinar. Portanto, pude abordá-los pessoalmente e os entrevistei em momento oportuno em diferentes espaços da cidade de Brasília. As seis entrevistas a seguir foram transcritas em forma de narrativas. As perguntas realizadas permitiram que os participantes desenvolvessem um pensamento em sequência na qual uma questão leva à outra. As gravações possuem entre 20 e 43 minutos de duração, e aos entrevistados foi aberto o espaço para falar livremente e fazer as associações que acharam pertinentes. Ao final de cada entrevista, pedi que eles refletissem e me enviassem por e-mail imagens que representassem para eles o exercício da docência em Artes Visuais, que são apresentadas no contexto de cada narrativa neste trabalho.

E1 // meu mentor intelectual

Esta entrevista foi realizada em um entardecer na antiga Confeitaria Francesa na quadra 203 Sul. C. estudou na Fundação de Arte e Cultura de Ouro Preto nos anos 80, instituição de ensino ligada à Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). As disciplinas de História da Arte e de Ateliê de Pintura foram fundamentais para a sua formação artística, haja vista que o curso de História, no qual se graduou, não abrangia a História da Arte. Logo, quando estudou na UnB, cursou todas as disciplinas que podia do Departamento de Artes Visuais.

Suas primeiras experiências com a docência aconteceram no Colégio Militar de Brasília (Ensino Fundamental) e na Escola Classe 05 Paranoá. Ele desenvolveu um projeto de História e Artes no CMB, liberdade que também obteve na escola do Paranoá. Oportunidades foram surgindo, e, no Colégio Objetivo, deu uma aula ligada ao curso de História, uma cadeira que era disponibilizada para o ensino de Artes. Isso aconteceu na época em que surgiu o Programa de Avaliação Seriada (PAS), e assim ele podia aplicar o que era discutido em sala de aula, apesar de a bibliografia do programa ser extensa e muito abrangente na época. C. menciona a questão operacional e funcional do ensino: o desempenho no vestibular. Quando a disciplina de Artes era lecionada por um professor de Artes, ele diz que tudo era uma bagunça, o que não agradava aos pais. Assim, os professores estruturaram um curso com métodos avaliativos e um novo direcionamento, um novo status para a disciplina, que aconteceria duas vezes por semana em uma aula de teoria e uma aula de prática. Os alunos podiam fazer trabalhos nas apostilas e chegaram até a realizar mostras artísticas na escola.

C. afirma que não possuía nenhuma experiência em sala de aula após a faculdade de História, na qual se habilitou em bacharelado e licenciatura. Ele não sabia como aplicar o conhecimento que tinha, e afirma que a disciplina de Didática muitas vezes idealiza o aluno e o próprio conhecimento.

Essas experiências o permitiram trabalhar em instâncias econômicas e necessidades totalmente distintas. C. também é músico, e os shows de sua banda eram lotados de alunos.

“Você só entende tudo quando você está na sala de aula. É um momento bacana e angustiante. Formular e aplicar. Há um sentimento de impotência muito grande. Como colhemos isso? Essa consciência só vem quando você experimenta literalmente a sala de aula.”

C. transitou nesses ambientes com muito respeito e seriedade, e refletiu a respeito do papel que deveria desempenhar como professor.

“O impacto da sala de aula é decisivo. Você aprende a dar aula. A questão da sala de aula é muito maior do que a gente imagina. Ela tem um aspecto abstrato e subjetivo que não conseguimos encontrar nas teorias que são formuladas no sentido de obter resultados, que muitas vezes são aleatórios. Precisamos utilizar uma criatividade conjuntural. Os caminhos são muito diversos. Por isso é importante adotar um planejamento semiestruturado.”

Enquanto pessoa, C. se blindou na sala de aula, o que talvez possa ter sido desnorteador para os seus alunos. Porém, em sua opinião, muitos professores acabam se expondo demais. É preciso estar entre a subjetividade e o mecanismo

racional e lógico. Ele diz que o que o fez ter muito carinho pelos seus alunos e instituições (como o professor) é o lado emocional e racional de trabalhar com as artes. Segundo C., esse tipo de controle é fundamental para exercer a docência, principalmente com adolescentes.

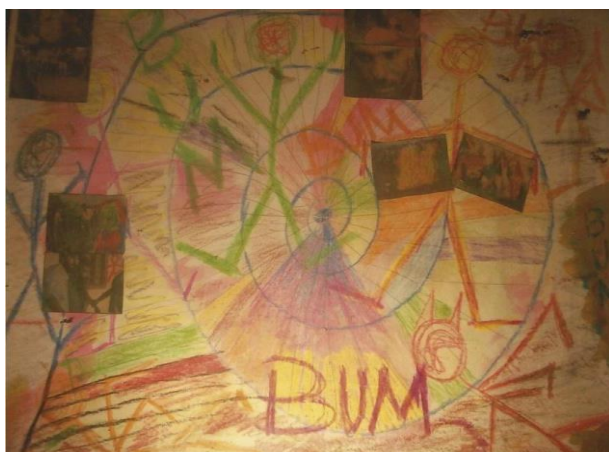
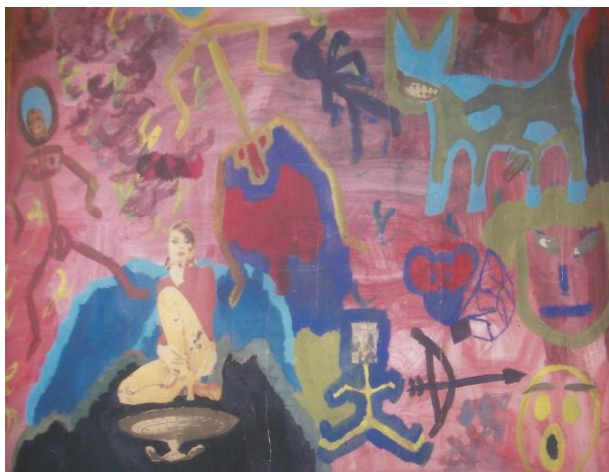
Relembrando sua trajetória acadêmica, C. cita o professor da FAOP que incentivava os alunos a fazerem projetos livres, dos quais C. cedeu imagens (Figuras 10, 11 e 12 na página a seguir). Nesse sentido, ele percebia a possibilidades de caminhos que uma proposta artística poderia ter. Para tanto, é necessário ter um amplo domínio teórico para fazer o maior número de ligações possíveis. C. nasceu em uma família muito ligada às artes, portanto ele já possui essa predisposição.

“É necessário pensar a partir do aluno. Sou respeitador de possibilidades de trilhar caminhos acerca do universo e da perspectiva do aluno. Porém, possuo uma seriedade conservadora a respeito do conhecimento, pois ele é fundamental. Assim, os alunos nutrem admiração e respeito pelo professor. Nunca doutrinei, jamais. Você fala com tanta paixão de todos os assuntos, que todos eles passam a ter um grau de credibilidade e significância para o aluno.”

O entrevistado afirma que as instituições querem que os professores sejam altamente punitivos, e que não funciona exatamente dessa maneira. Os alunos muitas vezes sentem o espaço da escola como uma obrigação, e pensam somente em recompensas. Nesse contexto, a maior dificuldade é o processo de avaliação, que acaba sendo um elemento motivador. Porém, as instituições mudaram grandemente as relações com os professores de Artes. A cadeira de Artes, que antes era uma “zona”, possui carga horária maior do que é estabelecido por lei na escola em que trabalha, e a ele foi permitido desenvolver trabalhos além da ideia da sala de aula.

Sobre a relação com os alunos, C. afirma que vivemos em uma sociedade neuronal na qual temos de lidar com questões como desatenção, hiperatividade, depressão, violência e ansiedade. Todo o aspecto de frustração de C. enquanto professor e sua incompetência de manter algumas disciplinas foi um trabalho intenso com as orientadoras e coordenadoras nas escolas. Ele diz que as profissionais de pedagogia muitas vezes conhecem melhor os alunos do que as próprias famílias, e compreendem muito bem os seus universos. Essas profissionais foram fundamentais para o exercício de sua profissão e o ajudaram a conduzir aulas e turmas inteiras.

“Toda sala de aula tem um espírito que é organizado de forma velada e inconsciente por três ou quatro alunos. A sala de aula é um micro universo que requer que você seja médico, pedagogo, assistente social, psicólogo, orientador de família, autoajuda, sei lá o quê. Recai todo o universo e o pobre do professor tem que fazer isso e ainda dar um resultado. A relação professor-aluno é ambivalente. É importante não se sentir sozinho e isolado.”



Em sequência, Figuras 10, 11 e 12: Imagens cedidas pelo entrevistado E1, produzidas na FAOP em 1980.

E2 // o artista que idealizou

J. cita Gerhard Richter: “a pintura é uma modalidade do pensamento.”

Esta entrevista foi realizada ao final do expediente de J., após uma aula para crianças em um dos estúdios de Artes em que trabalhava. J. foi monitor de Desenho 1, Desenho 3 e Língua Japonesa quando estudava Artes Plásticas (bacharelado) na Universidade de Brasília. Para ele, a educação em Artes deve apresentar caminhos e ideias. Ele apreciava quando professores traziam o conhecimento para apresentar possibilidades para os alunos, como nas aulas de Pintura, onde havia mais discussão e orientação do que informação (se referindo à transmissão de conhecimento); essa última resulta inevitavelmente em frustração. J. não queria ser professor no ensino regular, ele desejava lecionar na universidade, mas isso não aconteceu. O trabalho que ele desempenha é diferente do desempenhado enquanto monitor e do que idealizou nas artes, no qual valoriza o desenvolvimento da poética dos alunos através de experimentações. Ele menciona a questão dos pais pagantes, que é diferente do âmbito universitário. Nesse sentido, deve-se conciliar a educação visual e poética com a apresentação de resultados para os pais. Ele diz: “Não sou eu quem decido a metodologia, porém tenho apreço e carinho.”

Em relação às disciplinas práticas e de ateliê, J. afirma que as matérias de bacharelado foram essenciais para a sua formação enquanto professor. As disciplinas de Ateliê de Pintura e Xilogravura, altamente personalizadas, contribuíram para o repertório do imaginário de como se dá o ensino de Artes Visuais, tendo o trabalho de aluno como ponto de partida – em que o aluno aprende com o próprio trabalho e com o trabalho dos próprios colegas. A educação deve acontecer de maneira natural e verdadeira para o artista. J. diz: “As trocas acontecem, essa experiência pra mim foi marcante”.

“Meu sonho é conseguir dar uma aula tão boa quanto essa.”

O artista, que fez residência artística na Suécia durante a graduação, disse que, à época do intercâmbio, se sentiu mais confortável com pinturas que tinham métodos parecidos de educação e de pensar a imagem. Ele mencionou a prática de ateliê conjunto e visitas a ateliês de outros artistas nesse programa, que lembravam as metodologias das aulas de Pintura na UnB, além da utilização de referências teóricas e de outros artistas. J. lembra do professor dizendo: “Trouxe esse catálogo

pensando em vocês” enquanto a pintura secava, aquele momento crítico! Nesse sentido, a prática e a educação em Artes Visuais são a mesma coisa no seu ideal: fazer, aprender e ensinar; diferente da história da arte e da apreciação.

“Meu tesão está no fazer e no que acontece quando a gente faz.”

O artista disse que teve experiências ruins na Faculdade de Educação (FE), e que esse foi um dos motivos pelos quais eu não quis cursar a Licenciatura. Talvez esse tipo de aprendizado não o interessasse. Ele revela sua frustração ao afirmar que não dá aula para pessoas que querem pensar a imagem. Por fim, ele reflete a respeito de como motivar e favorecer o aluno, e diz que tenta fazer com que as pessoas se sintam integradas no fazer artístico, respeitadas, valorizadas e apreciadas, pois suas perspectivas são únicas e importantes.

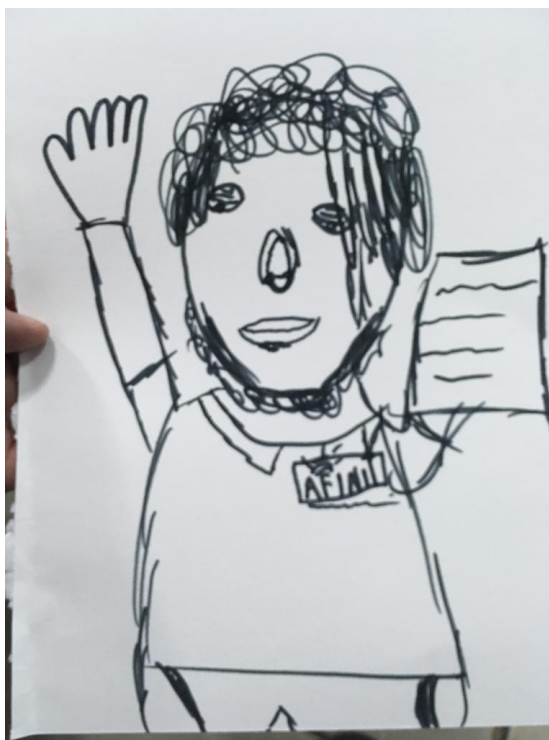


Figura 13: Imagem cedida pelo entrevistado E2. Retrato de J. feito por um de seus alunos.

E3 // a ilustradora ativista e compassiva

Esta entrevista foi realizada em uma manhã ensolarada em frente ao Ateliê de Xilogravura do VIS. M. despertou o interesse pela docência quando começou a cursar a Licenciatura em Artes Visuais na universidade, porém ela tem uma deficiência de aprendizagem, e diz ter encontrado algumas dificuldades no curso,

pois existe pouca flexibilidade por parte dos professores, que ela define como insensibilidade. Ela mudou sua habilitação para Bacharelado porque pensou que demoraria mais tempo para se formar. Porém, continuou buscando o caminho da profissão, dando aulas técnicas de aquarela, desenho e monitorias de Desenho na universidade. A prática da monitoria foi fundamental para M., que diz observar os professores e aprender com eles, tanto que o ateliê foi a imagem que ela escolheu para representar a docência de acordo com a sua perspectiva (Figura 14). Essa atuação a fez repensar as atividades de aulas e como se comunicaria com os professores e com os alunos. Ela cita como exemplos a questão de introduzir os alunos no meio universitário, como os alunos pensam a respeito do conhecimento “absoluto” do professor, e como os alunos se sentiam mais confortáveis através do intermédio da monitora. Para a ilustradora, o professor deve perceber quais são os interesses dos alunos para então planejar as aulas e atividades. De outro modo, os alunos desenvolvem sentimentos de inadequação, vergonha e insegurança.



Figura 14: Imagem cedida pela entrevistada E3. A monitoria em Desenho na UnB.

A respeito das dificuldades encontradas em sala, M. se deparou com o mesmo que eu: a dificuldade em ensinar alguma técnica para crianças. Ela observa: “Ensinar técnica para a criança, é como se fosse a última coisa que ela queria estar

aprendendo. Exige muita paciência”. Nesse sentido, as aulas de didática deram algum suporte para M., mas o mais importante foi esse canal de comunicação professor-aluno, em que ocorre uma mediação entre as propostas do professor, conteúdos programáticos e os interesses dos alunos. Ela afirma que o curso de artes essencialmente depende do indivíduo. Pessoas julgando o trabalho de pessoas. M. sempre teve uma relação diferente com o aprendizado e com os professores por conta de sua dislexia. Essa condição a fez desenvolver empatia para com os alunos e uma comunicação mais dedicada, observando mais os professores e suas práticas do que as disciplinas de educação em si.

Já no que concerne à relação professor-aluno em suas aulas particulares, M. diz que a partir do momento em que ela viu que o que importava para o aluno era desenvolver a criatividade, e ela permitiu que eles guiassem as aulas sozinhos, as aulas se tornaram mais prazerosas e produtivas. Porém, nem sempre isso é viável no ambiente acadêmico.

“É importante que o individual tenha espaço. É importante, para o interesse do aluno, deixar algumas portas abertas no espaço acadêmico. De forma racional, concluí que o emocional que está envolvido no contexto é muito importante.”

E4 // a artista empata

Esta entrevista foi realizada à tarde, no pilotis de um dos blocos da quadra 204 Sul. M. começou a trabalhar como professora pois queria sua independência financeira. Trabalhou na Escola Internacional e na Escola das Nações como assistente e era encarregada da parte artística, construindo murais e contando histórias. Era uma atividade leve e divertida, pois os professores perceberam logo as suas aptidões artísticas. Nessa época, teve contato com ótimos professores. Ela disse não sentir a transição da condição de aluna para professora, pois “foi tudo tão natural e leve, eu já estava dentro da sala de aula, e pouco a pouco fui pegando a característica dos professores”. Após uma viagem aos Estados Unidos, começou a trabalhar na Escola Americana com uma professora (também americana) extremamente metódica. Ninguém conseguia acompanhá-la, mas ela gostou muito do jeito da professora, pois havia muita rotina na sua didática, o que mudou a vida dos alunos. Segundo M., muitas de suas práticas vieram dessa professora de artes: o jeito de falar com as crianças e a execução de atividades. Já no estágio obrigatório da Licenciatura,

trabalhou com adolescentes. A dinâmica foi outra: o relacionamento com os alunos e entre os alunos parecia ser diferente.

M. nunca pensou em se tornar professora, pois sua mãe era professora e ela não tinha tempo para quase nada. A artista cursava Ciências Ambientais na UnB, e estava infeliz com o curso. Quando percebeu o seu potencial, escolheu o que a faria feliz. Cursar Artes Visuais foi uma forma de realização pessoal e profissional. As aulas de Desenho na universidade podiam ser aplicadas com os seus alunos. Ao estudar sobre a educação no Brasil, pôde compreender o que a mãe dela passou. Quando M. compreendeu quais objetivos desejava alcançar, houve uma mudança na forma como ela se relacionava com os alunos, suas necessidades, dificuldades, aptidões e talentos. Seus principais objetivos são: conseguir alcançar todos os alunos dentro de sala, criar laços de confiança, despertar a curiosidade, motivá-los e trazer coisas interessantes para o ambiente escolar. Sua reflexão sobre sua própria formação inclui mudanças nas aulas de artes, que, em sua época, eram entediadas. Ela pretendia, então, despertar o interesse pelas artes. Ao se colocar na posição de aluno, relembra quais professores e experiências já teve. Por fim, diz que seu relacionamento com os seus alunos é bem aberto (Figura 15).

“Eles veem claramente que sou bem tranquila, desenvolvemos amizades, e relacionamentos de confiança.”



Figura 15: screenshot cedido pela entrevistada E4.

Em 10 anos de experiência, M. desenvolveu muita experiência na docência; as palestras sobre educação emocional ajudaram a lidar com as questões emocionais dos alunos, muitos dos quais vêm de famílias desestruturadas, não recebem atenção, amor, carinho, nem mesmo abraços.

“A arte em si desperta interesse, poder se expressar.”

E5 // a artista subversiva

Esta entrevista foi realizada durante a aula de Projeto Interdisciplinar, no corredor do VIS. H. percebia, na época em que estudava em escola pública, que os alunos oprimiam a professora. Não havia espaço para as aulas de História de Artes. Ela acabou reprovando e começou a estudar em uma escola particular. Sua professora de Artes e Filosofia no 1º ano do Ensino Médio ampliou sua visão de mundo, estudar se tornou algo para além do esforço matemático, era possível pensar de outras maneiras. H. sempre gostou de desenhar e de fazer roupinhas para suas bonecas.

“Artes era uma possibilidade, eu não tinha esse conhecimento.”

“Como passar a palavra do jeito como essa professora fez, a arte como uma opção.”

Aluna e professora criaram, então, uma relação de amizade. Ela queria que todos tivessem a mesma experiência, pois vê na educação uma forma de mudar efetivamente as coisas que vemos que não estão certas, que nos oprimem e nos dão medo do futuro. H. se desviou da Sociologia não queria se envolver muito com o social, ela disse que queria cursar Artes por causa da vertente poética, mas isso foi um engano. H. não passava na prova específica de Artes da universidade por causa do desenho de observação, lhe faltava coordenação viso-manual. Então, ela resolveu prestar o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e passou para uma universidade no sul do país, e para lá se mudou.

Logo no início da graduação, H. participou de um projeto de fotografia e educação na universidade, relacionado à exacerbação de imagens, e teve contato com textos de Bachelard e Guy Debord. Havia três pessoas nesse projeto: a professora, H. e um colega. Eles faziam exercícios de fotografia e conseguiram fundos para pegar câmeras e filmes. O projeto desenvolvia aulas e oficinas em escolas, apresentando a arte postal para a troca de vivências entre as crianças e adolescentes do entorno da Praia do Cassino (caiçaras), a uma hora e meia de

Pelotas, onde também realizavam o projeto. Muitos jovens nunca haviam saído desses lugares, suas realidades eram totalmente distintas. H. tinha 17 anos na época, e os alunos muitas vezes eram um pouco mais novos que ela; eles queriam tê-la como professora. Os alunos não a “levavam a sério” quando ela começou a atuar como educadora, mas não era algo ruim. Ela era próxima deles, e adotava uma postura subversiva ao discutir a respeito das questões sociais e dos padrões estéticos com os alunos.

Essa foi uma experiência diferente dos estágios, na qual o aluno entra como “professor”, há uma carta de apresentação e um caráter formal e institucional. Na disciplina de pré-estágio, H. apartou uma briga com facas assim que adentrou no espaço da escola.

Sobre a construção de sua identidade como educadora, H. afirma a importância do papel do professor e seu compromisso com a transformação da sociedade. Nesse sentido, a arte contemporânea e arte educação são as duas vertentes do curso de Artes Visuais na Universidade de Pelotas, e as atividades são bastante voltadas para a arte brasileira.

“Arte é brincadeira”.



Figura 16: Imagem cedida pela entrevistada E5.
Projeto de fotografia do qual participou na universidade.

H. relembra as aulas de Psicologia da Educação, em que o professor pedia para que os alunos massageassem uns aos outros, estimulava o contato com o próximo e a pensar o coletivo; assim, H. aprendeu sobre a importância da coletividade. As disciplinas de Fundamentos do Ensino da Arte (ministrada pela professora do projeto de fotografia), Percepção Tridimensional e Pintura, que ofereceram diversas referências de artistas e movimentos no Brasil, Estágios (em que havia o compartilhamento de atividades com os colegas semanalmente) e de Pré-estágio – em que havia discussões sobre didática e metodologias e outras reflexões críticas, marcaram a trajetória acadêmica de H.

“O Departamento de Artes é bem unido.”

“Os alunos não se identificam com o que está sendo passado para eles. Falta termos uma identificação com aquilo que estamos aprendendo.”

Ainda na graduação, H. conheceu uma estudante indígena do Amazonas que levava atividades para os colegas pensando no espírito indígena, na poética sobre as coisas da natureza, os instrumentos e o som. Essa experiência foi fundamental para a formação da artista, que percebia os resquícios da colonização na cidade de Pelotas e questionava a postura prepotente da professora com suas gafes e termos inadequados.

E6 // a artista sistemática

Esta entrevista foi realizada no Ateliê de Litogravura do VIS. A ideia de ser professora tem a ver com a família de G., que é de militares e professores. Sua mãe e sua avó fizeram magistério. Sua mãe deu aulas para ela em casa, pois ela havia sido diagnosticada com dislexia e não obteve apoio médico a tempo. Para G., a transição da condição de aluna para a de professora foi bastante confusa, principalmente na observação de ESAP1. Ela teve de compreender melhor a posição do professor.

Ela fugia da docência por causa do preconceito em relação ao professor. Mas a partir do momento em que compreendeu quem são as pessoas que precisam e dependem do professor, ela percebeu a docência como questão social. A sua dificuldade de aprender a inspirou a buscar maneiras de fazer a diferença na vida das pessoas.

“Minha mãe dizia que o professor pode ser um construtor de sonhos ou um assassino.”

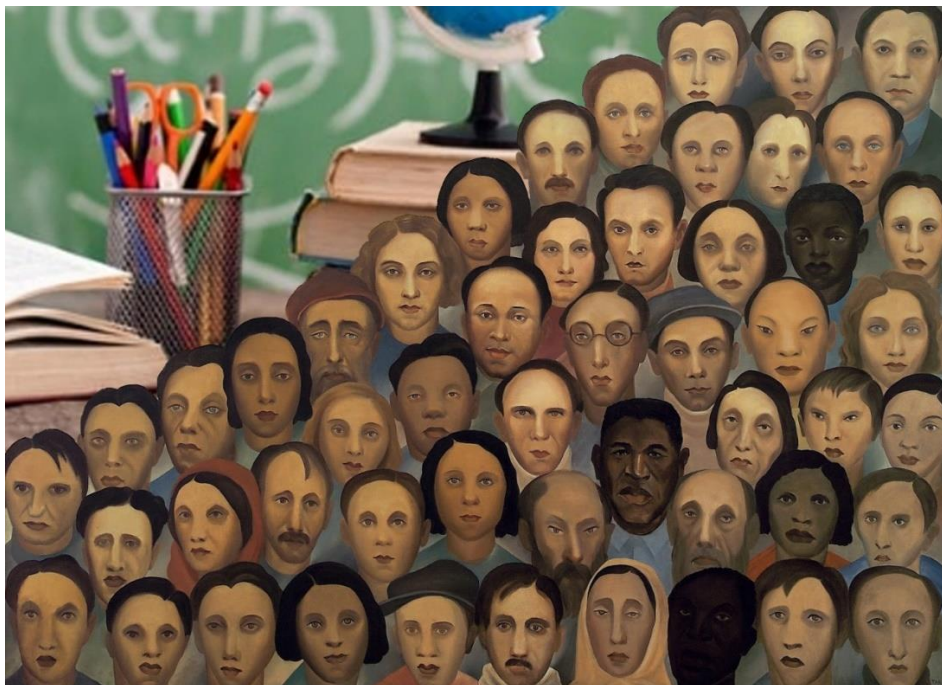


Figura 17 e 18, respectivamente: colagem digital (de autora desconhecida) com a obra “Operários” (1933) de Tarsila do Amaral, e imagem de pintura realizada pela entrevistada. Para G., essas imagens representam o exercício da docência em Artes Visuais.

Devido à dislexia, sua forma de aprendizado envolve imagens e toda a parte visual. Por isso, sua mãe sempre a estimulou a desenvolver a criatividade. Portanto, para G. é importante e necessário mostrar aos outros que a arte é forma de aprendizado e de expressão, também. G. cursou Ensino Médio integrado à formação técnica (curso de informática), e participava de turmas de estudo intensivo na área de Artes durante o horário de almoço.

“Eu aprendi a ler e a escrever através da imagem.”

Para a educadora, muitos pontos são esquecidos na formação do professor de Artes Visuais, principalmente no que se refere às metodologias e didática.

“A questão do social, como lidar com o sujeito? As aulas práticas não dão bases para dar as aulas [...] e quando falta o material? Nem sempre a produção de materiais é viável, questão de segurança, químicos, etc.”

Infelizmente, durante os estágios, ela não se viu como colaboradora. Teve dificuldades em estágio 2 com as demandas excessivas dos professores. G. enfatiza a importância do uso das novas tecnologias, incluindo os jogos eletrônicos, como ferramentas para a aprendizagem.

2.6 Interseções (auto)biográficas

As narrativas de formação permitem distinguir experiências coletivamente compartilhadas em nossas convivências socioculturais e experiências individuais, experiências únicas e experiências em série. A experiência implica a pessoa na sua globalidade de ser psicossomático e sociocultural: isto é, ela comporta sempre as dimensões sensíveis, afetivas e conscienciais. A experiência constitui um referencial que nos ajuda a avaliar uma situação, uma atividade, um acontecimento novo. (JOSSO, 2004, p.49).

À época que entrevistei os colegas, eu estava no início de minha formação como professora de Artes Visuais. Eu havia trabalhado e realizado estágios em três instituições de ensino. Essas entrevistas permitiram que eu realizasse reflexões como práticas de alteridade em minha formação inicial (JOSSO, 2020). Obviamente, essas reflexões não se restringem às entrevistas.

A primeira reflexão foi a que me causou o maior incômodo, pois ela revelou a minha inabilidade para lidar com crianças e adolescentes, e fiquei intrigada ao ver como E4 e E5 se relacionavam tão bem com eles, e como tinham desenvoltura nesse aspecto. L. foi o aluno mais desafiador nesse sentido. Ele simplesmente se

negava a fazer as atividades, era uma criança meio esnobe e ficava resmungando a aula inteira, pois queria desenhar animais com canetinha hidrocor – ele amava aves e o fundo do mar. Tínhamos atividades programadas e eu deveria seguir o planejamento. Porém, a partir do momento em que eu permiti que ele fizesse as atividades de forma livre, sua aura se transformou. Ele sorria e se tornava um menino doce e gentil, e até posava com os seus desenhos para as fotos (Figuras 19 e 20).

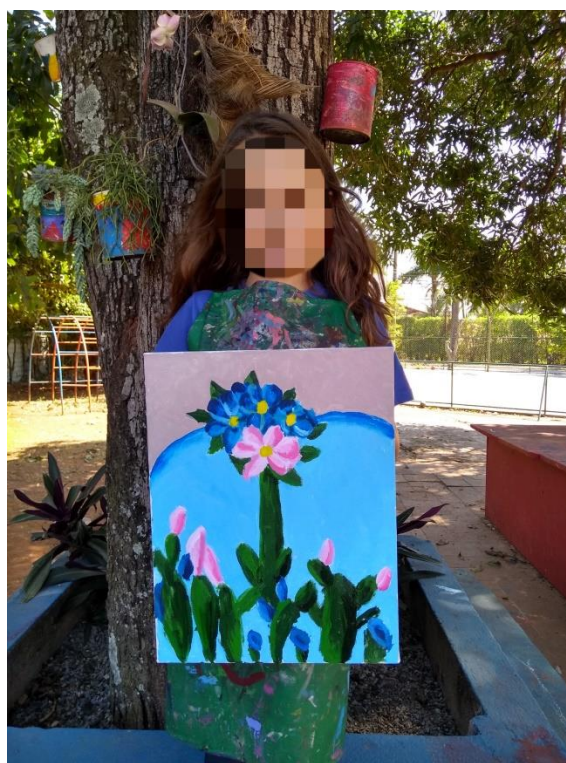


Figuras 19 e 20: Desenhos com canetinha hidrocor por L..

E3 e E6 mencionam suas deficiências de aprendizagem e como o ensino de Artes radicalmente mudou suas vidas, tanto que elas desejavam que a seus alunos fossem dadas essas mesmas oportunidades para transcender o ensino. Isso me remete ao caso de J., um aluno que eu, outras professoras e mães cogitávamos ter TOD (Transtorno Opositivo-Desafiador). Ele era um menino mirradinho, porém muito raivoso e imprevisível, que odiava participar das aulas. Meses depois, tendo eu já me mudado para outro estado, recebi uma mensagem de uma colega psicóloga dizendo que há pouco tempo haviam descoberto que ele tinha uma perda auditiva grave. Fiquei contente e aliviada por saber que seu comportamento não ser algo

peçoal, mas, ao mesmo tempo, muito frustrada por não ter percebido a sua necessidade a tempo de proporcionar novas experiências.

Gostaria, também, de mencionar o que considero um de meus triunfos na experiência com educação em Artes Visuais, juntamente com o caso de *Tulip Sundaes*. E1 e E2 relembram a experiência do ateliê, o bom relacionamento com os discentes e a importância de uma abordagem pedagógica voltada para o aluno, seus interesses e para o desenvolvimento de sua criatividade. V. e C. estavam muito abertos às atividades das aulas, além de serem extremamente educados e dóceis. Com eles, consegui aplicar a proposta da Abordagem Triangular (BARBOSA, 2010) em diferentes atividades. V. realizou uma colagem com bloco de papel colorido (Figura 21) inspirada no livro *Jazz* de Henri Matisse (1947) e C. realizou sua releitura (Figura 22) de *Manacá* (1927), pintura de Tarsila do Amaral. Eles ficaram muito contentes com o resultado de seus trabalhos, seus processos de criação foram leves e prazerosos.



À esquerda, Figura 21: Recorte e colagem inspirado em Matisse por V..
À direita, Figura 22: Releitura de *Manacá* por C.. Tinta acrílica sobre tela.

Em todas as narrativas, é possível perceber o lugar afetivo da formação de professores e como a educação em Artes Visuais possibilita aos alunos (em formação) diferentes experiências, (auto)formações e “olhares de si mesmo”. Nesse

sentido, as imagens nos comunicam as histórias de vida e as diferentes identidades desses sujeitos em transição.

3 (In) CONCLUSÃO

“Ensinar é a minha maior obra de arte. O resto é desperdício de produto, uma demonstração. Se você quer se expressar você deve apresentar algo tangível. Mas depois de um tempo isso só tem a função de documento histórico. Os objetos não são mais importantes. Eu quero chegar à origem da matéria, ao pensamento que está atrás dele”. (BEUYS apud KUONI, 1993).

Ao perscrutar as histórias de vida e narrativas dos professores entrevistados e as minhas próprias histórias e experiências como aluna e professora, percebi que muitas das questões que pensava serem somente minhas também perseguem esses indivíduos. Este trabalho, que parte do princípio de que há uma lacuna na formação dos professores de Artes, seja esta de cunho informal ou acadêmico, revela que a questão é muito mais abrangente. Percebe-se que, antes de quaisquer suposições, existem alunos com limitações a serem trabalhadas, talentos a serem explorados, sonhos e ideais a serem alcançados e professores a serem admirados e até mesmo imitados. No contexto desta pesquisa, essas são as principais motivações dos alunos que desejam se tornar professores de Artes Visuais.

Ao entrevistar os colegas, me identifiquei com diversas situações por eles descritas, como o aluno L. que gostava somente de desenhar com canetinha hidrocor (Figuras 19 e 20), a aluna C. que amou fazer uma cópia de *Manacá* de Tarsila do Amaral (Figura 22) e o aluno V. que ficou extremamente satisfeito com seu trabalho de recorte e colagem inspirado em Henri Matisse (Figura 21). Esses registros permitiram que eu realizasse uma análise da minha própria trajetória, que eu fizesse conexões com as vivências dos meus pares e que eu considerasse a importância do estudo e da aplicação de propostas metodológicas para o ensino, produção e pesquisa em Artes Visuais de teóricos como Ana Mae Barbosa, Fernando Hernández e Sylvie Fortin.

Deve-se destacar, também, a importância da memória afetiva visual e da memória imagética na formação desses professores de Artes. Os registros em forma de imagens e vídeos das nossas próprias trajetórias enquanto alunos, professores e artistas nos permitiram analisar nossos caminhos com maior exatidão e lembrar as experiências que tiveram impacto em nossas histórias de vida e formações, haja

vista as imagens escolhidas pelos entrevistados, totalmente conectadas aos contextos de suas narrativas. Assim, podemos olhar para o passado com mais empatia pelos nossos aprendizados e respeito pelas nossas trajetórias.

4 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARGAN, G. Carlo. **A arte moderna**. São Paulo: Cia das Letras, 1988.

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Silvia. **Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos 80 e novos tempos**. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 1991.

_____. **Teoria e Prática da Educação Artística**. São Paulo: Editora Cultrix, 1978. Disponível em: <<https://bit.ly/2J2Us67>>. Acesso em: 25/07/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/2VMXpAc>>. Acesso em: 11/08/2021.

_____. Poder Executivo. **Decreto nº 980, de 8 de novembro de 1890**. Dá novo regulamento ao Pedagogium da Capital Federal.

_____. Poder Executivo. **Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890**. Approva o Regulamento da Instrução Primaria e Secundaria do Districto Federal.

_____. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei das Diretrizes e Bases da Educação. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

CARVALHO, Carla; IMMIAOVSKY, Charles. PEBA: A arte e a pesquisa em educação. **Revista Reflexão e Ação**, v.25, n.3, p.221-236, set/dez, 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/3wZno4h>>. Acesso em: 23/07/21.

CASTRO, Rosana Andréa Costa de. **Perfil esperado para o professor de Artes Visuais: perspectivas de especialistas em ensino da arte e de projetos pedagógicos de cursos de graduação**. 2017. xvi, 191 f., il. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/2TE08Lr>>. Acesso em 27/07/2021.

COSTA, Lúcio. **Do desenho**. Programa para a reformulação do ensino do desenho no curso secundário por solicitação do ministro Capanema. Arteduca: Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas, 2008.

DEWEY, John. **A Arte como Experiência**. 1. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DIAS, Belidson. O cotidiano espetacular e a arte educação. In: MARTINS, Raimundo; MARTINS, Alice (Orgs.). **Cultura Visual e ensino de arte: concepções e práticas em diálogos**. Pelotas: UFPEL, 2014, p.43-60.

_____. **O/ mundo da educação da cultura visual**. Brasília: PPG - Arte/UnB, 2011. DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

DUARTE, Marisa. **A educação pela arte: O caso garagem**. Brasília: Editora UnB, 2011.

FERNÁNDEZ MÉNDEZ, Maria del Rosario Tatiana; DIAS, Belidson. A Investigação Baseada em Arte (IBA) e a Investigação Educacional Baseada em Arte (IEBA): quatro questionamentos baseados nas concepções de arte e artista. **Revista do Programa de Pós-graduação em Arte da UnB**, v.16, n.2, jul/dez, 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/3ixZmlc>>. Acesso em: 23/07/21.

FERNÁNDEZ MÉNDEZ, Maria del Rosario Tatiana; COSTA DE CASTRO, Rosana Andréa. Os artistas como pesquisadores na virada pedagógica da arte. **ARJ – Art Research Journal / Revista de Pesquisa em Artes**, v.6, n.2, janeiro, 2020. Disponível em: <<https://bit.ly/3BLjsrj>>. Acesso em: 27/07/2021.

FLICK, Uwe. **Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 3. Ed. Porto Alegre: ArtMed, 2009.

FORTIN, Sylvie; GOSELIN, Pierre. Considerações metodológicas para a pesquisa em arte no meio acadêmico. **ARJ – Art Research Journal / Revista de Pesquisa em Artes**, v.1, n.1, p.1-17, maio, 2014. Disponível em: <<https://bit.ly/2xiK1Eu>>. Acesso em: 25/07/2021.

FRANGE, Lucimar Bello. Arte no processo educativo. **Educação**, v. 31, 2006, p. 213-226.

HERNÁNDEZ, Fernando. A cultura visual como um convite à deslocalização do olhar e o reposicionamento do sujeito. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). **Educação da cultura visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: UFSM, 2011, p.31-50.

HERNÁNDEZ, Fernando; OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. **A Formação do Professor e o Ensino das Artes Visuais**. 2. ed. Santa Maria: Editora UFSM, 2015.

MARTINS, Raimundo. Das belas artes à cultura visual: enfoques e deslocamentos. In: MARTINS, Raimundo (Org.). **Visualidade e educação**. Goiânia: FUNAPE, 2008, p.25-36.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

_____. Histórias de vida e formação: suas funcionalidades em pesquisa, formação e práticas sociais. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v.5, n.13, p.40-54, junho, 2020. Disponível em: <<https://bit.ly/3f04Vys>>. Acesso em: 25/07/2021.

SEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Básica**. Ensino Fundamental Anos Finais. Disponível em:<<https://bit.ly/3yGCX2f>>. Acesso em: 11/08/2021.

_____. **Currículo em Movimento da Educação Básica**. Ensino Fundamental Anos Iniciais. Disponível em:<<https://bit.ly/3jLT5cD>>. Acesso em: 11/08/2021.

____. **Currículo em Movimento da Educação Básica**. Ensino Médio. Disponível em:<<https://bit.ly/2VMWK1V>>. Acesso em: 11/08/2021.

SILVA, L.; AZEVEDO, M. Reforma educativa a partir dos anos 1990: implementação na América Latina e Caribe, e particularidades brasileiras. **Holos**, ano 28, v. 2, p. 250 -260, 2012.