

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE ARTES VISUAIS
LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS

TATIANA AZEVEDO OLIVEIRA

**O PAPEL DO PROFESSOR NA CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES DISCENTES:
PENSANDO O DENTRO E O FORA NA EXPERIÊNCIA DO DESENHAR.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás como um dos requisitos à obtenção do título de Licenciatura em Artes Visuais. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Kelly Christina Mendes Arantes.

GOIÂNIA
2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE ARTES VISUAIS

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DE GRADUAÇÃO NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio do Repositório Institucional (RI/UFG), regulamentado pela Resolução CEPEC no 1240/2014, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei no 9.610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo dos Trabalhos de Conclusão dos Cursos de Graduação disponibilizado no RI/UFG é de responsabilidade exclusiva dos autores. Ao encaminhar(em) o produto final, o(s) autor(a)(es)(as) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação (TCCG)

Nome(s) completo(s) do(a)(s) autor(a)(es)(as): **Tatiana Azevedo Oliveira**

Título do trabalho: "O PAPEL DO PROFESSOR NA CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES DISCENTES: PENSANDO O DENTRO E O FORA NA EXPERIÊNCIA DO DESENHAR".

**2. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)
Concorda com a liberação total do documento [X] SIM [] NÃO¹**

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante: a) consulta ao(à)(s) autor(a)(es)(as) e ao(à) orientador(a); b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo do TCCG. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro.

Obs.: Este termo deve ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Kelly Christina Mendes Arantes, Professora do Magistério Superior**, em 27/02/2023, às 11:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Tatiana Azevedo Oliveira, Discente**, em 27/02/2023, às 22:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3505347** e o código CRC **F60DDC5D**.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE ARTES VISUAIS
LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS

TATIANA AZEVEDO OLIVEIRA

**O PAPEL DO PROFESSOR NA CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES DISCENTES:
PENSANDO O *DENTRO E O FORA* NA EXPERIÊNCIA DO DESENHAR.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás como um dos requisitos à obtenção do título de Licenciatura em Artes Visuais. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Kelly Christina Mendes Arantes.

GOIÂNIA
2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Oliveira, Tatiana Azevedo
O PAPEL DO PROFESSOR NA CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES
DISCENTES: [manuscrito] : PENSANDO O DENTRO E O FORA NA
EXPERIÊNCIA DO DESENHAR / Tatiana Azevedo Oliveira. - 2023.
L, 50 f.

Orientador: Prof. Dr. Kelly Christina Mendes Arantes.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade
Federal de Goiás, Faculdade de Artes Visuais (FAV), Artes Visuais,
Goânia, 2023.

Bibliografia.
Inclui lista de figuras.

1. Professor. 2. Desenho. 3. Pedagogia crítica. 4. Adolescência. I.
Arantes, Kelly Christina Mendes, orient. II. Título.

CDU 7



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE ARTES VISUAIS

ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Ao(s)14 dia(s) do mês de fevereiro do ano de 2023 iniciou-se a sessão pública de defesa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado “O PAPEL DO PROFESSOR NA CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES DISCENTES: PENSANDO O DENTRO E O FORA NA EXPERIÊNCIA DO DESENHAR”, de autoria de **Tatiana Azevedo Oliveira**, do curso de Licenciatura em Artes Visuais, da Faculdade de Artes Visuais da UFG. Os trabalhos foram instalados pelo(a) profa. Dra. Kelly Christina Mendes Arantes com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Profa. Dra. Alice Fátima Martins (FAV-UFG) e Prof. Dr. Luiz Henrique Arantes Araujo Olivieri (FAV/UFG). Após a apresentação, a banca examinadora realizou a arguição do(a) estudante. Posteriormente, de forma reservada, a Banca Examinadora atribuiu a nota final, tendo sido o TCC considerado aprovado.

Proclamados os resultados, os trabalhos foram encerrados e, para constar, lavrou-se a presente ata que segue assinada pelos Membros da Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Kelly Christina Mendes Arantes, Professora do Magistério Superior**, em 05/05/2023, às 12:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Luiz Henrique Arantes Araujo Olivieri, Professor do Magistério Superior**, em 05/05/2023, às 17:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Alice Fatima Martins, Professora do Magistério Superior**, em 22/08/2023, às 19:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3687640** e o código CRC **A9BF19A4**.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe Andréia e minha avó Zeneide, porque sonhos não são desenhados sem incentivos e amor, sem elas provavelmente não estaria aqui, nem chegaria tão longe.

Aos meus professores do fundamental e ensino médio que foram essenciais para a minha formação e inspiração para o desenvolvimento desta pesquisa.

À minha orientadora, professora Kelly Christina Mendes Arantes, sempre disposta a ajudar com suas observações pontuais e paciência.

À professora Alice Fátima Martins e ao professor Luiz Henrique Arantes Araújo Olivieri, por aceitarem gentilmente fazer parte da minha banca avaliadora.

À prática de desenho, pois desenhar salvou a minha vida e salva todos os dias.

“Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar.”

(Paulo Freire)

RESUMO

A presente pesquisa busca discorrer e valorizar acerca da prática pedagógica crítica na formação identitária, enfatizando em como se dão os processos de construção das identidades discentes e como o docente em mediação com a prática do desenho poderia contribuir neste processo. Com essa finalidade foi utilizada a pesquisa do tipo auto etnográfica como metodologia, interpretando e significando narrativas pessoais, além de um levantamento bibliográfico. As reflexões levantadas possivelmente contribuirão para a ampliação da visão docente para a importância do papel do professor no incentivo da manifestação de identidades discentes mediadas pela prática de desenho.

PALAVRAS-CHAVE: Professor; Desenho; Identidade; Pedagogia crítica; Adolescência.

RESUMEN

Esta investigación busca discutir y valorar la práctica pedagógica crítica en la formación de la identidad, enfatizando cómo se dan los procesos de construcción de las identidades de los estudiantes y cómo el profesor en mediación con la práctica del dibujo podría contribuir a ese proceso. Para ello se utilizó como metodología la investigación autoetnográfica, interpretando y dando sentido a las narrativas personales, además de un levantamiento bibliográfico. Las reflexiones planteadas posiblemente contribuirán a la ampliación de la visión docente por la importancia del papel del docente en el fomento de la manifestación de las identidades de los estudiantes mediada por la práctica del dibujo.

PALABRAS CLAVE: Docente; Dibujo; Identidad; Pedagogía crítica; Adolescencia.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura	1	–	Retrato	da	arte	
.....						10
Figura	2	–	Desenho			01
.....						11
Figura	3	–	Desenho			02
.....						13
Figura	4	–	Desenho			03
.....						13
Figura 5	–	Exercício 01	feito na disciplina de	Introdução ao	Desenho	
.....						29
Figura 6	–	Exercício 02	feito na disciplina de	Introdução ao	Desenho	
.....						29
Figura 7	–	Desenho	feito para a avaliação da disciplina de	Desenho 2		
.....						30
Figura 8	–	Fotografia	realizada na disciplina de	Espanhol sobre	Salvador Dalí	
.....						37
Figura 9	–	Túnel galáxia	realizado no	Festival Cultural		
.....						41
Figura 10	–	Túnel galáxia	realizado no	Festival Cultural		
.....						42

SUMÁRIO

1. CONSTRUINDO MEU LUGAR DE FALA	8
2. IDENTIDADE: UMA CONSTRUÇÃO	16
3. IDENTIDADE E DESENHO: UM PROCESSO DIALÉTICO	19
4. DENTRO E FORA: UMA PESQUISA DO TIPO AUTOETNOGRÁFICA	21
5. PEDAGOGIA CRÍTICA: LIBERTAÇÃO E EMANCIPAÇÃO	25
6. METODOLOGIA DE ANÁLISE DOS DADOS	31
6.1 REIVINDICANDO AULAS DE ARTES	32
6.2 ESCOLA ANTIGA E ESCOLA NOVA: DIALÉTICA ENTRE METODOLOGIAS E ESPAÇOS	33
6.3 O ENSINO DE ARTE ENSINANDO EM OUTROS TERRENOS	36
6.4 VISITA À EXPOSIÇÃO DE TIM BURTON: O QUE FAZ OS ADULTOS PARAREM DE DESENHAR?	37
6.5 CÁ ENTRE NÓS, O TÚNEL DE GALÁXIA E A CONSTRUÇÃO COLETIVA DO CONHECIMENTO	39
7. CONCLUSÕES E PERSPECTIVAS FUTURAS DE PESQUISA	43
8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	45

1. CONSTRUINDO MEU LUGAR DE FALA

A palavra *Desenho*, quando procurada no dicionário, possui inúmeros significados, entre eles: representação gráfica, por meio de linhas, cores e sombras; arte e técnica de representar visualmente a forma desses elementos, servindo-se de linhas ou traços; configuração do contorno de uma figura, entre outros significados. Dentre estes muitos, um em específico, me chama a atenção: Representação ou criação, por meios não gráficos (som, palavras, símbolos, ideias etc.), de uma forma imaginária; configuração, construção, descrição, figuração.

Pensemos no desenho então como não somente figuração ou não somente imaginação, mas como uma forma de expressão que equilibra tanto o que há de objetivo em cada um de nós, quanto o que há de mais íntimo e subjetivo, possivelmente em uma constante metamorfose que segue e acompanha nossas mudanças identitárias.

Partindo disso, desde o começo de minha formação nutro um interesse nas práticas artísticas, principalmente pelo desenho, isso porque além de estudante, tanto de Artes Visuais Licenciatura, quanto de Psicologia, tenho uma conexão significativa com a prática em questão.

No decorrer de toda minha vida, encontrei no desenho formas de mostrar para o externo, um mundo que somente eu tinha acesso, minhas percepções sobre as situações que vivenciava. É importante deixar frisado que, nesta pesquisa, pretendo adentrar não necessariamente em minhas experiências de forma biográfica e simplória, e sim contextualizá-las, problematizá-las dentro de um contexto social, político e cultural mais amplo, focalizando nas relações de fora para dentro e dentro para fora, do individual para o social e do social para o individual.

Em nosso desenvolvimento, explica Vygotsky (1978), passamos por duas etapas, primeiro em um nível social e, posteriormente, em um nível individual, sendo assim, nosso desenvolvimento só ocorre de forma saudável, quando estamos em contato com o macro (todo o âmbito social).

Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes (...) primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos. (VYGOTSKY, 1978, p.41)

Assim sendo, os processos sociais nos preparam para processos individuais, sendo dessa forma também com os processos criativos, eles não nascem do nada, temos de ter uma história de vida para que eles sejam constituídos. Derdyk (2015) confirma que se torna difícil falar sobre processos criativos sem nunca os ter vivenciado, logo, se torna difícil falar da prática de desenho quando não se tem uma história com tal prática. Como amante do desenhar, posso dizer que sou artista, é desenhando que me conforto em dias tempestuosos, comemoro dias ensolarados e aprendo a documentar em quem me transformo.

Para Battaglini (2007), o desenho é como um exercício de individualidade que pode surgir tanto da assertividade dos gestos, quanto da indecisão. Ao comparar o desenho à escultura ele acredita que: “A escultura existe no mundo real, é feita de matéria deste mundo; já o desenho ocupa uma posição mais ambígua, entre o imaginário e o real, entre o mundo dos sonhos e das memórias, de um lado, e, de outro, o mundo da matéria, da sensação física, da dor.” (BATTAGLINI, 2007, p.111).

O desenho se tornou então uma ferramenta expressiva, agarrando-se em mim como os tentáculos longos de um polvo. Levando isso em consideração, penso que parte dos meus desenhos veio a se tornar uma espécie de “espelho do eu”. Na noção de Rainwater, interpretada por Giddens (2002), o “eu”, pode ser considerado um projeto reflexivo.

Somos não o que somos, mas o que fazemos de nós mesmos. Não seria correto dizer que o “eu” é visto como inteiramente vazio de conteúdo, pois há processos psicológicos de formação do eu, e necessidades psicológicas, que fornecem os parâmetros para a reorganização do eu (...) o auto-entendimento se subordina ao objetivo mais amplo e fundamental de construir/reconstruir um sentido de identidade coerente e satisfatório. (GIDDENS, 2002, p.74)

Ainda na perspectiva do autor, o “eu”, ao qual pretendo me referir, possui uma trajetória, um desenvolvimento que parte do passado e vai em direção ao futuro, e é assim que nos formamos como indivíduos, temos uma reflexividade contínua, ou seja, espelhamos nossos contextos e nos constituímos na significação de nossas experiências.

Nesse sentido, minha identidade, em processo de produção de significados, passou a se colocar em minhas produções, como se fossem fotografias do meu estado e do contexto que me encontrava inserida.

Com isso, é possível refletirmos em como os contextos influenciam na geração de imagens, na geração de desenhos e na nossa construção identitária. Um dos exemplos disso seria um desenho de 2015, quando iniciei meus primeiros estudos mais aprofundados acerca da prática do desenho e da arte em si. Aos 14 anos e terminando o 9º ano do Ensino

Fundamental II, encontrava-me fissurada e deslumbrada com o fato de que poderia, se essa fosse minha vontade, criar e representar tudo que tivesse vontade, sendo isso real ou surreal, possível ou impossível. Naquele período, busquei representar a arte como sendo um violino com tentáculos que se agarram em nosso cerne (Figura 1).

Figura 1 – Retrato da arte



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2015).

Refletindo mais a fundo, é importante pensarmos no papel do professor como gerador de confiança e significação no processo de produção artística dos alunos. Vejo que em minha trajetória fui agraciada com inúmeros professores que seguiam uma perspectiva pedagógica crítica, professores nem sempre da matéria de arte que, mesmo percebendo minha timidez e insegurança quanto ao desenho, me apoiaram com palavras gentis e gestos significativos. Professores que possuíam um olhar aguçado para com as artes, promovendo de forma muito recorrente transdisciplinaridade entre elas e suas respectivas matérias ministradas, ou seja, se todos têm um contato e formação básica sobre o ensino da arte, as propostas pedagógicas envolvendo educação artística são dinamizadas dentro da escola, fazendo com que movimentos artísticos sejam mais valorizados em instituições de ensino formal.

Digo isso justamente por ter tido a oportunidade de vivenciar inúmeras experiências de saraus culturais, exposições, teatro e concertos por meio da escola, considero essas experiências importantes e significativas.

Retornando ao papel do professor como potencializador da expressão do educando, tenho guardado em minhas memórias, uma de minhas aulas do Ensino Fundamental, quando

após terminar uma prova permaneci quieta em meu lugar, continuando um desenho (figura 2) que havia começado em casa. Estávamos em uma aula de história e meu professor passava entre as mesas em um ato de vigilância, foi quando passou por mim e parou para observar. No momento, como a maioria dos adolescentes, fiquei insegura, como de costume, ansiosa, pensando sobre o julgamento, sobre supostas críticas que ele poderia estar pensando, então parei meu desenho e, logo em seguida, meu professor disse: “Não pare, continue!” voltando a caminhar pela sala. Uma fala breve, um gesto simples, mas tão significativo, que considero como ponto de partida para minha identidade como artista, para minha produção. “Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à assunção do educando por si mesmo.” (FREIRE, 2021, p.43). Ter consciência e refletir acerca de minhas próprias experiências, traz à tona a potência transformadora que o ensino básico, a escola e as posturas dos professores e professoras podem ter na vida de um estudante. O desenho, de certo modo, se incentivado e encorajado desde cedo, pode vir a refletir e potencializar nossa construção identitária.

Figura 2 – Desenho 01



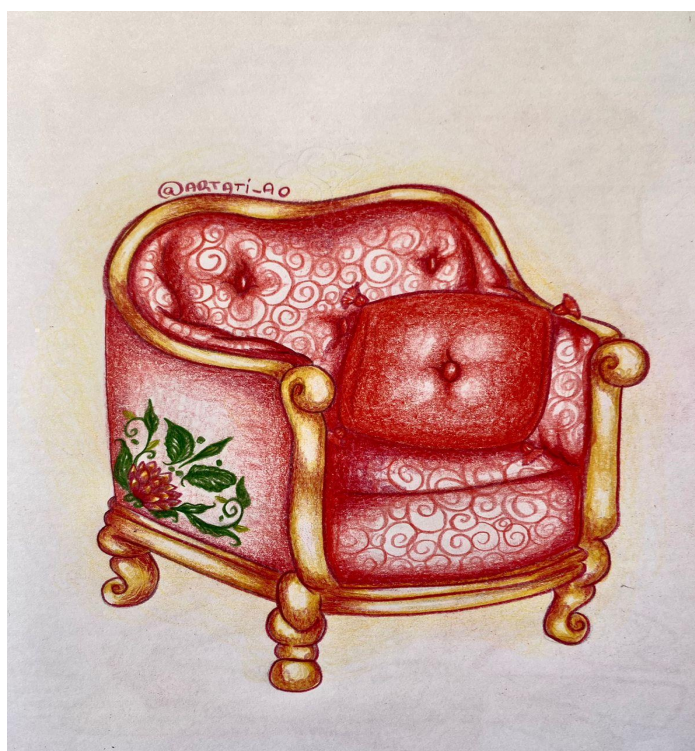
Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Em virtude dessas experiências, busco valorizar o contexto, as situações geradoras e inspiradoras que tornam possíveis as experiências de criação. Derdyk (2007) nos conta em *Disegno. Desenho. Desígnio*, várias de suas experiências valorizantes do contexto, as quais nascem de situações e interpretações emergidas em determinados espaços, por determinados sujeitos. Uma dessas ocorreu em uma roda de fogueira na dobra de uma montanha mineira, um senhor de aparentemente 60 anos recitou suas poesias, sendo analfabeto, o senhor adquiriu uma habilidade da transmissão oral, tendo todos os versos gravados em sua memória. Posteriormente a esse ocorrido, como relatado por esta autora, dois jovens paulistanos se dispuseram a editar um livro de poesias, gravando e transcrevendo os versos daquele senhor:

Perguntei a seu Tião, naquela mesma noite, qual o título que ele daria ao seu futuro livro de poesias, querendo detectar que vibrações e sentimentos aquela experiência inédita estava provocando naquele homem. E ele respondeu, com naturalidade, fluência e rapidez: Desenho, no singular. [...] Não me contive e perguntei a razão desse título, tão inesperado e sofisticado, tratando-se de um livro de poesias vindo de um senhor tão simples. Prontamente seu Tião Ferreira respondeu, de maneira clara e direta, sem nenhuma dúvida a respeito: “É porque fico imaginando os versos na cabeça, fico desenhando na cabeça para não esquecer!”. (DERDYK, 2007, p. 20).

Nesse sentido, analisando em como o contexto na história de seu Tião se fez importante para significar seu trabalho, em minhas produções pude notar, como já mencionado, uma metamorfose ocorrendo conforme eu mesma me transformava com base nos contextos que estava inserida, ou seja, da mesma forma que o contexto formou como seu Tião via e significava seu mundo, assim também me ocorria. Um exemplo claro desses levantamentos foram minhas últimas produções de 2022, coincidentes com o início de minhas aulas presenciais dentro da psicologia. Nunca havia me sentido tão à vontade em um curso, estava leve, tranquila e totalmente em casa com os conteúdos estudados, como se tivesse retornado para o conforto do lar após um longo período viajando. Neste contexto, passei a perceber em meus desenhos novas temáticas: sofás, pessoas relaxadas e adormecidas, demonstrando leveza, por vezes nuas, confortáveis com seu corpo e alma, transparecendo tranquilidade (Figuras 3 e 4).

Figura 3 – Desenho 02



Fonte: Arquivo pessoal da autora. (2022).

Figura 4 – Desenho 03



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

O desenho não passava por mim de forma desregrada, ele tinha seus padrões, transmitia mensagens que, nem sempre no momento da produção estavam visíveis, mas que com o passar do tempo se tornavam mais claras, como se por meio da prática, eu pudesse conversar comigo mesma em diferentes momentos, os contextos se alteram, alterando também as produções e interpretações.

Leite (1998) pontua a arte, incluindo a prática do desenho, como um produto da imaginação e criação do homem. Nesse processo ocorre a reelaboração do antigo com o novo, ou seja, toda invenção é o produto de sua época e ambiente. “Ninguém cria do nada; nada pode ser criado sem referência anterior, sem pertencer à rede de construção coletiva do conhecimento” (LEITE, 1998, p.135).

Essas conversas e completudes foram se tornando, em minha perspectiva, mais nítidas quando pude participar do projeto *Cá entre nós* coordenado pela professora Alice Martins. Basicamente, segundo o site oficial da faculdade de artes visuais da UFG, o projeto consistiu em uma proposta artística e transmídia, partindo da noção de poética da solidariedade, na qual a ênfase não está na exposição de objetos artísticos, performances ou apresentações, mas na possibilidade de se estabelecer relações sensíveis entre os sujeitos. O público cria, aplica, se apropria e faz interferências.

Nessa experiência, noto como os desenhos nas paredes se complementam num todo, mas cada parte, cada pedaço incluso no correr do tempo, expressa e demonstra a sua

unicidade, uma característica pessoal do artista que o colocou ali, salientando que nossos desenhos carregam marcas do que somos e estamos sendo.

A tentativa de entendimento de um desenho, ou de outra manifestação artística, leva o sujeito a percorrê-lo com os olhos e ouvidos atentos, pele ativada, olfato e paladar curiosos (...) buscar compreender o olhar do outro; e, como não podia deixar de ser, toda a sua história vivida, memória acumulada, conhecimentos construídos nessa trajetória. É o encontro do *eu* e dos muitos *eus* em busca do outro, do novo, do diferente de mim. (LEITE, 1998, p.141).

O projeto que relato mostrou-se uma interessante experiência, reforçando uma perspectiva do desenho como sendo “menos uma técnica ou meio expressivo e muito mais um modo de comportar-se (por exemplo, fazer aflorar um certo intimismo do artista, um tom confessional, como se desenho fosse diário, cartilha do ser).” (MORAIS apud DERDYK, 2015, p.51).

Percebo que, a partir de significações feitas por mim no decorrer do projeto, o desenho se torna então um espelho nas paredes da exposição. Ao desenhar, os sujeitos se colocam no mundo de dentro (o subjetivo) para fora (no físico, objetivo), expressando assim, o produto até então formado pelo contexto e pelas relações sociais vivenciadas: suas identidades.

2. IDENTIDADE: UMA CONSTRUÇÃO

Refletindo sobre pensar o conceito de identidade, tipicamente abordado na psicologia, interligado à prática artística, mais precisamente a prática de desenho, acredito que sempre me foi intrigante a relação do ser humano com o desenho, em como surge e porque surge nossa necessidade de expressão por meio de riscos, pontos, traços, rabiscos, hachuras e manchas.

Gombrich (1950) apontou acerca do poder das imagens, da potência primitiva da Arte. Acredita-se que o desenho, nos primórdios, tinha uma função mágica ritualística de proteção e atração de bênçãos. A prática tinha uma finalidade: era utilizada para se chegar a um fim. Olhando atentamente para a história, o desenhar sempre nos acompanhou, sendo atualmente uma potência expressiva utilizada, ainda com fins específicos, inclusive dentro da psicologia para uma melhor investigação do subjetivo humano.

Saindo de uma visão mais colonialista e adentrando numa perspectiva histórica do desenho vinda de dentro, Derdyk (2015) aponta que, seja dentro da significação mágica atribuída pelos homens das cavernas acerca do desenho ou no desenvolvimento do desenho na construção dos maquinários na era industrial, ele transborda sua autonomia e capacidade expansiva como um meio comunicacional, expressivo e de conhecimento.

É pelo desenho que nossa interpretação do mundo começa a ser materializada, é por ele que nosso “eu” começa a se manifestar, vindo antes até mesmo da escrita, e em algumas crianças, antes até da fala, o desenhar é a nossa forma mais ancestral de comunicação ao

mundo, anunciando que fazemos parte dele.

Aos poucos, a criança vai percebendo as bordas, as pontas, a existência do campo do papel. Esse processo coincide, de certa forma, com a sua própria socialização. A criança passa a diferenciar o que existe fora e o que existe dentro do papel e, similarmente, percebe o eu e o outro, o que é “meu” e o que é do “outro”. (DERDYK, 2015, p. 34).

O desenho se dá em etapas e possui uma estrutura, segundo Leite (1998), o desenho se monta com base em três apoios: o material, o sujeito que desenha e a imagem que se deixa desenhar. Dito isso, torna-se claro que, o desenho é um processo, um simples gesto de escolha do material, um olhar para dentro buscando um estímulo e o olhar para fora, para sua tela em branco, seja ela uma folha de papel ou um asfalto quente, puxando de si mesmo o que tem de ser posto para fora, é uma construção.

Tal como o desenho, seguindo o pensamento de Ciampa (1984), a identidade pode ser considerada também como um processo de construção, mais precisamente, um processo de identificação que se forma conforme vivemos nossas experiências no mundo. Nesse sentido, existe uma necessidade significativa da convivência com os demais para nos entendermos como indivíduos, para nos formarmos subjetivamente.

Dito isso, a expressão e afirmação do eu, num sentido que o eu, se configura como identidade, se torna significativa quando paramos para refletir que “em um mundo imaginário, totalmente homogêneo, no qual todas as pessoas partilhassem a mesma identidade, as afirmações de identidade não fariam sentido.” (SILVA, 2000, p.75).

Junior e Lara (2017), em seus estudos sobre Ciampa (1984), definem a identidade como sendo ao mesmo tempo diferença e igualdade em relação aos que nos cercam, uma união entre subjetividade e objetividade, isso porque, sem essa unidade, a subjetividade viria a se tornar desejo não concretizado e a objetividade uma finalidade sem realização, juntas, em equilíbrio e sintonia, formam a identidade.

Na visão de Ciampa (1984), podemos constatar que para nos tornarmos nós mesmos, nos espelhamos no outro, logo conclui-se que o ser humano se constitui como indivíduo nos âmbitos social e histórico, não se desprendendo, claro, da sua natureza animal: “nem anjo, nem besta, o homem é apenas homem” (CIAMPA, 1984, p.71).

Nesse sentido, pensar o desenho como uma prática artística potente, criativa e, possivelmente, passiva e ativa nessa formação, torna-se uma tarefa relativamente complicada. Isso porque quanto mais velhos ficamos, quanto mais nossa identidade se forma e se altera, menos desenhamos. Derdyk (2015) considera que o sujeito possui um potencial inato de

criação, independentemente do contexto social, histórico ou cultural, no entanto, conforme envelhecemos, nossa concepção de seres acabados e estáveis, vinculados fortemente a uma ideia de “eu” já formado, nos impede de exercermos por inteiro nosso potencial criativo.

Nesse ponto, recordo-me de uma situação em que essa noção de que desenhar faz parte única e exclusivamente do território infantil se coloca fortemente. Em meu primeiro ano no curso de artes visuais, fomos visitar uma exposição denominada *A beleza sombria dos monstros* do artista Tim Burton. Sendo uma iniciativa da professora da matéria de introdução ao desenho, a experiência foi transformadora, uma exposição interativa, com tom lúdico e macabro, bem como os trabalhos do artista.

Próximo à saída, passamos por uma sala repleta de mesas de luz, lápis de cor, giz de cera e papel, era a etapa da exposição a qual podíamos livremente desenhar como Burton. Minha turma, sendo formada por alunos de artes, se apropriou desta sala de tal forma que as crianças que visitavam a exposição ficaram observando com um tom de estranheza. Uma dessas crianças virou para seu responsável e disse algo como: “Aqui está cheio de crianças grandes”.

Entendi essa breve e curiosa fala como sendo “Adultos podem desenhar? Isso está certo?” ou “Desenhar não é coisa de criança? Por que esses adultos estão desenhando então?”. O fato é que: o desenho é algo que crianças fazem de forma livre, desenharam porque querem desenhar, desenharam porque precisam registrar algo que ainda nem elas mesmas têm conhecimento, desenharam por desenhar, sem todo o medo do julgamento que os adolescentes criam e os adultos levam. No entanto, a criança que fomos, permanece viva em nosso interior por mais que seja imperceptível, ela precisa se manifestar, adultos também podem desenhar.

Em uma análise crítica da problemática apontada, logo refleti que pesquisar a partir de perguntas com respostas entre “sim” ou “não”, me parecia superficial demais, principalmente porque, em consideração a minha experiência pessoal, estava claro que as práticas em questão influenciaram e influenciam o processo de construção de minha identidade.

Partindo destas reflexões e problematizando os temas de interesse desta pesquisa, pensei em algumas questões envolvendo a formação de identidade num contexto de formação docente. Tudo que estiver envolvido em nossas práticas sociais formam sim nossa identidade, assim sendo, a nossa formação e transformação identitária se expressam nos desenhos que fazemos? Ou tanto a formação e transformação identitária, assim como, as visualidades que consumimos em nossas relações e práticas sociais, contribuem para criarmos o que criamos? Pensemos então na identidade sendo construída, ela se expressa no desenho? O desenho se torna parte do mundo? Será que o desenho influencia o nosso “eu”, tal como o “eu” se

expressa no desenho? Estamos diante então de uma dialética?

Dessas questões, nascem as perguntas norteadoras da pesquisa: *Qual seria, então, o papel do professor de arte no incentivo da manifestação e construção das identidades críticas discentes, mediadas pela prática do desenho, no contexto do ensino fundamental? O desenho e o ato de desenhar contribuem para a nossa formação identitária?*

Portanto, quando destaco que minhas produções se relacionam com minha trajetória no ensino fundamental e universitário, estou destacando também minhas buscas e lugares ainda que não conscientes naquele momento, mas, inconscientemente desejáveis. Dessa forma, o desenho pode representar não só a afirmação de certa identidade, como também o processo de busca identitária. O desenho não é somente um planejamento, uma construção, é também uma afirmação identitária, não de uma identidade fixa e solidificada, mas de uma identidade que em um processo dialético se forma, conforma e até deforma.

3. IDENTIDADE E DESENHO: UM PROCESSO DIALÉTICO

Adentrando à análise histórica do conceito de dialética em Gadotti (1990), a origem do termo se dá principalmente na explicação do movimento da transformação das coisas. Konder (2004) pontua que numa perspectiva mais moderna, a dialética seria o modo de pensarmos as contradições da realidade, entendendo-a como essencialmente contraditória e em permanente transformação. A dialética não pode ser negada, ela simplesmente existe. Onde há vida, há contradição, transformação, movimento.

Montaigne dizia, por exemplo: “Todas as coisas estão sujeitas a passar de uma mudança a outra; a razão, buscando nelas uma subsistência real, só pode frustrar-se, pois nada pode aprender de permanente, já que tudo ou está começando a ser – e absolutamente ainda não é – ou então já está começando a morrer antes de ter sido”. (KONDER, 2004, p.15).

Dessa forma, ao pensarmos na dialética, supõe-se que é possível que os conceitos de desenho e identidade estejam em uma constante movimentação, de forma que nosso desenho passa a fazer parte do mundo, e que esse se altera com nossa mudança (desenho); posteriormente, este mesmo mundo alterado, ao entrar em contato conosco, nos modifica, modificando também nossa produção, nosso desenhar e assim por diante. Partindo dessa suposição, como se daria essa dialética entre identidade e desenho?

Tendo isso em mente, percebi que o que proponho nessa reflexão possui certa complexidade, pensar em como uma prática artística nos transforma e como nosso “eu” em formação se expressa nessa prática, sem dúvida não é uma tarefa fácil. Penso que não ser capaz de refletir sobre todas as questões levantadas é um risco a se correr, mas, sem dúvida, as reflexões e análises feitas nos levarão a algum lugar.

Diante dessa pergunta, pensemos em relações sociais e sua influência na formação do eu, tal como Ciampa (1984) definiu a identidade como formada e transformada dentro no contato com o social, Konder (2004) reflete acerca do pensamento de Diderot, que postula que os indivíduos são naturalmente condicionados pelo movimento amplo das mudanças sociais. Seguindo esse pensamento, Diderot escreve: “sou como sou (...) porque foi preciso que eu me tornasse assim. Se mudarem o todo, necessariamente, eu também serei modificado.” (KONDER, 2004).

Nessa perspectiva, pensar em identidade e desenho requer que tomemos de partida o dentro para fora, pensando do eu, para o nós, do indivíduo, para o social, das experiências individuais significadas e refletidas para se pensar em experiências culturais e sociais. Para isso, seria necessário um método adequado para que esses detalhes importantes não se perdessem no decorrer da pesquisa.

4. DENTRO E FORA: UMA PESQUISA DO TIPO AUTOETNOGRÁFICA

A frase retirada do livro *Biblioteca da meia-noite* que afirma que “a única maneira de aprender é vivendo” (HAIG, 2022, p.80), serve para ilustrar o quanto as experiências são preciosas no movimento de aprendizagem. Dentro da academia é comum termos o costume de desconsiderar nossas vivências quando se fala em um contexto de pesquisa, como se não acrescentassem ao conhecimento e como se fossem memórias superficiais, mas nossas histórias são dados e, o método da autoetnografia nos mostra isso.

A necessidade de significar experiências é algo que tanto a psicologia, quanto o campo das artes visuais fazem o uso. Na psicologia, partimos de significações de experiências dos indivíduos para que possamos, em casos de sofrimento, ressignificá-las da melhor forma ou compreendê-las de forma coerente. Enquanto isso, nas artes visuais, temos produções que nada mais são que os significados dos mundos de cada artista.

Narrativas são mundos significados, são nossa subjetividade personificada, logo se tornam ferramentas poderosas dentro deste método. Méndez (2013) destaca que reconstruir o que já passou de forma a narrar estes acontecimentos, representa uma luta existencial para a vida seguir adiante, sendo a subjetividade do pesquisador assumida como valor da autoetnografia. “Assim, a autoetnografia representa para muitos o direito de dizer sua verdade vivida sem esperar que os outros expressem o que eles realmente querem que seja conhecido e compreendido” (MÉNDEZ, 2013, p.282). Dessa forma, é importante frisar que segundo a

autora, o que torna a autoetnografia um método rico são justamente as realidades que nascem da interação entre o eu e suas próprias experiências que refletem o contexto cultural e social em que esses eventos ocorreram.

Dando sequência, Santos (2017) afirma que a autoetnografia é um método de pesquisa que faz o uso da experiência visual do pesquisador para criticar e descrever práticas experienciais e crenças, e que também busca valorizar relações criadas pelo pesquisador com o social que o rodeia, além de visar aprofundar cuidadosamente a autorreflexão em forma de narrativa. Além disso, o autor deixa claro que,

(...) é certo que a autoetnografia não pretende fornecer uma resposta a todas as preocupações intelectuais, estéticas, emocionais e éticas sobre a pesquisa, pode-se, entretanto, dizer que, ao enxergá-la como um método, um modo de representação de experiência do indivíduo/autor/pesquisador e de seu modo de vida, compreendemos que o “fazer autoetnografia” ou o “ser um autoetnógrafo” exige dos pesquisadores uma atenção primordial para a investigação do “eu” em primeiro plano (...) (SANTOS, 2017, p. 223).

Dessa forma, esse método exige a atenção do pesquisador para a investigação do “eu”. Partindo de suas memórias e experiências, o pesquisador tem um papel ativo socialmente, e isto deve se fazer visível em sua escrita, na qual deve ser capaz de descrever os próprios sentimentos e emoções, incorporando-as na pesquisa e fazendo o uso delas como dados vitais para a compreensão do mundo de dentro para fora e de fora para dentro.

Além disso, “outra vantagem de escrever autoetnograficamente é que ela autoriza o pesquisador escrever relatos em primeira pessoa que permitem que sua voz seja ouvida e, assim, proporcionar-lhe uma transição de ser um *outsider* para um *insider* na pesquisa” (MÉNDEZ, 2013, p.282). O papel do pesquisador é ser autocrítico e reflexivo sobre as próprias experiências, não de forma a romantizá-las, mas, integrando-as num contexto social e histórico mais amplo.

A reflexividade, dentro do contexto de pesquisa autoetnográfica, é primordial. Santos (2017) segue seu raciocínio nos dando a definição de reflexividade como sendo o fato inevitável de que o etnógrafo se liga aos fenômenos que documenta, não existindo assim um olhar desprendido de viés, de uma cena social desprendida do observador. Dessa forma, a reflexividade expressa a necessidade de conexão do pesquisador com o cenário pesquisado e assume que o contexto causa efeitos no sujeito que observa.

(...) a reflexividade assume um papel muito importante no modelo de investigação autoetnográfico, haja vista que a reflexividade impõe a constante conscientização, avaliação e reavaliação feita pelo pesquisador da sua própria

contribuição/influência/forma da pesquisa intersubjetiva e os resultados consequentes da sua investigação. (SANTOS, 2017, p. 218).

Nesse caso, a reflexividade não seria simplesmente o ato de reflexão acerca de fenômenos sociais. Adentrando bem além desse sentido, é um dos conjuntos de prioridade dentro da autoetnografia, já que ela “visa a uma profunda e cuidadosa autorreflexão, entendida aqui como reflexividade, para citar e interrogar as interseções entre o pessoal e o político, o sujeito e o social, o micro e o macro” (SANTOS, 2017, p.221).

Acerca da reflexividade, Méndez (2013) coloca que a autoetnografia é avaliada tanto como ciência quanto como arte, considerando-a como um dos critérios para se avaliar uma pesquisa autoetnográfica, juntamente com sua contribuição substantiva, o seu mérito estético e o impacto narrativo causado nos leitores, além da realidade que foi expressa na narrativa em questão.

Pensando mais acerca da autoetnografia, Méndez (2013) complementa que ela envolve um movimento de “vai-e-vem” do pesquisador, isto é, entre examinar e experimentar um eu vulnerável e revelar um contexto mais amplo das experiências vividas por esse eu. Não é um movimento de somente escrever sobre si mesmo, mas de ser crítico acerca das vivências em desenvolvimento. O importante nesse método é o significado criado e refletido, permitindo assim que o leitor adentre no mundo subjetivo do pesquisador, observando-o em seu ponto de vista, mesmo que este não faça parte de sua realidade.

Através da leitura de um relato cultural ou social de uma experiência, alguns podem tomar consciência de realidades que não foram pensadas antes, o que torna a autoetnografia uma forma valiosa de investigação. Pessoalmente, considero que qualquer pesquisa deve ter um objetivo benéfico ou prático para todas as pessoas envolvidas. Os propósitos da autoetnografia podem ser tão variados quanto os tópicos de que trata. No entanto, escrever relatos de pesquisa deve sempre ter o objetivo de informar e educar os outros, objetivo que as autoetnografias podem realizar por meio de conexões com as experiências pessoais dos leitores. (MÉNDEZ, 2013, p.282).

Ou seja, parte da riqueza do método da autoetnografia, está principalmente na possibilidade de que o leitor, através de uma escrita reflexiva acerca de uma determinada experiência do pesquisador, sinta empatia e tome conhecimento de realidades que não teve acesso ou não foi antes por ele analisadas cuidadosamente, causando assim um possível movimento de transformação.

(...) as autoetnografias começam com os pensamentos, sentimentos, identidades e experiências que “nos arremessam num circuito de tomada de sentido”, que nos

fazem “perguntar, reconsiderar e reordenar nossa compreensão sobre nós mesmos, os outros e nossos mundos” (...) (SILVA, 2017, p. 232).

A avaliação de uma autoetnografia não possui critérios rígidos, Méndez (2013) enfatiza que o que deve ser avaliado em uma autoetnografia é uma ética de responsabilização, isto é, o escritor ter um compromisso em escrever a verdade como se todos os envolvidos nos eventos descritos estivessem lendo o que foi relatado, isso além dos critérios de avaliação do método como arte e ciência: “contribuição substantiva, mérito estético, reflexividade, o impacto que a narrativa causa ao leitor e quanto a narrativa expressa uma realidade” (MÉNDEZ, 2013, p.285).

Desta forma, quando digo que farei uso da autoetnografia para seguir a presente pesquisa, quero dizer que ela será do tipo autoetnográfica, ou seja, não terá todos os elementos necessários para que seja considerada uma autoetnografia, mas, partindo de experiências vivenciadas e narradas por mim em contextos de sala de aula e exposições e escola, refletirei em primeira pessoa acerca da influência do professor de arte e seu papel no incentivo da manifestação e construção de identidades dos discentes, associado com a prática de desenho.

Ademais, refletir sobre educação utilizando ferramentas da autoetnografia faz-se relevante por enfatizar a experiência e perspectiva em primeiro plano e ser possível trabalhar de forma didática, justamente pelo método ter a capacidade de “mostrar as pessoas no processo de descobrir o que fazer, como viver e o que significam suas lutas” (MÉNDEZ, 2013, p. 285), ou seja, mostrar quais foram os caminhos percorridos para a tomada de consciência do indivíduo narrador, passando de figurante da história para um protagonista ativo. Somado a isso, Méndez (2013) também destaca a autoetnografia como um discurso emancipatório, pois os que se libertam estão se representando em contraponto de serem representados e colonizados pela cultura dominante e hegemônica, seguindo padrões e não rompendo com a hegemonia, e falar de educação crítica e transformadora é falar de uma educação que vai contra o modelo bancário.

Nesse sentido, a perspectiva teórica, que me respalda, dialoga com o campo da pedagogia crítica representada, principalmente, por Freire (2021) e McLaren (1998).

5. PEDAGOGIA CRÍTICA: LIBERTAÇÃO E EMANCIPAÇÃO

É comum ouvirmos a assertiva “a educação liberta”, mas é raro pensarmos *qual* educação seria essa. Como disse Paulo Freire (2021, p.47), “(...) ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Nessa perspectiva, abrimos o debate acerca de qual é o papel de um professor crítico e qual perspectiva teórica pedagógica este professor deveria ter em mente ao adentrar em sala de aula. Temos vivenciado em nossa sociedade, indícios cada vez mais gritantes de uma transformação no modo de ensinar e aprender. Crianças e, principalmente, adolescentes sendo ensinados e incentivados, antes mesmo do seu ingresso na vida profissional a competir e reproduzir conteúdos de um modo técnico e alienado.

Muita gente jovem e despojada não vê nenhum sentido em assistir aulas. É por isso que a pedagogia crítica se foca em direção à cultura midiática, e tenta desenvolver programas curriculares com os quais possa ajudar os estudantes a analisar o mundo real em que eles, com tanta frequência, tomam como certo e se adaptam de acordo ao senso comum (...) (MCLAREN, 1998, p. 230).

Dessa forma, devemos nos atentar ao falar da pedagogia crítica na perspectiva apontada por Giroux (1987), isto porque, por mais que escolas e professores muitas vezes

negligenciem as influências da cultura midiática, ficando presos a currículos puramente conteudistas, é um fato que os educandos têm suas subjetividades construídas majoritariamente pelo contexto da cultura midiática e ao ignorarmos este fato, deixamos de ofertar reflexões importantes trazidas pelos estudantes, potencializando assim o pensamento crítico.

Extraí-se a ideia, recorrente de uma nova cultura pós-moderna que tem vindo a emergir, marcada pela especificidade, diferença, pluralidade e múltiplas narrativas, que o currículo não deverá negligenciar. Dando um relevo especial à chamada cultura midiática, diz H. Giroux, que a escola ignora-a, porque a “vê erradamente como banal e insignificante, por consequência, indigna de legitimação acadêmica ou prestígio social. Ora todos os seus trabalhos vão no sentido de conscientizar os professores para a necessidade de encarar os seus alunos como portadores de diversas memórias sociais que também são legítimas, com direito a se exprimirem e representarem na busca de aprendizagem e autodeterminação. (SOUZA, 2004, p. 9 apud RODRIGUES et al, 2017, p.51).

Nenhum dos educandos chegará como uma tela em branco, todos possuem histórias pessoais que os construíram até o momento atual em que sua atenção está voltada para a aula ministrada, por isso, devemos ter consciência de que todos os alunos chegam em desenvolvimento e se despedem ainda em desenvolvimento, tal como nós, educadores.

Pensando ainda na noção de cultura de modo geral, segundo Giroux (1987), devemos analisá-la como uma forma de produção, pela qual fazemos tentativas de mediar nossa vida diária pelo uso da linguagem e outros recursos. A cultura é uma esfera de luta de grupos para afirmar suas histórias e está sempre em formação, por isso, é extremamente relevante que professores afirmem o capital cultural vindo dos estudantes para auxiliá-los no estabelecimento de condições que os favoreçam a expressarem suas subjetividades. “Ao confirmar o capital cultural que dá significado às vidas dos estudantes, os intelectuais transformadores podem ajudar a estabelecer as condições pedagógicas nas quais os estudantes se expressam.” (GIROUX, 1987, p.47).

Desse modo, além de valorizar a cultura midiática, pensar a liberdade e emancipação torna-se crucial para argumentarmos sobre as possíveis formas de rompimento com essas reproduções sociais responsáveis por sustentar as relações capitalistas de produção que, de certa forma, bloqueiam a mobilidade social dos indivíduos dentro do sistema. Por este lado, pensar em liberdade, como constata Freire (2021), é também assumir que ela amadurece no movimento de confronto com outras liberdades na defesa dos direitos pessoais frente às dominações e frente às autoridades.

Logo, pensando ainda no conceito de liberdade, é evidente que a ascensão de ideais

neoliberais se torna um dos principais obstáculos na formação de indivíduos críticos. É desmotivador pensar que professores constantemente são colocados em uma verdadeira arena onde são atacados ao se voltarem contra essas ideias, ou são obrigados a se submeterem a elas. É nesse sentido que educadores críticos devem se atentar. O ser crítico significa colocar-se como sujeito ativo na história e auxiliar os educandos a se enxergarem também nesse lugar de protagonistas, afinal, ser “(...) crítico significa compreender nossas relações de compromisso com o mundo, reconhecendo nossa participação ativa na produção de conhecimento em suas dimensões morais, políticas e culturais” (MCLAREN, 1998, p. 219).

Pensando em emancipação, Atkinson (2012) estabelece que um “evento de aprendizagem” é uma ruptura radical que tem possibilidade de conduzir a uma verdade subsequente em que se reconfigura o conhecimento já existente, porém, nem sempre o evento proporciona uma ruptura, nesse aspecto este mesmo autor considera que, é possível que existam até três tipos de sujeitos diante do evento, sendo eles: *o fiel* que não nega suas verdades e, por consequência, não se transforma, *o expediente* que ao vivenciar o evento, transforma a dinâmica evento/verdade em conhecimento, e por fim *o obscuro* que nega a ruptura. Seguindo este pensamento, a emancipação ocorreria quando o sujeito se configurasse como expediente, transformando-se a partir de certas rupturas que levam a reconfiguração de nossos conhecimentos já existentes, ou seja, quando o choque é tão forte ao ponto de questionarmos nossos rígidos princípios. Desta forma, a verdade para o autor, se define como sendo não o que o conhecimento produz, mas o que o excede.

(...) o sujeito vem a existir através do evento e seu subsequente procedimento da verdade, o que significa que o sujeito se torna um sujeito através da perseverança com a verdade que é precipitada pelo evento. A verdade não está interessada em adequação, veracidade ou precisão; não é o que o conhecimento produz, ao contrário, é o que excede o conhecimento em uma dada situação, a verdade percorre o conhecimento. (ATKINSON, 2012, p.4).

Neste cenário de verdade, eventos e emancipação, a pedagogia crítica também trabalha fomentando aos sujeitos a autoconsciência, McLaren (1998) argumenta que a consciência sobre nossa constituição como indivíduos na sociedade é o que nos libertaria e tornaria possível a identificação de nós mesmos enquanto sujeitos dentro da história. A história, nessa perspectiva, seria um elemento importante no trabalho de um educador crítico, já que se liga totalmente às explicações acerca da prevalência da dominação e exploração, tornando possível a reflexão dos sujeitos dentro do sistema em que estão inseridos.

Somos, desta forma, suficientemente autoconscientes como para reconhecer nossa própria vontade (...). Nossa própria consciência acerca da constituição de nós mesmos é o que faz possível a libertação. A tarefa da pedagogia crítica é incrementar esta autoconsciência, para revelar a distorção ideológica, e para ajudar o sujeito em sua própria observação histórica. (MCLAREN, 1998, p.223).

Para refletirmos acerca do papel do professor de artes, pensemos, primeiramente, sobre o papel do professor de modo geral, não somente como uma fonte de conhecimento que chega a sala lançando conteúdos e avaliando os estudantes baseado na quantidade de informações que foram decoradas e replicadas por eles. Dessa forma, tal como coloca Giroux (1987), o papel da docência não seria meramente o de treinar habilidades práticas, mas também o de envolver o desenvolvimento de uma sociedade democrática, tendo como principal tarefa tornar o pedagógico político e o político pedagógico.

Consideremos pensar que, de acordo com Hooks (2013), exista a ideia de que a sala de aula deve ser um lugar de entusiasmo, com esquemas flexíveis, mudanças espontâneas e, principalmente, um espaço de reinvenção de ideias.

A educação como prática de liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender. Esse processo de aprendizado é mais fácil para aqueles professores que também creem que sua vocação tem um aspecto sagrado; que creem que nosso trabalho não é o de simplesmente partilhar informação, mas sim participar do crescimento intelectual e espiritual de nossos alunos. (HOOKS, 2013, p.25).

No sentido da educação libertadora, é importante que nos coloquemos no lugar de seres constantemente incompletos, tal como Freire (2021) pontua, nosso inacabamento ou inconclusão são próprios de nossa experiência vital e, parte da beleza desse fato está em nossa capacidade de nos reinventarmos a todo instante. Nesse sentido, no processo de educar, estar ao lado dos educandos ao invés de colocar-se acima deles, é um movimento que demonstra que o conhecimento é lapidado de forma coletiva, “quando todos tomam posse do conhecimento como se este fosse uma plantação em que todos temos de trabalhar” (HOOKS, 2012, p. 26).

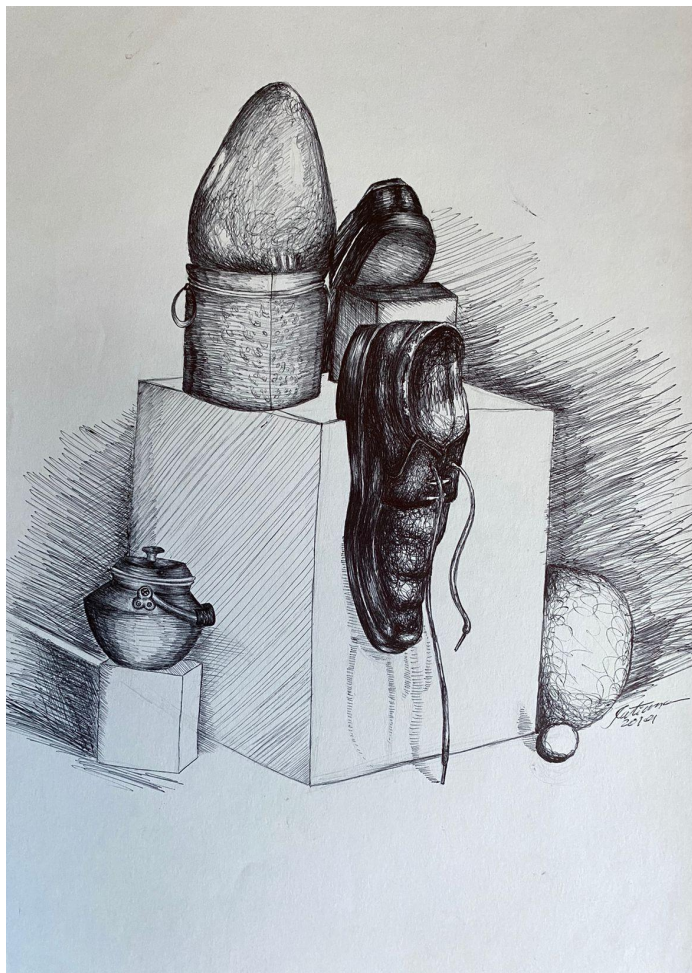
O espaço da sala de aula deve ser do coletivo, onde todos trabalhem em sintonia e união. Partindo desse pressuposto, o ensino de Arte deveria se configurar também dessa maneira. Introduzindo as narrações que seguirão, adentremos em algumas de minhas lembranças: as das aulas de desenho do primeiro ano de faculdade, tal como Hooks (2012) conta em *Ensinando a transgredir*, também tive uma experiência de quebra de expectativas ao adentrar no Ensino Superior, no entanto, as aulas de desenho de um modo geral, presenteavam-me com a energia que precisava para seguir firme e motivada.

Frequentemente, sentávamos em um coliseu, cada um com sua pasta e material, e passávamos a manhã desenhando, aprendendo fundamentos (figuras 5 e 6), fazendo croquis e experimentando materiais e superfícies diversas.

As professoras que tive, além de, atenciosamente, passarem em cada uma das mesas, desenhavam também, pois parte do envolvimento com o desenho tem a ver com o observar, o sentir e o experienciar. Como estudantes criamos o hábito de - naquele mágico espaço construído coletivamente - contribuir uns com os outros e exercitar nossa produção pessoal (figura 7), não importando a técnica utilizada, mas todos interligados num processo coletivo e individual de crescimento. Nesse sentido, acredito que uma das belezas maiores do desenho, é “a variedade de possibilidades e materiais existentes para o ato de desenhar, grafite, carvão, pincéis, bastões, memórias e desígnios” (MOTTA, 1975 apud DERDYK, 2007). Até mesmo com um graveto, um chão de areia torna-se superfície para o criar, assim como, a observação das estrelas, tal como os povos da antiguidade, no movimento dos sons, da luz, tínhamos a possibilidade de fazer essa exploração nas aulas de desenho já que desenhar é genuinamente humano, diversamente possível e um ato de consciência.

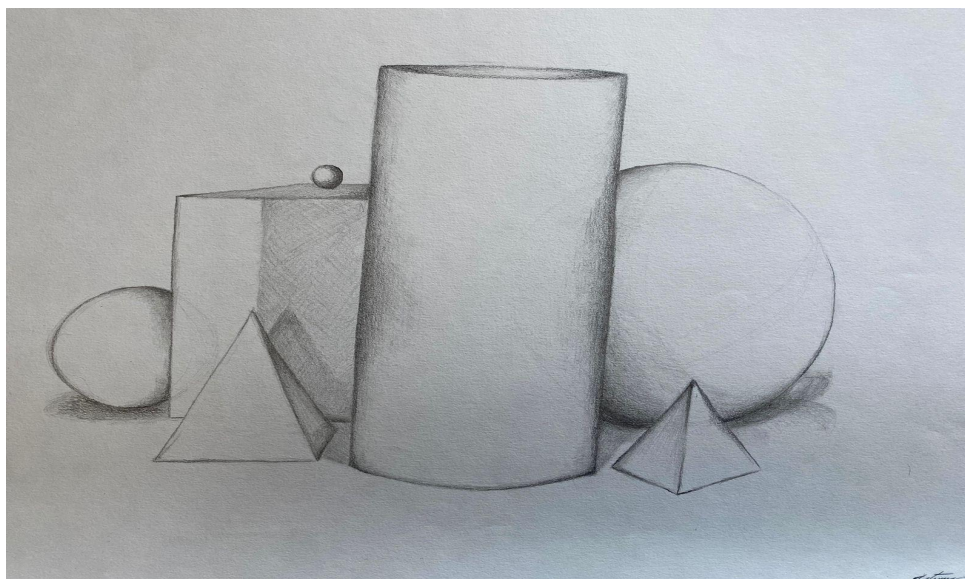
Desenvolver a capacidade de desenhar passa primeiro de tudo pela autoafirmação de que são convincentes os sentidos que vêm à consciência por este ato, por este recorte que assim se faz o mundo. Desenhar, portanto, antes de ser uma capacidade de expressão, é um ato de consciência. (DERDYK, 2007, p.58)

Figura 5 – Exercício 01 feito na disciplina de Introdução ao Desenho



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Figura 6 – Exercício feito na disciplina de Introdução ao Desenho



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Figura 7 – Desenho feito para a avaliação da disciplina de Desenho 2



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

6. METODOLOGIA DE ANÁLISE DOS DADOS

Narrarei a seguir cinco experiências que, considerando seus contextos, serão analisadas “reflexivamente”, isto é, em diálogo com os princípios de uma pesquisa autoetnográfica defendida por Méndez (2013), Santos (2017) e Silva (2017) apresentados no capítulo 4. Recordando que o importante no método autoetnográfico é o significado criado e refletido, permitindo assim que o leitor adentre no mundo subjetivo do pesquisador. Portanto, saliento que será nessa perspectiva que trago algumas de minhas experiências. Não busco romantizá-las, nem narrá-las de forma narcisista, pelo contrário, quero contar sobre lembranças que foram significativas para minha construção e reconstrução, lembranças que nasceram dentro do ambiente da escola e da universidade, ou seja, do social, envolvendo professores, diretores e toda uma rede incentivadora do aprender, influenciando na formação da minha identidade.

Assim, os seguintes conceitos tratados na presente pesquisa tais como: *Identidade* enquanto construção e relação entre objetividade e subjetividade (CIAMPA, 1984), (JUNIOR; LARA, 1084) E (GIDDENS, 2002); *o dentro e o fora* podendo caracterizar contextos micro e macro e as relações entre o individual e social, já que, tal como aponta Vygotsky (1978), os processos sociais nos preparam para os individuais, assim como o conceito de *dialética* (KONDER, 2004) que rompe com as relações binárias e abre espaço para compreendermos que no mundo real tudo influencia e é influenciado, sendo a realidade essencialmente contraditória e em constante transformação. Pensando também o campo de estudos da pedagogia crítica, apontado por McLaren (1998), Giroux (1987) e Freire (2021), com conceitos como *emancipação e liberdade*.

Para isso, retomo as perguntas norteadoras desta pesquisa para refletir e problematizar, respaldada pelo arcabouço teórico construído até aqui, sendo assim: *Qual seria, então, o papel do professor de arte no incentivo da manifestação e construção das identidades críticas discentes, mediadas pela prática do desenho, no contexto do ensino fundamental? O desenho e o ato de desenhar contribuem para a nossa formação identitária?*

Antes de prosseguirmos, esclareço ter consciência de que parte de meu ensino fundamental e médio foi banhado em privilégios: professores críticos, diretoria aberta ao diálogo com professores e alunos, projetos que nos faziam ter contato com a prática artística, excursões a museus e teatros, entre outros. Acredito que pensar sobre isso me motiva a lutar para que eu possa, em minha prática docente, contribuir para o avanço de um ensino crítico,

artístico e motivador.

Após estes esclarecimentos, destaco os temas escolhidos para a análise, que fizeram parte da minha formação discente e docente.

6.1 REIVINDICANDO AULAS DE ARTES

Minha sala no Ensino Médio e Fundamental era uma sala de artistas, tinha a presença de músicos interessados em teatro, desenho, poesia e fotografia. Havíamos construído nossas identidades durante todo o percurso anterior ao segundo ano de forma crítica. Nossos professores constantemente nos incentivavam a manifestar nossas opiniões e lutar por nossos direitos, o que acabou contribuindo para que após sermos avisados de que não mais teríamos aulas de artes - em função de dedicarmos nossos estudos unicamente para os vestibulares - fizéssemos um abaixo assinado pedindo para que a diretora disponibilizasse um horário no período da tarde para que pudéssemos voltar a tê-las.

Demonstrando que a liberdade se faz também na defesa e reivindicações de direitos, conseguimos com que as aulas retornassem. Nesse momento, ficávamos a tarde toda debatendo com a professora de artes acerca de história da arte, temas atuais envolvendo movimentos artísticos e temas escolhidos por interesse da turma. Tínhamos voz e éramos ouvidos, o que foi significativamente importante para nosso desenvolvimento não só enquanto jovens adentrando em território adulto, mas também como cidadãos críticos que questionam as verdades, buscam conhecer e aprender constantemente, não tendo medo de se reconstruir e se expressar verbalmente e artisticamente, dessa forma, como discute Freire (2021), nos colocando como sujeitos na história.

Fazer o político mais pedagógico significa utilizar formas de pedagogia que incorporem interesses políticos que são emancipatórios por natureza, isto é, a utilização de formas de pedagogia que tratem os estudantes como agentes críticos e com capacidade para se abrir análises (...) (MCLAREN, 1998, p. 226).

Essas aulas de arte do ensino médio fizeram entender que o ensinar e aprender precisa tocar em pontos que incomodam, pois o conhecimento naturalmente vem com desafios e certos incômodos, além disso, pode ser instigante e tornar o sujeito questionador também de suas próprias verdades.

Olhando numa perspectiva geral, a beleza do ensinar não está em fazer com que o aluno colecionasse conteúdos decorados e prontos, mas está principalmente na nossa capacidade de fomentar a autoconsciência dos sujeitos, ver seu crescimento intelectual e potencializar

seus saberes, fazendo com que o indivíduo, se manifeste, se espelhe e se mostre como sujeito no mundo.

O educador que, ensinando geografia, castra a curiosidade do educando em nome da eficácia da memorização mecânica do ensino dos conteúdos, tolhe a liberdade do educando, a sua capacidade de aventurar-se. Não forma, domestica. Tal qual quem assume a ideologia fatalista embutida no discurso neoliberal (...). (FREIRE, 2021, p.56).

No processo de incentivar que os educandos se mostrem, se manifestem e construam sua identidade, tal como Giddens (2002) enfatiza, o eu de cada um está em uma jornada de descobrimento e construção, partindo do passado e indo em direção ao futuro. Dessa forma, um professor deve fomentar a expressão responsável pelas opiniões dos estudantes, a luta por direitos, o interesse pelo questionamento e a curiosidade, tal como meus professores faziam, sendo perceptível o fruto de suas práticas pedagógicas em nosso abaixo assinado reivindicando as aulas de artes, sabendo que se tivéssemos estas aulas de volta, continuaríamos desenhando e nos manifestando através da arte, rompendo verdades e reconstruindo-as.

6.2 ESCOLA ANTIGA E ESCOLA NOVA: DIALÉTICA ENTRE METODOLOGIAS E ESPAÇOS

Em meados do ano de 2013 mudei de escola, era uma aluna nova, em uma escola nova, tinha saído de uma escola que não tinha me adaptado muito bem desde o início, então, estava naturalmente apreensiva em relação a este novo espaço. Logo no começo tive certas dificuldades de adaptação com a metodologia de ensino da nova escola, isto devido a toda uma construção identitária que havia se formado na escola antiga: de forma objetiva com práticas pedagógicas que pouco me instigava a pensar e focalizadas totalmente no ensino bancário, aquele que, como já mencionado, se embasa no acúmulo de informações, em contraponto ao subjetivo que possuía o desejo de criar e aprender de forma a não somente reproduzir conteúdos, mas que era podado pela objetividade daquele ambiente.

Partindo de memórias, é evidente que temos a tendência de nos deixarmos levar pelas emoções do eu em detrimento de avaliarmos reflexivamente os conteúdos, tentarei então pensar em dialética para não cairmos em binariedades.

Ainda que o desenho sempre fez, e segue fazendo parte da minha vida, seja riscando paredes aos 7 anos, ou hoje aos 22 anos, fazendo estudos da figura humana, recordo-me que

com a chegada da pré-adolescência, fui tomada por um sentimento de vergonha.

A vergonha provavelmente foi reforçada e construída na escola antiga e levada comigo para a nova. Como já dito, era uma criança criativa, no entanto tinha dificuldades em quase todas as matérias. A metodologia dos professores daquele espaço era mecânica, voltada ao mercado, isso fazia com que a vontade de aprender, expressar opiniões, de mostrar produções e pedir ajuda fosse reduzida a quase zero e, devido ao ensino bancário daquele espaço, tínhamos medo de não atender às expectativas dos professores e da diretoria.

Dessa forma, ao falarmos em vergonha, temos que ter em mente que ela é um sofrimento que não se cria, mas, se constrói dentro e fora do sujeito e se reforça dependendo do ambiente que o indivíduo está inserido.

Num episódio de vergonha, a pessoa experiencia o mundo externo e interno contra ela, como sendo um mundo hostil e perseguidor. Vivencia a intensidade da hostilidade do mundo interno e externo e levanta questões sobre se será possível ele ajudar-se a si mesmo a criar foco calmamente e assim lidar com a vergonha (...) (SANTOS et al, 2016, p.3).

Nesse sentido, a vergonha se relaciona principalmente com o conhecimento que o indivíduo tem acerca dele mesmo, “incluindo aspectos afetivos, cognitivos e comportamentais definidos pela interação entre o meio ambiente e si próprio” (SANTOS et al, 2016, p.3). Com esse sentimento impregnado em mim e uma identidade nada crítica, tive muitos problemas de adaptação com a nova escola.

Seguia tentando aprender os conteúdos da forma bancária que me foi ensinado, o que nunca havia dado certo e não seria agora, na nova escola, que faria efeito estudar decorando conteúdos. O fim do ano chegou e, como já esperava, fiquei de exame final, uma prova de recuperação feita para alunos que não conseguiram pontuar o suficiente em determinadas matérias, isso contribuiu para o crescimento de um sentimento de desânimo em relação à escola.

Nesse período, ainda praticava o desenho, mas em casa, escondida, somente eu e meus materiais, ficava calma e concentrada enquanto desenhava, o que me fazia esquecer um pouco da crença construída de que era incapaz fazendo coisas da escola, uma vez que transitava com desenvoltura nesse universo. Com foco e uma vontade incontável de desenhar, iniciei um desenho de um vestido verde em casa, e me empolguei tanto com a aparência que estava conseguindo deixar o desenho em questão que resolvi levá-lo para a aula no dia seguinte, sabendo que teríamos prova de história e talvez depois eu pudesse ficar num canto da sala terminando meu desenho.

Neste dia, coloquei meu desenho na mochila e peguei a van para ir para a escola. Admirava bastante meu professor de história, gostava das aulas e de sua metodologia, mas o que viera comigo da outra escola foi tão forte, que não sabia novas formas de estudar, o que me colocava num eterno ciclo de desestímulo a aprender.

Enfim, ao terminar mais cedo a prova, optei por seguir meu plano do início e permaneci em minha mesa para continuar meu desenho. Depois de alguns minutos devo ter ouvido um “olha só!” ou alguma expressão de surpresa. Olho para trás e vejo então meu professor de história observando meu desenho, não sabia bem o que fazer na hora, estava uma mistura entre sentimentos de vergonha, surpresa e medo, fui tampando então vagarosamente meu esboço, esperando ouvir tudo menos o que ouvi: “não pare! continue!”. Após essa fala, o professor seguiu observando as mesas e me deixou com o desenho, e nesse instante, um sentimento que eu não tinha há muito tempo retornou: a confiança.

O pequeno acontecimento em questão pode não ter sido um evento, uma ruptura segundo Atkinson (2012) para meu professor, mas para mim, sem dúvidas, foi. Penso que após esse dia, me senti mais confortável em participar ativamente das aulas, tentar outras formas de estudar sozinha, não seguindo os métodos convencionais de estudo: lendo, decorando ou copiando. Aprendi a participar, debater e questionar sem medo de estar errada.

Voltemos à questão chave: *Qual seria então o papel do professor de arte no incentivo da manifestação e construção de identidades discentes, mediadas pela prática de desenho, no contexto do ensino fundamental? O desenho e o ato de desenhar contribuem na nossa formação identitária?*

Quanto ao desenho, se faz notável que até aqui, desenhar contribuiu consideravelmente na manutenção de confiança e em quem eu estava me tornando, por mais que o meio que estava inserida entrasse em conflito com minha subjetividade criativa, o desenhar me dava a objetividade que o meu eu criativo desejava, portanto até o momento, podemos considerar o ato de desenhar relevante sim na formação de identidade.

Pensando no papel do professor, é notável o impacto que os professores e as instituições de ensino possuem sobre os educandos, e isto se prova nas experiências narradas por mim até aqui. Mas refletindo sem as amarras da binariedade, penso que não seria possível valorizar tanto a nova escola e os métodos e gestos dos novos professores sem ter tido contato anteriormente com a metodologia da escola antiga. A forma mais tecnicista e conservadora dos materiais didáticos servia como guia para os professores da instituição antiga, eles eram instruídos a seguir os passos desses guias e, por vezes, escolhiam seguir tais instruções. Ter vivido essa experiência me ensina até hoje que não é sobre um espaço bom e um espaço mal

ou um professor bom e um professor mal, mas algo maior, em nível macro, pois os professores acabam por serem também reflexo da instituição e vice versa.

Um professor pode ter roteiros definidos pela instituição que é obrigado a seguir, mas é uma opção dele escolher a forma que pretende segui-los. Os professores da nova escola tinham também materiais e regras, no entanto utilizavam métodos e criavam formas de ensinar os conteúdos de forma a dialogar com os educandos, a valorizar subjetividades tentando colocá-los como sujeitos ativos na história, não só por suas aulas, mas, também, por seus gestos. Por isso, torna-se importante sabermos como educadores que a emancipação de um indivíduo ocorre em um processo de construção. Nesse processo, um professor tem um papel significativo quando consciente da importância da educação na construção de uma sociedade democrática, podendo escolher entre um método de ensino, tradicional ou mais crítico. Essas escolhas aparecem em pequenas intervenções e gestos, tornando-se uma grande diferença na formação de identidades críticas ou não, incentivando ou não na manifestação delas.

6.3 O ENSINO DE ARTE ENSINANDO EM OUTROS TERRENOS

Penso que o ensino de artes é crucial para a formação básica dos sujeitos. Entender movimentos, pensar e debater sobre eles, ter aulas práticas com materiais variados e propostas diferenciadas é, sem dúvida, importante, não para formar artistas, mas para formar cidadãos. Meus professores no ensino fundamental e médio tinham uma boa formação básica de artes, e dessa forma, sabiam o interesse e a ligação forte que a minha sala tinha com as artes, sendo não somente com a parte visual, a qual eu me encaixava, mas também a parte envolvendo teatro, música, dança e poesia.

Minha professora de espanhol da época incrementava alguns artistas que tinham como língua materna o espanhol em suas aulas, em consequência disso conhecemos melhor Frida Kahlo e Salvador Dalí, rendendo inclusive avaliações envolvendo fotos e produções (Figura 8). Além disso, meu professor de história incrementou algumas obras de artes para serem analisadas conforme certos períodos que estávamos estudando. Recordo-me de sua relação entre a revolução industrial e a famosa obra de Claude Monet, *Impressão, nascer do sol*, de 1872. Mais à frente, durante o Ensino Médio, tivemos aulas de literatura, na qual foram apresentados movimentos como o barroco na literatura e que eram perfeitamente comparados ao mesmo movimento na história da arte, tendo sempre essa interdisciplinaridade entre as matérias.

Novamente a dialética se coloca presente em meus relatos, de fora para dentro, do meio social para o indivíduo, do corpo docente para os discentes. Dessa forma, torna-se importante que o professor tenha um papel de observador curioso, entendendo quais as demandas dos estudantes e organizando seu fazer pedagógico com práticas que contemplem essas demandas, proporcionando aos estudantes vontade de manifestarem suas identidades.

Penso que ter convivido com professores que conseguiam ver a demanda, os alunos e suas subjetividades, e a partir disso, realizarem práticas pedagógicas multidisciplinares de forma a fomentar o interesse, a contínua busca por mais rupturas, novas verdades e a estimular o desenvolvimento da autoconsciência, fez toda a diferença em meu modo de me expressar para o mundo, em minha identidade. De forma dialética, através dessas práticas, éramos incentivados a permanecer interferindo no mundo à nossa volta, por exemplo, a permanecer desenhando. Tal como Atkinson (2012) nos ensina, as verdades são o que excede do conhecimento, vejo estas aulas multidisciplinares desta forma, elas excederam o que já estava em formação.

Figura 8 – Fotografia realizada na matéria de Espanhol sobre Salvador Dalí



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

6.4 VISITA À EXPOSIÇÃO DE TIM BURTON: O QUE FAZ OS ADULTOS PARAREM DE DESENHAR?

Tornou-se recorrente para mim, refletir acerca dos motivos de ser tão raro ver adultos desenhando. Nessas reflexões é possível ponderar vários fatores, mas, o principal, pelo menos ao analisar minha experiência, é a falta de motivação para que as crianças ou adolescentes criem a confiança que precisam para permanecerem se expressando e mostrando seu mundo através da prática de desenho. Como já mencionado, o desenho é a forma mais primitiva de contarmos sobre nós mesmos para o mundo, é a forma mais genuína que nossos antepassados encontraram de se espelharem, demonstrando quem eram e como viviam, está no nosso sangue... E as crianças sabem disso.

Peguei-me pensando novamente sobre essa questão ao me lembrar de uma situação vivida durante meu primeiro ano na universidade. Permanecia desenhando, estudando desenho e tudo que eu mais queria naquele momento era poder desenvolver e evoluir minha prática.

Certo dia, em uma de nossas aulas de desenho, conversávamos acerca de uma exposição que estava ocorrendo em Brasília: *A beleza sombria dos monstros*, do artista e diretor Tim Burton. Boa parte da sala gostava do artista, então, em consenso com nossa professora de desenho, resolvemos fazer uma excursão para visitarmos a exposição em questão.

Em uma das últimas salas da exposição, adentramos em um ateliê de desenho, cheio de lápis de cor, canetas e folhas para desenhar, sendo nós alunos das artes visuais, ficamos por lá desenhando por um bom tempo, nós e algumas crianças. Chegavam crianças, saíam crianças e nós permanecemos ali rabiscando, foi quando um adulto entrou nesse ateliê com um garoto, provavelmente com a idade entre os 6 ou 7 anos. Ao entrar na sala e observar o espaço cheio de universitários desenhando, o menino ficou em estado de choque, como se fizessemos parte da exposição e foi quando disse algo como: “Aqui está cheio de crianças grandes!”.

Quando penso o que me fez continuar, não só desenhando, mas me arriscando, ainda que com medo, em coisas novas, colocando-me em situações de aprender, de praticar e de entender que tudo caminha quando você pratica, que todo e qualquer ser humano tem capacidade de aprender qualquer coisa, ou seja em minha identidade hoje, lembro dos meus professores e suas práticas pedagógicas críticas, estas que me fizeram despertar a consciência de que estamos em constante desenvolvimento, ou seja, somos todos inacabados, tal como Freire (2021) nos ensina.

Permanecer desenhando é um movimento arriscado para os adultos, é ir contra o que manda o sistema, é ir contra a ideologia de que o desenho é um território que somente

crianças podem pisar, ao nos submetemos a estas regras ideológicas de como cada indivíduo deve se portar na sociedade, perdemos nossa posição de sujeitos da história. Em contrapartida, é nosso dever, termos sempre em mente que: “(...) minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere.” (FREIRE, 2021, p.53).

É por isso que, para formar identidades críticas que se coloquem contra os caminhos que lhes são impostos, algumas rupturas com a ideia de que “desenhar é coisa de criança” devem ser estabelecidas no contexto escolar. Levando em conta minhas lembranças, percebo que o seguinte processo contribui na construção identitária crítica: a objetividade das práticas pedagógicas que impulsionam a constante produção dos educandos em conjuntos suas subjetividades criativas.

Pensemos então novamente com base na experiência narrada e nas reflexões feitas: *Qual seria o papel do professor de arte no incentivo da manifestação e construção de identidades discentes, mediadas pela prática do desenho, no contexto do ensino fundamental? O desenho e o ato de desenhar contribuem na nossa formação identitária?*

Desenhar é um ato de autoconsciência, isto é enfatizado por Derdyk (2007), é uma autoafirmação, logo é uma manifestação do eu. No processo de desenhar elaboramos o que é nosso e o que veio do social que carregamos conosco e, sabendo que a identidade está constantemente se reconstruindo, permanecer desenhando, mesmo depois da infância, se torna um exercício de autoconhecimento significativamente benéfico para qualquer indivíduo. Nesse sentido, pensar em práticas pedagógicas que visem a emancipação dos estudantes, incrementando a eles a autoconsciência, é um dos papéis fundamentais de um professor de artes.

Meus antigos professores debatiam e dialogavam, também, seguiam dando oportunidade para que pudesse desenhar e assim continuar manifestando meu eu, ajudavam-me a entender que sou capaz e sou ativa na história, proporcionavam a liberdade de tomar decisões, e deixavam claro de que eu tinha que me responsabilizar por elas, foi isso que fez com que eu manifestasse meus sentimentos e percepção de mundo através do desenho, apesar de ser algo entendido como pertencente somente ao território infantil, e é desta forma que se faz possível que “crianças grandes” que desenharam existam.

6.5 CÁ ENTRE NÓS, O TÚNEL DE GALÁXIA E A CONSTRUÇÃO COLETIVA DO CONHECIMENTO

No ano de 2022, tivemos nossa primeira matéria de Laboratório de produção artística, particularmente havia esperado muito para esta etapa, pensando em um espaço que toda semana frequentaria somente para produzir e desenhar o que queria.

Diferente do que eu pensei que seria, essa disciplina acabou surpreendendo positivamente, pois não era somente focada em produções pessoais, ela proporcionou a reflexão na temática relacional, no ato de produzir coletivamente, o que de início confesso que me deixou apreensiva sobre como iria conseguir seguir com minhas produções, mas, no decorrer do semestre, entendi o real sentido e riqueza de se debater o tema na teoria e na prática.

Resolvi citar essa disciplina especificamente por dialogar com tudo que refletimos até agora acerca do que debatemos sobre liberdade, autonomia e sobre a riqueza de um professor promover “(...) experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade” (FREIRE, 2021, p.105).

O que ocorreu foi que, para a primeira avaliação dessa matéria, nossa professora discutiu conosco acerca do nosso interesse em participarmos coletivamente da exposição *Cá Entre Nós*, a qual ela organizava de tempos em tempos. Era totalmente focada na construção coletiva que falávamos no laboratório. Disponibilizaríamos o espaço totalmente em branco, como uma tela, com inúmeros “estimulantes” de interferência do espaço: cola, papéis, tintas variadas, revistas, tesouras, cordas, tecidos, materiais de costura, entre outros. Basicamente a exposição seria montada pelo público e por nós, todos em coletividade, nada de autoria, nada de nomes específicos, todos trabalhando juntos para transformar aquele espaço.

Poderia dizer que o lugar foi tomado igualmente de instalações, panos e pinturas nas paredes, mas a grande prática protagonista desta edição da exposição, a meu ver, foi a de desenho, especificamente, o desenhar nas paredes. Foi questão de dias, para vermos aquelas paredes brancas sendo tomadas por inúmeros rabiscos, rascunhos, pinturas, desenhos e foi lindo de se ver. Cada terça-feira de manhã, quando chegava novamente naquele espaço, avistava outras histórias nas paredes, outros indivíduos haviam se colocado lá em forma de desenhos, era como se todos se abraçassem, estavam interligados entre si, formando uma grande conversa, uma grande apresentação de identidades.

Foi a partir daí que frequentar aquele lugar toda semana se tornou, para mim, uma grande pesquisa de observação. Percebi então nesse exercício que, quase todos que visitavam o espaço, ao verem alguém desenhando na parede, se sentiam encorajados a desenhar também, ou seja, dialeticamente o fora (meio social) influenciando o dentro (individual) e o dentro se sentindo encorajado a influenciar o fora.

Pensar sobre essa experiência, inevitavelmente me fez lembrar de outra quase semelhante envolvendo a prática de desenho coletiva. Voltemos então novamente para meu ensino médio, em minha escola de professores críticos e, provavelmente, freireanos.

Em novembro de 2017, estava marcado para ser realizado um festival cultural em minha escola, esse festival envolveria todo o Ensino Médio. Os professores e a diretoria então dividiram alguns alunos de cada classe para serem os organizadores do evento, não me lembro bem se fui escolhida ou se me candidatei, mas quando vi, já estava na reunião com os colegas das outras turmas.

Pensei então em criarmos um túnel para todos que fossem entrar no evento, um túnel escuro por fora, mas cheio de desenhos de galáxias por dentro, como se estivessem entrando em nosso universo, todos pareceram se animar após apresentar esta ideia.

Logicamente eu não conseguiria fazer todo desenho do tecido sozinha, então juntamos uma espécie de equipe, colegas que gostavam e outros que não tinham o costume de desenhar. Após pesquisarmos algumas imagens de planetas e galáxias, todos começaram o desenho, era uma prática coletiva, eventualmente ensinávamos algumas técnicas, mas toda a equipe convocada se sentiu segura e estimulada para desenhar coletivamente e sem medo de julgamento, construímos um espaço tão confortável para a prática de desenho que conseguimos fazer com que nosso túnel fosse possível. Apesar do resultado final do desenho coletivo ter ficado pouco visível a noite, nosso túnel mostrou a diversidade do nosso universo e a identidade de cada um ficou gravada ali (figuras 9 e 10).

Figura 9 – Túnel galáxia realizado no Festival Cultural.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Figura 10 – Túnel galáxia realizado no Festival Cultural.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Partindo destas experiências: *Qual seria o papel do professor de arte no incentivo da manifestação e construção das identidades discentes, mediadas pela prática do desenho, no contexto do ensino fundamental? O desenho e o ato de desenhar contribuem na nossa formação identitária?*

O que quero dizer, contando essas experiências significativas é que desenhar é uma prática que precisa ser estimulante, ser uma autoafirmação e precisa promover liberdade, um professor de artes que busca estimular seus alunos a manifestarem suas identidades por meio do desenho tem o papel de criar espaços estimulantes que transmitam segurança, tais como o *Cá Entre Nós* e a minha equipe do Ensino Médio criaram. Além disso, não menosprezar a potência da prática coletiva, do fazer em comunhão, expressando quem somos como sujeitos e como grupo, como indivíduos e sociedade, assumindo que o conhecimento nasce e é aperfeiçoado no coletivo, tal como Hooks (2013) aponta, o conhecimento é uma plantação coletiva.

7. CONCLUSÕES E PERSPECTIVAS FUTURAS DE PESQUISA

Em primeiro lugar, o desenvolvimento dessa pesquisa me fez transitar entre os campos das artes visuais e da psicologia, essa relação somente se tornou possível, sobretudo pelas percepções acerca da prática do desenho vindas de Dedyk (2007), afirmando o desenho como um exercício de autoafirmação, pelo conceito de identidade explicados por Ciampa (1984), além dos muitos outros autores que me respaldaram teoricamente no decorrer dos estudos. Busquei essencialmente refletir sobre o papel do professor de arte, além da importância de uma perspectiva crítica para contribuir na formação de identidades emancipadas por intermédio do desenho no contexto do ensino fundamental, sem trazer conclusões rígidas ou um guia de como ser um bom profissional.

Dessa forma, foi possível considerar que uma das características que um professor crítico deve possuir, é o de ser um observador curioso, investigando acerca das demandas de seus estudantes, organizando suas práticas pedagógicas de forma a valorizar subjetividades e promover o rompimento de verdades. Além disso, outro papel importante exercido pelo professor de arte deve ser o de fomentar a expressão responsável, a luta por direitos, questionamentos e curiosidade através de sua prática e de seus gestos. Acolher as demandas dos educandos é uma forma de promover e encorajar identidades livres e emancipadas.

Apreendi também que, apesar de muitas vezes professores terem planos e roteiros a seguir, a forma que irá passar os conteúdos pode ser uma escolha do docente, ou seja, pode optar por metodologias e formas alternativas de explicar as matérias reivindicadas pelas instituições. Quando o professor é consciente da importância da educação no desenvolvimento de uma sociedade mais justa e crítica, esta consciência se reflete em sua prática.

Ademais, pensar em práticas que visem à emancipação e incrementem a autoconsciência também é um importante papel do professor de arte, além disso, deve estar atento para não menosprezar o fazer coletivo e a expressão de identidades enquanto grupo e indivíduo, ou seja, entender que o conhecimento se constrói e é aperfeiçoado no social.

Em que conclusão cheguei acerca do desenhar como contribuinte da formação de identidade? Refleti que o ato de desenhar pode nos proporcionar a objetividade que nosso subjetivo criativo precisa para concretizar seus desejos e se equilibrar com seu mundo, formando assim identidades livres e responsáveis. Desenhar também é um ato de autoafirmação, isto porque, ao termos consciência que nossa identidade está em constante transformação, é possível concluir que ao desenharmos constantemente, estamos fazendo um

exercício de autoconhecimento também constante.

Também foi possível refletir acerca dos inúmeros processos dialéticos que envolvem a prática docente, na qual influenciamos e somos influenciados a todo instante, precisamos de certas experiências para valorizarmos outras e assim por diante. Desta forma, ao pensar acerca de certos privilégios que tive em minha jornada acadêmica, sinto-me motivada para contribuir com o avanço de um ensino crítico e artístico democrático, motivador e que valorize a prática do desenho como uma importante ferramenta de formação e transformação do eu.

8. REFERÊNCIAS

ATKINSON, Dennis. **O evento da aprendizagem:** Políticas e a verdade na Arte e Educação em Arte. Congresso Nacional da Federação de Arte-Educadores do Brasil (22: 2012: São Paulo, SP) Arte/Educação: Cor.

BATTAGLINI, Arnaldo. **A fronteira como território.** In: DERDYK, Edith. *Disegno. Desenho. Desígnio.* São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2007. p.109-116.

CIAMPA, Antonio da Costa. **Identidade.** In: LANE, Silvia T. M., CODO, Wanderley (orgs) *Psicologia Social: O Homem em movimento.* 8. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989. p. 58-75.

DERDYK, Edith. **Disegno. Desenho. Desígnio.** 1. ed. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2007.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho:** desenvolvimento do grafismo infantil. 5. ed. Porto Alegre: Zouk Editora, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários a prática educativa. 69. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GADOTTI, Moacir. **A dialética:** concepção e método in: *Concepção Dialética da Educação.* 7. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990. p. 15-38.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GIROUX, Henry. **Pedagogia Radical:** Subsídios. Coleção Educação Contemporânea. São Paulo: Cortez: autores associados, 1983.

GIROUX, Henry, MCLAREN, Peter. **Sociedad, cultura y educación.** Madrid: Niño y Dárila Editores, 1998.

GIROUX, Henry. **Escola crítica e política cultural.** São Paulo: Cortez: autores associados, 1987.

GOMBRICH, Ernest Hans. **A história da arte.** Tradução: Cristiana de Assis Serra. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

HAIG, Matt. **A Biblioteca da Meia-Noite.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 5. ed. 2022.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática de liberdade. Editora WMF Martins fontes. 1. ed. 2013.

JUNIOR, Nadir Lara, LARA, Andrea Paula Santos. **Identidade:** Colonização do mundo da vida e os desafios para a emancipação. *Psicologia & Sociedade*, 2017.

KONDER, Leandro. **O que é dialética.** São Paulo: Brasiliense, 23. ed., 2004.

LEITE, Maria Isabel. **Desenho infantil: questões e práticas polêmicas.** in: KRAMER, Sonia. Infância e produção cultural. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 133-153.

MÉNDEZ, Maria. **Autoethnography as a research method: Advantages, limitations and criticisms.** Bogotá: Theoretical discussion paper, 2013.

RODRIGUES et al. **Henry Giroux: teorias inovadoras na educação.** Sobral: Essentia, v. 17, 2017.

SALLES, Cecilia Almeida. **Desenho da Criação.** in: DERDYK, Edith. Disegno. Desenho. Desígnio. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2007. p.33-44.

SANTOS et al. **Comportamento, autoconceito e experiências de vergonha em adolescentes.** Coimbra: Instituto superior Miguel Torga, 2016.

SANTOS, Silvio Matheus Alves. O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP,** São Paulo, v.24.1, 2017. p.214-241.

SILVA, Tomas Tadeu. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente.** São Paulo: Livraria Martins Fontes. 4. ed., 1978.