



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

CENTRO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**Sobre a formação continuada em artes visuais:
experiências narrativas a partir da cultura visual**

Dissertação de Mestrado em Educação

Silvia Guareschi Schwaab

Santa Maria, RS, Brasil

2011

**Sobre a formação continuada em artes visuais:
experiências narrativas a partir da cultura visual**

por

Silvia Guareschi Schwaab

Dissertação de Mestrado em Educação do Programa de Pós Graduação
em Educação, área de concentração em Educação, do Centro de
Educação da Universidade Federal de Santa Maria/UFSM

Orientadora: Profa. Dra. Marilda Oliveira de Oliveira

Santa Maria/ RS/ Brasil

2011

Universidade Federal de Santa Maria

Centro de Educação

Programa de Pós Graduação em Educação

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a Defesa de
Dissertação de Mestrado

**Sobre a formação continuada em artes visuais:
experiências narrativas a partir da cultura visual**

elaborada por

Silvia Guareschi Schwaab

como requisito parcial para obtenção do grau de

Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

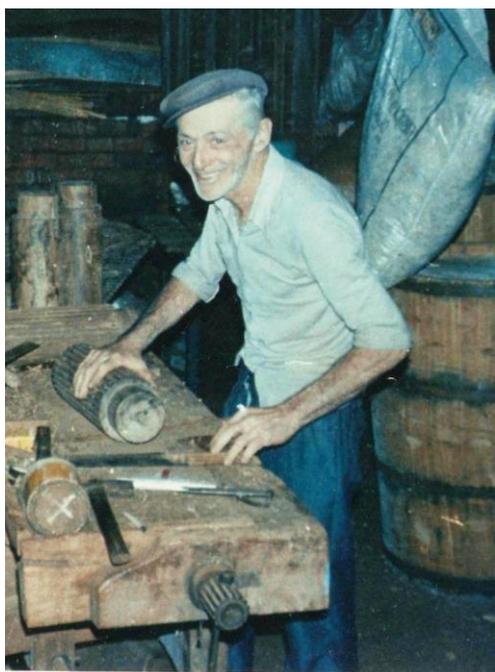
Profa. Dra. Marilda Oliveira de Oliveira (PPGE/UFSM)

(Presidente/Orientadora)

Profa. Dra. Luciana Gruppelli Loponte (FACED/UFRGS)

Prof. Dr. Valdo Barcelos (PPGE/UFSM)

Prof. Dr. Celso Ilgo Henz (PPGE/UFSM)



Desde pequena ouvi muitas narrativas sobre meu avô materno, um agricultor e professor que começou a lecionar com vinte e dois anos. Ele faleceu quando eu tinha seis meses de vida, e não tive a oportunidade de desfrutar de sua presença, ouvir seus relatos numa conversa regada a vinho produzido no porão, descansado na pipa que ele mesmo confeccionou. Se ele estivesse aqui hoje, certamente faríamos muitos “intercâmbios de experiência”...

***Dedico este trabalho ao nono Alzemiro
Tranquilo Guareschi.***

AGRADECIMENTOS

Nas experiências de minha vida, até aqui, aprendi a importância de estar com pessoas e em instituições que constroem trajetórias junto comigo e de valorizá-las, na compatibilidade e na diferença. Nesta fase, que me proporcionou crescer enquanto “gente”, algumas habitaram. À elas, meu profundo agradecimento:

Aos amados pais Evaldo e Luiza, pela vida e simplesmente por saber que não estou sozinha.

Ao esposo Leonardo, companheiro de todas as horas, pelo amor e compreensão.

À tia Diva, pelo exemplo de doação e cuidado, pela acolhida e pelas experiências que levarei por toda a vida.

À orientadora deste trabalho, e, acima de tudo, professora e amiga, Marilda, pela orientação que não delimitou ou deformou, mas “deu conta de”...

Aos professores do PPGE/UFSM, em especial ao Valdo e ao Celso, pelas aulas que possibilitaram algo mais que o que se lê em textos acadêmicos.

Aos membros da banca que aceitaram ler meu trabalho.

À Ana Cláudia, Maria Teresa e Silvia Camargo pela disponibilidade, colaboração e saberes que produzimos e que pretendemos continuar promovendo.

Aos meus alunos, com os quais aprendo a cada minuto de convivência.

Aos colegas da Escola Municipal de Ensino Fundamental Edy Maya Bertóia, onde tento colocar a teoria em prática.

Aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura – GEPAEC – onde produzimos muitas narrativas de formação.

À Universidade Federal de Santa Maria, que me possibilitou inúmeras formas de ver e construir minhas identidades.

*El tiempo de nuestras vidas es, entonces,
tiempo narrado;
es el tiempo articulado en una historia;
es la historia de nosotros mismos
tal como somos capaces de imaginarla,
de interpretarla,
de contarla y de contar(nos)la.
Más o menos nítida,
más o menos delirante,
más o menos fragmentada.
(LARROSA, 2004, p. 16)*



Figura 1

RESUMO

Dissertação de Mestrado

Programa de Pós Graduação em Educação

Universidade Federal de Santa Maria

Sobre a formação continuada em artes visuais: experiências narrativas a partir da cultura visual

AUTORA: SILVIA GUARESCHI SCHWAAB

ORIENTADORA: MARILDA OLIVEIRA DE OLIVEIRA

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 01 de abril de 2011.

A presente Dissertação de Mestrado do Programa de Pós Graduação em Educação – PPGE - da Universidade Federal de Santa Maria –UFSM – tem como temática a formação continuada em artes visuais e baseia-se em narrativas a partir da Investigação Baseada nas Artes - IBA ou Arts Based Research – ABR. Esta abordagem qualitativa surgiu como possibilidade de questionar as formas tradicionais de pesquisa, consideradas por muito tempo como os únicos tipos de pesquisas aceitáveis. A IBA aceita a utilização de diferentes formatos de escritura e a combinação de várias modalidades narrativas nos relatos de pesquisa. Dessa forma, será utilizada a entrevista narrativa como técnica de levantamento dos dados, pois a mesma permite o contar e escutar histórias. As narrativas visuais e textuais são centrais neste trabalho, pois trazem ao convívio do grupo a identidade e a subjetividade dos colaboradores através de seus relatos de experiências vividas. A partir dos eixos temáticos de formação continuada e cultura visual busca-se dialogar em torno das seguintes questões: Que concepções sobre a formação continuada têm os colaboradores da pesquisa? Como estes professores de artes visuais propõem espaços para falar sobre suas vivências, escutar e discutir questões relacionadas a educação das artes visuais? O problema que se apresenta busca refletir sobre como se inter-relacionam a subjetivação e as identidades docentes com a formação continuada em artes visuais? A pesquisa foi realizada com três colaboradoras, todas professoras de artes visuais em exercício na região de Santa Maria/RS.

Palavras chave: narrativas, formação continuada, cultura visual

ABSTRACT

Master's Thesis

Postgraduate Program in Education

Universidade Federal de Santa Maria

On Continuing Education in Visual Arts: narrative experiences from the perspective of visual culture

Author: Silvia Guareschi Schwaab

Advisor: Prof. Dr. Marilda Oliveira de Oliveira

Place and date of Defense: Santa Maria, April 1st, 2011

This Master's Thesis of the Postgraduate Program in Education (PPGE) of the Federal University of Santa Maria (UFSM) has as theme the continuing education in visual arts and is based on stories from the perspective of Arts-Based Research (ABR). This qualitative approach has emerged as a possibility of questioning traditional forms of research, long considered as the only acceptable types of research. ABR supports the use of different formats of writing and the combination of various narrative modes in research reports. Thus a narrative interview will be used as a technique for data collection, because it allows the telling and hearing of stories. The visual and textual narratives are central in this work for they ascribe to the interaction of the group the employee's identity and subjectivity by means of the reporting of their experiences. Based on the thematic axes of continuing education and visual culture, we seek to dialogue through the following questions: What conceptions of continuing education the research collaborators have? How do these teachers of visual arts propose spaces for talking about their experiences, listening to and discussing issues related to visual arts education? Does the present problem aim at reflecting upon how the subjectivation and the teachers' identities interrelate with the continuing education in visual arts? The survey was conducted with three contributors, all teachers of visual arts in office in Santa Maria/RS.

Keywords: narratives, continuing education, visual culture.

SUMÁRIO

PARTE I: Caminhos e (des)caminhos	12
PARTE II: Territórios e (des)territorializações.....	24
PARTE III: Tecendo diálogos.....	32
3.1 Formação continuada	32
3.2 Cultura visual	40
PARTE IV: Acontecimentos, entrelugares, reconceituação....	48
4.1 Sobre fazer parte	48
4.2 Lugares de passagem	68
4.3 Para dizer de mim	79
REFERÊNCIAS	83
LISTA DE IMAGENS	87
ANEXOS	88

(...) E essa história me apresenta ao outro em formas sócio-culturais, em representações, conhecimentos e valorizações, que são diferentes formas de falar de mim, de minhas identidades e da minha subjetividade. (JOSSO, 2004, p.40-41)

PARTE I: Caminhos e (des)caminhos

*Os homens do teu planeta – disse o pequeno príncipe –
cultivam cinco mil rosas num mesmo jardim... e não
encontram o que procuram...*

- É verdade – respondi...

*-E, no entanto, o que eles procuram poderia ser
encontrado numa só rosa, ou num pouco de água...*

E o príncipezinho acrescentou:

- Mas os olhos são cegos. É preciso ver com o coração...

(EXUPÉRY, 2009, p. 79)



Figura 2

Quando encontro garatujas atrás dos móveis da casa de minha mãe lembro-me que o desenho sempre esteve muito presente em minha vida. Sempre fui estimulada a desenhar. Minha mãe facilitava meu contato com materiais, livros, papéis. Lembro-me dos livrinhos para colorir, que eu adorava tanto e hoje penso que aquilo pode não ter sido tão adequado. Assim como também não foi ter aulas de pintura em pano de prato em que a professora “retocava” meus trabalhos. Acabar com o esforço de tantas horas era mesmo algo cruel...talvez por isso eu não goste muito de pintar...

Fruto de uma educação tradicional, meu pai não era muito adepto aos meus rabiscos. Ele sempre me incentivou a usar a régua. Meu sonho sempre foi a arquitetura, e como meu pai era construtor, ele tinha que ser o primeiro a ver as casas que eu desenhava. No entanto, a história era sempre a mesma: Isto está fora do esquadro! Você não sabe usar a régua? Isso foi me desestimulando a desenhar casas... Meu pai tinha guardado seu caderno de desenho e eu adorava olhar. Nele tinha uma cópia de um personagem de desenho animado e muitas páginas de desenhos bem definidos utilizando a geometria. Entendo, depois de muitos anos de decepção, o fato de ele não admirar minhas casas tortas...

Na escola, sempre fui considerada uma “artista”. Só tive aulas de “educação artística” na quinta série do ensino fundamental e no primeiro ano do ensino médio. Na verdade, percebi, durante a licenciatura em desenho e plástica, hoje artes visuais, que práticas com as quais eu tive contato, são recorrentes ainda hoje, mais do que pensamos... Desenhos mimeografados para colorir (céu azul, sol com olhos, boca e nariz, aquelas lindas montanhas e a casinha acolhedora), decoração da festa junina, dia das mães, dia dos pais, dia da criança, natal, páscoa, cocares e colares no dia do índio! Estou esquecendo alguma data? Além disso, a famosa “releitura”, que foi totalmente desfigurada, sendo vista como reprodução e cópia de obras modernistas consagradas.

Esses dias, enquanto remexia na minha “caixa de memórias”, encontrei um papel com mensagens dos colegas. Fazíamos uma prática muito interessante: sentávamos em círculo, cada um com a sua folha de papel com nome e íamos passando a folha para que todos os colegas deixassem uma mensagem até a folha

retornar a nós. Era o último ano do ensino médio e encontrei os seguintes dizeres: “Silvia! Que você siga sua carreira e seja uma grande desenhista!”. Foi muito bom ter lembrado dessa fase de incertezas, angústias, medos, descobertas e escolhas.

Minha trajetória nas artes se intensifica com a aprovação no PEIES no curso de Desenho e Plástica/Bacharelado. Digo que se intensifica a partir daí, porque foi então que comecei a me dedicar a pensar nas questões da arte, a produzir, a refletir, a escrever, enfim, a viver num outro espaço-tempo, que não o da escola, ou o de casa, que me proporcionaram outros contatos com a arte.

Me formei no atelier de desenho, sob orientação do professor Juan Humberto Torres Amoretti. Na primeira aula de fundamentos, primeiro semestre, ele nos proibiu de usarmos borracha e régua. Mas como eu ia conseguir desenhar uma mesa sem borracha e régua? Todos começaram a desenhar as pernas da mesa, era difícil entender a perspectiva. Ele dizia: Vocês começaram errado! Uma mesa é um cubo!

No quinto semestre do curso de Desenho e Plástica/Bacharelado, tive a oportunidade de ingressar na Licenciatura, por meio de seleção interna, que oferecia dez vagas por semestre. Concluí então os dois cursos, porém o que me apaixonou é a escola. Gosto de tudo o que referencia a escola, por isso, iniciei em dois mil e oito, o curso de Especialização em Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria, o qual concluí em agosto de dois mil e nove, no qual trabalhei com formas de aproximar a arte e a gestão. Trabalhei (e continuo trabalhando) como tutora a distância do curso de Especialização à Distância em Gestão Educacional UAB/UFSM, desde março de 2009. É uma experiência muito rica. No ambiente virtual de aprendizagem fui expandindo as questões que discutimos sobre visualidade e tantos outros temas das artes visuais e da cultura visual, para os estudantes, todos professores, sempre fazendo conexões com o que estudávamos sobre gestão.

No ano de dois mil e nove também tive a felicidade de ingressar no Mestrado em Educação da UFSM. Enquanto acadêmica do curso de Mestrado em Educação, minhas inquietações se dão em torno de uma nova forma de pensar a pesquisa, que aproxime, que questione, que dê voz as experiências de vida, que desestabilize e produza novos significados.

Tenho pensado muito sobre as redes que conectam os acontecimentos vividos, as teorias estudadas, as expectativas futuras, os medos, as angústias, os objetivos que traçamos para nossas vidas. Além de escrever esta dissertação, estou me adaptando a uma nova realidade, numa outra cidade, me deparo com uma cultura diferente. Hoje vejo a diferença não mais pelo lado negativo ou compatível a juízos de valor, e lembro das palavras da professora Carla da UFPel sobre a obra de Deleuze, que dizia: “é algo que se põe a vazar...”. Talvez as novas experiências “façam furos nas nossas estruturas”, e a partir desses furos surjam oportunidades ou experiências mil, algumas boas, outras nem tanto, dependendo da nossa estrutura e da nossa disponibilidade para ver.

Será que as formas como vemos a vida, o mundo, podem ser trabalhadas, estimuladas, problematizadas por nós, professores? E a nossa formação, de que forma acontece? Amparada em minhas experiências na academia, no grupo de pesquisa – GEPAEC- e na vida a fora, quando os mais inesperados desafios se apresentam, tenho a convicção de que sim, certamente nós podemos trabalhar as questões das diferentes formas de ver e ainda, nos formamos a cada minuto de convivência, de procura e de interesse que temos em problematizar as experiências vividas. A partir destas questões, meu desejo é o de possibilitar acontecimentos para que, através de encontros eu consiga problematizar a grande questão que me intriga e que por isso me move, me inquieta, me torna tanto desestabilizada quanto motivada: “o que eu faço com os meus vazamentos?”.

Em um destes dias em que enfrentei a difícil tarefa de procurar trabalho na nova cidade em que resido¹, enfrentando o calor de 40°C, saí carregando nas mãos meu currículo e na cabeça as expectativas, o medo, a vontade... Enquanto o cansaço físico se misturava a decepção de pensar que tantos anos de formação acadêmica, três títulos: bacharel, licenciada e especialista, não me garantiriam um trabalho e eu ainda não poderia manter-me financeiramente numa sociedade, enquanto minha mente estava cheia de ideias, conceitos e experiências, ouvi algo que não me soou bem ao ego, porém me possibilitou alguns agenciamentos. Uma moça com a qual eu tinha deixado meu currículo, secretária de uma Universidade que mantém alguns

¹ O município de Ibirubá localiza-se na Região do Alto Jacuí, no norte do estado do RS. A população total do município, de acordo com o Censo 2010 é de 19.312 habitantes. Dados disponíveis em WWW.ibiruba.rs.gov.br

cursos na modalidade EAD disse, ao ver minha formação em artes visuais e após uma conversa sobre minha profissão: “as pessoas daqui não entendem a arte moderna, elas gostam de vasos de flores, mas eu não penso assim... eu adoro ver um quadro pintado com um vaso quebrado”. Depois de ouvir isso, me despedi e fui para casa sem saber o que fazer, com vontade de nunca mais voltar, porém, pensando nos conhecimentos produzidos vida e academia à fora, comecei a me perguntar: “que saberes esta experiência me produziu?”. E não pretendo responder essa pergunta, até porque o que me interessa são os questionamentos que a partir dela eu possa construir, afinal, de acordo com os referenciais construcionistas, não há descrição melhor ou pior, mas

cada descrição é sempre produto de convenções locais, pois está inserida em uma tradição, em uma comunidade que privilegia certas formas de vida, que utiliza determinados vocabulários, que incentiva práticas definidas e promove valores específicos (RASERA, 2005, p.26)

Nesta perspectiva, o que consideramos conhecimento é determinado pela cultura, pela história e pelo contexto e é constituído através da linguagem. O aprender resulta das relações entre as pessoas e o modo pelo qual uma forma de compreensão prevalece sobre outra depende dos processos de comunicação, negociação e conflito (RASERA, 2005). As diferentes realidades se constroem, então, por meio da interação com os demais, principalmente por meio da linguagem.

Desejo assim, que os encontros desta pesquisa se tornem acontecimentos para todo o grupo que se dispôs a discutir as questões de formação continuada em artes visuais e que encontremos caminhos e que estes caminhos se bifurquem e finalmente que inventemos uma forma de desenvolver esta pesquisa, que não seja receita para outros mas que, seja algo adequado para este momento, articulado, mas não pré-determinado.

Diante disso, me valho da Investigação Baseada nas Artes (IBA), ou Arts Based Research (ABR), a qual me possibilitou outra forma de ver não apenas em relação a forma de fazer pesquisa, mas também a forma de conviver e aprender nas relações. O aprender de que falo é entendido como o produzir subjetividade, ou como invenção, que supõe imprevisibilidade (KASTRUP, 2005).

O interesse pela temática da formação continuada é algo que me inquieta. Penso que é uma experiência incomparável poder pesquisar algo que está imbricado nos meandros de minha própria experiência, que ao passo que vou construindo, esses fios se conectam as mais diversas teias da complexidade das vivências que estou experimentando enquanto estudante do mestrado, num espaço privilegiado de produção de conhecimento, de problematizações e discussões sobre as práticas. Desejo que esta pesquisa seja construída, repensada, questionada a cada encontro e que o espaço de convivência possibilitado por ela seja multiplicado por onde conseguir ecoar a voz dos que com ela se relacionarão.

Quero mobilizar, pensar, desenhar outras paisagens, descobrir outros territórios, criar novos espaços, escutar o que o outro nos diz, desenvolver a escuta para si e aprender com essas experiências. Diante disso esta pesquisa tem como objetivo geral investigar a relação entre subjetivação e identidades docentes com a formação continuada em artes visuais. Para tanto, apoia-se nos objetivos específicos de conhecer a produção da subjetividade e identidades docentes bem como a historicidade dos colaboradores da pesquisa e sua concepção sobre a formação continuada; estimular a experimentação de narrativas a partir da cultura visual e problematizá-las e finalmente potencializar a reflexão dos colaboradores da pesquisa sobre si mesmos e sua prática.



Figura 3

A temática – formação continuada em artes visuais – neste estudo, inicialmente, traz duas categorias, que poderão ser ampliadas e contempladas com outras que possivelmente surjam no desenvolvimento da pesquisa. São elas a formação continuada e a cultura visual. A partir daí surgem duas questões de pesquisa que estarão se entrelaçando com o problema: Que concepções sobre a formação continuada têm os colaboradores da pesquisa? Como os colaboradores da pesquisa, professores de artes visuais propõem espaços para falar sobre suas vivências, estudar e discutir questões relacionadas à educação das artes visuais? O problema que se apresenta busca refletir sobre como se inter-relacionam a subjetivação e as identidades docentes com a formação continuada em artes visuais?

Por subjetivação, entendo um processo que engloba o sujeito em si, com suas vivências sociais e culturais, fundamentando essa idéia em uma definição que Guattari traz como provisória, subjetivação seria

O conjunto das condições que torna possível que instâncias individuais e/ou coletivas estejam em posição de emergir como território existencial auto-referencial, em adjacência ou em relação de delimitação com uma alteridade (...). (GUATTARI, 2000, p.19)

Por identidade docente, entendo as produções que fazemos, enquanto professores, sobre nós mesmos, a partir dos nossos processos de subjetivação. Assim, como a subjetividade é plural e polifônica (GUATTARI, 2000), estamos sempre produzindo novas escolhas identitárias, que não acabadas, já que, nas palavras de Hall (2008, p.43), “as identidades, concebidas como estabelecidas e estáveis, estão naufragando nos rochedos de uma diferenciação que prolifera”.

Diante disso, intencionei estabelecer diálogos entre as identidades docentes dos colaboradores desta pesquisa, envolvendo suas experiências profissionais e vivências sócio-culturais com as práticas da cultura visual, produzindo narrativas.

A linha metodológica que utilizo nesta pesquisa está em consonância com os referenciais da cultura visual bem como com o pensamento pós-estruturalista. Esta linha não é única, mas me parece propícia para o desenvolvimento de uma pesquisa em artes visuais envolvendo a educação, as narrativas e a cultura visual.

A investigação baseada nas artes (IBA) ou arts based research (ABR) é de abordagem qualitativa e surgiu como forma de questionar os tipos de pesquisas tradicionais, consideradas por muito tempo como os únicos tipos de pesquisa aceitáveis, que não conseguem dar conta das inúmeras experiências que surgem durante as pesquisas. Para contemplar tais fenômenos, e seguir produzindo possibilidades à pesquisa em educação, a IBA se utiliza de procedimentos artísticos literários, visuais, performativos e musicais visando contemplar a complexidade das experiências surgidas nas narrativas das pesquisas. De acordo com Hernández,

el desafío de la IBA es poder ver las experiencias y los fenómenos a los que dirige su atención desde otros puntos de vista y plantearnos cuestiones que otras maneras de hacer investigación no nos plantean. En cierta forma, lo que pretende la IBA es sugerir más preguntas que ofrecer respuestas. (HERNÁNDEZ, 2008, p. 94)

Os questionamentos surgidos na pesquisa baseada nas artes pretendem estimular a imaginação, preencher espaços vazios que se tramam nas vivências narradas, com significados pessoais, nos mostrando a complexidade que essas experiências apresentam, visando aproximações, tanto do pesquisador com os colaboradores quanto do leitor com a pesquisa, numa perspectiva polifônica, onde não há privilegiados.

A IBA não só se utiliza de representações visuais, mas de diferentes meios com valor artístico e estético. Ela aceita a utilização não só de diferentes formatos de escritura, como também a combinação de várias modalidades narrativas em um relato de pesquisa (HERNÁNDEZ, 2008). Dentro destas tendências, o autor nos apresenta as perspectivas literária, artística e performativa.

Na perspectiva literária, o que se quer é conectar em um relato as diferentes formas de experiência dos sujeitos, utilizando para tal, formas literárias como a poesia, a inserção de diferentes tipos de relatos, incluindo ficção, com a finalidade de que as histórias de que ela dê conta não só contenham as experiências de quem fala, mas permitam que os leitores encontrem espaços em que vejam refletidas suas próprias histórias (HERNÁNDEZ, 2008).

A perspectiva artística questiona, o que nos revela uma imagem que de outra maneira seria imperceptível? E defende que as imagens não ilustram o texto, mas

constituem um relato autônomo que permite ao visualizador estabelecer outras pontes, nexos e interpretações. O texto, por sua vez, não fala sobre as imagens, mas, a partir delas (HERNÁNDEZ, 2008)

Na pesquisa performativa há uma preocupação pelo texto, a escrita, o testemunho, a corporificação do sujeito que narra, e a implicação dos leitores, visualizadores e público na experiência de configuração de significado, no cenário performativo (HERNÁNDEZ, 2008).

Diante da complexidade que a IBA apresenta, Hernández nos fala das dificuldades de se utilizar esse tipo de pesquisa visto que há uma permanente tensão nos métodos que tratam das experiências e vivências devido as suas idas e vindas. No entanto, assumo a responsabilidade de correr riscos, porque o que me apaixona nessa perspectiva metodológica é a possibilidade de problematizar nossas vidas pelo aprendizado que se constrói no diálogo e nas vivências onde colocamos em primeiro lugar nossas emoções, pois nas palavras de Hernández (2008 p. 114) “a materialização do processo deveria produzir não só uma nova visão do problema de pesquisa, mas uma nova concepção de nós mesmos”.

Como cualquier otro tipo de investigación educativa la ‘Investigación Educativa Basada en las Artes’ tiene como último propósito la mejora de las prácticas y de la políticas educativas. Ahora bien, mientras que los enfoques tradicionales se proponen llegar a un conocimiento lo más válido, fiable, verdadero y fidedigno que sea posible, la ‘Investigación Educativa Basada en las Artes’ no está tan pendiente de la certeza de los hallazgos como de idear nuevas perspectivas y de descubrir nuevos modos de contemplar los fenómenos educativos, así como de considerar preguntas originales sobre el aprendizaje, que a través de otras metodologías quedarían sin ser enunciadas (VIADEL, 2005, p. 254-255)

Amparada na Investigação Baseada nas Artes, esta pesquisa contou com o apoio de várias metodologias que foram construídas na interação, no diálogo e nos agenciamentos resultantes das vivências e experiências produzidas nos encontros propostos para a realização do estudo. Ademais, foi utilizada a História de Vida, utilizando-se para isso a entrevista narrativa. Esta última possibilita que os colaboradores da pesquisa contem suas experiências pessoais, suas vivências, acontecimentos importantes da sua vida e do seu contexto sócio-cultural. Este procedimento implica em contar e escutar histórias através da comunicação

cotidiana sendo “motivada por uma crítica do esquema pergunta-resposta da maioria das entrevistas” (JOVCHELOVITCH & BAUER, 2002, p. 95)

O estudo da narrativa é o estudo da forma em que nós experimentamos o mundo (CONNELLY & CLANDININ, 1995). Desta forma, ela nos traz elementos muito fortes como a subjetividade e a identidade ao debate. Através das vozes que narramos vamos estabelecendo relações e transformando nossa própria experiência pelas representações trazidas através da linguagem, tanto verbal como visual, representações enquanto sentido que damos ao mundo. Segundo Veiga-Neto,

a perguntas do tipo: então, não existe uma realidade exterior a nós? Ou o mundo só se constitui quando eu falo/penso sobre ele?, pode-se responder que essas são questões mal formuladas. Em suma, o que importa não é saber se existe ou não uma realidade real, mas sim, saber como se pensa essa realidade. O que se pensa é instituído pelo discurso que, longe de informar uma verdade sobre a realidade ou colocar essa realidade em toda a sua espessura, o máximo que pode fazer é colocá-la como uma re-presença, ou seja, representá-la. É assim, então, que como o produto de uma exterioridade em que cada um se coloca e a partir da qual cada um traz, a si e aos outros, o que ele entende por mundo real (VEIGA-NETO, 2007, p.31)

Nessa construção de sentidos, de identidades, de formas de ver, estamos inventando e reinventando nossos mundos, por isso a importância de narrar a si mesmo, de compartilhar histórias, experiências, de assumir um local de fala. Por meio da narração se pode dar conta do sujeito e de sua realidade.

O objetivo de utilizar tais instrumentos nesta pesquisa se devem a vontade de realizar um estudo que aproxime. Essa aproximação, como já relatado anteriormente, não é somente entre pesquisador e colaboradores, mas também entre o leitor. Contar histórias aproxima pessoas e possibilita que se entrecruzem representações culturais motivadas pelas experiências vividas.

Na verdade, as narrativas são infinitas em sua variedade, e nós as encontramos em todo o lugar. Parece existir em todas as formas de vida humana uma necessidade de contar; contar histórias é uma forma elementar de comunicação humana e, independentemente do desempenho da linguagem estratificada, é uma capacidade universal. Através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma seqüência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social. Contar

histórias implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal (JOVCHELOVITCH & BAUER, 2002, p. 91)

As aproximações resultantes dos encontros para este estudo sem dúvida construíram significados num processo colaborativo de convivências e experiências.

Esta pesquisa consistiria, inicialmente em uma investigação qualitativa com quatro colaboradores, professores de artes visuais, atuando em escolas das redes municipal ou estadual da região de Santa Maria/RS. Consegui contatos de alguns professores que participaram de um curso de formação continuada em Artes Visuais promovido pelo Laboratório de Artes Visuais – LAV – da UFSM e iniciei a procura por colaboradores para a pesquisa. A lista era considerável, mas, poucos demonstraram interesse. Em um primeiro contato, os professores colaboradores que se dispuseram a participar informaram dados para uma breve contextualização, que segue: Ana Cláudia, professora de Artes há 2 anos e 6 meses, atua na E. M. E. F. Valentin Bastianello, em Dilermando de Aguiar/RS, formada em Desenho e Plástica - Bacharelado (2004), Desenho e Plástica/Artes Visuais – Licenciatura Plena (2006), Mestre em Educação (2009), pela UFSM. Gesiel, atua como professor de Artes na E. M. E. F. Pinheiro Machado em Santa Maria há 1 ano, formou-se em Artes Visuais – Licenciatura Plena (2008) pela UFSM. Maria Tereza, atua como professora de Artes no Colégio Estadual Coronel Pilar, em Santa Maria, entre Estado e Escolas Particulares, leciona há mais de 20 anos, formada em Educação Artística – Licenciatura Plena pela UFSM (1988), Especialista em Educação Infantil – UNIFRA (2005). Silvia Camargo, é professora de Artes há 27 anos, atua na Escola Batista Paulo de Tarso, em Santa Maria, formada em Educação Artística – Licenciatura Plena pela UFSM². Na ocasião em que procurados para que marcássemos as datas dos encontros, apesar de várias tentativas de comunicação, não recebi retorno do professor Gesiel, que num primeiro contato, havia assentido em participar. Diante disso, a pesquisa contou com três colaboradoras: Ana Cláudia, Maria Teresa e Silvia Camargo. A pesquisa se constituiria, inicialmente de cinco encontros, que seriam realizados no Laboratório de Artes Visuais da Universidade Federal de Santa Maria (LAV), mas, após contatar as colaboradoras, elas

² A partir da página 48 as narrativas das próprias colaboradoras.

solicitaram que os encontros fossem realizados em diferentes locais, e que em vez de cinco fossem condensados em três mais prolongados. E assim foi feito.

No primeiro encontro com as participantes foi proposto que elas trouxessem para um outro momento (em que seria feita a entrevista narrativa) um memorial que contasse sua trajetória acadêmica e uma imagem que estabelecesse com ele um diálogo sobre possibilidades de formação continuada. A ideia foi a de que, a través deste memorial, as professoras relatassem suas percepções pessoais, os sentimentos íntimos que marcaram a sua experiência ou os acontecimentos vividos no contexto da sua trajetória de vida. As narrativas contadas pelas histórias de vida poderiam ser entregues no segundo encontro e os textos serem constituídos pelas linguagens que as colaboradoras considerassem conveniente para narrar suas histórias, inclusive por narrativas visuais.

No segundo encontro foram apresentadas as possibilidades que as colaboradoras construíram sobre as imagens e motivadas problematizações em torno das mesmas. No mesmo encontro, foram apresentadas as imagens escolhidas pelas colaboradoras e promovido um debate em torno das questões que surgiram, como o que a proposta da cultura visual traz para a educação, formas de utilizá-la em sala de aula, as narrativas visuais, entre outras.

No último encontro, como previsto, foi realizada a entrevista narrativa e também, uma avaliação dos encontros realizados. É necessário que se considere que

en la investigación narrativa es importante que el investigador escuche primero la historia del practicante, y es el practicante quien primero cuenta su historia. Pero esto no quiere decir que el investigador permanezca en silencio durante el proceso de la investigación. Quiere decir que al practicante a quien durante mucho tiempo se le ha silenciado en la relación de investigación, se le está dando el tiempo y el espacio para que cuente su historia, y para que su historia también gane la autoridad y la validez que han tenido siempre los relatos de investigación (CONNELLY & CLANDININ, 1995, p.21).

Neste espaço em que cada colaboradora dá voz ao seu relato e se estabelecem relações de dialogicidade e respeito diante destas vozes, também se torna indispensável que se pensem nas questões éticas, assim como em todas as pesquisas. Compartilhar questões pessoais, citar fatos, refletir sobre a vida denotam

sentimentos que são a riqueza da narrativa e que, como fonte de pesquisa precisam ser contemplados com a ética dos envolvidos.

Após a realização da entrevista narrativa, esta foi transcrita e devolvida as professoras para que elas acrescentassem, reelaborassem, retirassem, enfim, fizessem as alterações necessárias de modo que seu pensamento fosse contemplado e pudessem assim, autorizar o uso de suas falas.

Cabe ressaltar que, durante todos os encontros produzimos relatos visuais que formaram narrativas que estarão presentes através de imagens no decorrer do texto, para que o leitor produza o seu próprio relato a partir delas. As mesmas estão citadas na lista de imagens como narrativas visuais.

É pertinente citar, ainda, que optei por utilizar as falas dos colaboradores em fonte itálica para diferenciá-las das demais citações.

Na segunda parte desta dissertação, “territórios e (des)territorializações”, procuro refletir sobre o contexto contemporâneo e algumas questões que caracterizam-no, bem como sobre a aprendizagem inventiva, cultura, subjetividade e identidade.

A terceira parte, “tecendo diálogos”, diz respeito à formação continuada trazendo uma nova perspectiva, que não a “clássica”³ para se pensar em formas de se concretizar uma formação que leve em conta as experiências vividas e trás ainda a questão da cultura visual na educação das artes visuais e da importância de se produzirem novas narrativas para o ensino através do alfabetismo da cultura visual.

Na quarta e última parte deste projeto, “Acontecimentos, entrelugares e reconceituações”, serão apresentados e problematizados os dados produzidos durante a pesquisa.

³ De acordo com Candau (1997), na perspectiva clássica, a ênfase é colocada na “reciclagem” dos professores. “o professor, uma vez na atividade profissional, em determinados momentos realiza atividades específicas, em geral, volta à universidade para fazer cursos de diferentes níveis [...]” (CANDAU, 1997, p. 52)

PARTE II: Territórios e (des)territorializações

Este pode ser um bom momento para traçar novos planos e processos de formação adequados às diversas realidades das etapas educativas; para gerar novas alternativas de futuro, não cabendo aqui uma reforma educacional pontual, mas, sim, uma reforma permanente da educação, ao menos para imaginar um futuro possível e uma desejável e nova formação continuada de professores (IMBERNÓN, 2010, p.36)



Figura 4

Torna-se pertinente falar sobre o contexto e a condição que nos caracteriza na contemporaneidade. A condição humana é um tema inquietante que supõe, muitas vezes, que nos distanciemos do mundo que criamos para nós e possamos visualizar, de outro lugar, de outro território, nossas ações e os processos que, para

utilizar uma expressão engajada ao contexto, “patrocinam” nosso agir em sociedade. Essa condição, que se impõe nas relações se caracteriza pela teia constituída pelas amarras do sistema econômico. Em tempos de reinado capitalista, muitas vezes sentimo-nos como que arrebatados, estraçalhados pela máquina do “ter”, que esmaga o “ser” passando por cima de valores morais e se abastecendo com combustíveis derivados da promessa neoliberal e moderna do “ser alguém na vida”, medindo essa condição pelos bens materiais acumulados que alimentam e promovem a atuação devastadora da máquina.

O consumo é regra no contexto atual. Consumismo de bens, serviços, e o que é mais intrigante, o consumo da vida de pessoas que se tornam modelos a ser seguidos pelos que, a qualquer preço, desejam usufruir das “facilidades” de uma vida patrocinada. Uma vida onde o individualismo reinante impede os olhares ao que é público e se torna cada vez mais individualizada. O privado chega esmagando o público e já não se tratam de questões públicas, de interesse da coletividade, e sim de se promover “aquela espiadinha” na vida dos que estão nas vitrines da vida de consumo.

O Polonês Zygmunt Bauman, pensador em atividade, reflete sobre as transformações das relações sócio-culturais em nosso tempo, e nos apresenta a metáfora da liquidez para tratar dessa sociedade caracterizada pela efemeridade. Ele argumenta que a vida líquida é uma vida de consumo, e que tudo é moldado segundo esses padrões (2007). De acordo com o pensador,

O lixo é o principal e, comprovadamente, mais abundante produto da sociedade líquido-moderna de consumo. Entre as indústrias da sociedade de consumo, a de produção de lixo é a mais sólida e imune a crises. Isso faz da remoção do lixo um dos dois principais desafios que a vida líquida precisa enfrentar e resolver. O outro é a ameaça de ser jogado no lixo (BAUMAN, 2007, p. 17)

Que sociedade é essa em que padrões de consumo condenam seres humanos a serem jogados no lixo? Até onde esse pensamento vai se sustentar? Quais as conseqüências que a humanidade vai enfrentar devido a promoção deste modo de vida? Essas questões se fazem presentes em mim sempre que penso sobre nossa condição atual de vida, mas o que mais me desestrutura é o pensar sobre as

relações humanas nesse contexto, principalmente pelo fato de que, nós, humanos, estamos promovendo esse modo de vida.

Nesse contexto de destruição, de imposições, de modelos pensados para reproduzir a lógica capitalista, não só assistimos como atuamos na promoção do individualismo, do consumo exacerbado, do distanciamento dos laços comunitários, sob pena do esfacelamento das relações sociais.

Considerando esse contexto, enquanto professora de artes, fico me questionado como inventar novas possibilidades para que as relações não se tornem meras peças descartáveis nas latas de lixo da sociedade do consumo. Falo em inventar porque nós, do GEPAEC, grupo de estudos e pesquisas em arte, educação e cultura da UFSM, temos investido em estudos sobre a perspectiva da invenção. Essa idéia prevê que se passe do ser criativo, resolutor de problemas, para o ser inventivo, criador de problemas. A invenção tem a ver com a novidade, com a imprevisibilidade, e nessa perspectiva, o aprender se dá na invenção de problemas.

No campo da invenção, nada está garantido. Nada é desde sempre nem para sempre. Também não há um método único nem receitas infalíveis. O desafio não é capturar a atenção do aluno para que ele aprenda, mas promover nosso próprio aprendizado da atenção às forças do presente, que trazem o novo em seu caráter disruptivo. Pois ensinar é, em grande parte, compartilhar experiências de problematização. Estas podem ser fugazes, emergindo no campo da percepção e se dissipando em seguida. Mas é imprescindível a manutenção de sua potência para a invenção de novas subjetividades e de novos mundos (KASTRUP, 2005, p. 1287)

Estas ideias nos trazem uma perspectiva que leva em conta contextos e experiências e, a partir deles, sugere, produz, cria possibilidades numa constante problematização e valorização de subjetividades, o que nos possibilita aproximar as questões de sensibilidade, tolerância, da escuta para as vozes do outro que ficam esquecidas em meio ao turbilhão de afazeres que o modo de vida neoliberal supõe, caracterizando a inércia frente ao outro em contraste com o fervor da busca pelo suprimento das necessidades do ego.

Partindo desse princípio, a aprendizagem inventiva diz respeito a uma outra forma de entender o ensino. Não como processo vertical, no qual o professor é o detentor

das verdades e transmite-as aos estudantes, caracterizando uma política pedagógica da informação, mas sim, como um processo de produção de subjetividade, de estranhamentos, de desestabilização, perturbação e transformação permanente, na qual se inventam problemas, não se tentam resolvê-los e na qual se inventam outros mundos em vez de se adaptar aos já existentes. Isso caracteriza uma outra política pedagógica, a política da experiência, que preocupa-se em criar condições para a aprendizagem.

Desde esta perspectiva, a arte se apresenta como algo que proporciona aos estudantes, no caso da escola, ou aos sujeitos culturais, o cultivo de si, de seus processos subjetivos, do desmantelamento de receitas e modelos e da reconceitualização constantes, enfim, um processo de reconfiguração.

Pensar em possibilidades para o contexto da educação contemporânea exige que consideremos vários conceitos que muitas vezes são reproduzidos sem o devido cuidado, ou que diante das mudanças, pedem uma reconceitualização. Como conceituar cultura na contemporaneidade? Na fluidez das relações e transformações constantes? Canclini (2007) nos fala que se chegou a uma possível definição operacional, que de certa forma é interdisciplinar, por abarcar diversas áreas:

Pode-se afirmar que a cultura abarca o conjunto dos processos sociais de significação ou, de um modo mais complexo, a cultura abarca o conjunto de processos sociais de produção, circulação e consumo da significação na vida social” (CANCLINI, 2007, p.41).

Dessa forma, entendendo-se a cultura enquanto processos sociais, tem-se que ela não se constitui como algo fechado, mas em constante movimento. As coisas mudam, se transformam ao passar de um sistema cultural a outro, ao inserir-se em novas relações sociais e simbólicas (CANCLINI, 2007). Nesse sentido, podemos pensar em não privilegiar pontos de vista ou sistemas culturais, sendo que, dentro da perspectiva de cultura visual, que buscamos trabalhar na educação das artes visuais, nós, do GEPaec, temos realizado leituras a respeito das relações polifônicas, do estar lado a lado, dialogando em várias vozes, sem que uma se sobressaia ou sobreponha a outra.

A questão da interculturalidade contribui para pensarmos essas questões, na medida em que supõe “processos de interação, confrontação e negociação entre sistemas socioculturais diversos” (CANCLINI, 2007, p.49). Essa forma de pensar produz conflitos, questionamentos, inquietações, supõe movimento, sendo que aí, nas problematizações produzidas a partir das diferenças, residem os aspectos mais significativos para promover uma educação comprometida com sujeitos que possam estar se reconceituando e relocando as questões de cultura e sociedade na medida em que convivem.

Nesse sentido, pensemos no que vem a ser o educar.

O educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência. O educar ocorre, portanto, todo tempo e de maneira recíproca. Ocorre como uma transformação estrutural contingente com uma história no conviver, e o resultado disso é que as pessoas aprendem a viver de uma maneira que se configura de acordo com o conviver da comunidade em que vivem (MATURANA, 1998, p. 29)

O autor se pergunta “para que educar?” e responde:

para recuperar essa harmonia fundamental que não destrói, que não explora, que não abusa, que não pretende dominar o mundo natural, mas que deseja conhecê-lo na aceitação e respeito para que o bem-estar humano se dê no bem estar da natureza em que se vive. Para isso é preciso aprender a olhar e escutar sem medo de deixar de ser, sem medo de deixar o outro ser em harmonia, sem submissão (MATURANA, 1998, p.34)

Um grande desafio a que me proponho nesta pesquisa é nesta direção que o autor nos convida a refletir: o “medo de deixar de ser e o medo de deixar o outro ser”. Entendo que esta forma de pensar esteja em consonância com os referenciais construcionistas nos quais me apoio para a realização deste trabalho, o qual não pretende unificar, mas estabelecer relações dialógicas, ouvir diferentes visões de mundo, nesse sentido, estabelecer um espaço de escuta e interação que considere quem são, de que lugar falam e quais os interesses das colaboradoras, um espaço onde poderemos pensar em nós mesmos, nas nossas práticas, em quais as relações que podemos estabelecer, em que lugar nos situamos a partir das narrativas que ouvimos/construímos.

Escolhi trabalhar com o enfoque construcionista porque me parece que é uma perspectiva que dá conta do trabalho ao qual me dispus a realizar, onde não haja rigidez nos métodos. Quero algo que fuja a estrutura padrão com a qual me sinto estranha a minha própria proposta de investigação. Quero me sentir parte, que tudo o que eu vivi agora e anteriormente, que estabeleça conexões com a pesquisa e que a partir disso eu construa algo significativo para minha vida.

De acordo com Ibáñez (2001) adotar um ponto de vista construcionista requer que se abandonem alguns mitos que caracterizaram a modernidade, como o fato do conhecimento ser reconhecido como representação correta e confiável da realidade; o objeto como elemento constitutivo do mundo; a realidade independente de nós mesmos e a verdade como critério decisório.

el construccionismo se presenta como una postura fuertemente des-reificante, des-naturalizante, y des-esencializante, que radicaliza al máximo tanto la naturaleza social de nuestro mundo, como la historicidad de nuestras prácticas y de nuestra existencia. (IBÁÑEZ, 2001, p.254)

Na perspectiva construcionista, a realidade é construída socialmente e os conhecimentos dentro dos processos sociais. O que procuro, então, é construir conhecimento mediante as trocas que essa experiência possibilitará, falando e ouvindo, dando e recebendo.

Quando Maturana fala em aceitação, respeito, escuta, meu pensamento se volta a questão da diferença, da identidade, das subjetividades que estão em constantes mutações. Para tanto,

é imprescindível uma alternativa de formação que aceite a reivindicação desse eu, da subjetividade dos professores, da identidade docente como um dinamismo da forma de ver [...], e da capacidade de produção de conhecimento educativo e de troca de experiências (IMBERNÓN, 2010, p.79)

A subjetivação⁴, ou o que compete a formação da subjetividade, refere-se ao íntimo do sujeito que se relaciona com a sociedade, se produz nas relações e resulta na formação do sujeito que sente, age, pensa e resignifica essas formas de pensar nas vivências com os outros, através da cultura.

⁴ Entendo como subjetividade a capacidade dos indivíduos para adotar um sentido de ser, em diálogo com os outros. Subjetivação é a ação de constituir-se a partir da reflexão.

A subjetividade se constroi na relação entre os sujeitos, que tem histórias de vida distintas, o que remete a um conceito de pluralidade. A pluralidade cultural é uma teia complexa formada por representações e interpretações presentes em uma cultura. Dessa forma, os sujeitos vivem a pluralidade, e essa vivência constrói as diferentes subjetividades.

As transformações sociais decorrentes da globalização da economia e da revolução tecnológica tem influenciado de forma complexa a produção da subjetividade, de modo que se formam identidades mutáveis e muitas vezes submissas as oscilações das novas formas de convivências no mundo neoliberal.

Assim como a construção da nossa subjetividade e identidade⁵ é complexa, dinâmica e constante, também a nossa formação poderia ser entendida, por isso continuada, na significação/resignificação dos nossos saberes enquanto professores.

A identidade cultural na pós modernidade, segundo Hall, não é uma identidade fixa, ela é transformada pelas nossas vivências nos sistemas culturais e é definida historicamente. O autor nos fala que

o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um 'eu' coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. (HALL, 2000, p. 13).

Essas identidades estão sendo construídas e reconstruídas pelas nossas relações sociais. Rolnik (1997), no texto “uma insólita viagem à subjetividade: fronteiras com a ética e a cultura”, nos ajuda a conhecer as fronteiras entre subjetividade, ética e cultura. Ela nos alerta sobre as várias etapas em que percebemos a subjetividade, sendo que à princípio, fazemos uma análise banal na medida em que pensamos na subjetividade como um modo de ser. A próxima fase é a de inquietação, seguida por outras onde vamos percebendo que os espaços de dentro e de fora são indissolúveis. A autora nos fala que “não há subjetividade sem uma cartografia cultural que lhe sirva de guia; e, reciprocamente, não há cultura sem um certo modo

⁵ Entendo identidade como a caracterização dos indivíduos negociada pela linguagem e pelas práticas sociais. As identidades são construídas culturalmente e se apresentam como naturalizadas e estáveis.

de subjetivação que funcione segundo seu perfil” (p.4). Segundo Rolnik, a subjetividade, a ética e a cultura são ligados pela transversalidade, e investindo nela, estaremos melhorando nossas produções.

Se “o mundo, as vidas de pessoas, as identidades são construídos, reinventados, instituídos a cada nova história que circula” (COSTA, 2007, p.109), as narrativas propostas nesta pesquisa potencialmente produzirão representações, que de acordo com Hall são produções de significado através da linguagem e produzem identidades.

Devemos pensar as identidades sociais como construídas no interior da representação, através da cultura, não fora delas. Elas são o resultado de um processo de identificação que permite que nos posicionemos no interior das definições que os discursos culturais (exteriores) fornecem ou que nos subjetivemos (dentro deles). Nossas chamadas subjetividades são, então, produzidas parcialmente de modo discursivo e dialógico (HALL, 1997, p. 8)

Vejo esta identidade como um território. Quando falo em territórios e (des)territorializações, penso que, assim como a vida é a constante busca do novo, de invenções e criações, também os territórios que produzimos a partir destas vivências podem ser desconstruídos e na experiência vivida se tornem outro e outro. Sair dos territórios criados e constantemente alimentados é tão importante quanto construí-los porque supõe que se inventem novos desafios e que se aventurem em novas experiências. Se a cada vez que saímos de um território somos constituídos de um outro jeito pela subjetividade que nos completa, então, que essa possibilidade nos permita muitas outras construções e reconstruções identitárias.

PARTE III: Tecendo diálogos

3.1 Formação continuada

A educação e a formação docente devem romper essa forma de pensar que leva a analisar o progresso e a educação de uma maneira linear, sem permitir integrar outras formas de ensinar, de aprender, de se organizar, de ver outras identidades sociais e manifestações culturais, de se escutar e de escutar outras vozes, sejam marginalizadas ou não (IMBERNÓN, 2010, p.15)

A denominada globalização que vem ocorrendo a partir da segunda Guerra Mundial se intensificou com o desenvolvimento acelerado das comunicações, o que configura a chamada “sociedade do conhecimento”. Nesta sociedade a educação é vista como um recurso para a continuidade do processo de desenvolvimento econômico e social. Dessa forma, o contexto exige reformulações nas instituições de ensino, e, conseqüentemente na formação dos profissionais da educação, os professores.

O desafio diante do contexto é a rápida modificação dos meios tecnológicos, que revolucionou o universo do conhecimento, e influenciou nos processos de ensino aprendizagem, nas relações subjetivas e na formação de identidades dos sujeitos. Diante disso, questiona-se a função da escola, de forma a garantir que se alterem aspectos de gestão educacional visando uma adequação ao meio. A formação dos profissionais que atuam na escola requer o “jogo de cintura” para lidar com constantes transformações, com a instabilidade do saber que se constrói e reconstrói em um ambiente privilegiado de acesso a informação. Dessa forma, considerando que a identidade docente se produz, significa e resignifica nessas vivências, a visão de professor como um profissional com um acúmulo de conhecimento que deve transmitir aos alunos se enfraquece e o mesmo passa a ser considerado um profissional que busca mediar a relação dos alunos com os conhecimentos, com o contexto e com os saberes, para, a partir daí, produzir novos saberes, que façam sentido para si.

Esse processo de mediação requer constante engajamento tanto com novos conhecimentos, quanto com novas metodologias criadas nas mais diversas situações, e que consigam dar conta de que os sujeitos da educação consigam trocar experiências e saberes produzindo novos conhecimentos. A formação continuada é, sem dúvida, o ponto chave nesse contexto de diálogo com diferentes saberes e linguagens.

O tema – formação continuada – não é simplesmente algo que escolhi para trabalhar no mestrado. É algo que me constitui também enquanto estudante, e é algo que sempre estará presente em minhas experiências profissionais. Acredito muito que estamos aprendendo a cada minuto de interação com os demais ou com nós mesmos, no momento em que refletimos sobre nossas vivências, estabelecemos relações e nos dispomos a pensar sobre isso.

Pretendo trabalhar com um conceito de formação continuada que permita que se entendam as fronteiras como possibilidades, não como determinações ou regras. Isso implica uma mudança no modo de fazer educação, uma nova maneira de olhar para as questões educacionais, que significa ir além de cursos, seminários, congressos acadêmicos para a construção de espaços polifônicos de escuta, de trocas, de elaboração de projetos, de contato com as tecnologias da informação e da comunicação, da invenção de novas metodologias, de novos instrumentos para utilização em sala de aula, pois como considera Imbernón,

Os cursos padronizados, de acordo com o propósito e as maneiras como se realizam, podem servir para gerar processos de reflexão e mudança na prática, mas se permanecem em uma fase de explicação, é possível que sejam inúteis (IMBERNÓN, 2010, p.37).

A busca pela qualidade de ensino exige que se pensem novas alternativas de formação. A formação continuada possibilita que se produzam constantemente conhecimentos sobre a educação em geral e as áreas de conhecimento em específico. O que busco, nesta pesquisa, é desenvolver um espaço de formação continuada em que os professores, a partir de suas experiências de vida e formação estabeleçam relações com as práticas cotidianas que têm em sala de aula. Esta forma de pensar a formação continuada difere da perspectiva clássica, que de acordo com CANDAU (1997) está presente na maioria dos projetos de formação

continuada, constituindo-se como uma “reciclagem” entendida como “voltar e atualizar a formação recebida”, nesse sentido, os professores voltam à academia ou a cursos de formação - onde se supõe que se “pode adquirir o que se constitui o avanço científico e profissional” - para reciclar seus conhecimentos. A autora levanta algumas questões sobre a perspectiva em questão:

que concepção de formação continuada está presente nesta perspectiva? Ela não está informada por uma visão em que se afirma que a universidade corresponde à produção do conhecimento, e aos profissionais do ensino de primeiro e segundo grau a sua aplicação, socialização e transposição didática? Esta é a perspectiva que queremos reforçar na área de educação em geral, e, especialmente, na área de ensino? Se o conhecimento é um processo contínuo de construção, é construção, desconstrução e reconstrução, estes processos também não se dão na prática pedagógica cotidiana reflexiva e crítica? Por trás dessa visão considerada ‘clássica’ não está ainda muito presente uma concepção dicotômica entre teoria prática, entre os que produzem conhecimento e o estão continuamente atualizando e os agentes sociais responsáveis pela socialização destes conhecimentos? (CANDAU, 1997, p.54-55)

Estas problematizações me reportam a formação escolar e até, por incrível que pareça, acadêmica, que tive em meus 22 anos como estudante. A questão do professor como “aplicador, socializador e transpositor” de conhecimentos produzidos pelas universidades é dominante em nossa sociedade, apesar das teorias contemporâneas trazerem novos elementos à discussão. Esta descrição sobre o professor reflete uma formação que não considera as vivências como potencializadoras da produção de conhecimentos. Outro dia, observei que minha sobrinha, de 3 anos, que freqüenta uma creche, cantarolava as mesmas “músicas” que eu, na sua idade, que fazia exatamente as mesmas coisas, as mesmas brincadeiras, que tinha a mesma rotina que eu, há 18 anos. Com uma diferença: em casa, sua mãe já lhe ensinou todo o alfabeto e ela já escreve o nome de todas as pessoas que convivem com ela. Além disso, ela já navega na internet a procura de jogos que possam satisfazê-la. O que há de errado com o ensino? Será que em 18 anos os profissionais da educação não descobriram nada de diferente do que já faziam? Será que não perceberam nenhuma mudança na sociedade, na forma de vida das pessoas, no interesse delas? Não notaram sequer que as escolas estão equipadas com computadores, internet, aparelhos multimídia? Que formação foi

esta que, mesmo depois de tantos anos, ainda reflete a mecanização taylorista-fordista?

Em contrapartida a essa concepção, de formação continuada “clássica”, a autora nos fala sobre algumas tendências que repensam a formação continuada tendo por base a escola como lócus da formação continuada; a valorização do saber docente e o ciclo de vida dos professores. A escola como lócus de formação continuada requer que ela seja um lugar de referência, que seu dia-a-dia, as vivências construídas cultural e socialmente sejam valorizadas e suas práticas constituídas coletivamente pelo grupo de gestores⁶. A autora salienta que nesta linha se começa a

promover várias experiências procurando-se estimular componentes formativos que tenham uma articulação com o cotidiano escolar, e não desloquem o professor para outros espaços. Trata-se de trabalhar com o corpo docente de uma determinada instituição, favorecendo processos coletivos de reflexão e intervenção na prática pedagógica concreta, de oferecer espaços e tempos institucionalizados nesta perspectiva, de criar sistemas de incentivo à sistematização das práticas pedagógicas dos professores e à sua socialização, de ressituar o trabalho de supervisão/orientação pedagógica nessa perspectiva. Parte-se das necessidades reais dos professores, dos problemas do seu dia-a-dia e favorece-se processos de pesquisa-ação. (CANDAU, 1997, p.58)

Enquanto especialista em Gestão Educacional, defendo uma perspectiva amparada na participação. Acredito que para que haja, como a autora relata, “processos coletivos de reflexão e intervenção na prática pedagógica concreta”, de modo que se partam das necessidades reais dos professores, ou gestores, é necessário que os processos de gestão estejam pautados na democracia, que não acontece sem participação. Deve-se pensar em uma reconceituação que situe em outro lugar o professor ou gestor de forma a dialogar com a sociedade contemporânea. Não há como os gestores dizerem ser democráticos se não conseguem ouvir os colegas ou mesmo os estudantes, para que junto a estas vozes se construam outras pautadas na coletividade.

Outro aspecto das novas tendências de formação continuada, citado por CANDAU (1997) é a valorização do saber docente, especialmente do saber da experiência, a

⁶ Na perspectiva de Gestão democrática da educação entende-se que todo professor é um gestor.

partir do qual o professor dialoga com as disciplinas e os saberes curriculares. O saber da experiência é o que procuramos conhecer através das narrativas dos colaboradores desta pesquisa, por isso, ele é fio presente em toda a teia de significados que pretendemos tramar no desenvolvimento desta pesquisa. LARROSA (2002) nos fala que a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, o que acontece ou o que toca” (p.21). Segundo ele, a experiência é cada vez mais rara devido ao excesso de informação, excesso de opinião, falta de tempo e excesso de trabalho.

O saber da experiência é o saber “que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece” (LARROSA, 2002, p.27). Quando contatei com professores de artes visuais para convidá-los a participarem desta pesquisa, tive surpresas; algumas boas, outras, nem tanto, mas o que interessa aqui é falar sobre esta experiência. Havia um professor que estava adoentado, se tratando com um psiquiatra, esperando o dia da aposentadoria chegar, outro que não aceitou o meu convite, justificando que a academia só quer fazer pesquisas e o retorno nunca vêm, outra não dispunha de tempo porque trabalha em 4 escolas. Cada um com seus motivos, decorrentes das suas vivências, das experiências que experimentaram, mas esta última foi a que mais me tocou. Fiquei pensando na intensificação do trabalho docente, e, no caso do professor de artes, que por exemplo, trabalha em escolas particulares, com carga horária de 8 horas semanais, como eu, inclusive, já trabalhei. Este profissional, para conseguir dar conta do mínimo necessário para sua sobrevivência financeira, precisa, muitas vezes, trabalhar em muitas escolas, como a professora citada acima. Será que este profissional terá tempo para pensar na sua prática, conversar com seus colegas, ou estudar, quando precisa freqüentar reuniões de planejamento em 4 escolas diferentes, muitas vezes com filosofias totalmente distintas? Certamente este professor teria muito para narrar, mas não dispõe do tempo... Além disso, ele teria muito a aprender, mas também não dispõe de tempo... Este relato é cruel, porém, precisamos pensar em como lidar com os desafios da vida contemporânea, dentro de uma sociedade neoliberal, e principalmente, pensar sobre todo esse contexto que influencia em nossas experiências de vida.



Figura 5

O último aspecto que caracteriza as novas perspectivas de formação continuada, como nos fala CANDAU (1997) é o ciclo de vida dos professores

O importante para o nosso tema é reconhecer que se trata de um processo heterogêneo. Tomar consciência de que as necessidades, os problemas, as buscas dos professores não são as mesmas nos diferentes momentos do seu exercício profissional e que muitos dos esquemas de formação continuada ignoram esse fato. Eles são os mesmos, seja para o professor iniciante, para o professor que já tem uma certa estabilidade profissional, para o professor numa etapa de enorme questionamento de sua opção profissional e para o professor que já está próximo da aposentadoria. (CANDAU, 1997, p. 63)

Nesse sentido têm-se a necessidade de se desenvolver uma nova perspectiva de formação continuada, que leve em conta os contextos sócio-culturais, que não se reduza a modelos e generalizações já que as coisas não servem para todos em

todos os lugares e que passe a problematizadora de questões em vez de resolutora de problemas, arriscando-se em vários aspectos e desorientando na busca de avançar no terreno das ideias.

A formação continuada deveria apoiar, criar e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nas instituições educacionais e em outras instituições, de modo que lhes permitisse examinar suas teorias implícitas seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, etc., estabelecendo de forma firme um processo constante de autoavaliação do que se faz e por que se faz. (IMBERNÓN, 2010, p.47)

Geralmente as auto-avaliações são difíceis porque pensar em nós, admitir equívocos, argumentar, enfim, provocam certo desconforto. No caso de uma formação continuada que abarque os desafios de nosso contexto, acredito que esse desconforto seja algo a ser explorado, porque quando nos questionamos alimentamos o pensamento inventivo, que cria outros territórios para que vivamos nossas experiências.

Este processo requer uma visão crítica do ensino, que leve em conta os imaginários frente as questões educacionais, promova confrontos, debates e valorize os espaços, os encontros, as reflexões entre pessoas que desejam promover outros olhares para a educação. Supõe uma educação que valorize as subjetividades, que se estenda aos âmbitos pessoais e sociais, enfim, uma educação mais humanizada. Hernández nos diz que

alguém aprende quando está em condições de transferir a uma nova situação (por exemplo, a prática docente) o que conheceu em uma situação de formação, seja de maneira institucionalizada, nas trocas com os colegas, em situações não-formais e em experiências de vida diária (HERNÁNDEZ, 1998, p. 1)

Nesse processo de aprender, estou disposta a investigar as concepções de formação continuada que os colaboradores trazem consigo, que impressões eles têm sobre aquele espaço que construiremos e as relações que fazem com a sua subjetividade e identidade. Proponho um espaço de formação baseado em narrativas que pode se assemelhar, de certa forma, com o que Loponte (2005) traz como “docência artista”, descrevendo esse modo de ser como prática de liberdade baseado na invenção de si mesmo e alimentado pela relação com o outro.

Acredito, então, que este espaço de formação que proponho, possa nos trazer aprendizados e que estes possam ser promovidos a novas situações que sejam produtoras de outras realidades. Que a linguagem e a interação possibilitem que se criem novos processos de conhecimento de si e de construção do mundo através das experiências que se farão compartilhadas.

3.2 Cultura Visual



Figura 6

Meu interesse pela perspectiva da cultura visual teve fôlego com leituras do livro – *Catadores da Cultura Visual* – de Fernando Hernández, ainda antes de ser aprovada no Mestrado em Educação da UFSM. Antes disso, ainda no curso de licenciatura em Desenho e Plástica, já fazíamos referência a uma outra forma de trabalhar com imagens, através das problematizações propostas por Terezinha Franz na obra “Educação para uma compreensão crítica da arte” (FRANZ, 2003), apesar de ainda termos muito presentes as questões relacionadas a Leitura de Imagens, e respectivos referenciais teóricos. O fato de que, em tão pouco tempo (2006-2008), o que fazíamos e pensávamos na licenciatura tenha mudado de trajeto, causou em mim certo estranhamento, uma sensação de não-pertencimento, e foi aí que comecei a refletir sobre a importância de estar em constante formação.

A cultura visual é um campo de estudos recente, proveniente dos estudos culturais, seu foco está nas visualidades do cotidiano e “se abordam espaços e maneiras

como a cultura se torna visível e o visível se torna cultura” (MARTINS, 2005, p.135). Ademais, é

um movimento cultural que orienta a reflexão e as práticas relacionadas a maneiras de ver e de visualizar as representações culturais e, em particular, refiro-me às maneiras subjetivas e intrasubjetivas de ver o mundo e a si mesmo (HERNÁNDEZ, 2007, p.22)

Para Mirzoeff, a cultura visual é uma estratégia para compreender a vida contemporânea utilizando o visual para se criar e discutir significados:

Por mi parte, creo que la cultura visual es una práctica que tiene que ver con los modos de ver, con las prácticas del mirar, con los sentidos del que llamamos el espectador, el o la que mira o ve. Y el objeto o la cosa que se mira puede o no ser un ‘objeto de arte’, sino una serie de cosas que son experimentadas por gente en el presente o en el pasado, pero lo cierto es que no hay una frontera hermética que proteja al objeto artístico de otras formas de objetos. (MIRZOEFF, Entrevista, s/d)

Este aspecto é importante porque muitas vezes ficamos fechados em imagens de obras e deixamos de lado as imagens que vemos em nosso dia a dia, as quais estão intimamente ligadas as nossas vivências. Como Mirzoeff nos fala, o interessante na proposta da cultura visual é o ver com sentido, estabelecer relações, seja com imagens da arte ou algo que vimos na televisão, na rua, na revista, na escola, na universidade, etc...O campo da cultura visual refere-se aos conhecimentos que surgem para responder as novas emergências teóricas, sociais e produtivas no que tange a produção de objetos e as mudanças no sistema de produção.

La cultura visual se interesa por los acontecimientos visuales en los que el consumidor busca la información, el significado o el placer conectados con la tecnología visual. Entiendo por tecnología visual cualquier forma de aparato diseñado ya sea para ser observado o para aumentar la visión natural, desde la pintura al óleo hasta la televisión e internet. (MIRZOEFF, 2003, p. 19).

Estas mudanças introduzem novos conceitos e importantes variações nas estratégias de interpretação de imagens. Seu objeto de estudo é a visualidade humana, de maneira polifônica, sem fazer distinção entre “baixa” e “alta cultura”, já que, na atual reconfiguração das classes sociais diluem-se as distinções entre arte e vida social. (HERNÁNDEZ, 2006).

Para Freedman (2006) a cultura visual “es todo lo que los humanos forman y sienten através de la visión o de la visualización, y que da forma al modo como vivimos nuestras vidas” (FREEDMAN, 2006, p.25). A proposta da cultura visual vislumbra um trabalho em torno de imagens enquanto representações culturais. As visualidades em torno das imagens são consideradas, bem como a subjetividade do sujeito sócio-cultural que analisa as mesmas, sua cultura, sua maneira de ver. As várias interpretações que as imagens suscitam enriquecem as análises e ampliam os modos de ver, possibilitando que os sujeitos caminhem por diversos universos de significado e pensem sobre as mais diferentes questões que emergem das vivências humanas.

Vivemos rodeados de imagens, sendo que a visualidade não pode ser negligenciada. A imagem apresenta-se como elemento principal na sociedade contemporânea, principalmente com a intensificação da produção de imagens digitais, que promovem novas experiências visuais, sendo que o campo da cultura visual se torna central nesse contexto, trazendo a questão da visualidade enquanto ato social, como possibilidade de se questionar e de dialogar em torno de algo além do visível enquanto processo físico. Desse modo, articular os sentidos que as imagens produzem é importante para que se avaliem os mesmos, já que

a imagem é uma elaboração complexa, preñe de significados e interpretações, que depende de uma rede de informações, convenções e interações sociais que não operam de modo linear. Os significados não são fixos e não existe uma lógica especial que permita interpretação determinante de seus sentidos. O sentido, enredado em camadas de sensações, acepções, torna-se, por isso mesmo, multirreferencial (MARTINS, 2005, p. 143)

A cultura visual, como vimos, não trabalha com a lógica, não define nada pela negação, leva em conta os diversos olhares estabelecendo conflitos, rupturas, tensões e criando significados.

Dessa forma, a escola precisa encontrar propostas para problematizar os significados da imagem entendendo a mesma como uma ferramenta que não deve ser explorada tão somente enquanto ilustração, mas que tem uma linguagem própria e significados diferentes para cada sujeito sócio-cultural que a interpreta.

De acordo com Martins (2007, p.26) “a cultura visual discute e trata a imagem não apenas pelo seu valor estético, mas, principalmente, buscando compreender o papel social da imagem na vida da cultura”. É importante, dessa forma, visualizar as imagens, que estão em toda a parte, a todo o momento. Não podemos ignorar o contexto marcado por imagens e pensar nelas como simples representações banais, pois nós as encharcamos de significados, de ideologias, de visões de mundo que podem e devem ser questionadas, no caso da escola, para uma educação e uma gestão construída sobre a base da crítica, da participação, do respeito e do diálogo.

Hernández (2009) propõe a aquisição de um alfabetismo da cultura visual, que amplia a noção e as práticas do alfabetismo visual e que possibilite a compreensão da influência das imagens em suas vivências e a reflexão sobre as suas identidades e contextos. Segundo ele

essa forma de alfabetismo pode ajudar a redefinir o papel do sujeito no processo de interpretação. A partir da mudança da pergunta ‘o que você vê?’ para “o que você vê de si nesta representação?”, o foco que a perspectiva da Alfabetização Visual fixava na codificação e decodificação das representações visuais expande-se em um processo de aprendizagem mais compreensivo e envolvente (HERNÁNDEZ, 2009, p. 206)

O Alfabetismo visual crítico possibilita que através de experiências visuais se compreenda os modos como as imagens influenciam nos pensamentos, ações, identidades e nos processos de formação da subjetividade humana. Hernández ressalta que

o alfabetismo se dá, não só através da escrita, mas através de meios visuais, sonoros, mímicos e por multimídias, faz-se necessário repensar o que quer dizer “alfabetismo” e repensar as práticas que o promovem. (HERNÁNDEZ, 2007, p. 59)

As práticas do alfabetismo da cultura visual estão ligadas ao ensinar a ver com sentido e não se confundem com práticas de alfabetização visual, como codificação e decodificação de signos e elementos da linguagem visual.

La semiótica o ciencia de los signos es un sistema creado por los lingüistas para analizar la palabra oral y escrita. Divide el signo en dos partes: el significante – lo que se vê – y el significado – lo que significa. Este sistema binario parecía ofrecer un gran potencial para explicar el más amplio fenómeno cultural. La semiótica obtenía su

fuerza negando cualquier relación necesaria o causal entre las dos partes del signo. (MIRZOEFF, 2003, p.34).

O autor nos fala ainda que não podemos considerar fechado nenhum sistema de signos e que eles só podem ser compreendido em um contexto histórico. “No existe ni puede existir una teoría del signo ‘puro’ que atraviese con éxito los límites del tiempo y del lugar” (MIRZOEFF, 2003, p.35)

As imagens não podem ser lidas da mesma forma que textos escritos.

Uma imagem é acima de tudo uma representação de significados, e seus elementos visuais são relevantes, não porque podem ser assinalados de maneira isolada e descontextualizada, mas pela sua contribuição à produção de significado de uma maneira sistemática. (HERNÁNDEZ, 2009, p.199)

A perspectiva da cultura visual, parte do eu, parte do contexto e das subjetividades dos sujeitos, e, dessa forma, produz diferentes narrativas sobre as imagens que nos rodeiam, constituindo-se assim mais significativa porque não traz respostas prontas, mas sim produz constantemente o novo, inventa, cria.

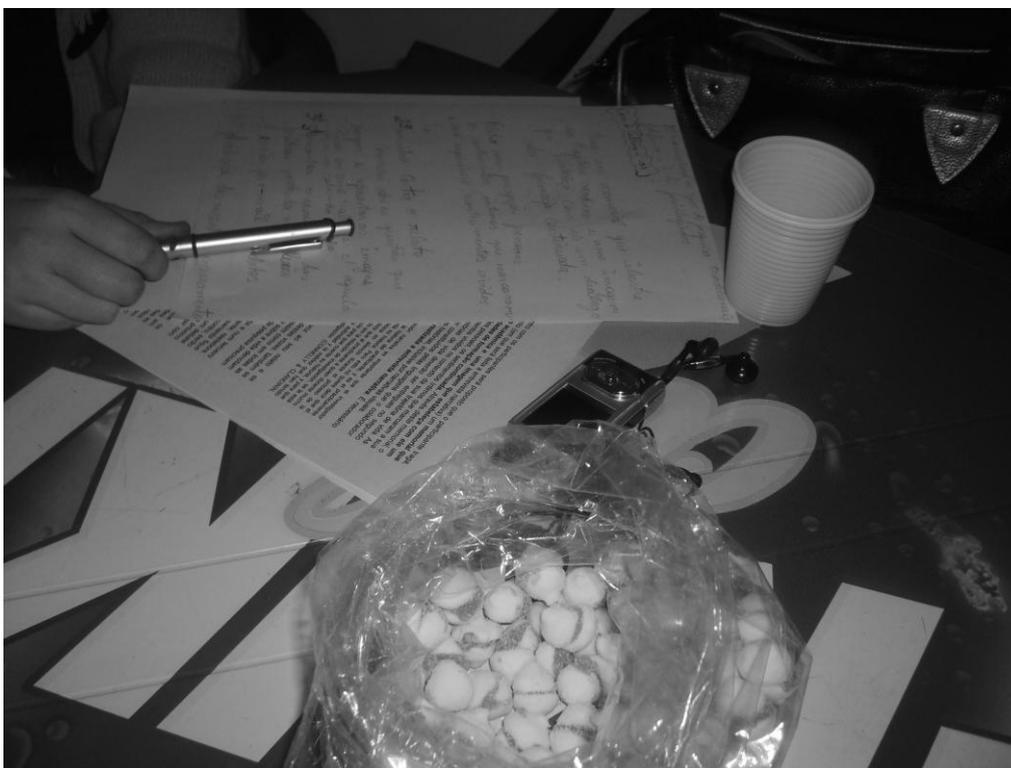


Figura 7

É importante pensar sobre as possibilidades de significado que as imagens apresentam, de modo que a partir das compreensões produzidas os sujeitos possam repensar os moldes criados por interpretações simplificadoras da realidade.

Os estudos de cultura visual têm caráter transdisciplinar, que cria espaços de convergência e turbulência caracterizados como um campo que se organiza em relação aos seus significados culturais. Trata-se de explorar, a partir do visual, a dimensão social do olhar. Para este campo de conhecimento, a visualidade é o fio condutor, sendo que o visual vai além de superfícies representadas. O foco da pergunta que antes era: “O que esta imagem quer dizer?”, para a cultura visual é “o que esta imagem diz de mim?”.

O que se busca é a produção de uma nova narrativa educacional, que abarque os processos de subjetividade que foram escanteados pelos discursos hegemônicos voltados para a massificação. A cultura visual, nesse sentido, se assume como um campo de transformações, mudanças, diálogos, problematizações que o fazem estar sempre se constituindo enquanto campo de saber.

Pensando nas relações que existem entre formação continuada e a cultura visual neste trabalho, lembrei de um episódio ocorrido em julho do ano passado, quando fui fazer a prova de um concurso público municipal para o cargo de professor de “educação artística” – anos finais do ensino fundamental. Na fila para entrar na sala de aula onde seriam aplicadas as provas, observei muitos trabalhos dos estudantes daquela escola – uma escola estadual daquele município – que por coincidência foi onde estudei durante o ensino fundamental e médio, e concluí que eram trabalhos feitos nas aulas de artes. Não foi difícil chegar a tal conclusão porque era o que fazíamos na 5ª série e no primeiro ano do ensino médio – os únicos anos em que tínhamos a disciplina de artes. Os trabalhos eram cópias de obras de Tarsila e outros modernistas. Mas o que me chamou mais atenção foi que as professoras que estavam na minha frente, comentavam muito sobre aqueles trabalhos, com êxtase, como se fizessem a mesma coisa, ou tentassem fazer. Vendo aquilo, pensei no conteúdo programático do concurso, baseado, exclusivamente na cultura visual, e fiquei muito preocupada, pensando que talvez a prova poderia não contemplar a proposta da forma como ela é apresentada. Me enganei...Todas as leituras que

tenho feito no mestrado e no grupo de estudos me ajudaram a quase gabaritar a prova de conhecimentos específicos e ficar em primeiro lugar no concurso. No entanto, enquanto espero minha nomeação e escrevo esta dissertação, questiono a formação daquelas professoras, que demonstram simpatia por uma prática equivocada de distorção da proposta triangular que prevê o fazer artístico, a leitura de imagens e a contextualização, entendendo a releitura como cópia de obras consagradas. De que forma poderíamos ampliar a visibilidade em torno da cultura visual pela formação continuada?

O diálogo entre a formação continuada e a cultura visual, neste projeto, gira em torno das experiências que o ensino da arte proporciona, das narrativas visuais que se constroem nestas vivências e dos modos como as imagens são trabalhadas pelos professores tanto em sala de aula quanto no desenvolvimento desta pesquisa.

De acordo com Tourinho e Martins

a experiência visual funciona como um cosmos imagético que envolve e/ou assedia as pessoas sugerindo ou gerando links com repertórios individuais. Esses envolvem imagens de infância, família, amores, conflitos, acasos, azares e dissabores. São imagens associadas a momentos/episódios marcantes na trajetória dos indivíduos que, por várias razões, são preservadas por eles para se protegerem e relembrem das emoções que essas imagens acionam. Os repertórios individuais incluem, também, imagens guardadas com afeto e com as quais as pessoas se reservam o direito de reviver as emoções que elas suscitam, particularmente em momentos e celebrações especiais. A experiência visual e seus repertórios são responsáveis por sinapses entre conhecimentos objetivos e subjetivos configurados por referências culturais que influenciam os modos e as práticas de ver dos indivíduos (TOURINHO E MARTINS, 2009, p. 4)

Os autores nos falam ainda que as narrativas visuais

se constroem através de um processo dinâmico e gradual, em constante transformação e, conseqüentemente, mais demorado e, portanto, mais abrangente do que a instantaneidade da experiência de ver (TOURINHO E MARTINS, 2009, p.7)

As narrativas visuais têm sido trabalhadas no grupo de estudos do qual faço parte, de modo que temos discutido e aprendido muitas formas de “falar através das imagens”, diferentemente de mostrar uma imagem e “explicá-la” com um texto. As imagens têm linguagem própria e um potencial muito rico dentro da pesquisa que

desenvolvo pois as vejo como possibilidades de construção de sentidos das experiências que são o principal foco das narrativas da pesquisa.

Nesse tempo-espaço em que trago a questão da formação continuada e da cultura visual para pensarmos em uma educação das artes visuais promotora de uma nova narrativa, também produzo outros conceitos sobre o educar, sobre o aprender, sobre a cultura escolar, sobre o que vêm a ser a formação continuada. Os encontros propostos, foram significativos para mim no sentido de encontrar formas de diálogo, brechas, tecer novas tramas, desconstruir trajetões, falar, ouvir e pensar em narrativas capazes de trazerem novas finalidades, demandas e objetivos à nossa prática pedagógica.

PARTE IV: Acontecimentos, entrelugares e reconceituações

4.1 Sobre fazer parte

Os contos e as histórias da nossa infância são os primeiros elementos de uma aprendizagem que sinalizam que ser humano é também criar as histórias que simbolizam a nossa compreensão das coisas da vida. As experiências de que falam as recordações-referências constitutivas das narrativas de formação, contam não o que a vida lhes ensinou mas o que se aprendeu experiencialmente nas circunstâncias da vida (JOSSO, 2004 p.43)

O primeiro encontro do nosso grupo aconteceu no dia vinte e nove de junho de dois mil e dez, no prédio da Antiga Reitoria da Universidade Federal de Santa Maria. Conforme relatado anteriormente (página 21), neste encontro foi proposto que as colaboradoras trouxessem para um outro momento (em que seria feita a entrevista narrativa) um memorial que contasse sua trajetória acadêmica e uma imagem que estabelecesse com ele um diálogo sobre possibilidades de formação continuada. Além de um momento muito importante, em que nós, enquanto grupo, tivemos a oportunidade de nos conhecermos, este primeiro encontro marcou o início de uma fase de muitos desafios para todas nós.

Nosso segundo encontro, aconteceu no dia treze de agosto na Secretaria de Cultura de Santa Maria, local sugerido pela colega Silvia Camargo, onde poderíamos conversar e tomar um delicioso café no Café Cultura. Neste dia, foram apresentados os relatos e imagens que as colaboradoras selecionaram para falar de si⁷.

As escritas que as colaboradoras apresentaram, as imagens, as narrativas produzidas (tanto escritas como visuais), enfim, todos esses elementos nos atravessaram de forma a promover modos de subjetivação com e pelas vivências coletivas. Loponte nos fala sobre a importância da escrita na docência:

⁷ Cabe destacar que a colaboradora Ana Cláudia apresentou o mesmo memorial que produziu para a seleção do curso de Doutorado em Educação da UFSM, visto que a nossa atividade coincidiu com sua investidura na vaga para o mesmo.

na trama desta docência, a escrita se apresenta como uma ferramenta importante. Na escola, há pouco espaço para a escrita docente, que escape de uma escrita obrigatória e burocrática. No grupo, ela vai surgindo como exercício titubeante: mil nadas, mil memórias, cartas, textos, portfólios. Escrita e imagem se fusionam, se complementam poeticamente. Refúgios de si mesmas, as escritas completam-se com o olhar de outras docentes. Não há solidão na escrita de si nem na escrita da própria docência. As relações de amizade que se estabelecem no grupo são, então, indispensáveis nesta trama. A partir da relação entre escrita e amizade, não se é mais a mesma. O mesmo se desfaz continuamente. Felizmente. (LOPONTE, 2005, p.190)

Seguem as narrativas das colaboradoras:



Ana Cláudia

Bacharel e Licenciada em Desenho e Plástica (Artes Visuais), pela Universidade Federal de Santa Maria

Mestre em Educação/ PPGE/UFSM

Professora de Artes do Município de Dilermando de Aguiar/RS

Figura 8

Chamo-me Ana Cláudia Machado Paim, sou brasileira e solteira. Nasci em Porto Alegre – RS, em dez de fevereiro de 1984. Sou filha de Claudio Pessolano Paim (61 anos, aposentado da RFFSA) e de Ana Celina Azambuja Machado (64 anos, aposentada da CEEE). Todos nós moramos, cada um dos três em sua residência, em Santa Maria – RS. Tenho um irmão chamado Augusto Machado Paim, 25 anos,

o qual é jornalista (formado pela UFSM), mora em Porto Alegre – RS, e segue a área do jornalismo cultural, especificamente, das artes visuais e do jornalismo em quadrinhos.

Voltando à minha trajetória, estudei em quatro colégios particulares de Porto Alegre - RS, sendo que o motivo por não ter me fixado em um único, foi a dificuldade financeira pela qual passava minha família. Sempre que aumentava muito a mensalidade, meus pais procuravam outra instituição de ensino que eles acreditassem, após várias pesquisas, que fosse de qualidade. Foi por meio destas mudanças que aprendi a ser flexível e a me relacionar bem com as pessoas. Admito que sempre fui preocupada em estar acima da média, mesmo que não fosse, demasiadamente, exigida a isto, ou seja, sempre fui muito autocrítica, o que pode ser uma qualidade ou um aspecto desfavorável, em certos casos, depende da situação e do ponto de vista. E foi, por este motivo que recebi, três vezes, menção honrosa, nos colégios os quais cursava, pelo mérito dos meus estudos.

Assim, rememorando fatos e pessoas que me impulsionaram ao estudo da arte e de seu ensino, remeto, inicialmente, a meus familiares mais próximos (primos e tios), os quais apresentavam um significativo domínio técnico, porém, não seguiram o estudo nesta área. E voltando minha mente à infância, lembro-me do primeiro livro sobre arte que tive conhecimento. Este intitulava-se “Lineia no Jardim de Monet”; ganhei-o da minha mãe, aproximadamente, aos 11 anos de idade, quando fomos à Feira do Livro de Porto Alegre.

A propósito, sempre tive o apoio dos meus pais, principalmente, no que concerne ao estudo. Sempre estavam presentes quando, meu irmão e eu, realizávamos as atividades, os chamados “temas de casa”, quando assistíamos à televisão ou a um filme, líamos jornais, livros e revistas, lá estavam eles problematizando. Estavam presentes para mediar, de certa forma, as relações das imagens em nossas vidas.

Também, meus pais preocupavam-se que não reproduzíssemos comportamentos, formas de pensar e concepções dos outros de maneira irreflexiva. Almejavam que estivéssemos, constantemente, na busca de construir, de fundamentar nosso pensamento; antes ser, depois o ter, parecer era desnecessário. E estes valores foram construídos de forma gradual, sem extrema exigência. Foi a partir daí que

emergiu meu interesse pela pesquisa, pela busca de construir conhecimento, fortalecendo-se ao longo de minha formação acadêmica.

Afirmo que desde a minha infância tive uma vida tranquila, sadia, respeitosa, afetuosa; aprendi a respeitar os limites e os direitos dos outros, a ter consciência dos meus deveres, ao conviver com meus amigos, parentes e conhecidos. Nunca fui privada de vivenciar cada etapa da minha vida. Tive os meus percalços, familiares e financeiros, mas não desisti, não sucumbi, pois sempre lutei por aquilo que acreditava (e ainda o faço).

Ratifico que meu interesse pelas artes visuais intensificou-se ao iniciar meus estudos na Escolinha de Artes da UFRGS, então com, aproximadamente, quinze anos de idade. O respaldo de meus pais em auxiliar-me a ingressar na escola, possibilitou-me o primeiro contato mais aprofundado com as artes visuais. Foram as educadoras desta escolinha que me prestaram informações acerca do curso de Desenho e Plástica – Bacharelado/UFSM, em Santa Maria - RS, o qual indicaram por ser referência nacional.

Decidi, então, conhecer a estrutura do campus e do curso, ingressando no mesmo, com meus recém completos dezessete anos de idade, em 2001 (conclusão em 2004).

Durante o Bacharelado e após sua conclusão, participei de diversos seminários e congressos, exposições (individuais e coletivas) e salões, sendo entrevistada, em decorrência das mesmas, por meios multimidiáticos, como rádio, programas televisivos (como RBS e tv Campus/UFSM) e revista. Fui selecionada a participar do “Salão Jovem Artista” (2004 e 2006), da Exposição coletiva “Draw_Drawing_2” (Londres/Inglaterra, 2006), dentre outros. Recebi menção honrosa no “Concurso Internacional Compositor Antonio Gualda de Artes Visuais” (Granada/Espanha, 2006) e fui premiada no concurso “Sesi descobrindo talentos – Artes Visuais” (2006).

Ao longo de toda a minha formação acadêmica procurei me envolver com projetos (voluntários ou com bolsa) de pesquisa e extensão que acrescentassem na minha construção de conhecimento acerca de questões inerentes à profissionalização, realizando conexões entre teorias / problematizações / reflexões / práticas / ações.

Experiências que me oportunizaram entrar em contato com o cotidiano da profissão, dos desafios, das superações.

Sempre tive o objetivo de fortalecer a relação universidade/comunidade, pois acredito que uma pode contribuir, significativamente, na atuação da outra. Por estes motivos realizei projetos, paralelamente, na instituição Amparo Providência “Lar das Vovozinhas”; na Vila “Nossa Senhora Aparecida” (Arte no Morro), no “Lar Acalanto”, nas Escolas de Educação Infantil “Abelhinhas” e “Brotoeja”, dentre outros, todos em Santa Maria - RS. Dentre estes, também, cito o voluntariado por mim exercido na Escolinha de Artes do CAL/UFSM.

O aprendizado e as experiências perpassadas nesta Escolinha de Artes, ao longo de um ano e meio, convergiu minha atenção e interesse para o ensino da arte, motivando-me a participar da seleção interna para o curso de Licenciatura Plena em Artes Visuais/UFSM. Neste, construí conhecimento acerca da importância da arte e de seu ensino, impulsionando-me a investigar acerca da realidade desta prática pedagógica na contemporaneidade.

Visto que, no decorrer de toda a minha formação básica as aulas de arte (na época, a disciplina era denominada Educação Artística) eram limitadas, apenas, à prática e ao aprimoramento técnico de suas linguagens, busquei pesquisar tanto sobre “O ensino das artes visuais e sua relação com a imagem televisiva” (monografia de conclusão de curso, em 2006), sob a orientação do professor PhD. Ayrton Dutra Corrêa, quanto acerca do “Ensino das artes visuais e sua relação com as imagens multimidiáticas” (relatório de estágio – realizado no Colégio Politécnico/UFSM, durante um semestre de 2006, do qual fui bolsista PROLICEN – Edital 2006), sob a orientação da professora Dra. Marilda Oliveira de Oliveira.

Quis continuar a aprofundar essas investigações no mestrado em Educação, Linha de Pesquisa de ‘Educação e Artes’ do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria - RS, buscando trabalhar com um campo que abrangesse todas estas temáticas por mim pesquisadas: a cultura visual.

Acreditei (e acredito) que seria muito importante seguir com as pesquisas já realizadas, pois outros caminhos se abririam ao longo do processo; foi o que ocorreu ao longo da realização da dissertação de mestrado.

Outro fato importante foi a minha nomeação como educadora de artes visuais na E.M.E.F. Valentim Bastianello (escola-núcleo), no município de Dilermando de Aguiar - RS, em setembro de 2007 (trabalho nesta instituição há três anos), período no qual acabara de ingressar no mestrado em Educação/UFSM.

Tão logo comecei a lecionar na E. M. E. F. Valentim Bastianello, enfrentei dificuldades com parte da comunidade escolar, pois estavam habituados com a antiga metodologia de ensino da disciplina de Educação Artística. Assim, quando iniciei a introdução da arte contemporânea e de suas linguagens, alguns pais e educandos questionaram meu trabalho junto à direção e à secretaria de educação do município.

Levou certo tempo até que eu conseguisse demonstrar os resultados de minhas ações, no sentido de que o trabalho exercido fosse respeitado. Mas, não me impressionei, pois sabia que, com o tempo, nossa relação melhoraria. E foi, justamente, o que aconteceu.

Agora, superada aquela fase, nosso relacionamento modificou-se: mal chego ao pátio, antes do sinal tocar para o primeiro período e os educandos já vêm me abraçar, contar acontecimentos e sentimentos particulares, saber sobre o que irão aprender na disciplina de Artes Visuais (na escola ainda se mantém o nome da disciplina como “Educação Artística”, mas em breve esta modificação será realizada).

Os educandos são, em sua grande maioria, dedicados, educados e afetuosos. Não porque eles se referem a nós como senhor e senhora (às vezes, senhorita), mas sim, porque percebemos o respeito que nos é endereçado por meio dos seus comportamentos, tais como gestos, palavras, abertura para se expressarem dentro e fora da sala de aula.

E como aprendo com eles – acerca do conteúdo (o que leram, viram ou ouviram), das relações interpessoais, da vida no campo! Tenho prazer em lecionar, em entrar

em contato mais aprofundado com os educandos (claro, se há a recíproca, se eles me permitem), seja na sala de aula, seja no pátio (ou via telefone). Converso sobre o conteúdo, sobre o dia-a-dia, sobre suas questões particulares. Seja na sala de aula, nos recreios, nas viagens de estudo! Ponho-me aberta à fala, a realmente prestar atenção no que me contam, suas experiências, seus conflitos, suas dúvidas, suas conquistas.

E mostro, dentro e fora da sala de aula, que estas questões pelas quais estão passando, também, passei ou as tenho, ou ainda, quem sabe, nunca terei a experiência de determinada realidade, mas estas trocas de experiências são muito significativas. “Sou ser humano”, “sou um ser em construção”, digo a eles, “assim como vocês”. Embora eles ainda acreditem que educandos não ensinam educadores...

Lembro da primeira vez que conheci algumas localidades nas quais os educandos residem. Voltei para casa triste, por saber da dificuldade financeira pela qual a maioria passa. Mas, alguém que me é próximo disse: “depende de que lugar e com que olhar você está percebendo a vida deles”. Esta frase foi e é muito importante para mim, pois passei a tentar me colocar no lugar do outro no seu lugar de fala, nos seus valores e crenças. Claro que, plenamente, não teria como, pois passei por experiências e vivências, por vezes semelhantes e/ou distintas das outras pessoas.

Quando digo que os educandos são dedicados e esforçados, refiro-me que, embora tenham que embarcar no ônibus de sua localidade, duas horas antes do início das aulas - e antes disto, alguns caminham quilômetros até as suas paradas - a maioria procura não faltar aula (mesmo com intempéries).

A maioria dos educandos, além de estudar, trabalha ou é filho de empregados que trabalham em pequenas extensões de terras e/ou fazendas, na maioria como peões ou capatazes, alguns são proprietários de terras ou teve algum comércio, sendo que em outros casos, os pais trabalham em cidades vizinhas a Dilermando de Aguiar - RS. Além disso, a maioria dos educandos auxilia seus familiares no seu sustento, seja nos afazeres domésticos, seja no trabalho em suas pequenas propriedades de terras.

Em nossa escola, embora muitos educadores sejam de Santa Maria - RS (apenas quatro são de outras cidades da região), percebo um grande esforço, por parte dos educadores, de elaborar planos de aula que contemplem o cotidiano dos educandos.

E, foi nesta mesma escola que realizei a dissertação de mestrado intitulada “A cultura visual no âmbito escolar: uma viagem a Dilermando de Aguiar - RS”, sob a orientação da professora Dra. Marilda Oliveira de Oliveira, tendo como colaboradoras desta pesquisa seis educadoras dessa mesma escola. Por meio desta pesquisa, percebi que as educadoras compreendem que a cultura visual é um campo do conhecimento, mesmo que, às vezes não percebam que estão abordando este mesmo campo em suas aulas.

No entanto, seria interessante que as educadoras questionassem /problematizassem /analisassem /desconstruíssem o discurso dominante da educação atual, e principalmente, permitissem-se provocar/construir planejamentos que buscassem a participação efetiva dos educandos na aprendizagem. Construiriam, deste modo, a percepção de que a aprendizagem do conteúdo, por meio da relação com a cultura visual, contribui para as suas construções e maneiras de ver a si e ao mundo, como também de sua socialização.

Desconstruiriam, assim, com a concepção tradicional que tinha por base as classificações estereotipadas das culturas, diferenciando-as como binômios, por exemplo, campo/cidade; pobre/rico; desenvolvido/subdesenvolvido; informado/desinformado, centro/periferia; acessível/inacessível; acima/abaixo, os quais permitiam pouca possibilidade de reflexão dos educandos.

Atualmente, sou mestre em Educação (concluí o curso em agosto de 2009), integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura (GEPAAEC), diretório CNPq, o qual é coordenado pela professora Dra. Marilda Oliveira de Oliveira.

O GEPAAEC, criado em 2006 (ano no qual ingressei neste grupo de estudos) reúne vinte e dois professores pesquisadores de diversas universidades do Brasil e um pesquisador da Universidad de Barcelona – Espanha, além de acadêmicos da

graduação e da pós-graduação. Como membro do GEPAEC, amadureci muito quanto às leituras, ações dialógicas, reflexões, valores e postura que construí no decorrer do percurso. Principalmente, porque as pesquisas produzidas pelo grupo são apresentadas, comunicações e publicações em anais são realizadas em eventos (congressos, seminários, conferências, dentre outros) de referência nacional e internacional, das áreas das Artes Visuais, Educação e Cultura.

Durante os encontros mensais do grupo de estudos, são socializadas informações de cursos, eventos (congressos, simpósios, seminários) na área de Arte, Educação e Cultura (do país e do exterior). São divulgados (virtual e presencialmente) endereços de sites e bibliografias recentes da área, contribuindo, assim, com a prática pedagógica, tanto dos membros, quanto das escolas vinculadas. Organizamos, também, bienalmente, um congresso com o objetivo de congregar os membros do grupo e convidados.

Enfim, ao longo de minha formação acadêmica desempenhei atividades e projetos vinculados à Educação e à Arte; participando, também, de diversos seminários e congressos em várias cidades do país, ministrando cursos de curta-duração, publicando artigos em anais e periódicos, onde socializei as pesquisas por mim desenvolvidas com determinação.

Em todas as minhas ações procurei demonstrar comprometimento, assiduidade, empenho e retidão.

É de grande relevância que eu ratifique a importância que tem a docência ao longo de minha caminhada. Foi através dos projetos que participei, das leituras, das interlocuções com meus pares, problematizações e reflexões que realizei, das experiências que vivenciei, dentro e fora da academia, que pude edificar o meu interesse pela mesma.

Muitos valores aprendi com a família, mas parte deles, também, foram construídos durante o bacharelado, a licenciatura, o mestrado, no grupo de estudos e o meu trabalho na escola. Os dois anos em que cursei o mestrado possibilitaram-me construir pontes entre a formação acadêmica e a prática pedagógica, a amplitude e o aprofundamento teórico, a socialização das pesquisas, o amadurecimento de minhas relações intra / interpessoais.

E são essas questões que me impulsionam, novamente, a continuar a minha trajetória acadêmica, mobilizando-me, agora, a prestar a seleção para o Curso de Doutorado. Principalmente, aproveitando o ensejo de haver a licença para qualificação profissional pela escola na qual trabalho e, assim, a disponibilidade total para cursar o mesmo.

Destarte, pretendo aprofundar as pesquisas que venho realizando, candidatando-me à seleção ao Doutorado em Educação, Linha de Pesquisa de 'Educação e Artes' do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria - RS.

Imagens...

A minha mãe sempre levava o meu irmão pra feira do livro de Porto Alegre. Eu sempre os acompanhava e gostava de ver os livros de arte. Um dia eu encontrei este livro e pedi pra ela comprar pra mim: "Linéia no jardim de Monet". Então ela comprou e eu guardo até hoje porque foi um dos livros, que, pela primeira vez eu conheci a vida de um artista.

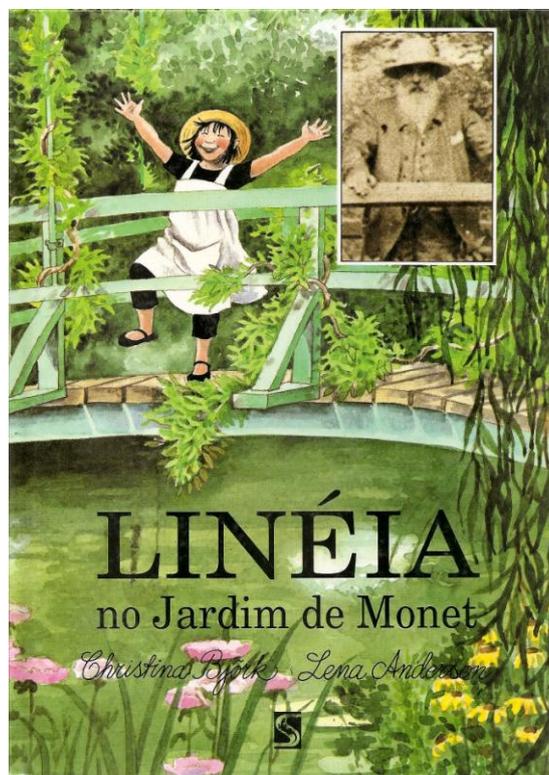


Figura 9

Eu não conhecia porque na escola não tinha e não falavam sobre isso, só uma vez, que eu lembro, assim, vagamente, na segunda série, que falaram de Van Gogh. Era o quarto de Van Gogh e tinha que reproduzir, só isso!

Então, esse livro eu guardo como lembrança, que foi a primeira vez que eu conheci sobre um artista e foi aí que eu me apaixonei!

E essa aqui, da Bienal do Mercosul, a primeira vez que eu fui numa Bienal.



Figura 10

A professora Helga levou a gente numa exposição de gravuras no MARGS e eu entrei lá pela primeira vez e pensei: Gente! Como é que eu nunca tinha entrado nesse lugar?

E aí eu fui na Bienal e esse símbolo aqui, na verdade, é a minha vida! Porque eu estou sempre perguntando: Será que eu estou sendo uma boa professora, ou uma boa pessoa?

Eu fui na defesa de mestrado da minha colega lá da escola e ela disse que nós somos seres humanos inacabados. E aí, se a gente não se questionar sempre, mudar constantemente e tal, a gente vai estar num ato que é errado. Vi estar sendo radical, estar achando que está certo o tempo todo. Então eu acho que tem tudo a ver, até como professor, a gente não sabe tudo! Até as vezes perguntam pra mim e eu digo que não sei sobre aquele assunto, mas vou pesquisar, como a gente aprendeu, e trago pra eles na próxima aula. E mostro, dentro e fora da sala de aula, que estas questões pelas quais estão passando, também, passei ou as tenho, ou ainda, quem sabe, nunca terei a experiência de determinadas realidades, mas estas trocas de experiências são muito significativas. “Sou ser humano”, “sou um ser em construção”, digo a eles, “assim como vocês”. Embora eles ainda acreditem que educandos não ensinam educadores.

**Silvia Camargo**

Formada em Educação Artística –
Licenciatura Plena/UFMS

Professora de artes há 27 anos

Atuando no Programa Brasil
Alfabetizado

Figura 11

A princípio eu dizia que seria uma artista e com a recomendação dessa minha irmã, que já estava em Santa Maria, já era professora desde muito jovem, ela disse: Eu

vou te inscrever! E naquele tempo tinha inscrição pra contrato emergencial, e ela me inscreveu!



Figura 12

Logo em seguida, talvez na primeira gestão do Dr. Farret, ele me chamou. Eu comecei numa escola em Camobi, na escola Lívia Menna Barreto, depois eu vim pra Escola de Artes, que é aqui onde a gente está hoje (Casa de cultura) e fiquei aqui 24 anos, aqui e em outras escolas, mas, exclusivamente com o ensino da arte, foi aqui. Saí no ano passado, que eu fiz 4 anos como direção. Saí, resolvi ter outras experiências, que é onde eu estou agora, no programa Brasil Alfabetizado, tentando trabalhar arte para sensibilizar as pessoas em torno de que a arte sensibiliza auxiliando, fortalecendo a alfabetização, de várias formas. Que a pessoa nunca desvincule educação e cultura, para mim, as duas coisas são essenciais na vida do ser humano e não podem ser divididas de forma alguma.

Sobre a imagem...

Depois então, a imagem. Olhando e lendo “As luzes que brilham”, e na Igreja a gente fala muito de sol e luz e eu achei isso agora, neste ano, bem interessante! Então eu me vejo como uma luminária em vários momentos:



Figura 13

Quando eu estou cantando eu sou uma luminária com notas musicais, com uma partitura de música, bem linda, clássica, para cantar. Eu canto na Igreja, nos retiros, várias coisas. Já cantei o hino nacional

Depois diz aqui nesta reportagem: Como foco especial... Então eu me vejo como uma luminária pra vários momentos:

Luminárias de chão

Com foco especial

Além de decorar o ambiente, as luminárias de chão proporcionam a luz ideal para os momentos de leitura.



Na cor prata, coluna de alumínio para quem gosta de ler à noite. Na Clarité, R\$ 380,00.



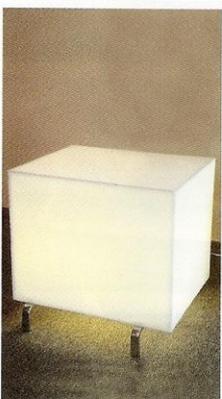
Essa coluna modelo Saia possui base em formato de tripé feita em policarbonato e cúpula em cetim removível. À venda na Estiluz Iluminação por R\$ 528,00.



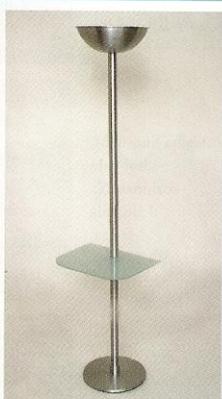
Confeccionada em alumínio com pequenos detalhes em madeira, coluna multifoco à venda na Lâmpada Mágica por R\$ 290,00.



Biombo-luminária Em Canto, assinada pelos designers Ricardo Infanzozzi e Mervyn Lowe. Na Light Shop Iluminação, R\$ 2.000,00.



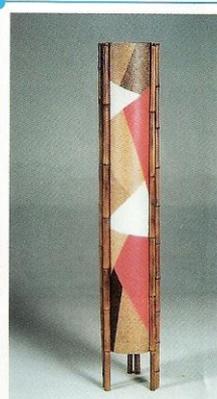
Para inovar o ambiente, a sugestão é essa mesa iluminada de acrílico (código C 188), que está disponível na Pontoluce, por R\$ 1.100,00.



Além de iluminar, esta coluna, com dimmer, serve de apoio para livros e objetos de decoração pois traz mesa de vidro. Na Libanori Lustres, R\$ 369,84.



Design arrojado e sofisticação na cor dourada, essa coluna importada pode ser encontrada na Brasão dos Lustres por R\$ 408,00.



Coluna Tubão, confeccionada em fibra de banana colorida com detalhes em bambu. À venda na Shopping Consolação Kadoro, por R\$ 340,00.

As vezes curiosa, olhando de cima. As vezes também olhando de cima meio comportada, meio escondidinha...

As vezes com vários focos ao mesmo tempo: educação, arte, a casa, os filhos e o que eu pretendo na minha vida.

As vezes um lugar onde as pessoas possam se acolher, se esconder, recomeçar...Mais acolhedor, mais no canto...

Uma luminária mais mesa, em que a pessoa possa se aconchegar para ter uma conversa mais aberta. Aí eu me vejo pra escutar.

Também luminária que seja suporte, mas ilumine pra cima, diga pra pessoa: Não! Mas olha que tem coisas pra cima da gente que são maiores, tu não pode estar olhando sempre pra baixo! Elevando as pessoas...

Iluminando criativamente, alegre, contando coisas bonitas, enfeitando em volta. Eu me vejo assim.

Outras vezes mais arte mesmo. Uma presença de arte que a pessoa olha e ela fica curiosa: mas tem uma coisa que ela não sabe explicar! Aí a gente começa a conversar e: Ah! Mas tu trabalha com arte, é por isso!

É assim que eu me vejo: Como foco especial de luz!



Maria Tereza

Formada em Educação Artística
– Licenciatura Plena pela UFSM
(1988)

Especialista em Educação
Infantil – UNIFRA (2005)

Atua como professora de Artes
no Colégio Estadual Coronel
Pilar, em Santa Maria/RS

Leciona há mais de 20 anos

Figura 15

Desde que eu era pequena eu sempre gostei de fazer roupinhas de boneca. Eu fazia roupas pra Suzi. Todo mundo dizia: Tu dá pras artes!

Eu adorava costurar, fazer crochê e com o passar do tempo eu ouvia: Se tu gosta disso, tu dá pras artes! Aí eu fiz licenciatura curta e depois a plena. Dentro da plena eu teria que escolher por área dentro da música, teatro, artes visuais e desenho geométrico. A que eu mais me identifico é o desenho geométrico. De repente até pelos dois lados iguais da figura... Eu acho que tem esse lado também.

Eu gosto do que eu faço. Não foi por escolha de alguém. Foi uma escolha minha. Quando foi pra fazer magistério, fazer concursos, cada aula me realizo. Posso sair cansada, no outro dia estou inteira de novo. Gosto do que faço. Tenho 20 turmas atualmente. Chega na quinta-feira de tarde, eu não quero nem ver mais caderno em minha frente. Mas, na segunda eu já estou inteira de novo. Gosto de trabalhar.

Dizer de mim...

Pensei muito em procurar obras de artistas, olhei em revistas pra ver se tinha algo que me identificasse, mas, na minha memória eu tinha uma imagem que eu acho

que me representa muito. Então, a primeira imagem que eu olhei, que eu procurei, e que me representa, é a borboleta.



Figura 16

Então, assim, não adiantava eu procurar um quadro ou um artista que me representasse porque o que eu queria era uma borboleta! Por que uma borboleta? Porque na borboleta eu tenho os meus dois lados: o esquerdo e o direito tem que ser iguais. Eu sou assim! A borboleta tem um meio, que é o corpo dela, e as asas são exatamente iguais: cor, forma... Eu sou assim! As minhas colegas dizem: Tu tem o direito e o esquerdo iguais!

Eu sou assim: Se eu pendurar uma meia na cerca eu não posso pendurar uma calça ali...Tem que ter uma meia com outra meia, bem certinho!

Daí, eu vendo ali, eu me identifiquei aqui: Eu borboleta com as minhas borboletinhas aqui ao meu redor:



Figura 17

Então, sou eu aqui no centro, com meus alunos me cercando. Eu sou como a forma da borboleta: um lado igual ao outro!

Eu não sou correta, não é nesse sentido! Mas eu gosto de ser certinha. Eu organizo tudo! Se eu tenho meu armário da escola desorganizado eu não posso ver aquelas coisas ali. O esquerdo e o direito tem que ser iguais. Então eu me identifico com a figura da borboleta. Por isso eu não procurei a imagem de um artista. Eu procurei uma figura que eu me identificasse, que foi a borboleta.

A primeira vez que eu imprimi tinha sido esta, mas olhando outras, eu me senti aqui: Eu com os pimpolinhos ao redor! Não que eu seja o centro, mas a sensação de que eles me cercam, eles vem me perguntar alguma coisa, tirar dúvidas, até sobre coisas pessoais deles: conto pra minha mãe ou não conto? Então o fato de eu ter um filho da mesma idade, facilita.

Desde que eu era pequena eu sempre gostei de fazer roupinhas de boneca. Eu fazia roupas pra Suzi. Todo mundo dizia: Tu dá pras artes!

Eu adorava costurar, fazer crochê e com o passar do tempo eu ouvia: Se tu gosta disso, tu dá pras artes! Aí eu fiz licenciatura curta e depois a plena. Dentro da plena eu teria que escolher por área dentro da música, teatro, artes visuais e desenho geométrico. A que eu mais me identifico é o desenho geométrico. De repente até pelos dois lados iguais da figura... Eu acho que tem esse lado também.

Eu gosto do que eu faço. Não foi por escolha de alguém. Foi uma escolha minha. Quando foi pra fazer magistério, fazer concursos, cada aula me realizo. Posso sair cansada, no outro dia estou inteira de novo. Gosto do que faço. Tenho 20 turmas atualmente. Chega na quinta-feira de tarde, eu não quero nem ver mais caderno em minha frente. Mas, na segunda eu já estou inteira de novo. Gosto de trabalhar. Procuro sempre estar me formando. Não tanto quanto se eu estivesse agora num curso de artes visuais, porque o que eles fazem lá, que eu vejo pelos estagiários,, aquele monte de oficinas, de ateliês, na minha época não era assim! Não tinha essas oportunidades. Que tem os alunos agora. Eu vejo que tem alunos que deixam de se formar e ficam mais 1 ano ou 2 para fazer mais ateliês e aproveitar as oportunidades que a universidade oferece. Na minha época não tinha isso. Mas eu sempre procuro buscar alguma coisa diferente. Procuro, de um ano para outro, não fazer a mesma coisa, não ficar na mesmice. O tema principal da aula é o mesmo, por exemplo, se tu vai dar uma aula de cor, não tem como fugir: é cor, mas tem várias maneiras de transmitir aquilo. Procuro sempre mudar o tipo de atividade e como fazer.

Procuro valorizar muito o que o aluno faz. Não tem aquela coisa do feio e do bonito: Ai, não sei desenhar, não sei fazer isso, ou, não sei expressar aquilo! Claro que sabe! Cada um tem sua maneira de expressar! Não é porque eu acho isso uma coisa bela que o outro não tenha a visão dele. Eu sempre digo: O que seria do vermelho se não fosse o azul?

Eu gosto do que eles fazem e eu acho que o que eu tento passar para os meus alunos é esse prazer!

4.2 Lugares de passagem

“Ir ao encontro de si visa a descoberta e a compreensão de que viagem e viajante são apenas um” (JOSSO, 2004, p. 58)

O terceiro encontro que realizamos aconteceu no dia vinte e quatro de agosto de dois mil e dez na Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria, também por sugestão da colega Silvia Camargo. Neste encontro, narramos inúmeras experiências produzindo atravessamentos promotores de mudanças e estranhamentos.

Nesses entre-lugares de incompletude, brechas, conflitos, promovemos discursos que nos subjetivam enquanto olhamos as coisas de outras maneiras, sob outra percepção, de forma intercultural, confrontando, entrelaçando, negociando.

Antes de narrar algumas falas do nosso último encontro, gostaria de falar um pouco sobre o que me aconteceu durante esse tempo. Falo de minhas experiências porque acredito que elas me formam enquanto pessoa e profissional. Trago algumas vivências que, para mim, do lugar que falo, tocam com muita intensidade.

Após a qualificação do Projeto, em março de 2010, houve muitos acontecimentos que marcaram minha vida. Alguns, esperados, apesar de temidos. Outros, surpreendentes, daqueles que vem para produzir mudanças... Há o que não aconteceu, e o que também, de sonho tenha se transformado em decepção. Alguns deles serão relatados ao longo deste capítulo.

Projeto qualificado, o passo seguinte foi contatar os professores que cumprissem os critérios que estabeleci: professores de artes visuais, atuando em escolas das redes municipal ou estadual da região de Santa Maria/RS e que desta forma, poderiam contribuir com a minha pesquisa. Dos professores contatados, oito inicialmente, quatro se disponibilizaram a participar: Silvia, Maria Tereza, Gesiel e Ana Cláudia. No momento da concretização dos encontros Gesiel declinou do convite, permanecendo assim, as três professoras citadas.

Entramos em negociação, visto que os horários compatíveis eram poucos. Decidimos que o primeiro encontro seria na terça-feira, dia vinte e nove de junho de dois mil e dez. Eu havia sugerido o LAV (Laboratório de Artes Visuais da UFSM), que se localiza no Campus da Universidade, visto que este lugar já fazia parte da minha formação acadêmica e que poderíamos contar com uma boa estrutura para trabalharmos. Como as colaboradoras preferiram realizar os encontros no centro da cidade, devido a vários fatores, principalmente o pouco tempo de que dispunham para os encontros, comecei a procurar por outro local. Acabamos realizando nosso primeiro encontro no Prédio da Antiga Reitoria da UFSM, no centro de Santa Maria. Tivemos que improvisar, devido a alguns problemas, e ocupamos uma mesa da lanchonete, o que me deixou um pouco apreensiva, de início, mas, talvez, tenha contribuído para deixar o clima mais descontraído.

O encontro foi surpreendente para mim, porque, apesar de eu estar tentando produzir uma pesquisa de forma a fugir do formalismo, rigidez, precisão, sentia que, muitas vezes eu recorria a ele. Eu tinha medo de que a proposta não fosse aceita pelo grupo, tinha medo de não dar conta das questões de pesquisa, de não atingir aos objetivos propostos. Fiquei tão presa a isso que não consegui participar da maneira como tinha planejado. Ao mesmo tempo, me senti segura ao ver a independência das colaboradoras, a empolgação com a qual elas narravam suas experiências, a emoção com a qual falavam de seus planos, do que desejavam para o ensino da arte, e do que pensavam sobre a formação continuada e o que poderíamos construir sobre esta temática.

Naquela hora percebi a diferença entre a perspectiva que eu estou tentando seguir e as outras formas de fazer pesquisa que eu tinha experimentado, até então, na graduação, especialização, enfim, ao longo da vida acadêmica. Lembrei de outros momentos em que havia ligado meu gravador e me colocado em uma posição a parte. Aí então, veio aquele sentimento de que me faltava uma base, um alicerce, uma estrutura... Algo que sustentasse o que estávamos fazendo, e me vi, novamente pequena, e também me vi criança, ouvindo aquele “isso está fora do esquadro!”. Por que é tão difícil superar isso? Aceitar que as coisas podem ser menos estruturadas, sem deixar de ser organizadas? Por quê queremos respostas antes de pensar nas perguntas? Essa experiência foi para mim, o que eu mais odiei

e o que eu mais amei em toda essa vida de estudante. Possibilitou-me a quebra de muitas certezas, a visualização de muitas brechas, a construção de novos sentidos.

Enquanto todas essas emoções iam me tomando, a vida ia tecendo outras redes. Em abril de 2010, quando fui para Santa Maria, em função de uma disciplina da Linha de Pesquisa em Educação e Artes, em uma quarta-feira, eu não podia imaginar o que estaria acontecendo. Naquela aula, enquanto discutíamos sobre a disciplina de arte na escola, relatei aos meus colegas de mestrado o fato de ter sido aprovada, em primeiro lugar, em concurso público para o cargo de professor de artes, no município em que nasci⁸, e de não ter sido nomeada, apesar de saber que o professor responsável pela disciplina neste município, não tem a formação específica, prevista na LDB 9394/96. Ao final daquela aula, fui para a rodoviária a fim de retornar para minha casa, enfrentando a cansativa viagem até Ibirubá. Às 18 horas, quando cheguei, recebi um telefonema de minha tia (professora da rede municipal de ensino de Santa Maria) dizendo que leu no jornal a publicação de novos nomeados do concurso realizado em 2008, em Santa Maria e que eu estava entre eles.

Decidi assumir o cargo, depois de pensar em muitas possibilidades e fazer um “balanço” considerável. Eu estava desempregada, e parecia difícil conseguir trabalhar na minha área, na região em que resido. Sem contar o que mais pesou na balança: o fato de eu desejar praticar algo sobre o qual, até então, muito falei e pouco fiz: exercer como professora de artes, efetivamente.

Estou lotada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Edy Maya Bertóia, localizada na Avenida Walter Jobim, em Santa Maria, com 10 horas nas séries finais, pela manhã, e 10 horas na EJA, à noite. Fico em Santa Maria 3 dias na semana, e agora tenho 2 casas, isso significa, trabalho dobrado. Em minha prática diária, venho experimentando, vivenciando, sentindo nas dificuldades do dia a dia aquilo sobre o qual escrevo, sobre o que ouço e sobre o que leio entre as paredes da academia ou entre as intermináveis “produções” publicadas que engordam os currículos dos professores e estudantes universitários, incluindo a mim, apesar de não ter podido pensar muito nisso esse ano.

⁸ Selbach, é um município da região do Alto Jacuí, localizada a mais ou menos 18 km de Ibirubá, com uma população de 4929 habitantes, de acordo com o censo 2010.

Para mim, a melhor parte do conjunto de descobertas que me possibilitou o mestrado, foi o que estou vivenciando agora, enquanto professora, na sala de aula, na escola. Aqui é onde tudo pode fazer sentido, ou ao contrário, não ter nenhum sentido. Somente fazendo parte deste grupo de professores em atuação é que consegui estabelecer relações e construir sentidos para minha profissão.

Minha vida tem sido assim: viagens, escola, EAD, dissertação, casa. Não necessariamente nessa ordem. Tudo está fervilhando em minha cabeça e é neste fluxo de ir e vir que construo meus processos de subjetivação: vivendo, sentindo, fazendo parte.

Sobre o episódio que relatei acima, do concurso no qual não fui nomeada, na cidade de Selbach, tenho algumas coisas a contar, que estão entrelaçadas com os saberes produzidos neste estudo. Por mais que se fale, ou que não se queira falar no assunto que vou relatar agora, penso que não podemos negar que ainda temos muitas pendências relacionadas a ele, que, quando mal resolvidas, trazem frustrações, perdas e graves problemas no que tange a educação das artes. A história é longa e envolve muita emoção, sentimentos contraditórios e por fim, um grande vazio, algo que eu não sei explicar onde começa e nem se vai ter fim algum dia, porque enquanto nós, professores de artes não fizermos alguma coisa, quem fará? Como bem nos lembra Silvia C., em nosso primeiro encontro de trabalho: “Sem um, dois, três ou quatro professores conversarem, não vamos conseguir fazer nada!”.

No ano de 2009, como já relatei anteriormente, prestei concurso público para o cargo de professor de artes, 22 horas semanais, no município de Selbach, cidade vizinha a Ibirubá, onde resido. Mesmo consciente de que o concurso era para cadastro de reserva, quando homologado, sendo que eu fora aprovada em primeiro lugar, resolvi investigar o contexto daquela disciplina na escola municipal. Protocolei então, requerimento na prefeitura, para que fosse informada a formação de tal professora e só obtive resposta depois de três tentativas, inclusive de uma denúncia ao ministério público. Tendo em mãos a resposta e verificando que, de acordo com a mesma, havia duas professoras responsáveis pela disciplina de artes: uma formada em pedagogia e outra em letras, esperei resposta da Coordenadoria

Regional de Educação, que confirmou ao promotor que as duas professoras não tinham a qualificação necessária para ministrar a disciplina de artes. Diante disso, minha expectativa era de que, em cumprimento a LDB (9394/96), fosse nomeado um professor com a formação exigida para a disciplina de artes. Isso não aconteceu e o inquérito civil instaurado para investigar o caso foi arquivado.

Como pode um professor que estudou durante 4 anos para atuar em uma área da educação, aceitar tal situação? No meu caso, foram dois cursos de graduação na área, um que me habilita enquanto bacharel e outro enquanto licenciada, um curso de especialização na área de gestão educacional, no qual pude compreender todos os aspectos do sistema educacional, por fim, um curso de mestrado em educação que nos faz sempre estarmos atentos a todas as questões que envolvem a educação, principalmente as legais. Mas, depois deste episódio, pergunto: Para que serve a LDB? Sim, preciso desta resposta, para me convencer do que estou fazendo, de onde estou pisando, para responder aos alunos do curso de especialização em gestão EAD, do qual sou tutora, inclusive da disciplina de políticas públicas... Preciso saber para que ela serve? Quem fiscaliza o cumprimento de suas determinações? Qual a atitude que devemos tomar em caso de descumprimento da mesma? A quem recorrer? Quem fará cumprir a LDB?

Entendo que existem questões na educação que não se guiam por respostas, mas sim, por interrogações, principalmente nas áreas subjetivas, mas, se não temos respostas nos aspectos legais, como sustentaremos os nossos discursos? Que trajetões percorrer? Que objetivos traçar?

Tenho a impressão de que, enquanto procuramos novas formas de pensar a pesquisa e novas teorias que dêem conta da complexidade contemporânea, ignoramos, esquecemos ou não nos damos conta de que temos questões de base para definir. A começar pela questão da polivalência, da qual nos livramos na formação, que é complexa em cada uma das suas áreas: música, teatro, dança e artes visuais, mas que permanece no currículo escolar, quando temos que falar sobre coisas que nem se quer tivemos em uma ou duas matérias da faculdade. Por que as áreas das artes se separaram, na formação, enquanto o professor formado em uma delas deve dar conta das quatro? Qual o equívoco presente nisso? O

professor de artes visuais se sente preparado para dar aulas de música, teatro ou dança, e assim, também, os demais? Se, na maioria das escolas públicas, temos dois períodos por série pra trabalhar com artes, e, o professor concursado é formado em uma área das artes, por exemplo, artes visuais, de que forma ele trará conhecimentos das demais áreas, se ele não teve base nenhuma, durante a formação, para que este conhecimento não seja equivocado ou subestime a complexidade dos conhecimentos produzidos naquela área em específico?

Há alguns meses, recebi da direção da escola em que trabalho, a notícia de que viriam cinco violões para a escola ao passo que fui informada pela supervisora que ela compareceu a uma reunião na Secretaria de Educação, onde foi questionado se o professor de artes trabalhava com música. A partir disso, questiono, se, as áreas de formação são separadas, não seria mais coerente que cada uma delas tivesse espaço dentro da escola, com um professor específico, por, pelo menos, um período cada? Do contrário, não seria mais coerente que se definisse o que se quer trabalhar na escola, na disciplina de artes e que, a formação do professor fosse voltada a isso? Eu, por exemplo, sou artista plástica e professora de artes visuais e não me sinto nada a vontade para falar das outras áreas, visto que nem ao menos uma introdução, eu tive, sobre as mesmas, durante o curso de graduação, porém, trago sempre alguma informação que possa se relacionar com os conteúdos que trabalho em aula, para que as demais áreas não fiquem esquecidas. Sinto, no entanto, que não consigo contemplar a complexidade de cada uma delas e por vezes acho que me aproximo da mediocridade.

Com a aprovação da lei 11769/08, que altera a LDB para dispor sobre a obrigatoriedade, mas não exclusividade do ensino de música no componente curricular de arte, também pode se levantar muitas questões que, a meu ver, geram certo desconforto. Qual é a visão que está por trás disso? O que é entendido como ensino de música pelos acadêmicos é o mesmo que está sendo entendido pela gestão da educação, ou da escola? A vinda de instrumentos musicais, por exemplo, reflete a vontade de que se ensine a “tocar” quando se fala em música dentro das artes, mas, é isso realmente que o curso de licenciatura em música deseja? Penso que deve ficar mais clara a posição desta lei, até porquê, os PCNs já previam que o

professor de artes tratasse das quatro áreas de conhecimento (apesar, como já citado, da formação deste professor tratar apenas de uma delas).

Outras questões que se relacionam a esta, de certa forma foram contempladas nas nossas discussões de grupo:

Ana - *Mas, sabe o que eu acho bom? Falava com umas das professoras de português da escola, é bom não ter um material determinado, porque, assim, não nos restringimos àquele material. Nos tornamos professores pesquisadores. Construimos os planejamentos, investigamos, reajustamos os planos de aula, em trabalho conjunto com educandos e, se forem abertos, com outros professores.*

Trata-se da maleabilidade que se tem, dentro das artes de tratar do conteúdo de forma a não estar preso e poder buscar a contextualização de forma mais aberta, o que não significa bagunça, apenas uma outra forma de organização, dentro do que a turma deseja naquele momento. As colaboradoras vêem isso de forma positiva, mas o fato de não existir material, dentro da escola, para complementar os estudos na sala de aula também gera preocupação, por parte de **Silvia C**, que nos coloca que

uma dificuldade [...] também do tempo da sala-de-aula, que eu via, e que nós estávamos falando há pouco, que as outras áreas tinham, eram livros que norteavam o que eles iam fazer, livros de matemática, de ciências, e eles se envolviam pesquisando e eu pensava: ai, eu faço o que com o de artes, se não tem? Como eu achava necessidade de ter um material concreto que organizasse, desenvolvesse o que eu ia fazer, não sei se falo de diário, ou que tivesse alguma referência, dissesse: Artes, Educação artística....e o aluno soubesse que ele ia trabalhar dentro, não direcionado, mas que tivesse uma linha, por exemplo, séries iniciais, então começa com ponto e linha, e ali teria o que fazer, então vamos agora olhar a página tal, fala do texto tal, assim e assim.... Isso pra mim é a dificuldade, e ainda é de chegar na biblioteca e não ter um de artes (...)

A falta de materiais para as artes, na escola, é um dos principais desafios que o professor encontra. Não apenas de livros, não para serem seguidos como receitas, como bem nos fala Silvia C., mas para ser complemento, como também, de

materiais para trabalhos práticos, como tintas, pincéis, papéis, tecidos, espaços físicos para ensaios, recursos multimídia como câmeras fotográficas, filmadoras, computadores, e outros materiais utilizados nas linguagens artísticas. O que acontece, e falo por experiência, é que o professor carrega sua biblioteca particular para a escola para que os alunos possam visualizar imagens e ter algum contato com obras ou manifestações artísticas ou textos relacionados. Para quem trabalha com imagens, esse é um grande desafio, pois se não há livros, sala de vídeo ou computadores com internet, como visualizá-las? Para lidar com tais situações, muitas vezes os professores inventam formas de organizar materiais para disponibilizar aos alunos, como nos relata **Ana**:

Lá na escola, estamos construindo (os educandos, eu e as professoras de português e de história), de forma processual, aberta, um caderno, uma espécie de portfólio de história da arte, contendo matérias e conteúdos pesquisados em livros, sites, revistas, etc, além do que eles produzem em sala de aula.

As narrativas possibilitam que olhemos para nós mesmos a fim de que possamos entender nossas identidades e produções subjetivas. Elas nos fazem pensar sobre nossa história de vida, nossas vivências, experiências, planos para o futuro. Elas nos possibilitam construir um autoconhecimento que é significado nos relatos dos percursos e trajetórias que conhecemos. Através das narrativas construídas nos encontros da pesquisa, foram se imbricando aos relatos aquilo que nos caracteriza identitariamente e o que produzimos em torno da subjetividade. Nesse sentido, conhecemos, ouvimos, falamos, nos identificamos ou não com as histórias de vida e formação que cada um relatou. Percebe-se a trajetória de cada um na construção da identidade docente, o desenvolvimento de habilidades, o desejo de aprender, a busca profissional:

Maria Tereza - *Desde que eu era pequena eu sempre gostei de fazer roupinhas de boneca. Eu fazia roupas pra Suzi (...). Eu adorava costurar, fazer crochê e com o passar do tempo eu ouvia: Se tu gosta disso, tu dá pras artes!*

Ana - *Rememorando fatos e pessoas que me impulsionaram ao estudo da arte e de seu ensino, remeto, inicialmente, a meus familiares mais próximos, (primos e tios), os quais apresentavam um significativo domínio técnico, porém, não seguiram o estudo nessa área. Ratifico que meu interesse pelas artes visuais se intensificou ao iniciar meus estudos na Escolinha de Artes da UFRGS, então com, aproximadamente, quinze anos de idade.*

Silvia C - *A princípio eu dizia que seria uma artista e com a recomendação dessa minha irmã, que já estava em Santa Maria, já era professora desde muito jovem, ela disse: Eu vou te inscrever! E naquele tempo tinha inscrição pra contrato emergencial, e ela me inscreveu!*

Pensando em formação como processo de aprendizagem ao longo da vida, levando em conta as identidades, os processos de produção de subjetividades, enfim, as vivências e experiências, o que se buscou foi a construção de um espaço para falar de si, ouvir o outro, aprender e tornar significativa uma vivência entre profissionais das artes visuais que relatavam escrita, oralmente e através de imagens, o que consideram significativo em suas trajetórias. Dessa forma, percebi que o fato de estarmos ali narrando nossas escolhas, nossas trajetórias profissionais, nosso dia a dia em sala de aula, nos formava continuamente enquanto aprendizes de nós mesmos, num espaço de doação e trocas, que, nas palavras de Silvia C., “acompanharam mudanças internas pessoais relevantes de um significado visual e emocional”.

Os encontros que realizamos possibilitaram uma formação, que considero como formação continuada, visto que se constituiu um espaço para intercambiar experiências a partir de um olhar para si. Souza (2006) nos fala sobre a história de vida em formação como perspectiva de trabalho centrado na abordagem biográfica, acrescentando que a mesma

configura-se como investigação porque se vincula à produção de conhecimentos experienciais dos sujeitos adultos em formação. Por outro lado, é formação porque parte do princípio de que o sujeito toma consciência de si e de suas aprendizagens experienciais quando vive, simultaneamente, os papéis de ator e investigador da sua própria história. (SOUZA, 2006, p. 26)

As histórias de vida e formação possibilitam que nos reinventemos na medida em que pensamos em nossa atuação frente aos acontecimentos vividos e nos reconhecemos nas histórias narradas, promovendo uma relação de trocas e aprendizados. Para nós, que constituímos esta pesquisa, esta experiência foi significativa e possibilitou um processo de formação, que, para cada um tem um significado:

Ana - *Formação... Formação me remete a algo “finito”, “acabado”. Mas, não sabemos tudo, nem há como acontecer isso! Por isso, um espaço de reflexão como este é muito importante! “Formação continuada” implica em reflexões mais aprofundadas, discussão, problematização e pesquisa constante. Se restarem dúvidas, ótimo! Iremos “em busca de”. Este espaço, portanto, foi e será – sim, pois pretendemos continuá-lo – significativo para repensarmos nossas ações, nossas práticas pedagógicas, revermos nossas certezas e procurarmos outros caminhos (percorridos ou não). E, principalmente, de perceber que percalços são comuns e que construir outras possibilidades, outros meios, serão ou poderão ser concretizados quando pensarmos juntos, em ações continuadas.*

Silvia C - *Pra mim esses encontros foram espaços e possibilidades na minha formação constante em Artes. Encontrei colegas comprometidas com a Educação, e também, vi uma oportunidade de pesquisa, relato de experiências, idéias, dificuldades, superações partilhadas, momentos de descontração e de enriquecimento de valores e relacionamento intra e inter-pessoal.*

Maria Tereza - *Para mim foi válido pela troca de idéias, a interação, a forma como cada um realiza suas atividades. Foi troca de experiências, aulas, angústias, tudo é muito importante!*

Espaço para repensar ações e práticas pedagógicas, relatar dificuldades, pensar em possibilidades, descontração, trocas... Me aproprio do conceito de espaço como “lugar⁹ praticado”, de Certeau (1990), que enfatiza também que relatos são

⁹ “um lugar é a ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência. (...) é portanto uma configuração instantânea de posições. Implica uma indicação de estabilidade” (CERTEAU: 1990, p. 201)

“percursos de espaços” (p.199). A partir disso, penso que praticamos nosso lugares, de acordo com nossos tempos, com nossas negociações para “dar conta de”, com nosso respeito pela necessidade do outro e por nossa imensa vontade de continuar, de propor novas discussões sobre o ensino de artes, sobre o que está sendo proposto pelas políticas públicas e como isso nos afeta.

Acredito que a multiplicidade de formas de ver que nos caracterizam enquanto coletivo potencializaram inconformismos, e que isso move a nossa busca por novos processos de criação, de aprendizado e de produção de conhecimento na área da educação de uma forma geral, isto é, não somente das artes visuais. A diferença entre as formas de pensar a educação, a cultura visual, a formação continuada e tantos outros desdobramentos que essas questões possibilitam me fazem querer continuar pensando nessas questões e me mostram a importância de estar inserida na escola. Constatar que cada colaborador trabalha ou pensa de maneira diferente do outro é importante, mas não me cabe aqui julgar se o modo como eles o fazem é adequado ou não. O que eu pretendia com essa proposta de trabalho era estabelecer diálogos e relações para que se pensasse a educação das artes visuais a partir de narrativas e da cultura visual, promovendo uma formação que partiu de nós mesmos como um encharcar-se de si.

Dessa forma, entendendo como formação continuada, ou não, fomos tocados pelos relatos uns dos outros, resignificamos narrativas, nos vimos nas palavras do outro, potencializando processos de formação e conhecimento vinculado às nossas identidades e subjetividades, “pensamos então a formação como um processo que pressupõe mudança e que se dá ao longo da vida. Foi/é dessa forma que se dá a minha formação”. (SOUZA & FERREIRA: 2009, p. 66).

A narrativa visual teve grande importância nesse espaço para falar de si e ouvir o outro. Todas nós produzimos imagens que poderiam expressar algo que sentimos naquele momento e que, ao leitor pode ser explorado no sentido de buscar o que, em suas experiências vividas, identidade ou subjetividade, tem a ver com elas. As imagens trazidas pelas colaboradoras para dialogar com as narrativas orais e escritas possibilitam que a partir delas se criem e discutam significados que serão, para cada um, diferentes, mas que podem estabelecer diálogos e produzir

conhecimento. Experimentar uma prática de cultura visual trouxe elementos importantes para as narrativas e a produção do conhecimento de si, na medida em que possibilitou o desenvolvimento do diálogo entre as colaboradoras e as imagens que falaram algo sobre as mesmas.

A cultura visual, através de suas formas para explorar a imagem, desencadeou associações, reconceituações, descobertas, memórias, elementos que exploram lugares e inventam subjetividades. O conhecimento de si, potencializado pelas práticas de narrativa oral, escrita e visual formou uma aprendizagem que não segue normas, fórmulas e que não é pretenciosa a ponto de querer ser reconhecida e disseminada, mas que, neste momento foi um diferencial. Identidades e subjetividades formadas e transformadas pelas vivências que foram produtoras de narrativas formadoras de aprendizagens, num ir e vir cheio de significado.

4.3 Para dizer de mim

- O tempo? Eu nunca vi o tempo.

- Também não. Ninguém vê o tempo.

O tempo não para. Passa ligeiro e ninguém consegue tocá-lo. Ele tem medo de não atender aos nossos pedidos, por isso, não nos escuta.

-Passa mais depressa que vôo de passarinho?

-Muito, muito mais. Passarinho pousa, repousa, dorme, torna a voar e volta ao ninho. O tempo não tem ninho. Ele está sempre acordado, viajando e vigiando tudo. Sabemos que ele existe porque modifica todas as coisas. O tempo troca a roupa do mundo. Ele muda a história, desvia águas, come estrelas, mastiga reinos, amadurece frutos, apodrece sementes

(...)

- O mesmo tempo que faz nascer as flores é capaz de murchá-las.

-O bom é que as flores são teimosas e brotam de novo.

-Você tem razão. O tempo renova as coisas

(...) Esperar o amanhã faz o hoje ficar esperançoso. O coração fica ocupado só com fantasias. Fantasiar é reinventar o depois. E mais, o tempo faz nossa vida ter

passado, presente e futuro. A memória é amiga do tempo. Ela guarda o que passa e o desejo do que há de vir. Mas o maior amigo do tempo é a tolerância. O tempo tem seus caprichos.

- O que é tolerância?

- Ah, é gostar das coisas mesmo sabendo que elas não são como eu quero. Aprendi com o tempo.

(...)

- O tempo comeu nossa manhã – eu disse- Agora é meio dia e ele começa a devorar a tarde. Jamais viveremos esta manhã novamente. O tempo só anda para frente.

-Não tem marcha a ré?

-Não.

- E se eu quiser viver o ontem?

- Tem de buscá-lo na memória.

- E se ela esqueceu de guardá-lo?

- Você insiste, que vai estar lá. A memória protege tanto o vivido como o sonhado(...)¹⁰.

Talvez a parte mais desafiadora de tudo o que envolveu esta pesquisa é a hora de falar em que lugar me encontro, o que eu pensava antes e o que penso a partir disso?

Não só eu como o outro muda na relação. Nessas intervenções constantes para experimentar, provar, vivenciar, habitar espaços, vamos nos inventando e reinventando, criando desdobramentos, nos adequando a situações, nesses entre-lugares que provocam estranhamentos.

Nesses espaços em que me relocalizo e nos quais se configuram minha subjetividade tem lugar para tantas coisas. Posso dizer que atingi a alguns objetivos propostos, mas, principalmente, que o amadurecimento fez alguns deles parecerem insignificantes, difíceis, descontextualizados, desafiadores, enfim, tudo aquilo que sentimos quando produzimos pesquisas. Devo mencionar que para mim, neste momento, foi muito importante ter me embasado nos referencias da proposta

¹⁰ Fragmento extraído do livro Tempo de Voo, de Bartolomeu Queirós de Campos.

metodológica da Investigação Baseada nas Artes – IBA, porque me senti livre para transitar por brechas e caminhos livres de receitas fechadas e perceber o que muitas vezes, em outras pesquisas, eu não fiz em função de buscar o “encaixe perfeito”. Me possibilitou olhar e ser olhada, me sentindo parte de tudo, produzindo um conhecimento sobre mim mesma. Acredito que a IBA é uma possibilidade de pensar a pesquisa de forma mais abrangente, trazendo para ela tudo o que contribui de alguma maneira, independente de formatos ou linguagens.

Além disso, como citei timidamente no segundo capítulo, os referenciais construcionistas que conheci nos últimos meses, caminham na mesma direção da IBA, possibilitando relações dialógicas e espaços de troca, e trabalhar a partir dessas perspectivas possibilitaram um grande amadurecimento em minhas formas de ver a pesquisa.

Da perspectiva da cultura visual, percebi muitas possibilidades, pude ver e ser vista, ouvir, ver e produzir narrativas ao passo que era produzida por elas. Trazer a visualidade para o trabalho com narrativas me fez olhar a partir de algo escolhido por outra pessoa e produzir sentidos para a minha vida. Estratégias para conhecer o outro que me fizeram olhar para mim.

Quando relatei minha vontade de que os encontros produzidos para esta pesquisa se tornassem acontecimentos, eu pensava em uma experiência que produzisse um efeito. Acredito que criamos coletivamente um espaço de descoberta e participação que trouxe múltiplas realidades e conexões e que produziu aprendizados que podem se desdobrar e promover novos atravessamentos. A idéia não é a de que estes encontros tenham se configurado em formação continuada, mas que, a partir disso, possamos buscar essa formação.

Aprender a partir de situações de vida, de relatos, experiências narradas, aprender coletivamente, mergulhar em um conjunto de aspectos complexos, produzir algo para o ensino de arte, algo que possa suprir a necessidade ou ir ao encontro da necessidade de outro pesquisador ou dos professores gestores e estudantes de arte: penso que eu desejava isso. Posso dizer que a busca não tem fim com um relato dissertativo. Assim como o tempo muda as coisas, nossas ações durante esse tempo nos reconceituam, nos mostram possibilidades, nos formam ou

deformam. Ouso dizer que somos protagonistas dessa formação, que requer que entremos em muitas outras cenas.

O que isso tudo diz, de você?

REFERÊNCIAS

- BAUMAN Zygmunt. **Vida líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, Ed., 2007.
- CAMPOS, Bartolomeu Queirós de. **Tempo de voo**. São Paulo: Comboio de Corda, 2009.
- CANCLINI, Néstor García. **Diferentes, desiguais e desconectados**: mapas da interculturalidade. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.
- CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores: tendências atuais. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.) **Magistério**: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997. pp. 51-68.
- CERTEAU, Michel De. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1990.
- CONNELLY, F. Michael ; CLANDININ, D. Jean. Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. *In*: LARROSA, J. e outros. **Déjame que te cuente**: Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona:Laertes, 1995. pp.11-59.
- COSTA, Marisa Vorraber. Pesquisa-ação, pesquisa participativa e política cultural da identidade. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007, pp 91-115.
- EGGERT, Edla. Quem pesquisa se pesquisa? Uma provocação a fim de criar um espaço especulativo do ato investigativo. *In*: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org) **A aventura (auto)biográfica**: teoria e empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- FRANZ, Terezinha Sueli. **Educação para uma compreensão crítica da arte**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2003.
- FREEDMAN, Kerry. **Enseñar la cultura visual**: currículum, estética y La vida social del arte. Barcelona: Octaedro, 2006.
- GUATTARI, Félix. **Caosmose**: Um Novo Paradigma Estético. São Paulo : Ed. 34, 2000.
- HALL, Stuart. **Da Diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2008.
- HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. 1997. (pp 1-24) Disponível em:
<http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?view=article&catid=8%3Amulticulturalismo&id=117%3Aa-centralidade-da-cultura-notas-sobre-as-revolucoes-culturais-do-nosso->

[tempo&tmpl=component&print=1&layout=default&page=&option=com_content&Itemid=19](#) . Acesso em 15/02/2010.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

HERNÁNDEZ, Fernando. La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. In: **Educatio Siglo XXI**, nº 26. 2008, pp. 85-118.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Los Estudios de Cultura Visual**: La construcción permanente de un campo no disciplinar. La Puerta. Publicación de Arte y Diseño, Nº 2, 2006, PP. 87-97.

HERNÁNDEZ, Fernando. Da alfabetização visual ao alfabetismo da cultura visual. In: MARTINS, Raimundo, TOURINHO, Irene (orgs). **Educação na cultura visual**: narrativas de ensino e pesquisa. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009. pp.189- 212.

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

HERNÁNDEZ, Fernando. A importância de saber como os docentes aprendem. 1998. Disponível em : <http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/ler.php?modulo=7&texto=249> . Acesso em 12/02/2010 pp 1- 8.

IBÁÑEZ, Tomás. **Municiones para disidentes**: realidad, verdad, política. Barcelona: Gedisa, 2001.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JOSSO, Marrie Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa in: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (editores). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

KASTRUP, Virgínia. **Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre**. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n.93, p.1273-1288, set./dez. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

LARROSA, Jorge. Notas sobre narrativa e identidade. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org) **A aventura (auto)biográfica**: teoria e empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, pp 11-22.

LARROSA, Jorge Bondía. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Revista Brasileira de Educação Jan/Fev/Mar/Abr 2002, Nº 19, pp. 20-28.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. **Docência artista:** arte, estética de si e subjetividades femininas. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

MARTINS. A cultura visual e a construção social da arte, da imagem e das práticas do ver. *In:* OLIVEIRA, Marilda (org.) **Arte, educação e cultura.** Santa Maria: UFSM, 2007. pp. 19-40.

MARTINS. Educação e poder: deslocamentos perceptivos e conceituais da cultura visual. *In:* OLIVEIRA, Marilda Oliveira de & HERNÁNDEZ, Fernando (orgs.). **A formação do professor e o ensino das artes visuais.** Santa Maria: Ed. UFSM, 2005. pp. 133-145.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

MIRZOEFF, Nicholas. **La cultura visual contemporánea:** política y pedagogía para este tiempo. (Entrevista s/d)

MIRZOEFF, Nicholas. **Una introducción a la cultura visual.** Barcelona: Paidós, 2003. (Entrevista)

RASERA, Emerson Fernando. **Os sentidos da construção social:** o convite construcionista para a psicologia. *Paideia*, 2005, 15(30), p.21-29. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v15n30/05.pdf>. Acesso em 15/02/2010

ROLNIK, Suely. Uma insólita viagem à subjetividade; Fronteiras com a ética e a cultura. *In:*LINS, Daniel (org). **Cultura e subjetividade. Saberes Nômades.** Campinas: Papiрус, 1997, pp.25-34. Acesso em 12/11/2009. Disponível em: <http://caosmose.net/suelyrolnik/pdf/sujeticabourdieu.pdf>

SAINT-EXUPERY, Antoine de. **O pequeno príncipe.** Rio de Janeiro: Agir, 2009.

SOUZA, Elizeu Clementino de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. *In:* Revista Educação em Questão, Natal, v. 25, n. 11, p.22 – 39, Jan./Abr. 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino de, FERREIRA, Lúcia Gracia. Os ruídos embaixo do tapete: Narrativas de formação e prática pedagógica alfabetizadora em classes multisseriadas no contexto rural. *In:* PERES, Lúcia Maria Vaz, EGGERT, Edla, KUREK, DEONIR Luís. **Essas coisas do imaginário:** diferentes abordagens sobre narrativas (auto)formadoras. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2009.

TOURINHO, Irene e MARTINS, Raimundo. Pesquisa Narrativa na Educação das Artes Visuais: concepções e características. 2009 (pp.1-8) disponível em www.cleabrasil.com.br/.../PESQUISA%20NARRATIVA%20NA%20EDUCAÇÃO.pdf

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares... *In*: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos I**: Novos olhares na pesquisa em educação. 3 ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007. pp. 23-38.

VIADEL, Ricardo Marín. La 'Investigación Educativa Basada en las Artes Visuales' o 'Arteinvestigación Educativa'. *In*: Viadel, Ricardo Marín (Ed). **Investigación en educación artística**. Universidad de Granada: Granada, 2005. pp.223-274.

LISTA DE IMAGENS

Figura 1 - Registro dos encontros - 2010 (fonte: arquivo pessoal)	06
Figura 2 - Narrativa visual - 2010 (fonte: arquivo pessoal)	11
Figura 3 - Mapa relacional- 2010 (fonte: arquivo pessoal)	16
Figura 4 - Narrativa visual - 2010 (fonte: arquivo pessoal)	24
Figura 5 - Narrativa visual - 2010 (fonte: arquivo pessoal)	37
Figura 6 - Narrativa visual - 2010 (fonte: arquivo pessoal)	40
Figura 7 - Narrativa visual - 2010 (fonte:arquivo pessoal)	47
Figura 8 - Registro dos encontros - 2010 (fonte: arquivo pessoal)	49
Figura 9 - Imagem de Ana Cláudia - 2010 (fonte: arquivo pessoal).....	57
Figura 10 - Imagem de Ana Cláudia - 2010 (fonte: arquivo pessoal)	58
Figura 11 - Registro dos encontros - 2010 (fonte: arquivo pessoal)	59
Figura 12 - Memorial Silvia Camargo - 2010 (fonte: arquivo pessoal)	60
Figura 13 - Imagem de Silvia Camargo - 2010 (fonte: arquivo pessoal)	61
Figura 14 - Imagem de Silvia Camargo - 2010 (fonte: arquivo pessoal)	62
Figura 15 - Registro dos encontros - 2010 (fonte: arquivo pessoal)	64
Figura 16 - Imagem de Maria Tereza - 2010 (fonte: arquivo pessoal)	65
Figura 17 - Imagem de Maria Tereza - 2010 (fonte: arquivo pessoal)	66

ANEXOS

Entrevista narrativa

Silvia s.: O que vocês sentem no dia-a-dia? As dificuldades que vocês enfrentam em sala de aula e na disciplina como um todo?

Ana: Eu acredito que um aspecto bom é que não existe um papel escrito: é esse conteúdo que temos que trabalhar! Obviamente, que passamos pelos elementos da linguagem visual, linguagem das artes visuais, história da arte, história das bienais, etc. No entanto, não há, como percebo em outras disciplinas do currículo, um material que delimite os conteúdos, em determinadas séries (agora anos). Existe o PCN Arte, mas como o próprio nome diz, ele é um parâmetro nacional. Na nossa disciplina o conteúdo a ser trabalhado é aberto. O que permite muito mais a pesquisa!

Maria T.: Não, tem abertura!

Maria T.: A dificuldade que eu sinto, principalmente no ensino médio é que eles estão muito voltados ao vestibular e daí eles dizem: ai, isso não cai no vestibular! Só que isso está mudando, 2013 está aí e artes tá no vestibular! Então assim, as vezes a dificuldade é do próprio aluno, eles não estão satisfeitos com as coisas... Se entra o professor de matemática eles reclamam porque é matemática, se entra o de artes eles reclamam porque é artes, com o adolescente, criança não, 5ª 6ª séries eles estão sempre dispostos a tudo.

Ana: É que eu trabalho com ensino fundamental, tive a experiência do ensino médio durante o estágio. O que posso perceber é que no ensino fundamental os educandos, em sua maioria, gostam e se interessam muito pela disciplina.

Maria T.: Isso é verdade, eles gostam muito do que eles fazem, se tu der artes a tarde inteira eles vão aceitar, eles querem, eles não reclamam. Agora o ensino médio é diferente é mais voltado ao vestibular, então a dificuldade que eu sinto é essa.

Silvia: Tem uma dificuldade também que eu me lembro, do tempo da sala-de-aula, também, que eu via, e que nós estávamos falando há pouco, que as outras áreas

tinham, ou eram livros, que norteavam o que eles iam fazer, livros de matemática, de ciências e eles se envolviam pesquisando e eu pensava: ai, eu faço o que com o de artes, se não tem? Como eu achava necessidade de ter um material concreto que organizasse, desenvolvesse o que eu ia fazer, não sei se falo de diário, ou que tivesse alguma referência, dissesse: Artes, Educação artística....e o aluno soubesse que ele ia trabalhar dentro, não direcionado, mas que tivesse uma linha, por exemplo, séries iniciais, então começa com ponto e linha, e ali teria o que fazer, então vamos agora olhar a página tal, fala do texto tal, assim e assim.... Isso pra mim é a dificuldade, e ainda é de chegar na biblioteca e não ter um de artes, não é a mesma coisa que a professora de português: Fulano, vai lá e busca na biblioteca 30 livros de português e ele vem com uma satisfação, com aquele material que as vezes é mal ...

Maria T.: Mal cuidado!

Silvia: mal cuidado não até, dependendo eles cuidam! Ou, professora nós vamos trabalhar hoje o livro página tal de matemática, ah, sim: se você recebeu do governo ano que vem outro aluno vai usar este livro. Artes não tem! Por que não tem?

Ana: Lá na escola, estamos construindo (os educandos, eu e as professoras de português e de história), de forma processual, aberta, um caderno, uma espécie de portfólio de história da arte, contendo matérias e conteúdos pesquisados em livros, sites, revistas, etc, além do que eles produzem em sala de aula.

Silvia: Sim, porque o aluno necessita de algo concreto, não somente o caderno, pode ser, mas, que ali tenha coisas que tu pode dobrar, colar armazenar...

Silvia: É, um diário, portfólio, um material, mas material que a escola receba, receba como tudo recebe: EJA recebe, todas as séries e todas as áreas recebem, e onde está as artes? Pra mim tá faltando!

Maria T.: A única coisa é os PCNs, que dá uma linha, uma orientação, mas é a dificuldade de encontrar.

Silvia: De que forma a gente poderia pensar nisso?

Ana: Mas, sabe o que eu acho bom? Falava com umas das professoras de português da escola, é bom não ter um material determinado, porque, assim, não nos restringimos àquele material. Nos tornamos professores pesquisadores. Construimos os planejamentos, investigamos, reajustamos os planos de aula, em trabalho conjunto com educandos e, se forem abertos, com outros professores.

MT: E ficam muito fechados em cima daquilo

Silvia: Mas eu digo pra pesquisa, que o professor também não use, não precisa ter nem exercícios ali, mas que ele tenha...Gente, olha ali, ali fala sobre Iberê Camargo! Vamos ler aquele texto! E a partir daquele texto tu pode criar todo o teu trabalho bimestral, trimestral, seja o que for, ou que o professor tenha, porque se a gente não comprar não vai chegar até nós! Tu não vai chegar aqui e ouvir: Gurias eu recebi um material de artes maravilhoso!

Silvia S.: E com relação a disciplina mesmo, à marginalização da disciplina, vamos dizer assim?

Maria T.: Na minha escola isso não acontece, tanto é que nós tínhamos artes até o primeiro ano do ensino médio e agora esse ano foi até o terceiro ano. Foi colocado na grade curricular em todos. Do 5º ano do ensino fundamental até o terceiro ano do ensino médio foi colocada a disciplina. Ta certo que é um período no ensino médio mas tu tem em todas as séries, então eles tem uma seqüência do 5º ao 3º ano sempre. Isso eu não posso me queixar.

Silvia: Isso vai muito da direção, da coordenação da escola, dos colegas professores, de cada realidade...

Maria T.: E outra dificuldade que eu não sinto, e isso, depende de cada um, é a história aquela: Ai, porque é de artes vai fazer um cartaz, vai...Não faço! Eu acho que é minha função na escola e eu vejo que isso acontece muito e eu já fiz isso, eu já passei por isso, mas agora assim, é uma coisa que a gente tanto lutou pra que parasse com isso, então essa dificuldade na minha escola eu não tenho! Eu sou professora de arte, só isso, eu sou professora de sala de aula, eu não tenho que ficar fazendo atividades extras.

Ana: Eu sou muito amiga de uma professora do laboratório de informática que também é formada na nossa área. No entanto, percebam o que acontecia: a pressionavam tanto que ela acabava fazendo a decoração da escola. Este ano, ela decidiu que não faria mais!

Maria T.: Eu acho que tu tem que ter a tua posição e dizer não faço! Porque tu só vai ganhar espaço como nós, na nossa escola ganhamos no momento que tu começar a dizer não! Então eu acho que isso foi um avanço pra nós. Essa discriminação de ter que fazer.... Não...qual a tua função? Tu não é formada pra isso!

Silvia: Por que não a de matemática que tem a habilidade? Pra mim isso é habilidade! Eu posso ser engenheiro, mecânico, seja o que for, mas tenho habilidade para a decoração, para embelezar as coisas. Como me disseram outro dia: Ai, tu é a decoreba da prefeitura! E eu disse: A, não, vamos mudar esse termo agora! Eu faço do conhecimento uma estética, tudo bem, faço, tranquilamente, agora pra copa, deixar tudo bem alegre, embelezar, decoreba nunca! Não me diz mais isso! A fulana, ela não é formada em artes e ela também faz maravilhas! Não é só a de artes! Eu auxilio as gurias, faço com maior prazer, quando não dá não dá...Eu até faço, decoro uma coisa pra ser entregue pro professor de educação infantil, EJA, rurais, eu e a minha colega aqui do programa Brasil Alfabetizado. Ela também não é formada em artes, mas na hora de fazer alguma coisa para embelezar não tem porque não, quando temos tempo, mas não que tenha que ser, Agora vai abrir o Praem, vai ser inaugurado: Silvia, tu pode nos ajudar? Tu tem boas idéias, tu é formada na área? Ninguém é contra, pedindo com jeito, com respeito, se eu puder eu vou fazer.

Ana: Quando tinha o conselho o que acontecia? A professora de português, de matemática falavam, aí depois a de geografia, de história, de ciências, passava por mim e ia direto! Aí eu disse: Não! Com todo respeito, mas eu tenho que falar, como é que não vão me ouvir? Aí diziam: desculpa, a gente tinha esquecido de ti! E eu disse: Não, mas eu faço parte! E antes a professora que estava ali passava todo mundo...Não vou dizer que eu vou rodar todo mundo, mas também não vou passar se o aluno não trabalha!

Silvia: Eu tenho muitos colegas que perguntam: Daí, em artes, o fulano vai rodar?

Ana: Até em artes? Agora elas se controlam pra não dizer, porque eu falava: Como assim, até em artes?

Maria T.: Mas artes é uma disciplina como qualquer outra e reprova ou aprova tanto quanto. Eu acho que esta tua escola está precisando de uma “reciclagem”.

Eu: Eu acho que é uma questão de gestão também. Do ponto de vista que embasa a gestão da escola.

Ana: Então, li o PP da escola e constava que a escola iria “incentivar” os educandos a serem criativos, mas se não dão subsídio para o professor, como é que uma escola vai privilegiar esse tipo de aspecto? E olha, eu vou dizer, melhorou muito, perto de como estava.

Silvia: O teu papel é ir abrindo caminho!

Ana: Sim, também é papel do professor! Com certeza!

Maria T.: Outra dificuldade em relação a nossa disciplina e eu acho que não é só na nossa, é geral, é a falta de estrutura das famílias. Isso reflete em tudo. Na tua escola é uma realidade, na minha é outra, porque a tua é mais rural. É interior lá ou não?

Ana: Ela fica na estrada que vai pra Rosário.

Maria T.: A realidade aqui é outra porque tem crianças que não vêem o pai e a mãe durante o dia todo, as vezes passa dois, três dias sem ver a família, então isso é uma dificuldade no ensino geral, gera conflitos...a gente as vezes é pai, é mãe, é psicólogo, é tia, é tudo dentro da sala de aula.

Silvia S. : E as coisas boas?

Maria T.: É gratificante!

Silvia: Acho que é o envolvimento!

Maria T.: Quando ele chega pra ti e diz: Professora, gostei do que eu fiz! Eu acho que não tem coisa melhor! Ver a satisfação dos alunos diante daquilo que eles estão fazendo, da produção deles! Não tem coisa melhor!

Silvia: E depois encontrá-los no futuro, como eu tenho encontrado vários alunos já em profissões... Aqui no programa Brasil alfabetizado eu li o nome da professora que ia ministrar uma oficina para as alunas dos jogos pedagógicos, e pensei: gente ela foi minha aluna! Tenho certeza! Aí nós tivemos a oficina ali na escola de artes, semana passada e ela começou a lembrar e disse: professora, eu nunca esqueci das nossas técnicas artísticas, de tudo o que a gente fez! Eu tenho tudo guardado lá! Aí eu disse: Ai, que emoção, que lindo de ver o que isso deu pra ela, sabe, tinha que ver os jogos que ela criou com sucata! Aquilo tão bem feito, com um capricho, organizado para que o aluno da EJA, etapa 1, leia brincando, com arte! Ela fez coisas extraordinárias. Isso pra mim foi...olha! Ganhei todos os meus 27 anos de carreira! Ganhei naquela tarde!

Maria T.: é o que eu digo: é a satisfação deles!

Silvia: E de estar envolvidos! Quando criança eles querem cantar, eles abraçam a gente, chamam de mãe depois esquecem, professora, desculpa a senhora não é minha mãe! O envolvimento afetivo é muito grande com os professores de arte.

Maria T.: É, eu tenho alunos de terceiro ano que eles chegam na escola e vem me beijar. Eles vem pedir conselho!

Silvia: Eles confiam muito! Não sei porque mais é só pra ti que eu conto!

Maria T. : Eu acho que a nossa disciplina ela não envolve aquilo de eles estarem o tempo todo sentados e olhando pro quadro e prestando atenção porque se eles não somarem que 2 mais 2 é quatro vai dar errado lá no final...

Ana: Só de saber que em artes não tem errado....

Silvia: E eu acho que artes faz com que o aluno olhe para dentro! A arte está falando pra dentro dele!

Maria T.: Eu sento no meio deles, eu cansei de estar na sala de aula e chegar alguém pra dar um recado e dizer: cadê a professora? Estão sozinhos? E eu estava lá sentada no meio deles! Eles contam da vida, então, é a confiança deles!

Ana: Quando eu os levei para a Bienal do Mercosul, foi muito emocionante, pois quase não tínhamos verba. Foi fruto de muitas rifas! Fizemos um projeto, e estudamos, anteriormente, os artistas e suas obras... E, quando chegaram lá e tiveram contato com as obras... foi muito importante para a aprendizagem deles! Lembram até hoje...

Silvia: É de verdade?

Ana: É, foi ano passado isso.

Silvia: Essa é a melhor aula! Vai até... Está naquilo que está acontecendo!

Ana: E eles lembram o nome dos artistas, lembram das obras... Foi muito gratificante! Valeu muito à pena este empenho!

Maria T.: E outra coisa que me chama atenção também é que esses dias eu estava numa turma de 5ª série, e o aluno chegou e disse assim, professora, posso lhe mostrar uma coisa: O meu irmão foi seu aluno tá aqui os trabalhos dele, a senhora lembra? É o que tu disse: vale todos os esforços!

Silvia: Vale não importa o que tenha sofrido! Valeu!

Maria T.: E aí ele disse: olha o meu irmão guardou e eu trouxe pra senhora ver os trabalhos do meu irmão... É muito bom!

Silvia: Afeto, carinho alegria, eles tem tudo em artes! Tem com outros também? Devem ter, mas mais em arte: na estatística, mais... é aquele professor de arte que está envolvido, está comprometido com o ensino da arte! É muito forte!

Maria T.: Mais do que chegar e dar uma bola e dizer vai jogar futebol, isso não é dar aula, não é isso!

Ana: ou aquele que diz vai desenhar! Vai fazer um desenho livre!

Silvia: Posso fazer qualquer coisa professora? Não...

Maria T.: Não...eu tomo a direção...em cima do que eu estou trabalhando, por exemplo, 7 serie nós tava trabalhando a estrutura do corpo humano, desenhar rosto, as partes, braço, perna, pra depois montar uma estrutura, posso? Pode! Não tem problema nenhum, dentro do que foi pedido, pra mim está satisfatório. Então tu dá um encaminhamento, a partir daí a criatividade é deles, mas eles tem que ter uma orientação....

Silvia: Tu orienta mas não faz... Que é perigoso, que eu já vi quando trabalhei... O professor fazer todo um acabamento e deixar o trabalho pronto para expor...

Silvia: Então vai o trabalho do aluno com o acabamento da mão do professor. Isso aí, na educação infantil as gurias já me pediram: De que forma eu vou orientar o professor para que ele mostre, organize ou valorize aquilo que o aluno fez e está estampado alí? Quanta coisa vai naquele trabalho do aluno? Quanta coisa internamente o aluno está expondo ali? No momento que eu mexo, eu mexo na realidade do aluno. Então é esse cuidado que a gente deve ter, a gente vê muito professor trabalhando sobre o trabalho que foi colocado ali! Tem que ter um cuidado...

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/PPGE
LINHA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO E ARTES

Carta de Cessão

Eu, abaixo assinado, declaro para os devidos fins que cedi os direitos de minhas participações orais e escritas, fotos de minha autoria e publicação de minha imagem pessoal (fotografias), podendo as mesmas serem utilizadas integralmente, ou em partes, sem restrições de prazos e citações, desde a presente data.

Isso dar-se-á com referência à Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, intitulada: "Sobre a formação continuada em artes visuais: experiências a partir de narrativas, de autoria de Sílvia Guareschi Schwaab, da qual participei durante o processo de pesquisa implementado pelo autor.

Abdicando direitos, subscrevo esta carta de cessão, na qual é manifesta a autorização referente ao constante explicitado acima.

Assinatura:



Data: 29.04.2011

Nome: Ana Cláudia Machado Paim

RG: 1075020667

Endereço: Rua Tuiuti, 2260 / apto 202. Bairro Centro.
Santa Maria/RS.

Telefone: (55) 99 23-9603

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/PPGE
LINHA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO E ARTES

Carta de Cessão

Eu, abaixo assinado, declaro para os devidos fins que cedi os direitos de minhas participações orais e escritas, fotos de minha autoria e publicação de minha imagem pessoal (fotografias), podendo as mesmas serem utilizadas integralmente, ou em partes, sem restrições de prazos e citações, desde a presente data.

Isso dar-se-á com referência à Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, intitulada: "Sobre a formação continuada em artes visuais: experiências a partir de narrativas, de autoria de Silvia Guareschi Schwaab, da qual participei durante o processo de pesquisa implementado pelo autor.

Abdicando direitos, subscrevo esta carta de cessão, na qual é manifesta a autorização referente ao constante explicitado acima.

Assinatura:



Data: 28/04/2011

Nome: Silvia Maria Pereira Camargo.

RG: 5017594598

Endereço: Rua Venâncio Aires 1110/205

Telefone: 55. 9952.8150.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/PPGE
LINHA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO E ARTES

Carta de Cessão

Eu, abaixo assinado, declaro para os devidos fins que cedi os direitos de minhas participações orais e escritas, fotos de minha autoria e publicação de minha imagem pessoal (fotografias), podendo as mesmas serem utilizadas integralmente, ou em partes, sem restrições de prazos e citações, desde a presente data.

Isso dar-se-á com referência à Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, intitulada: "Sobre a formação continuada em artes visuais: experiências a partir de narrativas, de autoria de Sílvia Guareschi Schwaab, da qual participei durante o processo de pesquisa implementado pelo autor.

Abdicando direitos, subscrevo esta carta de cessão, na qual é manifesta a autorização referente ao constante explicitado acima.

Assinatura:



Data: 28/04/11

Nome: Maria Teriza V. Paucello

RG: 6017967321

Endereço: Av. Nossa Senhora dos Reis 2270/603

Telefone: (55) 3222 7963 / 91457450