

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA LP4 – EDUCAÇÃO E ARTES**

**Fricções em educação das artes visuais:
uma experiência de escrita
autobiográfica e construção docente**



**Mestranda: Jonara Eckhardt
Orientador: Prof. Dr. Leonardo Charréu**

Fricções em educação das artes visuais: uma experiência de escrita autobiográfica e construção docente

Jonara Eckhardt

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Educação e Artes, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS),
como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Leonardo Augusto Verde Reis Charréu

Santa Maria, RS, Brasil, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA LP4 –EDUCAÇÃO E ARTES

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a Dissertação de Mestrado
Fricções em educação das artes visuais: uma experiência de escrita
autobiográfica e construção docente
Elaborada por Jonara Eckhardt

Prof. Dr. Leonardo Augusto Verde Reis Charréu
CE/UFSM – Orientador

Profa. Dra. Luciana Gruppelli Loponte
UFRGS/ *Campus* Porto Alegre

Profa. Dra. Vivien Kelling Cardonetti
CE/UFSM

Santa Maria, RS, Brasil, 2016.

Resumo

A escrita desta dissertação se materializou enquanto me construía em busca da experiência (LARROSA, 1994, 2003, 2014) com a docência em artes visuais. Imaginei-me casa, utilizando-me da metáfora trazida por Bachelard (1998) e discutida no âmbito educacional por Veiga-Neto (2012). A docência em artes visuais tornou-se território principal onde a pesquisa se desenvolveu. Docência que foi pensada em palavras pela prática da escrita (BARTHES, 2004, 2007, 2013), e pela busca constante de viver a experiência (VAN MANEN, 2003). Movida pela própria sensibilidade da ação e da relação estabelecida com o(s) outro(s), enquanto força coletiva, operei com o conceito de fricção (CASA NOVA 2008), no sentido de troca, de marcas, daquilo que nos toca. A metodologia foi a própria prática de pesquisa, a construção de uma escrita autobiográfica, em busca de refletir sobre as condições e do modo como me construo professora de artes visuais. Amparada por Souza (2007, 2014), desempenho uma análise buscando ser simultaneamente personagem e autora de minha própria experiência docente.

Palavras-Chave: Processo de Escrita; Fricções; Autobiografia; Construção docente;



Abstract

The writing of this master's thesis was materialized as I constructed myself in search of experience (LARROSA, 1994, 2003, 2014) about teaching in Visual Arts. I imagined myself as home, making use of Bachelard's (1998) metaphor, discussed in the educational field by Veiga-Neto (2012). Teaching in Visual Arts has become the main territory in which the research was developed. This teaching was thought in words by the practice of writing (BARTHES, 2004, 2007, 2013) and by the ongoing search for living the experience (VAN MANEN, 2003). Moved by the very own sensitivity of action and the relation established with the other, as collective force, I operated with the concept of friction (CASA NOVA 2008), meaning exchange of signs, of what touches us. The methodology was the research practice itself, the construction of an autobiographical writing in search of reflecting on the conditions and the way I construct myself as a Visual Arts teacher. Supported by Souza (2007, 2014), I develop an analysis, aiming to be simultaneously character and author of my own teaching experience.

Keywords: Writing process; Frictions; Autobiography; Teaching construction;



Cidade cinematográfica do Tempo e o Vento, Bagé – RS,
(fotografia e edição) Jonara Eckhardt, 2016 (arquivo pessoal)



Sumário

O que essa pesquisa buscou realizar?	06
Possibilidade de conexões entre lembranças e experiência vivida	10
Estratégias processuais: o desafio tornou-se <i>desenhar</i> com as palavras	15
Meu caderno de anotações: escrita como processo, como experiência, como transformação de si	18
Às vezes me imagino casa	23
Uma verdade virtual como dispositivo de autoconhecimento	29
Cruzamentos metodológicos: refugio-me no silêncio do meu quarto	32
Lineamentos de uma abordagem experiencial autobiográfica	34
No exercício da profissão, perspectivas de se pensar, aprender e construir docente	40
Entre a solidão e o coletivo: que cultura profissional escolher?	43
Ensaiar possibilidades de vida no <i>nosso</i> mundo	49
Em busca da ativação de uma experiência docente	54
Onde essa pesquisa me levou, me levará?!	63
Referências	70



O que essa pesquisa buscou realizar?

Santa Maria - RS, (fotografia e edição) Jolara Eckhardt, 2015 (arquivo pessoal)

Fricções em educação das artes visuais: uma experiência de escrita autobiográfica e construção docente possui como característica principal uma aproximação a um exercício de escrita de cunho autobiográfico e autorreflexivo, que dê conta da minha relação com o(s) outro(s) enquanto professora de artes visuais em confronto com diferentes situações e experiências, provenientes dos ambientes e contextos escolares nos quais transito e dos quais faço parte.

Tendo em vista que a permanente sensação de continuar sendo a estagiária da turma me acompanhou por muito tempo, mesmo depois de licenciada em artes visuais e, agora, assumindo diferentes turmas como professora responsável por essa disciplina, continuo ainda a sentir alguma insegurança, especialmente em rela-

ção a novas situações, as quais não foram abordadas na formalidade da formação. O fato de, nessa fase de estagiária e, agora, nesta fase inicial da profissão, ser chamada de *professora* pelos alunos, tinha e continua tendo um peso que, por vezes, sinto ser superior à minha capacidade de suportá-lo.

A escrita deste trabalho tem como objetivo compreender onde posso encontrar essas fortalezas que me ajudam a aguentar condignamente essa responsabilidade e como me construo, então, professora no exercício da profissão, sendo que, mesmo com a graduação, não consegui sentir-me completa. Se é que, algum dia, será possível sentir essa completude.

O maior desafio foi o constante processo de autoavaliação, reflexão e compreensão com base na prática docente, levando em consideração a comunidade de ensino, determinados aspectos do contexto escolar a que pertenço e a cultura de trabalho da qual faço parte.

Trata-se de pensar e sentir a pesquisa como uma experimentação com as palavras (LARROSA, 2003). Nesse cenário, crio como provocação o ensaio de uma escrita autobiográfica em um contexto de aprendizagem mais inventiva (KASTRUP, 2001), entre o que é (im)posto como regra no sistema educacional e, ao mesmo tempo, o que é possível de flexibilizar para se obter uma prática docente diferente e criativa.

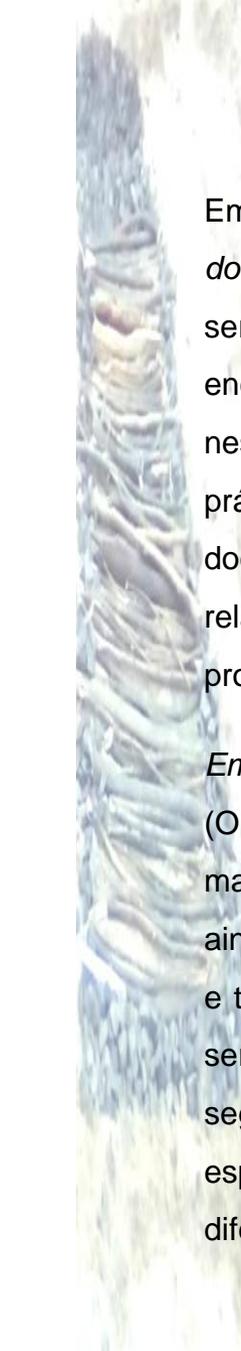
Na abertura, em *Possibilidade de conexões entre lembranças e experiência vivida*, busco situar donde parte essa minha opção profissional, assinalando, já de início, alguns questionamentos que nortearam a pesquisa, definindo um mote para o problema principal. Procuro esclarecer de onde falo, sendo que a intenção da pesquisa encontra-se no modo como se constrói essa prática, entre trocas, estímulos, fricções (CASA NOVA, 2008) e tensões nos diferentes ambientes do con-

texto escolar e fora deles também. A fricção é um dos conceitos fundamentais que trabalhei, cruzando contributos da antropologia e da educação para melhor operacionalizá-lo.

Utilizei a leitura e a escrita (SKLIAR, 2016), a poesia e a metáfora (PEREIRA, 2013; BACHELARD, 1998) como dados da pesquisa, visto que não fiz uso de uma prática tradicional sistemática de coleta, segundo algum instrumento. Produzi esses dados a partir do meu próprio processo de escrita, conduzida pelas leituras que escolhi para potencializá-lo.

Na parte nomeada *Estratégias processuais: o desafio tornou-se desenhar com as palavras*, focalizo o processo dessa escrita (BARTHES, 2004, 2007), a dificuldade que se instaurou em conseguir colocar em palavras, linhas e parágrafos o que apenas o pensamento e a memória experimentavam (VAN MANEN, 2003). Foi, para mim, sem dúvida, um dos principais obstáculos durante todo o processo da dissertação, no qual, ao mesmo tempo em que a escrita se materializava, também me ia construindo como docente. Essa problemática procurei desenvolver nos subcapítulos subsequentes.

A opção de partir de uma abordagem experiencial como processo de metodologia autobiográfica (SOUZA, 2007, 2014) começa a ser exposta em *Cruzamentos metodológicos: refugio-me no silêncio do meu quarto*, sendo trabalhada nas demais derivações desse recorte da escrita. Trago alguns aspectos mais históricos e acadêmicos dessa abordagem como forma de estabelecer relações com a intenção da investigação, através de autores e pesquisadores que estudam essa perspectiva teórica (PEREIRA, 2013). Nessa parte, também exponho, avalio com mais clareza o problema, o questionamento que originou toda a investigação, considerando como minhas intervenções afetam os outros e a mim mesma.



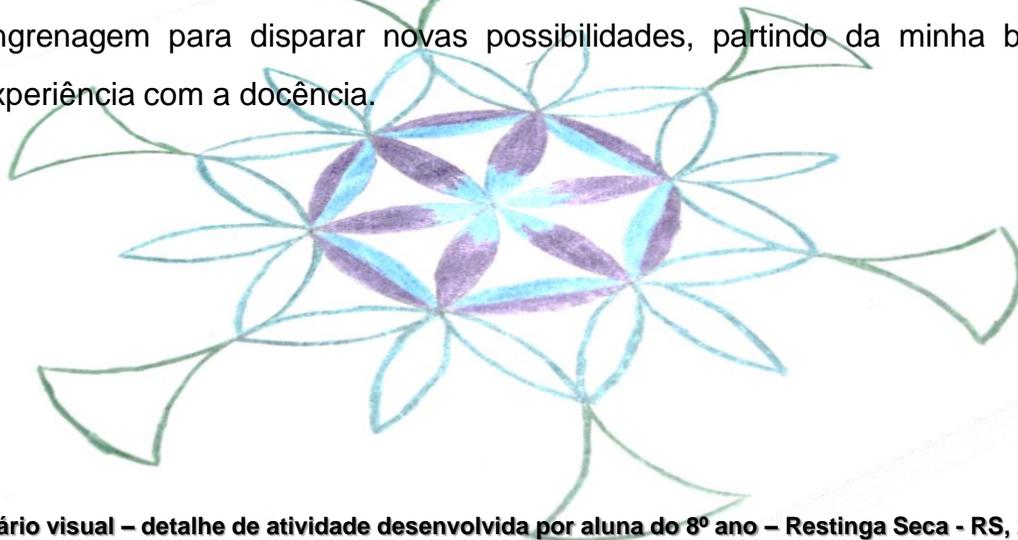
Em *No exercício da profissão, perspectivas de se pensar, aprender e construir docente*, busco discutir a idealização que o imaginário social criou sobre o que é ser um “bom” professor, sobre a busca pela “perfeição” da prática docente, os encontros e desencontros enquanto nos produzimos professores enraizados nesses modelos que carregamos. Essa discussão acaba direcionando-se para a prática de colaboração e colegialidade (HARGREAVES, 1998) como cultura docente de uma perspectiva pedagógica, em que se destacam alguns aspectos da relação e do que se encontra nos ambientes de trabalho, no sentido de convívio profissional com os demais (alunos, colegas, comunidade escolar em geral).

Em busca da ativação de uma experiência docente constrói-se em meio às fricções (OLIVEIRA, 2012) que são estabelecidas com o(s) outro(s) como processo de marca, de troca de experiências (LARROSA, 1994, 2010, 2014), tendo em vista, ainda, alguns aspectos que o sistema impõe, os quais, por vezes, buscamos burlar e transpor os limites (RANCIÈRE, 1996). Entre outras tantas possibilidades de se ser professora, vejo este modo autoavaliativo e reflexivo, que estou procurando seguir, como forma de me transformar, deformar, ativar outra configuração para o espaço vivido, acelerar meu corpo, sair da inércia e, talvez, me ir construindo diferentemente do que me fizeram ser.

Possibilidade de conexões entre lembranças e experiência vivida

Desde muito tempo, uma frase clássica de Nietzsche (2003) tem inquietado meus pensamentos: *“como se chega a ser o que se é?”*. Embora tenha consciência do uso da frase em um contexto de pensamento filosófico específico, aproprio-me da mesma em uma perspectiva de quase senso comum, para evidenciar esse questionamento que fazemos em determinadas fases da nossa vida. Como cheguei a ser o que sou hoje? Como me tornei professora? Foi uma escolha minha ou acabei sendo escolhida, a partir das possibilidades que se construíram no meu caminho? As respostas atribuídas no senso comum foram: “era tua vocação”, “tens o dom”, “nasceste para ser professora de artes visuais”. Questiono-me, hoje, se terá sido assim mesmo, se havia uma predestinação.

Cabe destacar que foi apenas agora que me percebi a interrogar o que já conhecia, a rever a formação docente com mais sensibilidade e cautela, a ressignificar ou incluir novos pontos de vista diante do que me acontece. Procurei, durante o processo de pesquisa, não responder as questões, mas utilizá-las como engrenagem para disparar novas possibilidades, partindo da minha busca pela experiência com a docência.



Arrisco-me a assinalar o início dessa vontade, ainda difusa e ingênua, de opção profissional, partindo de uma resposta dada aos oito anos, quando fui questionada com a tradicional pergunta: *O que quer ser quando crescer?* Professora, respondi. E, quando dei por mim, já dava um salto ao Ensino Médio, na modalidade Normal (magistério), transportando-me, depois, à prática dos estágios, que acabaram por me direcionar, de certa forma, para a possibilidade de uma licenciatura. Acabei elegendo o curso de Artes Visuais Desenho e Plástica da Universidade Federal de Santa Maria, concluído no final de 2013.

Depois de formada, iniciei efetivamente o exercício da profissão e da primeira etapa da minha construção como docente. A primeira experiência como professora responsável pela disciplina de artes visuais se consolidou durante o ano de 2014, no Instituto Federal Farroupilha – Campus Jaguari, como professora substituta. Em março de 2015, assumi como professora em uma escola no município de Vale do Sol – RS, onde permaneci até o início de 2016. Atualmente, encontro-me em três escolas no município de Restinga Seca – RS, com realidades bem distintas. Escolhi sintetizar essa minha trajetória.

Esse acúmulo de instituições é uma realidade para a qual deslizamos inexoravelmente no início de nossas carreiras, pois conheço outras colegas na mesma situação, o que revela, em certa medida, uma dimensão de provisoriedade e de dispersão, que caracteriza o exercício da profissão docente em meu país, e, sobretudo, o quão desvalorizada é a profissão, politicamente falando. Um professor que tivesse um salário digno e que atuasse em uma utópica escola pública de tempo integral não teria, nessas condições, que se distribuir por três escolas e se sujeitar a um *burning out* (exaustão) assustadoramente comum.

Minha intenção com a pesquisa não é a de descrever de forma sociométrica esses

espaços. O foco, desde o início, nunca foram os ambientes que possibilitaram a prática inicial da docência, mas sim o como se foi construindo essa prática nessas escolas e como as tensões têm ocorrido – as fricções –, os estímulos e as trocas.

A investigação abre espaço e oportuniza falar/ouvir e ler/escrever sobre práticas educacionais que se configuram como formativas, descortinar possibilidades de problematizações sobre a formação, através do vivido. A construção dessa inquietação estrutura-se em um tempo que não é linear, mas que tem como singularidade a consciência de si, das representações que eu como sujeito construo de mim. Elas se somam ao cansaço físico-mental motivado pela dispersão e acúmulo de escolas, o que só pode resultar em chegadas arrastadas aos finais de período escolar, sempre me levando a perguntar se vale a pena continuar. Pessoalmente, penso que sim, ainda que minha afirmativa me exija, num futuro próximo, mais participação política e cívica, o que não sei se conseguirei, pois como lidar com uma administração pública que faz de tudo para retirar os poucos e precários benefícios que nos são assegurados?

Nesses primeiros anos, permito-me o exercício desejante de utopias ou de metáforas – a casa –, objetivando não só me conhecer melhor, como também me fazer reencantar pela profissão e tornar esse reencantamento uma projeção do que está por vir, sem o qual, sinto, não poderia continuar.

Como em um labirinto de investigações, lancei-me na prazerosa, mas, ao mesmo tempo, desafiadora e perigosa, tarefa de me expor ao conhecimento, ao autoconhecimento, assumindo o vivido como processo dessa construção docente. Confrontada por alguns questionamentos trazidos por Timm (2010), acabei refletindo a esse respeito: “Em que esta vida me toca? Mais do que isso: De que modo ela me toca ou eu imagino, sinto ou percebo que ela me toca, a ponto de eu

desejar escrever sobre ela?” (p. 52).

Relembrando um episódio em que me senti tocada pela possibilidade de acerto quanto à escolha do curso, transporto-me ao primeiro contato que tive com uma pintura antiga. Foi no início da graduação, 1º semestre, em uma viagem a pinacoteca do MARGS (Museu de Arte do Rio Grande do Sul), em Porto Alegre. Não me lembro do título nem do artista, mas me recordo que datava de meados do século XVII, tinha aproximadamente dois metros de altura por três de largura, uma pintura bem simples, se é que posso assim classifica-la. Representava um oceano com sua imensidão e caravelas minúsculas, algumas quase imperceptíveis, estereótipos de pássaros, possivelmente gaivotas.

É difícil transpor em palavras exatamente a sensação que ocorreu naquele momento. Mas, talvez, isso aconteça por eu ser uma menina do interior, que nunca antes havia tido contato com uma pintura, ainda mais tão antiga, e pensando no quanto o tempo já poderia ter modificado essa pintura ou, até mesmo, que esta poderia ter sido destruída, e que de alguma forma, por algum motivo, a tinham restaurado, preservado e se encontrava agora diante dos meus olhos. Senti-me tão pequena diante daquela imensidão, a qual, ao mesmo tempo, era carregada de simplicidade.

Quando olhei aquela pintura, o efeito foi o meu corpo todo em arrepio. Naquele instante, tive a certeza de que havia feito a escolha certa. Essa sensação se repetiu algumas vezes ainda, em episódios isolados como esse. Anseio por ela diariamente, mas não é qualquer situação que faz o corpo da gente arrepiar. Não é mesmo.

A prática docente funciona do mesmo modo: às vezes arrepia, outras vezes não. Em transformação, continuamente, percebo o quanto é importante o conjunto, o to-

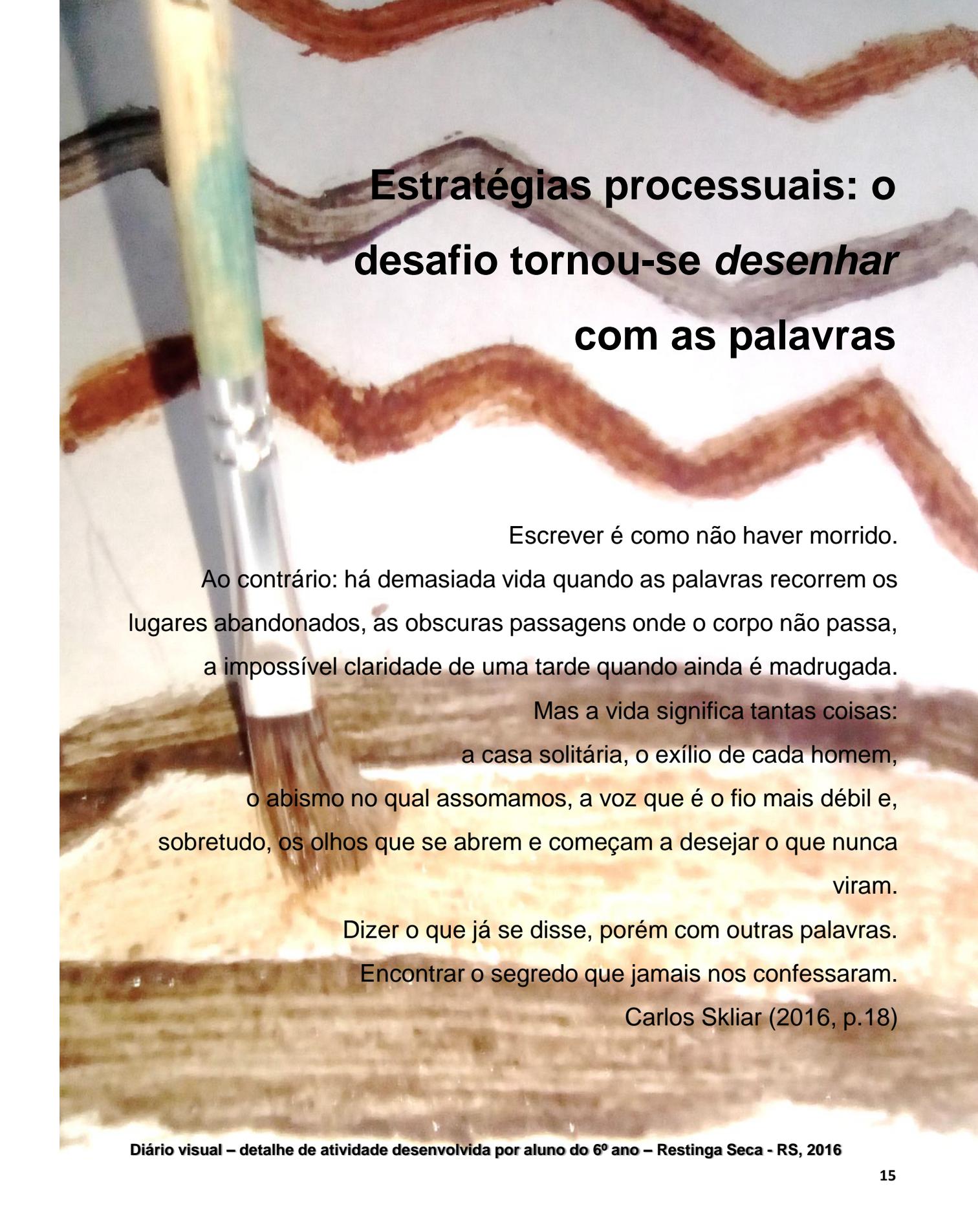


Diário visual – atividade desenvolvida por alunos do 6º ano – Restinga Seca – RS, 2016

do. Não podemos separar vida/trajetória pessoal da vida/trajetória profissional; em algumas situações sinto-me novamente esmagada pelas circunstâncias, o que acaba refletindo-se no meu agir enquanto professora e, até mesmo, fora do contexto escolar.

Por essa razão, parte da minha dissertação é escrita em primeira pessoa. Deixei-me guiar pela escrita qualitativa, poética, que simultaneamente seleciona os dados produzidos enquanto estabelece relações com a teoria, literatura e imagem. Assumi minha própria narrativa “como estratégia de fabricação de dados” (ASSIS, 2016, p. 51), como modo de interrogar o sabido e tido como verdade.

Questionamentos, anseios, tudo se torna temática, enigma. Nesse percurso, me coloco como uma pesquisadora em busca de uma perspectiva diferente do já percebido no espaço apresentado. Novamente como principiante, em busca de novas visualidades textuais, novos entendimentos, não sendo apenas a formação profissional que tem como garantia minha atuação, mas também o que trago e destaco enquanto experiência significativa, a partir do lugar onde me encontro e de como ressignifico essas vivências nos âmbitos pessoal e profissional.



Estratégias processuais: o desafio tornou-se *desenhar* com as palavras

Escrever é como não haver morrido.

Ao contrário: há demasiada vida quando as palavras recorrem os lugares abandonados, as obscuras passagens onde o corpo não passa, a impossível claridade de uma tarde quando ainda é madrugada.

Mas a vida significa tantas coisas:
a casa solitária, o exílio de cada homem,
o abismo no qual assomamos, a voz que é o fio mais débil e,
sobretudo, os olhos que se abrem e começam a desejar o que nunca
viram.

Dizer o que já se disse, porém com outras palavras.

Encontrar o segredo que jamais nos confessaram.

Carlos Skliar (2016, p.18)

Sinto-me atraída pela capacidade que alguns têm de criar uma relação quase conjugal com as palavras. Uma escrita que nos prende, seduz, algumas vezes hipnotiza a ponto de se tornar um vício, causa abstinência se ficarmos um longo período sem ter contato.

Porém, nesta pesquisa, o processo de *escrita* deste texto mostrou-se um personagem em destaque durante toda a produção da dissertação. Apesar dessa minha fascinação pelo que as palavras são capazes de nos causar quando bem articuladas, minha dificuldade foi exatamente a expressão por meio da linguagem escrita. Minha formação acadêmica vincula-se a um curso que tem como características a prática de ateliê e a produção estética plástica, sendo que a produção escrita nunca nos foi exigida com o mesmo rigor.

Pelo currículo do curso de Artes Visuais na UFSM, elegemos um ateliê como o principal e desenvolvemos nossa prática de pesquisa e experimentação com os materiais somando-se a outros ateliês. Minha opção foi pelo ateliê de desenho; naquele período meu desafio era aprimorar a técnica, experimentar novas composições, diferentes possibilidades de expressividade com os materiais que eu acabava selecionando.

Nesta pesquisa, a principal provocação configurou-se em como articular as palavras a ponto de me fazer entender. O que antes o desenho dava conta de exprimir sem eu ter que dizer algo, as palavras, hoje, se tornam escassas para expressar. O que antes eu desenhava com formas, linhas, cor, sombra e luz, hoje tento desenhar com letras, frases, parágrafos e páginas. Uma investigação na qual leitura e escrita tornam-se lugares de experiência, onde aprendo a escrever, aprimorando-me a cada vez que escrevo. Aventuro-me a pensar essa prática de escrita como processo, como *ensaio* (LARROSA, 2003), em que se diluem as fronteiras entre uma escrita pensante ou cognitiva e uma escrita imaginativa ou poética.

Parece que com as palavras criamos algo – como, por exemplo, conceitos, intuições, sentimentos – que de nada, é dizer da experiência vivida, pois estas palavras serão sempre insuficientes para mostrar nosso objetivo. Talvez seja porque a linguagem tende a intelectualizar nossa consciência, porque a linguagem é um aparato cognitivo (VAN MANEN, 2003, p. 16).

Por esse motivo, esta escrita tornou-se também uma experiência com as palavras, não no que busco dizer, mas no que a linguagem não consegue traduzir, em como tento costurar e tecer o que o discurso não transmite e que os silêncios não expõem. “Querer escrever com a pele, mas ter que escrever com as palavras [...]” (SKLIAR, 2016, p. 23), sabemos que é uma impossibilidade, no entanto, sentimos, por vezes, esta impotência dos instrumentos, materiais e conceitos quando temos dificuldades em exprimir significados e sentimentos que escapam à lógica comunicacional da linguagem. Linguagem que não se configura apenas em algo que temos, mas em quase tudo o que somos, visto que nossos pensamentos são também palavras. Palavras que usamos e que também nos têm usado, que continuamente nos têm dificultado a escolha de qual a *linguagem* correta para nos fazermos entender, o que leva Van Manen (2003) a interrogar-se: “que palavra(s) utilizo para descrever esta experiência?” (p. 16). Nessa dificuldade recorrente em quem deseja dar conta da experiência de si no mundo e, neste caso particular, numa profissão, percebo que a maior preocupação está relacionada com a vivência e, justamente, com as (im)possibilidades da leitura e da escrita darem conta dessa vivência.

Meu caderno de anotações: escrita como processo, como experiência, como transformação de si

Escrita que se produz como um certo despojamento. Para Souza (2007), “escrever é, pois, um ato de desnudar-se” (p.12). Despir-se dos trajes que nem sabemos como nos fizemos vestir, quem os produziu e como chegamos a usá-los. Em uma prática que se necessita aprender, exercitar, renunciar, aceitar, errar, rasgar, apagar e começar de novo, esforço-me para aquilo que escrevo seja mais meu do que dos autores e das leituras que me alimentam. Procuro experimentar outras composições, levando em consideração que, uma vez iniciada a escrita, ficamos, como afirma Barthes, enleados nas palavras.

Posso sem dúvida escolher hoje para mim esta ou aquela escrita, e nesse gesto afirmar a minha liberdade, pretender buscar um frescor ou uma tradição; já não a posso desenvolver numa duração sem me tornar pouco a pouco prisioneiro das palavras de outrem e até de minhas próprias palavras (BARTHES, 2004, p. 15-16).

Cada novo texto, novo conceito, autor, novo livro que constituía meu campo de referenciais implicava desencadear uma nova tentativa de conectar as reflexões, até então já apontadas, com as novas proposições para o que se iniciava, tornando-se ininterruptamente um jogo de negociações e articulações com a escrita, para que desse conta de expressar o que eu pretendia.

Quando as palavras faltavam ou não davam conta de expressar a intensidade com a qual a situação, de alguma forma, acabava me afetando, deparava-me com a folha em branco. Algumas vezes, solucionava o problema alternando períodos de leituras com períodos de escrita; outras vezes, recorria às minhas anotações, frases soltas que busquei ir registrando conforme me iam ocorrendo.

Este cadernos de anotações era um instrumento que levei sempre a par da realização do diário visual¹. Um caderno que tornou-se como um apêndice, em que ao surgir alguma reflexão referente a pesquisa, “corria” e anotava, sem uma sistematização. Posso dizer que algumas destas anotações, acabaram por influenciar as produções efetuadas no diário visual.

Muitas frases se perderam no caminho, mas como já referi eram frases isoladas, em pedaços, e que, muitas vezes, acabavam dificultando as conexões, o encaixe dos parágrafos já existentes. Uma busca constante entre os blocos de palavras, para que se intersetassem, conectassem uns com os outros, a fim de conseguir tecer uma enunciação discursiva coerente.

Uma prática de escrita que ocorre no presente, simultaneamente tornando-me consciente dos acontecimentos vividos e de como estes se convertem, também, em parte da investigação, “esse escrevendo como o único tempo possível, no instante em que ocorre, na sua duração” (SKLIAR, 2016, p. 16). Tal prática torna-se quase como uma resposta pessoal às minhas indagações sobre o que, até agora, me tem construído como professora e como ser humano. Uma prática que é, acima de tudo, aprendizagem, que permite soltar as possibilidades da linguagem, pois nunca antes me haviam exigido tamanha intensidade e entrega à gestualidade das palavras.

A escrita não apenas pode contar, mas carrega o corpo para outros lugares, “as palavras não são mais concebidas ilusoriamente como simples instrumentos, são lançadas como projeções, explosões, vibrações, maquinarias” (BARTHES, 2007, p.

¹ Como *diário visual* utilizei-me de uma pasta em meu computador, onde armazenava as imagens conforme ia selecionando-as.

20), *são fricções*. Palavras que seduzem, deslocam, que causam tensão e mostram-se repletas de significação.

Esta pesquisa exigiu uma cuidadosa descrição de aspectos que considerei relevantes durante a interpretação crítica e reflexiva da minha busca pela experiência docente, no sentido de converter essa experiência em uma reflexão pedagógica, da relação professor, aluno e o mundo, visto que “[...] investigar é sempre questionar o modo como experimentamos o mundo [...]” (VAN MANEN, 2003, p. 23).

A escrita faz-se, naturalmente, necessária para a construção de uma pesquisa, para que exista a sua materialidade. Minha escrita, ao mesmo tempo, tem-me construído, pois, uma vez selecionada esta e não aquela experiência vivida para repensar(me), conseqüentemente sou levada à conclusão de que essa escolha me transporta a sentidos e significados que posso eleger entre muitos outros possíveis. Uma escrita que me tem transformado, modificado, a ponto de eu tentar ser diferente do que sou.

[...] escrevemos para transformar o que sabemos e não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferente do que vimos sendo (LARROSA, 2014, p. 5).

Uma escrita que se foi transmutando, na qual se agregou e se retirou muito do que já possuía, novos referenciais, novas questões a explorar e algumas, iniciais, deixadas de lado. As palavras possuem força não apenas quando pronunciadas, mas também quando as recebemos de encontro com nossas leituras, sendo capazes de alterar o caminho que até então acreditávamos ser o melhor a seguir, fazendo olhar com outros olhos aquilo que já estávamos habituados a ver sempre da mesma forma.

Colocar-me na pesquisa, falar com as palavras, colocando-as em movimento, e, ao mesmo tempo, experimentar a potência dessa linguagem, a partir das leituras e das palavras que os outros me oferecem, me faz perceber o quanto minha própria aprendizagem se enriquece. Uma maneira particular de friccionar com as palavras, com o que leio, com o que sinto, com o que me acontece, com o que penso e com o que escrevo.

Pensar em palavras com as próprias ideias, expor a insegurança das palavras na incerteza dos meus próprios pensamentos e que, dessa maneira, tornam-se a marca individual da linguagem, levando-me à aproximação com Larrosa (2014) quando afirma que:

Falar (ou escrever) com as próprias palavras significa se colocar na língua a partir de dentro, sentir que as palavras que usamos têm a ver conosco, que as podemos sentir como próprias quando as dizemos, que são palavras que de alguma maneira nos dizem, embora não seja de nós de quem falam (p. 70).

Procuro dar conta, então, da forma como vivenciei e vivencio a busca pela experiência não de me tornar docente, mas de me “ir-tornando-docente”, pois que ela ainda ocorre no momento da escrita deste texto. De me “ir-tornando” porque entendo, tal como diferentes teóricos do campo, que esse é e será sempre um processo incompleto. Talvez, seja esse o maior atrativo na profissão, o que nos faz movimentar, buscar uma completude que sempre nos escapa. E nós aceitamos essa espécie de jogo.

Aproprio-me do que já foi enunciado por Pereira (2013a) sobre esse processo de escrita, de utilizar minha própria prática, minha própria vida como fonte de pesquisa

A escrita, este tipo de escrita, produz-me enquanto a produzo... É como se o caminho fosse se fazendo enquanto avanço os passos [...] O que tento trazer para o papel não é a



Diário visual – atividade desenvolvida por alunos do 6º ano – Restinga Seca – RS, 2016

análise de uma narrativa distanciada, o relato de uma observação fria, o relatório de um estudo formal [...] minha formação se dá enquanto respiro [...] Para além de ser um registro dos movimentos vividos até agora, ela é, igualmente, uma antecipação. Ela é um esboço, um desenho de um estado de mim em formação (p. 169-170).

No intuito de absorver as vivências, transformando-as em novas experiências, a fricção também se articula enquanto necessidade de expressar o que se sente, de maneira que o outro entenda. Sendo a linguagem escrita, as palavras e a fala insuficientes para dar conta de muitas dessas experiências, tende a ser insatisfatória à real sensibilidade do vivido.

Como posso significar em palavras expressões, gestos, risos, olhares, toques, empurrões, barulhos, murmúrios, carinhos, silêncios, isolamentos, afagos, cheiros, sabores, delicadezas? Às vezes, uma imagem, uma história, uma cena de um filme ou poucas linhas de um poema ajudam a expor o tema da investigação. “Tocar o limite da linguagem, tocar suas formas, procurar a metáfora, a imagem, privilegiar os instantes para que durem além do possível” (SKLIAR, 2016, p. 18) parece-me ser o grande desafio de uma pesquisa que arrisca a escrita como processo de indagação sobre nós mesmos.

Minha escrita, penso ter-se construído permeada por esses dispositivos, buscando cruzar com conceitos, intuições e sentimentos. Meus vestígios estão presentes de muitas maneiras no processo de escrita da dissertação, seja na maneira como busquei viver a experiência docente, seja na forma como procurei relatá-la, ao utilizar a casa de Bachelard (1998) para dar sentido a um caos no qual parecia mover-me. Em que, além do dito, fosse possível perceber o não dito, o que está entre as linhas, o que se percebe ou está ausente nas imagens, na metáfora e nas reflexões.

Às vezes me imagino casa

Desde sempre, fui atraída por elementos que tinham relação com a arquitetura, mais especificamente os de influência alemã (choupanas, cabanas de madeiras, tendo como essência a simplicidade).

Na minha adolescência, *O Tempo e o Vento*, de Érico Veríssimo, foi a coletânea de livros que mais me prendeu a atenção, pelo enredo da história, a forma de escrita, que não segue um sentido cronológico, e o frequentemente mencionado em quase todos os seus livros: o sobrado. Este que cheguei a imaginar detalhadamente com

seu mobiliário antigo, a textura dos corrimãos da escada, o ranger do assoalho com o peso dos passos, o bater das janelas, provocado pela força do vento, e o som do esfregar riscado dos galhos no lado externo da parede de madeira. Essa matéria que, segundo Barthes (2013, p. 62), “faz objetos essenciais, objetos de sempre”. Considero essa casa de madeira que povoa o meu imaginário um “objeto de sempre”, apesar da fragilidade da madeira se comparada a materiais construtivos mais duráveis.

Acredito destacar esses elementos em minhas leituras pela relação que faço com as histórias que minha mãe sempre me contou e me conta, lembranças dela que se tornaram minhas. Nos momentos em que me encontro em lugares como os que ela me descreve ou quando leio em alguns livros, as sensações em mim causadas são de conforto e refúgio. Sentia-as nos momentos em que estavam apenas eu e meus materiais, quando não havia aquela pressão em busca de uma produção, mas quando fluíam com prazer os desenhos de minhas casas antigas.

Durante a graduação, essa foi minha temática. Acompanhou-me por todos os semestres enquanto produção plástica, enquanto linguagem expressiva, mas sempre tive a certeza de que não havia apenas significado estético. Nesse mesmo período, fui tendo conhecimento de outros elementos, voltados mais ao campo da educação e suas possibilidades e à docência. Mas, onde ficava minha pesquisa plástica em meio a tudo isso? A partir de certo momento, passei, talvez, a senti-la permeada também por leituras e escritas entrelaçadas, que começavam a dar sentido àquilo que me prendia simbolicamente às minhas memórias e lembranças pessoais, na intenção de traduzir os sentimentos, as representações e significados individuais que, por vezes, já se impregnavam na prática docente no estágio. É como um sótão, onde conceitualmente guardamos nossos *objetos*, às vezes, subimos e começamos a revirar, procurando redescobrir o que há tanto tempo deixa-

mos ali parado, esquecido. Certamente, alguns estejam empoeirados e, talvez, com resquícios de teias de aranha, por nem sempre procurá-los. Na docência, tenho buscado selecionar minhas aspirações, escolhendo alguns desses “objetos” como instrumento para disparar o pensamento. Alguns não são meus, mas, por algum motivo, estão ali, são projeções das coisas que ainda pretendo viver, quando tiver um tempinho, quando for possível.

Barthes (2003) nos lembra de que “desenhamos casas a serem preenchidas posteriormente [...] por cada um de nós. Sente-se fortemente que, mesmo se no momento a preenchemos mal ou pouco, a casa tem de ser colocada” (p. 69). Nesta dissertação, sou, portanto, casa. E, na docência, busco fazer morada, sendo que “[...] a casa é uma das maiores (forças) de integração para os pensamentos, as lembranças e os sonhos [...]” (BACHELARD, 1998, p. 26).

Lembranças e, conseqüentemente, projeções do que pretendo ser, sempre estiveram guardadas no meu inconsciente, em algum cantinho do sótão. Há algum tempo, me tenho encarregado a tarefa de organizá-lo. Alguns objetos tenho descartado, outros tenho descido para o andar intermediário, pois me podem ser significativos neste período. Tem, também, aqueles que há pouco tempo adquiri e que resolvi guardar nele, como em estado de incubação, não chegou ainda o momento de usá-los.

Tenho preenchido mal ou pouco os vazios, os espaços e as lacunas dessa arquitetura que me constitui. Não me angustio particularmente com isso, pois me iniciei agora na docência. Tenho ainda toda uma vida profissional a desenrolar-se pela frente e sei que serão as experiências mais significativas, as quais, talvez, poderão preencher essas fissuras ao longo de toda a minha trajetória.

O alicerce tem-se construído pelo exercício da pesquisa, tem-se materializado com

a intenção do projeto, com as questões que inicialmente nortearam a investigação, tal como nos projetos de arquitetura reais, onde, por vezes, é necessário que se altere o desenho de alguns espaços, mesmo antes da casa estar construída.

Uma docência que se produz em terreno instável, do *eu* professora que busca habitar a casa inteira, apesar de sermos levados a permanecer apenas no andar intermediário ou, no máximo, ir ao sótão, conforme sugere Veiga-Neto, (2003). Autor esse que também nos desafia a visitar os porões como forma de aprofundamento, independente de nossos juízos de valores. Isso parece ser fundamental para que conheçamos o que existe referente a pensamentos e práticas educacionais. Eis que, através dele, sou *apresentada* a Gaston Bachelard e à “metáfora da casa”, que é mais densamente desenvolvida no seu livro *A Poética do Espaço* (1998). A casa é, pois, um *locus* imaginário que permite pensar as nossas atitudes diante do mundo,

[...] é graças à casa que um grande número de nossas lembranças estão guardadas; e quando a casa se complica um pouco, quando tem um porão e um sótão, cantos e corredores, nossas lembranças têm refúgio cada vez mais bem caracterizados. A eles regressamos durante toda a vida (BACHELARD, p. 27-28).

Pérgola de madeira, Itaara – RS (fotografia e edição) Jonara Eckhardt, 2015 (arquivo pessoal)



Casa que, no livro, é pensada com três andares: o intermediário, sendo o mais habitado e confortavelmente mobiliado; o porão, obscuro, de paredes enterradas, e com um lado só, o qual guarda nossas lembranças, nossas memórias, os bons e maus momentos; e o sótão, com a escada mais gasta, subimos nela sempre. Com seu vigamento, abriga nossos sonhos, expectativas e planos.

No retrato que me faço – traço a traço –
às vezes me pinto nuvem, às vezes me pinto árvore...
às vezes me pinto coisas de que nem há mais lembranças...
ou coisas que não existem mas que um dia existirão...
e, desta lida, em que busco – pouco a pouco –
minha eterna semelhança, no final, que restará?
um desenho de criança...
corrigido por um louco!
Às vezes me pinto casa...

(Quintana, 1997, grifo da autora)

Nesta pesquisa, como disse, me constituo casa, uma casa de madeira, feita dessa matéria que me permite, como expressa Barthes (2013, p.61), “ter uma continuidade tátil com a árvore, a mesa, o assoalho”. Logo, isso me possibilita manter a conexão com a minha casa imaginária, como as que tornaram-se minha temática durante todo o processo de graduação, casa que se tornou refúgio; quando me faltavam palavras, fugia em meus desenhos, meus rabiscos. Sou esboço de uma casa que permanece em processo de construção e, tal como as casas reais, vai sofrendo com a ação do tempo, ações de descaracterizações e de acréscimos em função das necessidades de quem a habita, precisando também ser preenchida com um mobiliário diferente.

Como nas paredes de nossas casas, onde prendemos quadros, enfeites, objetos especiais, enquanto casa, também somos decorados de sonhos, de memórias e histórias. Ao tentar preencher minhas próprias paredes, me desfazo e, ao me desfazer, me esvazio, me reinvento em novos modos. Arriscar e se redesenhar, deformar, ser indisciplinar²... julgo fortalecer-me nesse processo.

Casa de madeira, Vale do Sol – RS, (fotografia e edição) Jonara Eckhardt, 2015 (arquivo pessoal)

² Percebo e defendo o termo *indisciplina* partindo de uma concepção onde, ao sair dos padrões já predeterminados, dos modelos pedagógicos consolidados, exercemos uma atitude indisciplinar, porém produtiva e inventiva, no desafio de fazer (e se fazer) diferente.

Uma verdade virtual como dispositivo de autoconhecimento

Utilizo a metáfora como forma de instigar as problematizações trazidas para a configuração da pesquisa. A metáfora funciona como um dispositivo de estímulo e potencialização desse exercício de autoconhecimento,

[...] é uma figura de linguagem que fabrica conexões identitárias entre universos linguísticos distintos, produzindo imagens novas. Ela opera pela enunciação de afirmações falsas, do ponto de vista literal, tornadas verdadeiras pela produção de sentido figurado [...] o leitor a torna verdadeira porque expande virtualmente o campo de significação. Ele produz, no uso e na projeção, uma verdade virtual (PEREIRA, 2013a, p. 143-144).

Veiga-Neto (2003) define tal metáfora como a possibilidade de “transportar o sentido de um lado para o outro [...] empresta ao lado mais fraco, mesmo que provisoriamente, a força simbólica contida do lado mais forte” (p. 26). Nesse sentido, utilizo-me dela para problematizar não só aquilo que cada um de nós possui de singular, mas também o que agrupamos naquilo que temos em comum e o que trocamos cooperativamente entre nós.

A metáfora da casa, para Bachelard, se constitui como um “estudo psicológico sistemático dos locais de nossa vida íntima” (p. 28). Para Veiga-Neto, a metáfora tem sua importância “no âmbito daquilo que os indivíduos partilham entre si, quando agrupados” (p. 271). Eu a vejo como imagem poética que sempre se fez presente em minha vida. É trazida, neste momento, para a pesquisa não apenas como espaço conceitual, mas também como espaço físico, que, simultaneamente, corpori-

zo e habito na intenção de que minha escrita possua sonoridades verdadeiras.

Talvez, seja apenas um refúgio a busca por essa linguagem que só nos permite sermos nós mesmos ao preço de nos arrancar do mundo

[...] uma linguagem que é feita para que não caiamos, para que nos mantenhamos afastados, para que possamos permanecer tranquilamente em um lugar a salvo, no qual os ratos [...], e a morte e a desolação e a falta de sentido não nos toquem, não nos derrubem, não ponham em perigo nossas pequenas certezas, nossas míseras seguranças, nossos esquemas medíocres, esses que nos dão a vida ordenada, classificada, simplificada, desativada, desvitalizada, dissecada e, no fundo, inofensiva (LARROSA, 2014, p.100).

Não há pretensão alguma de que o leitor arquitete as mesmas relações que proponho, da mesma forma que não busquei relacionar a metáfora, como fez seu autor. E, como já foi exposto, o que me parece encantador na utilização de uma metáfora está, justamente, na possibilidade de viabilizar uma viagem virtual pela realidade. Ou, pelo menos, pela forma como vejo essa realidade, ou como ela se produz em mim.

Viver: uma viagem que normalmente não possui roteiro, cronograma e parada previamente anunciada, “não um lugar particular, mas o espaço centrado pelo ponto a partir do qual cada um lança o seu olhar, aquele que cada um tem ante os olhos no lugar em que se encontra” (LARROSA, 2010, p. 60).

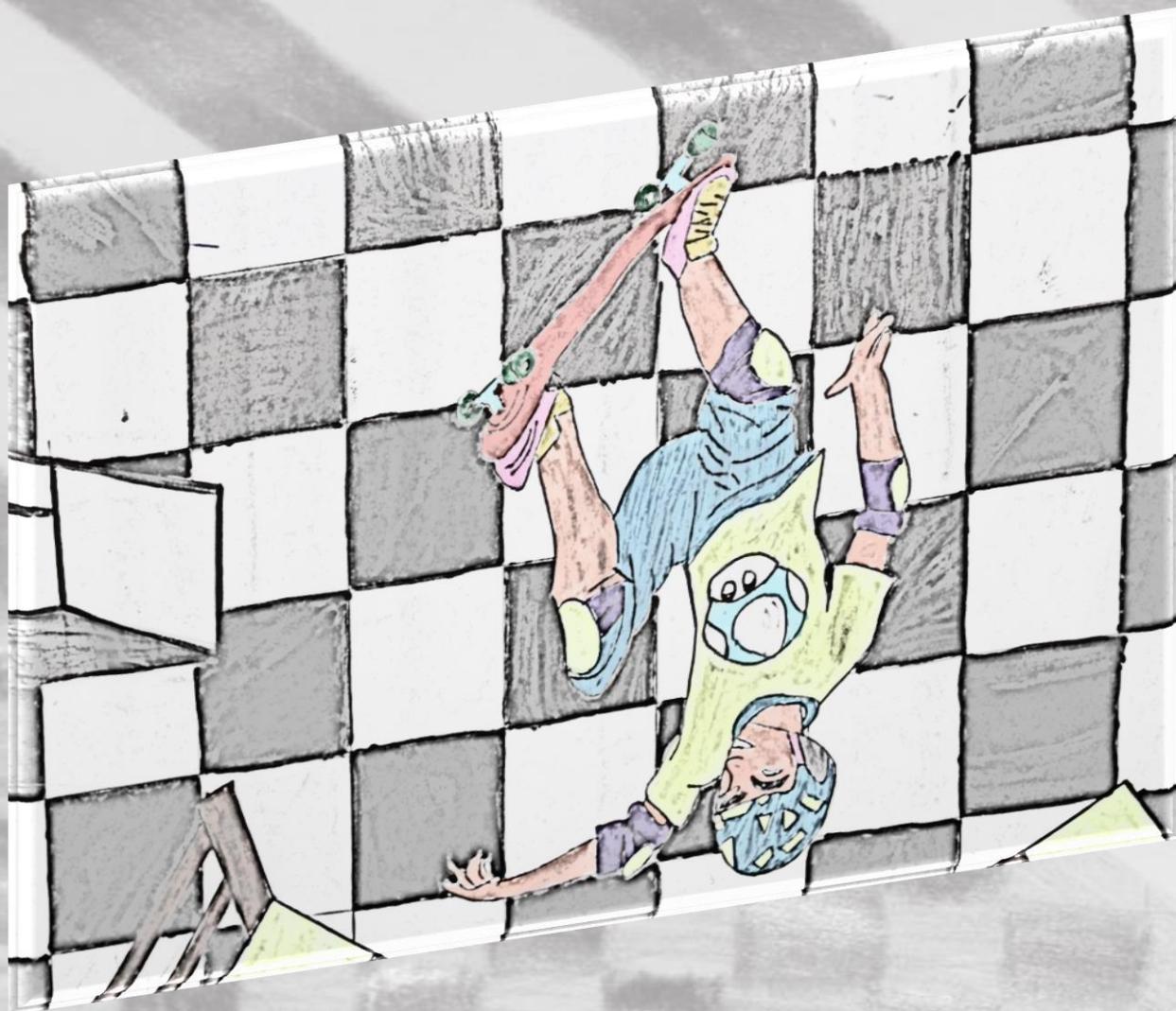
A formação docente torna-se, da mesma forma, uma viagem, em que pode acontecer qualquer coisa e não se sabe aonde se vai chegar, nem mesmo se vamos chegar a algum lugar. A que se narra aqui, nesta escrita, igualmente não possui um cenário geográfico único e imutável, torna-se uma viagem irregular, que

se reinventa em cada leitor que a percorre.

Quem tiver contato com estas páginas, com estes espaços, se pode perder em meio aos aposentos, corredores, aconchegar-se em algum quarto, descobrir passagens secretas, revirar os armários e, talvez, reencontrar, em meio às gavetas, seus tesouros ocultos e bibelôs. Nesta pesquisa, entre revelações de imagens e repercussões de ecos, para além das situações vividas, necessitamos descobrir as situações sonhadas, dentro ou fora de uma prática de docência em artes visuais.



Cidade cinematográfica do Tempo e o Vento, Bagé – RS, (fotografia e edição) Jonara Eckhardt, 2016 (arquivo pessoal)



**Cruzamentos metodológicos:
refugio-me no silêncio do
meu quarto**

Na casa, há o lugar em que o silêncio se faz presente com maior força, há aquele lugar que às vezes procuramos, pois só nele iremos encontrar o tão sereno e acolhedor silêncio. Para mim, desde criança, quando me encontro na minha casa natal, esse lugar é meu quarto, lugar de intimidade, lugar que era só meu, onde eu tinha a liberdade de mexer, mudar, organizar, de me encontrar com meus pensamentos, sonhos, ansiedades e ilusões.

No meu quarto, buscava lugares secretos, lugares onde pudesse depositar meus tesouros, onde eu pudesse escondê-los e, em alguns momentos, esconder-me. “[...] Todo canto de uma casa, todo ângulo de um quarto, todo espaço reduzido onde gostamos de encolher-nos em nós mesmos, é, para a imaginação, uma solidão [...]” (BACHELARD, 1998, p. 145). Lugar do meu silêncio, da felicidade física, de poder recolher-me ao meu canto, em busca de refletir sobre o vivido.

Oliveira (2009) diz em um de seus escritos que “não criamos nada sozinhos e dependemos dos outros para existir [...] ninguém faz educação sozinho” (p. 216). Realmente, vejo a prática docente construída significativamente no coletivo. A *solidão* que procuro não a percebo de forma negativa, pois é nessa fissura atemporal que ocorrem os melhores momentos de produção, de escrita, é nessa ranhura que procuro o distanciamento para poder olhar de fora o que já foi vivido, talvez deslocando um pouco o ponto de observação, invertendo os pólos. Procuro esses espaços “não como uma fuga, mas como uma tomada de fôlego; não para alienar-me, mas para *dar um tempo*” (BARTHES, 2007, p. 92), para pensar de outra maneira, para escrever, e como em publicação recente, Oliveira (2015) novamente expõe “[...] que é uma solidão acompanhada de letras, de autores, de pensamentos, de citações” (p. 444).

Um afastamento como estratégia para rememoração no sentido de reflexão e autorreflexão, uma possível diluição do meu excesso de incertezas, tentando prepo-

tentemente ser autora da minha própria história. Construir um olhar retrospectivo no tempo e sobre o tempo, como possibilidade de investigação. É como na observação de uma escultura em que, ao olharmos para ela, cada um a contempla com um “olhar”, um ângulo muito particular. Ao se aproximar, ao se afastar, delimita, direciona o que já viu antes, podendo causar-lhe curiosidade, interesse, repulsa, estranhamento.

Ou, simplesmente, pode não ocorrer nada. Na intenção de deixar de lado olhares tortos, as miopias intelectuais, trazendo à tona a paixão, o sentimento e a vida em patamares iguais aos da razão para “ler” outras paisagens. E é exatamente nesse distanciar/aproximar que ocorre o deslocamento, em que as lentes mudam o foco e cintilam com maior clareza as representações e acontecimentos.

Distanciar-se para poder produzir. Tecer o que não se pronuncia, porque ainda não é palavra, o que não se cala por não ser silêncio. Há muita profundidade na sonoridade das vozes, “vozes de outros que uivam dentro de nós” (SKLIAR, 2016, p. 27), mas a voz é frágil, a voz interior...

Lineamentos de uma abordagem experiencial autobiográfica

Há inúmeros métodos e metodologias que nos poderiam auxiliar no processo de escrita de uma pesquisa de cunho educacional. Aprender, partindo da própria história, questionando o processo de formação docente, tendo como centralidade a abordagem experiencial, pareceu-me adequado ao que, de início, sempre quis fazer. Com essa concepção, optei por incorporar à dissertação, como proposta de metodologia, a autobiografia, buscando “refletir sobre as condições e processos de aprendizagem e de conhecimento que nos possibilitaram aprender a ser professor/professora” (SOUZA, 2007, p. 6).

São muitas as nomenclaturas existentes para classificar as narrativas de formação e autoformação (autobiografia, biografia, relato oral, testemunho oral, história de vida, história oral temática, relato oral de vida, investigação (auto)biográfica). De acordo com alguns textos, o uso de determinada nomenclatura é considerado apenas como uma questão de escolha e, em outros, “a diversidade de terminologias reflete diferentes perspectivas teóricas e metodológicas de trabalho com a abordagem biográfica da história de vida no campo das ciências sociais e de formação de professores” (SOUZA, 2014, p.36).

Tendo em vista essas questões e as aproximações realizadas no decorrer da pesquisa, adoto o termo *autobiografia* como aporte metodológico, acreditando, como exposto por Souza (2014), que

[...]o sujeito desempenha uma análise entre o papel vivido de ator e autor de suas próprias experiências [...] no que consiste o modelo autobiográfico, existe uma eliminação do investigador, porque a expressão de sentido e a construção de experiência se centra na singularidade e subjetividade do sujeito” (p. 37-39).

Uma metodologia de cunho qualitativo na investigação, conduzida para uma melhor compreensão do presente, na qual quem decide o que deve ser contado é o autor, a partir da narrativa de vida, dos acontecimentos que são questionados e vividos por ele mesmo. Possibilita, da mesma forma, “entender os sentimentos, as representações e os atores sociais em seu processo de formação e autoformação” (SOUZA, 2014, p. 46).

Uma abordagem metodológica que é diferente da pesquisa tradicional, pois está baseada no princípio de que o sentido não é encontrado, mas construído, interpretado, tornando-se um acontecimento criativo. Essa metodologia permite ao

pesquisador lançar-se à experiência em uma posição não imune a ela, consentindo encontrar o que, talvez, não procura ou, até mesmo, ser encontrado pelo inusitado.

O sentido é construído porque ocorre entrelaçado no processo experimental com o qual o(a) pesquisador(a) vai tendo contato no decorrer da pesquisa, como um repertório de instrumentos dos quais seria preciso apropriar-se. Considerando sempre os diferentes pólos existentes no sistema educacional, em que existem duas essências distintas e duas forças opostas, uma que nos leva em frente, por um caminho singular, e outra que interrompe o caminho e nos força a retroceder. Há confluência e tensão entre esses pólos, não podendo escapar à maneira como se exerce uma prática de pesquisa, e à forma de se expressarem os seus resultados, em que se precisa forçosamente colocar em palavras, linhas e parágrafos o que, até então, era apenas vivido, significativo e armazenado na memória.

Pode-se sublinhar que parte desta investigação é de caráter autorreflexivo, pois estuda continuamente seus objetivos para tentar assinalar seus pontos fortes e as debilidades do processo de aproximação. Uma investigação desse tipo considera, portanto, aspectos do cotidiano, o que ocorre no momento e pontos importantes que sobressaem. Trata-se de ressaltar o ato de estar, constantemente, a questionar e a avaliar conscientemente o que lhe acontece, sabendo que sempre haverá ligações a serem exploradas.

É uma pesquisa desafiadora, pois inicialmente não há dados a serem analisados, coletados e categorizados, partindo de uma observação externa. O pesquisador torna-se *corpus* da investigação, em que inclusive ele próprio é o maior questionamento, a principal pergunta, no sentido de sua formação como docente e como ser humano. A pesquisa não se articula enquanto método, mas enquanto local de fala e de escrita, permitindo deslocamentos linguísticos e não linguísticos nos campos da Arte e da Educação e, também, fora deles.

Em um de seus escritos, Pereira (2013b) contesta esse movimento do pensamento que as metodologias autobiográficas e narrativas de história de vida exercem no âmbito acadêmico, apontando uma fragilidade que esse modo de investigação possui, uma vez que corremos o risco de convertê-la apenas em crônicas e narrativas poetizadas, não contemplando o rigor e seriedade exigidos numa produção de escrita acadêmica. No entanto, no mesmo texto, assinala a pertinência dessa forma de escrita, desde que sejam consideradas as precauções necessárias, com responsabilidade e adotando sistematicamente um conjunto de negociações contínuas de sentidos, de significados e respectivos efeitos.

Não podemos desconsiderar que, ao escrever, também escrevemos para nós mesmos. No nosso cotidiano, levamos a efeito, às vezes, enormes batalhas conceituais que necessitam ser colocadas em palavras para tomar corpo e se constituir em saberes em condições de novamente entrar na arena do interminável debate das ideias. Nesse sentido, escrevemos para nós mesmos, escrevemos para dar passagem a ideias e movimentos que, ao serem escritas, vão nos constituindo academicamente (PEREIRA, 2013b, p. 214).

Trazendo-nos questionamentos, como “qual o sentido da escrita de si e sobre si no processo de formação de professores? Como a escrita poderá, ou não, possibilitar aprendizagens sobre a profissão?” Souza (2007, p.16), já referido anteriormente, e

que constitui um importante referencial teórico deste trabalho, é um dos principais autores que se têm detido em discussões, no âmbito educacional, acerca da abordagem experiencial como metodologia autobiográfica no Brasil³. O trabalho que ele desenvolve analisa as implicações e produtividades no processo de formação docente, as potencialidades que podem ser extraídas na prática da “escrita de si”. Defende que

O trabalho com história de vida, memória e autobiografia tem contribuído na pesquisa educacional e na formação para a construção de um campo de produção de conhecimento pedagógico, através da produção de relatos autobiográficos, os quais possibilitam desconstruir imagens e representações sobre a prática docente, os fundamentos teóricos da prática e, desta forma, contrapor-se à memória oficial disseminada pelas políticas de formação e pela literatura pedagógica que vem estruturando o trabalho docente (SOUZA, 2007, p. 9).

Partindo dessa problemática, em que a *educação* é formadora e também questionadora de todo esse processo, a investigação configurou-se em uma evolução contínua de perguntas. Mas, o que sou afinal? Como me tornei essa pessoa? Por que sou assim? Desejo realmente ser? Uma perspectiva de pesquisa que tem indicado caminhos para a construção de saberes que entrelaçam diferentes dimensões das trajetórias pessoais, acadêmicas e profissionais, “nas autobiografias educativas a história de vida se focaliza predominantemente nas experiências de formação do respectivo autor” (ABRAHÃO, 2014, p. 13).

³ No Brasil as pesquisas autobiográficas vem aos poucos ganhando força, tem-se realizado desde 2004 a cada dois anos o Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica (CIPA), o que tem originado um extenso e relevante número de textos e publicações acadêmicas referentes ao assunto. Facilitando também, a aproximação entre os grupos de investigação, autores, pesquisadores nacionais e internacionais, onde os mesmos expõem seus estudos, formulando interesses conjuntos por práticas de investigação. Esse espaço tem permitido questionamentos e debates sobre os aspectos científicos e pedagógicos da investigação autobiográfica.

Ainda, considerando como minhas intervenções afetam os outros e a mim mesma, sou levada para as seguintes questões que nortearam minha pesquisa: Como me construo professora de artes visuais? O que pode ser produzido na interseção entre pesquisadora e professora em formação?

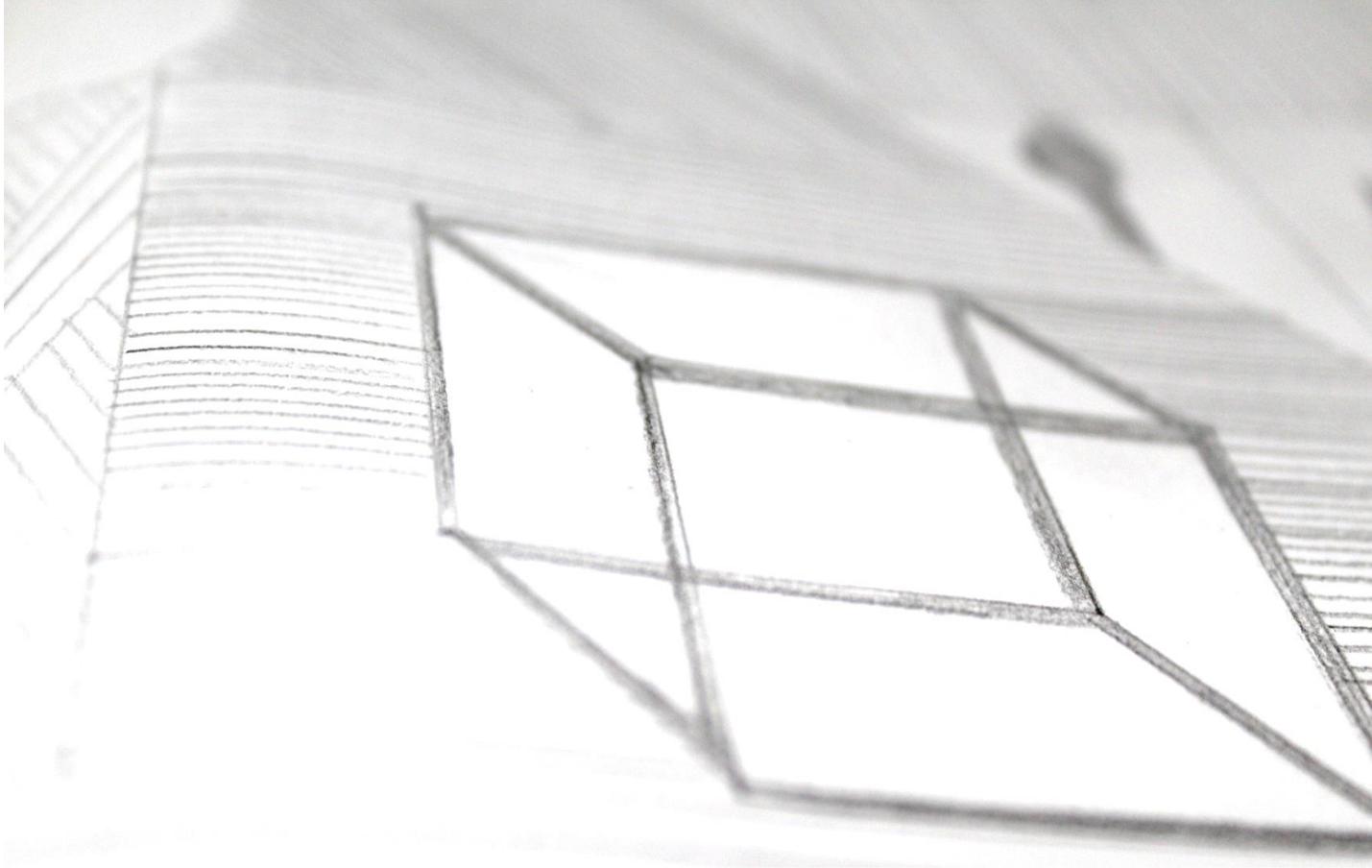
Nesse sentido, procuro compreender, conectar ações, dar sentido a como me torno professora no exercício da profissão e na conduta de refletir, como exerço essa prática e como mantenho a relação aluno-professora.

É contando a minha história, o que me acontece e o sentido que dou ao que me acontece que acabo tomando consciência de minhas aprendizagens e possibilidades de experiências, enquanto vivo simultaneamente os papéis de autora e investigadora de minha própria história de formação docente.

No decorrer do processo da experiência de si, “cada um de nós é, ao mesmo tempo o autor, o narrador e o personagem principal” (LARROSA, 1994, p. 47). Ora preciso vestir o personagem professora, ora me afasto para poder tecer relações como autora desse processo formativo, ora estou como narradora de toda essa história.



Santa Maria, (fotografia e edição) Jonara Eckhardt, 2015 (arquivo pessoal)



**No exercício da profissão,
possibilidades de se pensar, aprender
e construir docente**



Assim como a história dos diferentes povos pode ser escrita com suas vitórias e adversidades, as nossas narrativas podem ser contadas e compartilhadas. Nossas narrativas são vivências e ocorrem no espaço escolar, sendo que muitas das coisas que acontecem nesse contexto são originadas pelas motivações humanas daqueles que lá estão e, muitas delas, sequer têm a ver com pedagogia. Pois, pela atual condição de muitas escolas, encontramos esse clima de ausência, de desejos que não encontram condições de se construir pelas vias de acesso que nos são disponibilizadas, necessitamos, algumas vezes, indicar vazamentos diante de forças que tentam direcionar os acontecimentos.

Há uma idealização que o imaginário social construiu sobre o que é ser um “bom” professor ou “bom” educador. Normalmente, atribui-se àquele que possui total conhecimento do que se propõe a ensinar. Uma pesada carga que nos é lançada, como se, depois de sermos chamados de professor, tivéssemos a incumbência e a obrigação de saber tudo.

Parece haver uma ideia de docência, muito difundida no senso comum, que não nos permite errar, ter dúvidas, não ter a informação ou, simplesmente, mudar de opinião. Docência que muitas vezes nos sufoca e da qual, por instantes, cogitamos desistir. Ao invés de fruirmos experiências desejáveis, antes ruminamos angústias, ansiedade, dilemas e aflições.

O que podemos compreender é que não há uma fórmula ou método único que nos encaminhe à “perfeição” da prática docente, nem seria humanamente possível, somos suscetíveis a falhas e adeptos a nos reinventarmos a todo instante, assumindo “que a cena docente é feita de dificuldades, dissonâncias, resistências, frustrações, erros, acertos, mudanças de rumo, dúvidas, incertezas, conquistas, sucessos” (LOPONTE, 2015, p. 219).

Precisamos ter a consciência de que nossas certezas e verdades são provisórias, que no percurso do exercício da profissão, durante nossas aulas, podemos nos sentir impotentes e frustrados, como já foi anteriormente mencionado. Mas, há lampejos de estímulos que não encontramos em livros, ou em programas curriculares, porém encontramos no *outro*.

Se ignorarmos, por um instante, todas as pressões que possam existir em qualquer ambiente profissional e nos determos aos momentos em que nos encontramos com colegas e amigos, ou quando vivenciamos momentos de descontração e trocas de experiências, a profissão se torna mais prazerosa. Nesses momentos, enquanto alguns falam das descobertas dos alunos, outros relatam momentos em sala de aula, problemas de aprendizagem, pedem sugestões de atividades ou contam como conseguiram sanar a dificuldade de um aluno.

E, quando aprendemos o que não sabíamos, ou não lembrávamos, cada disciplina é um mundo particular, uma infinidade de possibilidades. Às vezes, em nossas aulas, “invadimos” o território alheio. Hargreaves (1998) ressalta como fatores muito importantes no desempenho profissional os aspectos de colaboração e colegialidade entre os professores, diretores e administração. Em seus estudos, traz diferentes exemplificações, com entrevistas e experiências individuais, expondo os pontos negativos e positivos dessas abordagens nas escolas.

Afinal, nem todas as mudanças que experimentamos quando imergimos na profissão são, de imediato, bem vindas ou bem vistas. Para algumas delas, olhamos com ar de indiferença ou mesmo de desconfiança, para outras, como quem enxerga uma possibilidade a mais de produzir, de pensar, de agregar significados diferentes para os papéis que desempenhamos cotidianamente.

Entre a solidão e o coletivo: que cultura profissional escolher?

Partilhar e desenvolver em conjunto suas competências, aprender uns com os outros, são apenas alguns aspectos positivos defendidos para além da reflexão pessoal e consistem em pontos vitais para o desenvolvimento da escola e dos professores.

[...] a confiança que decorre da partilha e do apoio colegial conduz a uma maior disponibilidade para fazer experiências e para correr riscos e, com estes, a um empenho dos docentes num aperfeiçoamento contínuo, enquanto parte integrante das suas obrigações profissionais (HARGREAVES, 1998, p. 209).

Trabalhar coletivamente no sentido de flexibilizar as ações do grupo, em que todos tenham voz e as ideias sejam realmente ouvidas e consideradas. Nesses ambientes, é possível rever objetivos, buscando adaptar-se aos limites existentes, para que o desejo de ensinar não seja enfraquecido e que os professores não se concentrem apenas em lecionar os conteúdos requeridos, mas desenvolvam materiais e abordagens próprias e mais interessantes.

Percebo essa prática muito viva em um dos contextos que habito, uma unificação que se estende aos alunos da mesma forma que compartilhada pelos professores. Tal como Hargreaves (1998), também não acredito ser possível fazer uma docência produtiva isoladamente. A minha própria vivência formativa em muitas disciplinas enquanto aluna na graduação foi compartilhada, o que me deixou marcas significati-

vas sobre a importância do trabalhar junto. Isso se verificou em atividades realizadas no PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) ou em disciplinas específicas da licenciatura, onde, sempre buscávamos relacionar o dispositivo proposto (filme, texto, imagem, música, lembrança, poema...) com a nossa prática docente. Com nossas vivências pessoais no campo da educação, como professores, como alunos, criávamos conexões que disparavam a pensar outras possibilidades na docência.

A investigação autobiográfica tem por objetivo a explicitação dos processos de constituição de si e, na medida em que se persegue a produção permanente da condição de professor, esse processo configura-se coletivamente. Dessa forma, percebo ser no confronto com o coletivo, com os grupos que habito, nesse *entre*, na troca, na interação e no diálogo com o(s) outro(s) que consigo compreender como me produzo professora, questionando minhas intervenções e problematizando minhas produções enquanto docente.

Enquanto aluna de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE – Centro de Educação), na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), faço parte do grupo de pesquisa GEPaec (Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura), certificado no CNPq e vinculado à linha de pesquisa Educação e Artes, onde, durante as discussões dos textos trazidos e das intervenções propostas, buscamos relacionar a nossa prática docente às imbricações do campo da educação, da arte e também com outras áreas.

Afinal, a maneira como ensinamos, como nos produzimos professores, está enraizada nas problematizações anteriores, nas práticas produzidas por aqueles que foram nossos exemplos de docentes e pelas estratégias de ensino que buscamos destacar como docentes, que se sobressaíram ao longo da história.

Temos em nós modelos impregnados, mas que muitas vezes se distanciam da ma-

neira como nos construímos professores. Ao reproduzirmos a frase: “queria ser um professor como este”, não estamos pensando apenas na profissão, mas também na postura que este tem enquanto professor. Sendo que não trazemos apenas modelos do “bom” professor, mas também, muitas vezes, do “mau” professor e que igualmente acabamos reproduzindo durante o exercício de nossa profissão.

Dando sequência a essa ideia de colaboração e colegialidade, podem ser produzidas reformas curriculares nas próprias escolas, que levem em consideração as necessidades emergenciais daquele grupo. Essa perspectiva pode ajudar a comunidade a viver efetivamente o projeto político-pedagógico, destacando e buscando sanar as dificuldades de aprendizagem e entender outros coeficientes de conhecimento dos alunos ali inseridos. Em suma, essas perspectivas podem contribuir para que efetivamente possamos desenvolver uma escola com autonomia pedagógica.

Hargreaves (1998) ainda destaca cinco culturas docentes de colegialidade ou colaboração que encontramos no trabalho docente. Podem ser *culturas docentes espontâneas*, que surgem do próprio grupo docente em situações de oferta, para ficar com a turma quando o professor precisa ausentar-se, ou no auxílio da realização de alguma atividade ou evento que está para ocorrer na escola. Semelhante à anterior, há a cultura denominada *voluntária*, que segue esse ambiente colaborativo, de se trabalhar em conjunto, comprovando o quão agradável e produtiva se torna a prática de colegialidade.

As *culturas docentes orientadas para o desenvolvimento* possuem como característica o fato de se trabalhar para o desenvolvimento de iniciativas próprias no que o grupo se encontra empenhado. Ao surgirem solicitações externas (da administração do município), possuem autonomia e liberdade para optar por àquela

que contribuirá para o seguimento do que já está sendo realizado na escola.

As culturas docentes difundidas no tempo e no espaço se configuram em pequenos gestos, em detalhes, “palavras e olhares de passagem, elogios e agradecimentos, ofertas para troca de turmas em ocasiões difíceis, sugestões a respeito de novas ideias, discussões informais sobre novas unidades de trabalho, partilha de problemas [...]” (p. 216). Tornam-se praticamente a união de alguns pontos das cinco culturas de colaboração. Por fim, as *culturas docentes imprevisíveis* provêm de forças externas e que modificam o que, até então, se estava realizando. Não são vistas negativamente por completo, pois essas alterações fazem com que o movimento ocorra e as transformações curriculares aconteçam. De um lado, trata-se de uma abordagem que coloca em destaque o que há em comum nas relações humanas, o que faz o corpo escolar pulsar, os valores, as crenças e perceber efetivamente as culturas sendo compartilhadas, tornando-se um aspecto positivo, mas complexo quando pensado o seu sentido prático. De outro, com polaridade negativa, nos deparamos com o tempo. Para que haja um convívio de colegialidade e colaboração e aconteça a experiência de troca, necessita-se de tempo disponível, separado da sala de aula, para que ocorram as conversas, as discussões e percepções. Tempo esse que necessita ser além do já existente, que não se resume a minutos entre períodos de aula, intervalo para o lanche ou de almoço (quando este ocorre na escola). Necessita-se de tempo para que os professores tenham a possibilidade de trabalhar juntos, para que possam efetivamente planejar e concretizar suas ideias, para que se conheçam.

Tempo que muitas vezes é utilizado para avaliar trabalhos, organizar planos, imprimir/xerocar atividades e organizar o diário de classe. Afinal, são tantas turmas, tantos alunos para dar conta... “O ensino constitui uma ‘história sem fim’, o trabalho nunca acaba, as atividades nunca estão concluídas, existem sempre mais trabalhos

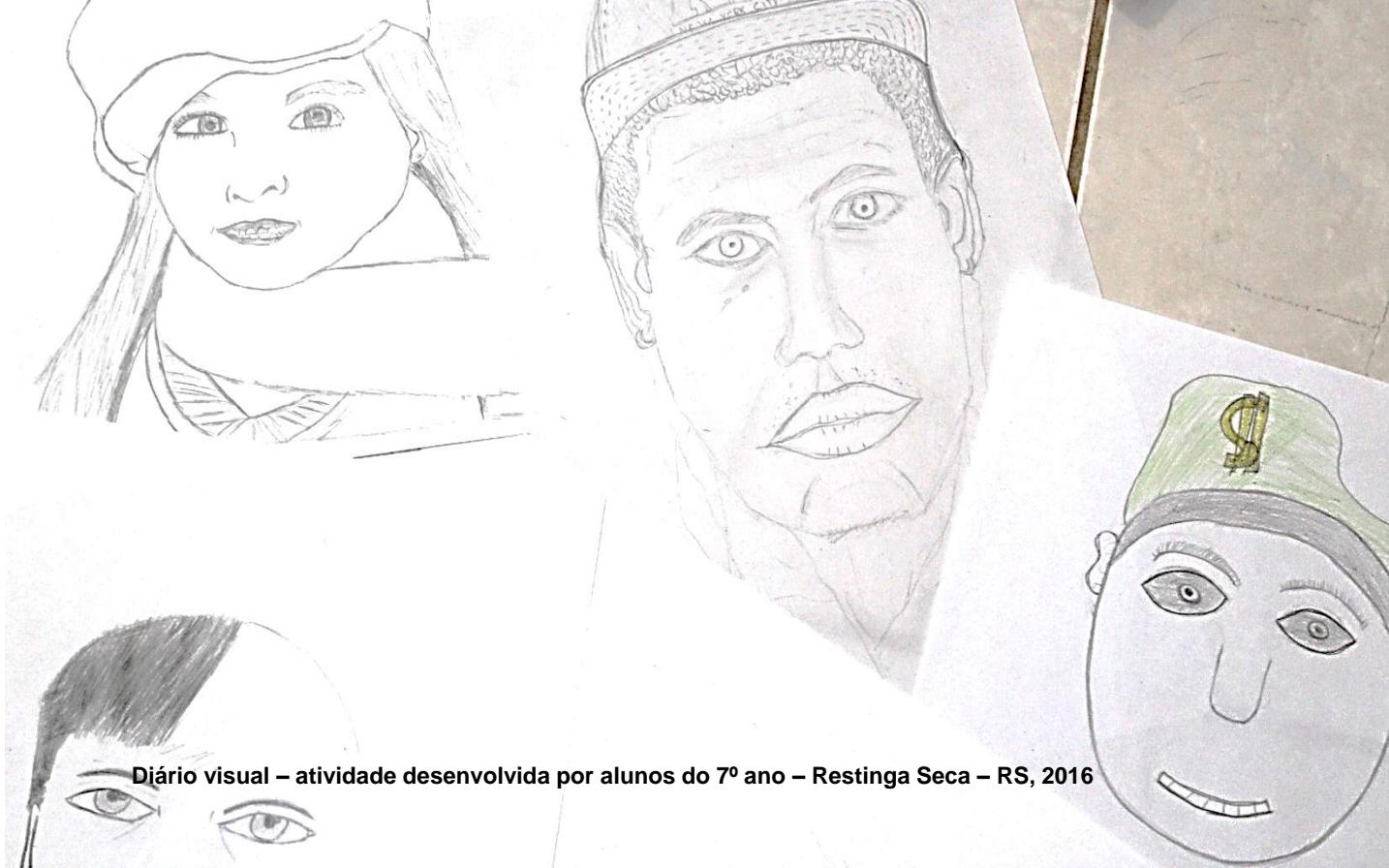
para classificar, mais tarefas para preparar e mais atenção para dedicar aos próprios alunos [...]” (HARGREAVES, 1998, p. 166). Nunca temos tempo suficiente para o que nos propomos a fazer, ele influencia diretamente a realização dos nossos desejos e a potência que depositamos para que tudo aconteça.

Tudo o que se passa, passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa. E com isso reduz o estímulo fugaz e instantâneo, imediatamente substituído por outro estímulo ou por outra excitação igualmente fugaz e efêmera. O acontecimento nos é dado na forma de choque, do estímulo, da sensação pura, na forma da vivência instantânea, pontual e fragmentada. [...] cada acontecimento é imediatamente substituído por outro que igualmente nos excita por um momento, mas sem deixar qualquer vestígio (LARROSA, 2014, p. 22).

Como se fosse possível dar conta da complexidade do que o campo abrange em um período de 50 minutos semanais e, ainda, quando esse período se perde na acomodação dos alunos, na execução da chamada, na limpeza e organização dos materiais ao final da aula, antes que toque o sinal.

Sinal, sineta estridente que, por vezes, interrompe momentos que se faziam únicos, se estava produzindo, e muito. Mesmo quando o que era realizado não se encontrava no planejamento. Sair da sala de aula, sentindo-se realizada pelo momento ali vivido e, ao mesmo tempo, culpada, pois não tinha dado conta de “passar” o conteúdo.

Quando tomei consciência do que se produzia nesses acontecimentos, passei a conviver com essa dualidade de sensações. Em outros momentos, me percebia ciente de que havia contemplado todo o conteúdo proposto, mas insatisfeita pela forma, pelo desenrolar de tudo. O efeito adquirido provinha da intensidade de força



Diário visual – atividade desenvolvida por alunos do 7º ano – Restinga Seca – RS, 2016

que depositava em cada atividade, na preocupação por uma aula dinâmica, articulável, ou na obrigação conteudista imposta e que, muitas vezes, não considera as condições socioculturais e políticas nas quais a escola e o ensino se inserem, as limitações preestabelecidas pelo corpo escolar, que acabam ecoando mais alto.

Enclausura-se tudo na chamada grade curricular, somos enjaulados juntamente com a possibilidade de experiência, impossibilitando que nossas projeções, desejos ou anseios nos aconteçam.

A principal intenção desta pesquisa é compreender o que faço e por que faço, levando em consideração determinados aspectos do contexto escolar a que pertencço, a comunidade de ensino, a cultura de trabalho da qual faço parte, até porque, como Hargreaves (1998) mesmo coloca, “o que acontece no interior de uma sala de aula não pode ser divorciado das relações que são forjadas no seu exterior” (p. 187).



Ensaia possibilidades de vida
no nosso mundo

**"TODOS GOSTAM DE SOMBRA,
MAS POUCOS CUIDAM
DAS ÁRVORES?"**

Novamente Larrosa (1994) nos diz que, “o ser humano, na medida que mantém uma relação reflexiva consigo mesmo [...] se observa, se decifra, se interpreta, se julga, se narra ou se domina” (p. 54). Na intenção de me decifrar, a docência em artes visuais tornou-se território principal de desenvolvimento da pesquisa.

A escola impõe uma disciplina (muitas vezes evidenciada por uma prática polivalente e um sistema cartesiano), que evidencia não uma qualidade, mas uma quantidade, e insiste em modelos de ‘como’ ensinar, exigindo metodologias pautadas em abordagens puramente teóricas (LAMBERT, 2015, p. 106).

Seguindo esse fluxo, temos as artes visuais e suas definições preconcebidas, referenciais predeterminados e, no campo educacional – ideia que insiste em ser perpetuada –, vista unicamente como a disciplina que trabalha a temática das cores, os elementos formais, datas comemorativas, as técnicas artísticas e exercícios de livre expressão, com as quais a professora precisa decorar a escola, deixando-a mais colorida e alegre.

Disciplina exclusivamente manual e que não exige reflexão crítica expressiva. Permissão para pintar fora das linhas, de desenhar sem fazer margem, de usar a tinta com os dedos, com o cabelo. Nessa travessia, encontra-se a docência em artes visuais, a *disciplina* que suja a sala, bagunça com os materiais, faz possível explorar o espaço, mas de preferência apenas o já designado àquela turma e sem muito barulho.

Artes visuais ou educação artística, como as que existiam no currículo antigo, o qual permanece sendo utilizado em alguns órgãos, referiam-se tradicionalmente a uma disciplina em que não se reprovava. Essa expressão tem-me incomodado e já não sei dizer quantas vezes a ouvi, pronunciada pelos meus colegas de profissão e,

consequentemente, reproduzida pelos alunos. Isso me leva a compreender a razão de haver uma tradição disseminada em vários atores da escola, segundo a qual qualquer trabalhinho (uso o termo pejorativamente) serve para a avaliação. Nessa prática, é comum, na escola, que a professora dê a média, mesmo para aqueles que não a obtiveram. Afinal, é artes! Não tem como realizar recuperação em artes. A prova vai ser o quê? Desenho livre?

O que provavelmente aparente ser clichê para um professor(a) experiente, para mim tratava-se da primeira experiência de enfrentamento a essas questões. Fica-se sempre com uma certa ideia de familiaridade porque na realidade já eram as questões colocadas por mim enquanto estudante. A ideia a passar é que a arte é uma forma de conhecimento e que esse conhecimento singular pode ser avaliável com metodologias não convencionais (portfólio, diário visual, projeto, etc).

Disciplina significa: *ordem, respeito, obediência às leis*; um conjunto de dispositivos que cotidianamente nos são apresentados para serem reproduzidos e podermos viver em uma sociedade disciplinar. Trazendo especificamente para o campo educacional, a disciplina, no sentido estrito da palavra, se apresenta desde a estrutura curricular – como o componente fundamental de um sistema dividido em série, por idade, carga horária designada por semana a cada área – até a configuração adotada em sala de aula pelo professor.

A organização do espaço “disciplina” o aluno a se comportar, ficar sentado, calado, ouvindo atentamente, a imobilizar o corpo. O professor se autodisciplina da mesma forma, afinal torna-se uma reprodução do que, consigo próprio, foi antes formatado, uma busca pelo ideal de perfeição, de bom educador, de transformador.

“O pensamento é sempre uma indisciplina” (LARROSA, 2014, p. 126). Contra isso,

criou-se uma rigidez educacional e imobilizadora não só no aspecto do corpo, mas também no sentido de um adestramento intelectual, em que há uma aceitação (in)voluntária das limitações impostas dos/nos meios educacionais, uma passividade diante de situações que poderiam ser produzidas diferentemente. O corpo fica condenado a carregar e a contar as ideias “ditas” universais.

A busca pela experiência com a docência em artes visuais tem-me possibilitado procurar o que pulsa fora dessas representações, friccionar, criar outras vias de acesso ao mundo, produzindo contatos vitais, “trabalho que é regido pelo princípio de atrito, que produz a fagulha...” (OMAR, apud CASA NOVA, 2008, p. 179). Acredito ser de fundamental importância perguntar-se constantemente que outras formas de ser/viver/atuar são possíveis no espaço escolar? Caso contrário, vale a pena?

Nesse sentido, podemos, por exemplo, considerar o termo *indisciplina* separando o seu prefixo “in” e acentuando a carga significativa, que é de estar “dentro”. Pensar o término disciplina não como aquilo que o senso comum entende e significa como desobediência, bagunça ou desrespeito às regras, mas como uma possibilidade de adentrarmos mais em certos conteúdos de interesse coletivo, e que aparentemente podem parecer marginais, ou que não pertençam a disciplina.

Mossi e Oliveira (2013), dedicam algumas linhas para falar sobre o uso da letra maiúscula e minúscula quando escrito E/educação, onde explicam o porquê da distinção. Com maiúscula (Educação), significa “enquanto campo legitimado e marcado por diversos códigos, normativos e conceitos pré-existent”, e com minúscula (educação), “estratégias marginais descompromissadas com universalismos e verdades absolutas, tentando possibilidades de abertura para o fora, de seguir linhas de fuga para o impensado” (p. 3222).

Trazendo para minha busca pela experiência com a docência e considerando o sistema educacional onde estou inserida, certamente é na educação, com letra minúscula, que procuro fôlego para prosseguir. Aquela que faz burlar as regras, que destaca a multiplicidade e não o óbvio, produzindo aprendizagem e saberes a partir do impensado, dos estranhamentos, da tensão entre as forças existentes ou, simplesmente, pela arte e suas incontáveis facetas, paletas e encantamentos.

A disciplina é um lugar, é um campo em permanente movimento de atualização e desatualização, de acordo com o movimento do sujeito e com o espectro de realidade tornando objeto. Cada nova prática e cada novo componente objetivado contribuem para desatualizar e reatualizar a disciplina. (PEREIRA, 2013a, p. 155).

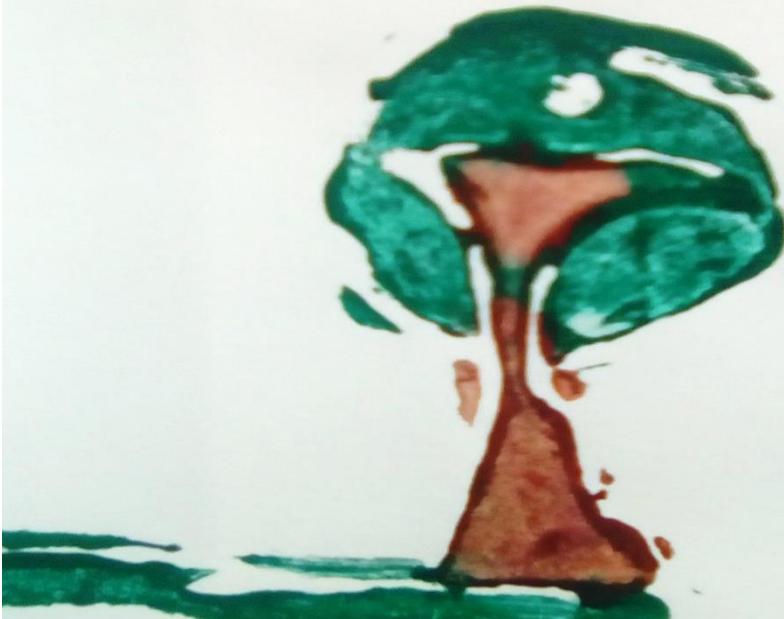
O paralelo entre arte e a liberdade dessa arte, dessa expressão, que faz habitar a zona de fronteira, produzir aprendizagens e saberes a partir do impensado, que “[...] não consiste em trabalhar dentro de limites fechados e que não poderiam ser ultrapassados, mas em trabalhar transpondo limites, aprendendo a aprender” (KASTRUP, 2001, p. 24). Onde não apenas se reproduz e representa um mundo pré-existente, mas se criam mundos singulares em um mundo já dado.

Existem diferentes maneiras de conhecer o mundo, o saber é uma forma construída através de experiências significativas e do que entendemos como experiência. Implica ser autor do próprio pensamento, da vida, questionar as maneiras habituais de percepções, desenhar caminhos nos quais se possa aprender a ler, percorrer e recriar o mundo. Produzir, no ambiente escolar, um mundo com características próprias, onde não apenas a boca e os ouvidos tenham papel protagonista, mas que o corpo tenha voz, onde “o desafio não está em descobrir uma única possibilidade de mundo, tampouco em substituir esse mundo por outro mundo, mas reside em investir em quantos ‘e(s)’ forem necessários para ensaiar possibilidades de vida no nosso mundo” (CARDONETTI e OLIVEIRA, 2015, p. 68).

Em busca da ativação de uma experiência docente

Adoto e me desafio a ativar o conceito de *professor atrator*, trazido primeiramente por Virgínia Kastrup (2001), não sendo, nessa forma de ser docente, o professor o centro do processo ensino/aprendizagem que atrai o aluno para um saber pronto, mas sim uma *habitação compartilhada*, onde ambos se encontram no estado de aprendizes, que em alguns momentos se atraem e, em outros, se repelem durante todo o processo. A Física clássica descreve atratores estáveis. No entanto, o professor atrator é caótico, não possui uma estabilidade, um equilíbrio, pois é na atração/repulsão que se configura o inventivo, em que se procura construir o conhecimento. Esse professor é como um pêndulo em movimento que reage por atrito, que faz circular afeições, informações, experiências, não se encaixa em um método apenas, muda a rota, faz outras direções, se reinventa a todo instante.

Forças invisíveis que causam atração entre os corpos de polaridades opostas, que às vezes, estranhamente, apresentam um movimento em direção ao congelamento, o qual se torna improdutivo. O professor atrator, ao perceber esse estado de inércia, injeta calor no centro do mecanismo, fazendo com que ocorra a difusão, propagando novamente o sentido vital do processo de construção do conhecimento.



02	10	18,5	
02	05	10,5	
03	08	19	
03	—	5,5	
03	08	12	
04	02	66	15
08	03	34	26
02	01	08	31
05	03	10	39
05	01	34	5
06	03	06	

Professor atrator que também não se permite congelar, que não está habituado a realizar sempre o mesmo e se acomodar em sua função docente. Um professor que busque nas fagulhas, faíscas dessas fricções, ensejos para se redesenhar, deformar e transformar a si mesmo em um inacabamento infinito, tensionando, assim, a possibilidade de se arriscar sempre em novos caminhos.

Constituo-me como uma pessoa que se encontra como aprendiz constantemente, não como uma pessoa que não saiba nada, mas perseguindo a ideia de que há sempre algo a se descobrir, a se conhecer, se experimentar e, também, de que sou produto de uma formação, a qual pode ser questionada.

No papel de permanentes principiantes, construtores de saberes, organizadores da aprendizagem, coletando e catando na vida pessoal e profissional opções de escolhas para enriquecimento dos encontros em sala de aula, acredito ser uma alternativa a busca constante de segurança em relação à prática pedagógica e à construção do conhecimento, saberes produzidos todos os dias e em diversos lugares.

Hernández (2007), ao relacionar a questão da aprendizagem constante com a perspectiva da Cultura Visual, sustenta que nessas interseções se abre a possibilidade de professor e aluno aprenderem juntos pelo desafio e incentivo, ao mesmo tempo em que se constitui um novo espaço de realizações e de compartilhamento de experiências e aprendizagens.

Acredito na potencialidade das minhas escolhas, mas também do que pode reverberar de minhas ações, abrindo ou fechando espaço para essas possibilidades. Percebo que, muitas vezes, tenho administrado minhas aulas da mesma forma que me foram conduzidas no contexto em que eu funcionava apenas como uma reprodutora de fazeres.

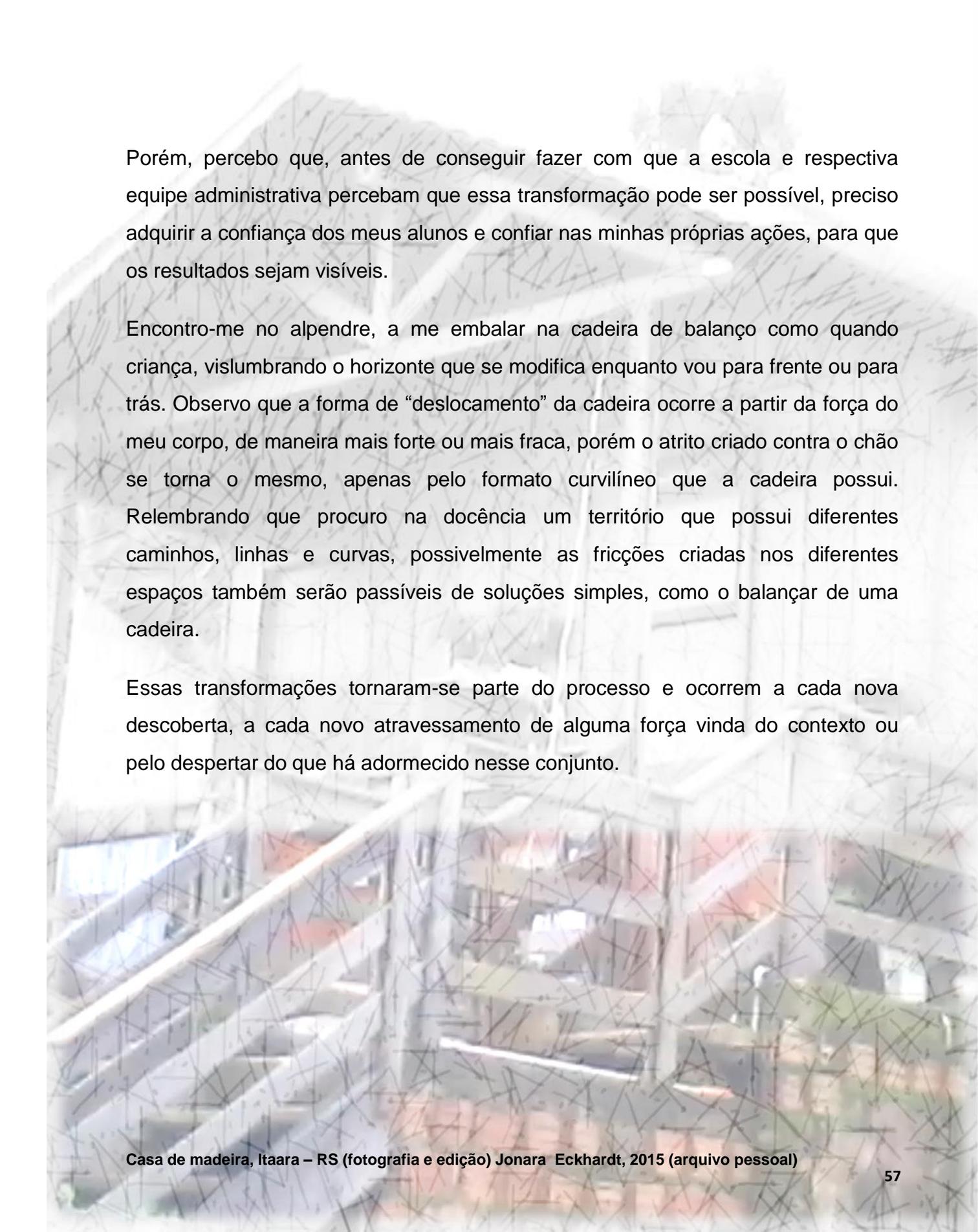
Há tropeços no caminho, um certo receio, diria até medo de ousar na produção das propostas, mas não posso ficar presa somente à rigidez repetitiva e rotineira dos objetivos, conteúdos, cronogramas que, muitas vezes, não levam em conta os alunos “reais” que temos à nossa frente, sendo pensados para um aluno abstrato que, na verdade, não existe. Procuo libertar-me das imposições estabelecidas pelo sistema educacional e, seguidamente, me prendo às que eu mesma crio.

Situações essas que têm ocorrido nos espaços escolares e que Rancière (1996), com suas contribuições, nos faz entender melhor essa noção de conflito, trazendo-nos o conceito de dissenso como sendo

[...] não um conflito de pontos de vista nem mesmo um conflito pelo reconhecimento, mas um conflito sobre a constituição mesma do mundo comum, sobre o que nele se vê e se ouve, sobre os títulos dos que nele falam para serem ouvidos e sobre a visibilidade dos objetos que nele são designados. O dissenso não é a guerra de todos contra todos. Ele dá ensejo a situações de conflito ordenadas, a situações de discussão e de argumentação. [...] É preciso primeiro provar que há algo a argumentar, um objeto, parceiros, um mundo que os contêm. E é preciso prová-lo na prática, ou seja, fazendo como se esse mundo já existisse (RANCIÈRE, 1996, p. 374).

Ainda, para Rancière, “a prática do dissenso é assim uma invenção que faz com que se vejam dois mundos em um só” (p. 375). Mundos heterogêneos, constituídos ao mesmo tempo, em que a interação conflitual necessita ocorrer pela prática do sensível, buscando outras maneiras de se produzir sujeito na educação, podendo transformar-se em alguém diferente do que nos fizeram ser.

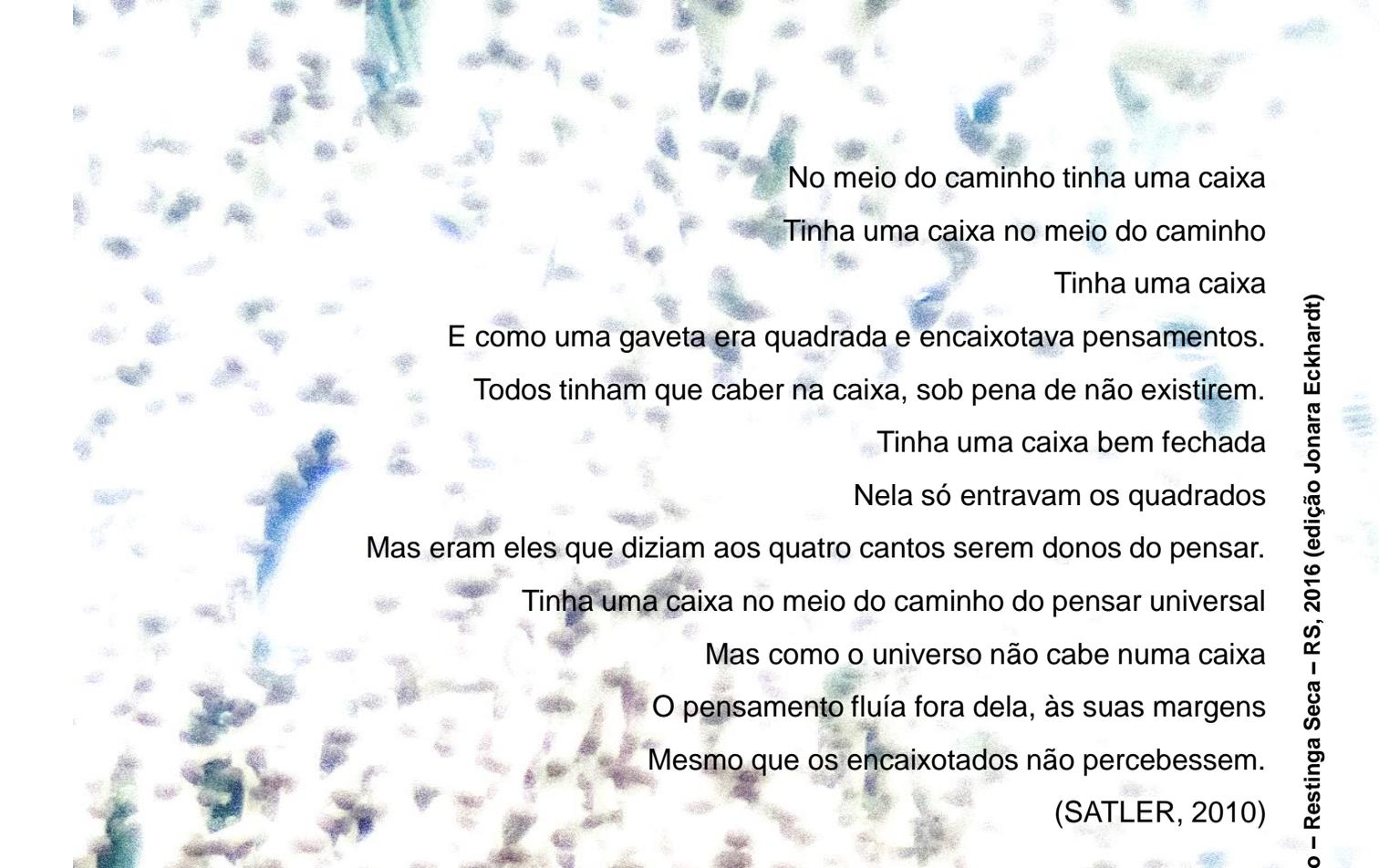
Minha prática docente tem ocorrido não na intenção de provar algo a alguém, mas em mostrar que podemos transformar o que já vinha sendo realizado de uma forma diferente, mais atrativa, em que se destaquem as reais potencialidades de cada um.



Porém, percebo que, antes de conseguir fazer com que a escola e respectiva equipe administrativa percebam que essa transformação pode ser possível, preciso adquirir a confiança dos meus alunos e confiar nas minhas próprias ações, para que os resultados sejam visíveis.

Encontro-me no alpendre, a me embalar na cadeira de balanço como quando criança, vislumbrando o horizonte que se modifica enquanto vou para frente ou para trás. Observo que a forma de “deslocamento” da cadeira ocorre a partir da força do meu corpo, de maneira mais forte ou mais fraca, porém o atrito criado contra o chão se torna o mesmo, apenas pelo formato curvilíneo que a cadeira possui. Relembrando que procuro na docência um território que possui diferentes caminhos, linhas e curvas, possivelmente as fricções criadas nos diferentes espaços também serão passíveis de soluções simples, como o balançar de uma cadeira.

Essas transformações tornaram-se parte do processo e ocorrem a cada nova descoberta, a cada novo atravessamento de alguma força vinda do contexto ou pelo despertar do que há adormecido nesse conjunto.



No meio do caminho tinha uma caixa
Tinha uma caixa no meio do caminho
Tinha uma caixa
E como uma gaveta era quadrada e encaixotava pensamentos.
Todos tinham que caber na caixa, sob pena de não existirem.
Tinha uma caixa bem fechada
Nela só entravam os quadrados
Mas eram eles que diziam aos quatro cantos serem donos do pensar.
Tinha uma caixa no meio do caminho do pensar universal
Mas como o universo não cabe numa caixa
O pensamento fluía fora dela, às suas margens
Mesmo que os encaixotados não percebessem.
(SATLER, 2010)

Com a intenção de buscar fluir fora, às margens dos quadrados, o dissenso configura-se na visão de indisciplina; de certa forma, ambos (dissenso e indisciplina) se contrapõem ao que já foi determinado como adequado, como certo, aceitável. Mas, essa indisciplina é produtiva, inventiva, abre possibilidades para experimentações nunca antes vivenciadas, que faz o corpo sair do seu estado de acomodação, transpirar, acelerar, inquietar. “Corpo que traduz códigos de outros corpos e que inaugura diferenças” (CASA NOVA, 2008, p. 111).

Corpo que necessita estar em estado de movimentação, senão atrofia, paralisa. Do mesmo modo acredito ser a prática docente, não podemos nos permitir entrar em estado de congelamento, as transformações no campo educacional ocorrem diariamente, a atualização dessas mudanças é a nossa finalidade. Tudo passa pelo corpo, seja o que ouvimos, vemos, sentimos, pensamos, as atitudes que temos diante dessas situações, o que produzimos a partir disso...

O que define um corpo é o conjunto das relações e seu poder de ser afetado. Pode aumentar ou diminuir a potência, sendo paixões de alegria ou de tristeza [...] Alegria ou tristeza não são sentimentos, mas potências de agir: a alegria aumenta a potência de agir, enquanto que a tristeza a diminui [...] Será entendido como bom todo o objeto cuja relação se compõe em conveniência com o meu corpo; ao contrário, como mau tudo que decompõe o meu, em uma relação de inconveniência (OLIVEIRA, 2012, p. 190).

Como o fragmento destacado nos coloca, minha intenção durante o processo da prática docente é disparar possibilidades de aprendizagens, propiciar a construção de diálogos que reverberem também os desejos dos alunos, buscando potências que estimulem a pensar outras coisas, ampliando o leque de alternativas, uma movimentação que possa despertar o que esteja adormecido.

A tinta não se condiciona a permanecer apenas no espaço da folha de ofício, ela escapa para as paredes, para fora da sala de aula, para a fachada da escola. O que antes era pálido, opaco, ganha cor, ganha vida.

Durante esses atravessamentos *nos* construímos, somos corpos, gestos, ações... singulares, dentro desse coletivo. As ações não são mais geridas por regras fechadas, burocracias engessadas, de repente ouve-se dedilhados de violão e uma turma em coro cantando. *“Professora iria trazer também o teclado, mas não sabia se iriam deixar nós tocar”*.

A provocação frutificou, ampliou-se o repertório, agora era violão, teclado, percussão, uma aula foi pouco, duas também. O que não sabiam criou-se, o que um não lembrava, outros complementaram, e o que se produziu, no planejamento não se encontrava.

Entre as marcas que vão surgindo, desenham-se também novas possibilidades, as

forças renovam-se, ameniza-se as diferenças, valorizando o repertório de todos. Transcendendo cada um seus próprios limites (eu como professora e eles como alunos), ou simplesmente estabelecendo diálogo e possibilidades de experiência.

O exercício pedagógico cotidiano nos permite perceber que todas as ações, situações que vivemos com nossos alunos têm uma natureza prática, relacional, ética e convencional, sendo a linguagem e a comunicação decisivas para o melhor aproveitamento dessas concepções, de forma verbal ou não verbal. Meira e Silva (2013) nos fazem lembrar “[...] do corpo, que sente, que vibra, que ocupa o espaço, que desenha com gestos no ar, que pinta com os dedos, com pés, com pele” (p.54).

Friccionar, movimentar, e a partir das nossas ações, talvez alterar a energização que emana em alguns ambientes escolares. E nesse sentido, buscar ouvir mais, sentir mais, sentir o “pulso” dos alunos, para calibrar nossas práticas pedagógicas, nossos planos de aula.

O contexto escolar definitivamente se apresenta como um espaço privilegiado para essas situações de convívio, no qual alteram (marcam) significativamente o modo como vivemos e experimentamos o mundo. Essas marcas provêm de conflitos de opiniões, de gerações, da multiplicidade cultural e da heterogeneidade identitária, dos “muitos mundos num só” (OLIVEIRA, 2015, p. 450).

Se visitarmos o conceito de fricção abordado por alguns pesquisadores em estudos de cunho antropológico (como, por exemplo, o conceito composto de *fricção interétnica*⁴), identificamos algumas características possíveis de fazê-lo transitar pa-

⁴ O conceito de fricção interétnica surgiu em 1962, em estudos iniciados pelo antropólogo Roberto Cardoso de Oliveira.

ra a educação, para a relação professor/escola, professor/aluno e professor/professor.

No entendimento antropológico, seria o atrito entre culturas diferentes, ocorrência de conflitos ora negativos ora positivos, ocasionando a apropriação de práticas que passam de uma sociedade para outra, “um deslocamento do foco das relações de equilíbrio e das representações de consenso para as relações de conflito e para as representações de dissenso” (OLIVEIRA, 2006, p. 47).

Constituímo-nos indivíduos que possuem traços identitários acumulados, marcas que são distintas em cada sujeito, datadas e circunstanciadas pela cultura, pelo tempo e lugar de vivência, pelo contexto histórico, pelo individualismo e liberdade de escolhas.

Tornamo-nos um grupo de indivíduos que compartilham o mesmo espaço, que vivem, às vezes, em casas muito semelhantes, partilhamos a mesma língua, mas ao visitarmos os porões que estão por aí, nos damos conta do quanto eles diferem entre si. Garimpando, perceberemos que eles são construídos, organizados, feitos por partes de cada um, individualmente e coletivamente. Eles não são permanentemente os mesmos e nem estiveram desde sempre como os percebemos.

Trata-se de abrir uma experiência individual (de cada um) e, ao mesmo tempo, coletiva (de fazê-lo juntos) orientada a fazer saltar essa faísca do pensamento friccionando-se as palavras de cada um com as palavras dos outros e, ao mesmo tempo, as palavras com as coisas, com o mundo, com que vemos e com o que sentimos (LARROSA, 2014, p. 168).

Penso o conceito de fricção, no campo educacional, como um jogo de ausências e presenças, entre o que se retira e o que se agrega à matéria, em que nenhuma das



Diário visual – atividade desenvolvida por aluno do 9º ano – Restinga Seca – RS, 2016

partes sai ilesa. Traços de um sujeito entram em contato com os do outro, podendo pôr em discussão outras relações com a linguagem, com o mundo e com nós mesmos, fazendo ressignificar o que já estava definido, desfazendo-nos, deformando, criando novas incisões, deixando-nos novas marcas. Pereira (2013a) pensa esse processo de produção de sujeito

Ser professor aparecia, para mim, como uma marca que se produz no sujeito. Não é vocação, não é identidade, não é destino. É produto de si. E a busca pela formação acadêmica caminha no sentido de buscar modos de apropriação e ativação dessa marca em consonância com as singularidades que constituem o campo de existencialização do indivíduo (p. 18).

E como marca que se tem produzido a partir do que vem ao encontro, perdemos pedaços, agregamos outros. Nesse processo de desfazimento, acaba-se, da mesma forma, produzindo-nos novas marcas, contamos histórias e elas também nos contam, nos transformam.

Nessa provisoriedade, enquanto sujeito que se apresenta em função das circunstâncias que se delimitam, torno-me outra, outros e, dessa forma, compreendo melhor o funcionamento desse processo de escolhas, no sentido de me apropriar com maior segurança, me ajustar ao papel de professora.



**Onde essa pesquisa me
levou, me levará?!**

Durante todo o processo de mestrado e de escrita da dissertação, nitidamente vivi dois personagens, a professora e a pesquisadora, uma buscando viver a experiência da forma mais intensa possível, outra questionando tudo o que acontecia, quase sempre apontando as falhas, o que não havia ocorrido como planejado. Em certos momentos, fui carrasca de mim mesma, o que fez com que a *experiência*, pelo menos como eu gostaria de tê-la vivido, se tornasse cada vez mais rara.

Foi refletindo nesse processo de formação docente, foi ao ler e reler inúmeras vezes o que tenho escrito, ao pensar, mas pensar com as palavras, que percebi que não conseguiria escrever sobre docência se não a estivesse vivenciando, se não a estivesse experimentando.

A experiência, essa que Larrosa (2014) tensiona, sendo “algo que (nos) aconteça e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão [...]” (p. 10). Essa experiência com a docência, da forma como desejei que acontecesse, talvez ainda não tenha tido espaço protagonista para ocorrer, pelo menos não tão intensamente quanto almejei desde o início.

Concluo isso a partir das próprias colocações do autor: “a informação não é experiência” (p. 18). O fato de eu ter as informações didático-pedagógicas referentes ao campo das artes visuais e esperar que meus alunos sintam vontade de aprender, com a mesma intensidade com que busquei adquirir o conhecimento, não cria a possibilidade de existir a experiência ou, até mesmo, uma prática docente saudável.

O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informações, o que mais o preocupa é não ter bas-

tante informação; cada vez sabe mais, cada vez está mais bem informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber [...], o que consegue é que nada lhe aconteça (LARROSA, 2014, p. 19).

O autor assinala ainda, o quão raro se possibilita a experiência por excesso de opinião. Opinião essa que eu busco ter, no sentido de estar informada, e que praticamente reproduzo, esperando que meus alunos também estejam informados e opinem, “uma opinião obviamente própria, crítica e pessoal sobre o que quer que seja” (idem, p. 21).

Essa experiência, ainda no dizer de Jorge Larrosa e de acordo com o que foi anteriormente mencionado, se torna infrequente pela falta de tempo. Os dias correm, as horas voam e essa sensação é ainda mais desencadeada porque temos infinitas coisas para dar conta. Cada vez estamos mais tempo nas escolas, na universidade, realizando cursos de formação, tanta coisa acontecendo, mas não permitindo que nos aconteça.

E, outro ponto, ainda mais intrigante, é que o excesso de trabalho torna mais rara a vivência de uma experiência. Até então, acreditava que só conseguiria adquirir experiência quanto mais tempo eu trabalhasse. Afinal, as perguntas que mais ouço quando sinto estar sendo questionada a respeito de minha prática docente são: *quanto tempo você tem de experiência? Há quanto tempo você dá aulas?*

Tenho vivido a experiência docente de um modo que acredito ser também vivido por muitos colegas nos anos iniciais: uma docência que denuncia sempre esse sentimento de incompletude, essa sensação que tudo muda rapidamente, que não podemos deixar de nos aperfeiçoarmos constantemente.

E, realmente, o fato de me encontrar trabalhando trinta horas semanais, em três

escolas, onde tem dias que não consigo ter um período livre, entrando e saindo em torno de trinta alunos da sala, num espaço que praticamente não comporta esse número de alunos, não me fez, na realidade, ter mais experiência. Ou melhor, vivê-la. Pois, as rotinas impedem que tenhamos essa consciência que nos proporciona a singularidade da *experiência* da qual nos fala Larrosa, como

(...) a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2014, p 25).

Tenho buscado mais a escuta, talvez, sobretudo o silêncio. Percebo que a noção de docência, ao menos de professor atrator, que procurei destacar, não se tornou personagem principal no palco de minha prática docente. Percebo-o isoladamente em algumas situações, concluindo que sim, é possível, é produtivo e consigo resultados significativos no exercício de se abrir à escuta dos meus alunos, uma vez que minha prática interfere nas atuações deles enquanto resposta ao que proponho, e que a aprendizagem ocorre partindo da internalização das experiências.

Interrogo-me não sobre o que sou, e sim sobre onde estou, pois percebo que a universidade, ao fim, me preparou para uma escola abstrata, na qual não tenho encontrado alunos sedentos por conhecimento (como sempre imaginamos), e on-

de não é somente a minha ação a responsável pela potência de vida que irá emanar no contexto da sala de aula. Acredito ser sempre necessário o exercício de uma atenção minuciosa para os detalhes proporcionados por uma escola enquanto “micro-cosmos”.

Às vezes, me tenho perdido nas tentativas, nas expectativas, ao tentar propor situações de experiências docentes e ao tentar dar suporte para que meus alunos experimentem a si mesmos. Tenho percebido essa prática demasiadamente intensa, e atribuo esse aspecto ao fato de estar constantemente buscando escrever sobre ela, buscando refletir sobre aquilo que vivencio e o que busco reproduzir nesta escrita. Desestabilizar-me, ao perceber que a importância que atribuo a uma complementação teórica não cria o mesmo entusiasmo que a mim gerou em adquirir esse conhecimento, tornando questionáveis minhas produções como docente, minhas intervenções enquanto agente de um saber que é provisório.

Vivo um misto entre as diferentes tensões do ambiente educacional e das aulas que me contentam, da proximidade que vou criando com meus alunos – pouco a pouco – nesse curto período semanal que acabo tendo contato com eles.

Em momentos isolados, percebo-me ainda como a menininha de oito anos, que em uma resposta ingênua, inocente, idealiza uma profissão sem prever o que essa exigiria. Talvez, eu quisesse somente descobrir possibilidade e não ter que descrever, enfim...

Quando propus trabalhar com o conceito de fricção, não imaginei o quanto ele seria potente para exprimir cada situação de experiência que busquei destacar entre as vivências. Friccionar. Ativar com intensidade, com calor, tentando dar sentido ao que me tem construído, me “formado” até os dias que se findam, pois, na perspectiva de que se a vida não está sendo interessante, é hora de modificar alguma coisa.

Ter a possibilidade de uma realização satisfatória partindo das problemáticas trazidas pelos alunos, em que ilusoriamente não me enquadro, por instantes, na categorização e caricatura de professora, que talvez a “vontade de viver tenha a ver às vezes com um desejo de tirar a experiência da jaula, de fazê-la sair, de abri-la para o lado de fora, com um desejo de sairmos nós mesmos da jaula” (LARROSA, 2014, p. 106). Sair e friccionar com o ambiente, com as pessoas, com as palavras, entre leitura e escrita.

Percebo que, desde a obtenção do diploma de professora de artes visuais até o momento, transitei demasiadamente entre diferentes ambientes para o exercício da profissão, não me permitindo apreender essa experiência. Sinto necessidade de conhecer os alunos com os quais convivo, com os quais ocorrem as trocas, conhecer além da sala de aula. Mas, para que isso aconteça, necessita-se de tempo, momentos que são regidos externamente, em distintas situações. Tornando-se um ensinar aprendendo, um lecionar conhecendo, como meio de se politizar no percurso de singularidade de ambos (professora e aluno). Trata-se de um exercício que tenho ensaiado diariamente e de uma experiência em que se destaquem os estímulos provenientes do mundo, do(s) outro(s) e da prática docente.

Nesse percurso, trilha-se um jogo de escolhas forçadas e caminhos determinados pelo contexto. Nesta pesquisa, um fator determinante foi o próprio processo de investigação e construção da mesma, uma vez que, enquanto a realizo, me tenho construído pesquisadora e professora, pois sigo inserida no contexto escolar, pesquisando como gerencio essa prática docente.

A maior fragilidade encontrada mais próxima à finalização desse processo foi a inexistência de tempo suficiente para se dedicar ao que mais desejava, não conse-

guindo estar nos lugares⁵ onde as questões da pesquisa ficavam em evidência, fazendo movimentar mais significativamente a reflexão e análise das experiências. Na tentativa de sanar essa lacuna, procurei operacionalizar com as questões indagadoras da investigação, partindo dos próprios contextos em que elas foram geradas.

Nesses últimos meses, me construí professora ao mesmo tempo em que me tornava pesquisadora, e percebo que ambos os papéis ocorreram no coletivo, ganhando força, potência, quando compartilhavam o mesmo espaço com o(s) outro(s). A pessoa que iniciou esta pesquisa, hoje, é diferente da que termina esta escrita. Sigo num inacabamento infinito, o movimento infinito de se questionar sobre si mesmo, em que as vidas acadêmica e profissional são atravessadas por muitas intensidades.

Assim, pesquisar não é apenas o pressuposto para uma formação, mas um envolvimento com minhas experiências vividas durante todo o processo. Busco aprender com meus próprios erros, construir-me diferente do que sou, com a perspectiva de que muitos mundos são possíveis e de que os significados podem ser criados e transformados. Reinventar-se, transformar, arriscar, redesenhar-se...

⁵ Destaco essa falta sentida, por não ser possível nesses últimos meses estar presente nos encontros do grupo de pesquisa GEPAEC, sendo o principal local de trocas e discussão das problemáticas. Trazendo sempre contribuições a partir das experiências dos integrantes, juntamente com um referencial que serve de estímulo para se pensar a docência e suas múltiplas possibilidades.

Referências

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Trayectorias epistemológicas y prácticas de la investigación (auto)biográfica em educación em Brasil y España. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto e BOLÍVAR, Antonio (Orgs.). La investigación (auto)biográfica em educación. Miradas cruzadas entre Brasil e España. Granada, EUG, Porto Alegre, EdiPUCRS, 2014, p. 8-29.

ASSIS, Henrique Lima. Quais experiências transformam uma pessoa em um professor de Artes Visuais? In: *Revista Digital do LAV*, Santa Maria, v. 9, n. 1, p. 39-62. jan./abr. 2016.

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo. Martins Fontes, 1998.

BARTHES, Roland. **Como Viver Junto**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **O Grau Zero da Escrita**. Seguido de novos ensaios críticos. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **Aula**. Aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciada dia 7 de janeiro de 1977. São Paulo: Editora Cultrix, 2007.

_____. **Mitologias**. Rio de Janeiro: Difel, 2013.

CARDONETTI, Vivien Kelling; OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. Diário de aula: disparador de problematizações e de possibilidades para pensar a formação de professores de Artes Visuais. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de; HERNÁNDEZ, Fernando (Orgs.). *A formação de professores e o ensino das Artes Visuais*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2015, p. 51-73.

CASA NOVA, Vera. **Fricções**: traço, olho e letra. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008.

HARGREAVES, Andy. **Os professores em tempos de mudança**. O trabalho e a cultura dos professores da Idade Pós-moderna. Portugal: Editora McGraw-Hill de Portugal, 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da Cultura Visual**: proposta para uma nova narrativa educacional. Porto Alegre. Editora Mediação, 2007.

KASTRUP, Virgínia. Aprendizagem, arte e invenção. In: *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 6, n. 1, jan./jun. 2001, p. 17-27.

LAMPERT, Jociele. Tessituras sobre Arte e Arte Educação, ou: sobre deambulações no ensino de arte. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de; HERNÁNDEZ, Fernando (Orgs). *A formação de professores e o ensino das Artes Visuais*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2015, p. 101-118.

LARROSA, Jorge. **Tecnologias do eu e educação**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. **O ensaio e a escrita acadêmica**. In: *Educação e realidade*. jul/dez. 2003, p. 101-115.

_____. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. – 5. Ed. – Belo Horizonte; Autêntica, 2010.

_____. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. **A arte da docência em Arte**: desafios contemporâneos. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de (org.). *Arte, educação e cultura*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2015, p. 215-229.

MEIRA, Mirela Ribeiro. SILVA, Ursula Rosa da. Cultura Visual, ensino da arte e cotidiano: hibridismo e paradoxos. In: *Revista Visualidades*, Goiânia, v. 11, nº2, p. 35-57, jul/dez. 2013.

MOSSI, Cristian Poletti. OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. In: **Inscriver imagens na escrita, escrever pelo fora**: impactos da filosofia de Deleuze & Guattari nas pesquisas em educação. 22º Encontro Nacional Anpap. Ecossistemas Estéticos, Belém – Pará, 15 a 20 de Outubro, 2013.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Ecce homo*: de como a gente se torna o que a gente é. Porto Alegre: L&PM, 2003.

OLIVEIRA, Andréia Machado. Interação, Fricção e Afecção de Corpos Moleculares. In: *21º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 2012, Rio de Janeiro. Anais do 21º Encontro Nacional da ANPAP (Cd-Rom)*. Rio de Janeiro: ANPAP, 2012. p. 185-194.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. **O papel da Cultura Visual na formação inicial em Artes Visuais**. In: MARTINS, Raimundo e TOURINHO, Irene (Orgs.). Educação da Cultura Visual: narrativas de Ensino e Pesquisa. Santa Maria. Editora UFSM, 2009.

_____. Como “produzir clarões” nas pesquisas em educação? In: *Revista Educação Pública*. Cuiabá, v. 24, n. 56, maio/ago. 2015, p. 443-454.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **O trabalho do antropólogo**. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

PEREIRA, Marcos Villela. **Estética da professoralidade**. Um estudo crítico sobre a formação do professor. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013a.

_____. A escrita acadêmica: do excessivo ao razoável. In: *Revista Brasileira de Educação*. v. 18, n. 52, p.213-244, jan./mar. 2013b.

QUINTANA, Mario. **Antologia poética**. Porto Alegre: L&PM, 1997.

RANCIÈRE, Jacques. **O dissenso**. In: NOVAES, Adauto (Org.). A crise da razão. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 367-382.

SATLER, Lara Lima. MARTINS, Alice Fátima. Sai da caixa o início de uma aventura emancipatória com o ensino audiovisual. In: *Simpósio 12, Educação e Cultura Visual. 21º Encontro da ANPAP*, Rio de Janeiro, 2012.

SKLIAR, Carlos. **Escrevendo e lendo sobre a identidade, a diferença e a solidão**. In: *Leitura (Campinas, Online)*, Campinas, São Paulo, v.34, n.1 (66), 2016, p.13-29.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Histórias de vida e formação de professores. In: *Salto para o futuro. TV escola, SEED-MEC*. Março, 2007.

_____. Indagación (auto)biográfica: contar experiencias, escritura narrativa y formación. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto e BOLÍ-

VAR, Antonio (Orgs.). La investigación (auto)biográfica em educación. Mirádas cruzadas entre Brasil e España. Granada, EUG, Porto Alegre, EdiPUCRS, 2014, p. 34-57.

TIMM, Edgar Zanini. **A vida como uma obra de arte**: pensando em história de vida. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Auto)biografia e formação humana. EDUFRN e EDUPUCRS, 2010, p. 45-62.

VAN MANEN, Max. Investigación Educativa e Experiencia Vivida: ciencia humana para uma pedagogía de la acción y la sensibilidad. Barcelona: Idea Books, 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. É preciso ir aos porões. In: *Revista Brasileira de Educação*, v.17, nº 50, maio/ago., p. 267-282, 2012.