

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

**ÂNGELA VITORETTE LEITE**

**PERCURSOS POIÉTICOS NA FORMAÇÃO DE UMA  
ARTISTA-EDUCADORA-PESQUISADORA**

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 o produto final, a autora e a orientadora 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 completo da autora: **Ângela Vitorette Leite**

Título do trabalho: "PERCURSOS POIÉTICOS NA FORMAÇÃO DE UMA ARTISTA-EDUCADORA-PESQUISADORA"

### 2. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador) Concorda com a liberação total do documento [ X ] SIM [ ] NÃO<sup>1</sup>

[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 **Alice Fatima Martins, Professora do Magistério Superior**, em 20/04/2023, 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 **Angela Vitorette Leite, Discente**, em 20/04/2023, às 15:41, 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](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **3687641** e o código CRC **87E88EAD**.

---

Referência: Processo nº 23070.006308/2023-35

SEI nº 3687641

ÂNGELA VITORETTE LEITE

**PERCURSOS POIÉTICOS NA FORMAÇÃO DE UMA  
ARTISTA-EDUCADORA-PESQUISADORA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás como um dos requisitos para obtenção do título de licenciada em Artes Visuais.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Alice Fátima Martins.

Goiânia  
2023

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

Leite, Ângela Vitorette  
PERCURSOS POIÉTICOS NA FORMAÇÃO DE UMA ARTISTA  
EDUCADORA-PESQUISADORA [manuscrito] / Ângela Vitorette Leite.  
- 2023.  
LXVII, 67 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Alice Fátima Martins.  
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade  
Federal de Goiás, Faculdade de Artes Visuais (FAV), Artes Visuais,  
Goiânia, 2023.

Bibliografia.  
Inclui lista de figuras.

1. Formação. 2. Currículo. 3. Transversalidade. 4. Artes Visuais. 5.  
Ensino-aprendizagem. I. Martins, Alice Fátima, orient. II. Título.

CDU 7



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE ARTES VISUAIS

### ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Aos 15 (quinze) dias do mês de fevereiro do ano de 2023, iniciou-se a sessão pública de defesa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado “PERCURSOS POIÉTICOS NA FORMAÇÃO DE UMA ARTISTA-EDUCADORA-PESQUISADORA”, de autoria de **Ângela Vitorette Leite**, do curso de Licenciatura em Artes Visuais, da Faculdade de Artes Visuais da UFG. Os trabalhos foram instalados pela Professora Doutora Alice Fátima Martins - orientadora, da Faculdade de Artes Visuais/UFG, com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professora Doutora Leda Maria de Barros Guimarães (FAV/UFG), e o Professor Doutor Luiz Henrique Arantes Araújo Olivieri (FAV/UFG). Após a apresentação, a banca examinadora realizou a arguição da 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 **Alice Fatima Martins, Professora do Magistério Superior**, em 10/04/2023, às 22:52, 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 11/04/2023, às 09:54, 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 **Leda Maria De Barros Guimarães, Professora do Magistério Superior**, em 11/04/2023, às 13:36, 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](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **3505317** e o código CRC **3A0C167D**.

## AGRADECIMENTOS

A quem se aventurar na leitura deste trabalho, meus agradecimentos.

À minha presente orientadora, uma professorinha de artes chamada Alice, que me acolheu e caminhou ao meu lado nessa jornada de transformação. À minha orientadora de iniciação científica, Leda, que possibilitou minha experiência com o campo de pesquisa. Aos professores/as de estágio, que possibilitaram outros percursos poéticos. Por fim, agradeço a cada docente com o carinho que me foi dado, por agregarem a minha formação como graduanda e como sujeito.

Às pessoas que construíram essa jornada coletiva e, assim, tornaram possíveis os encontros, vivências, trocas e experiências para a elaboração deste trabalho, espero que sintam-se representadas em minha tentativa de contação de nossas histórias.

À minha mãe, uma *educadora-artesã-arteira*, trabalhadora, fraterna, que sempre me apoiou, me levantou para os recomeços e nunca me deixou desistir deste, que é nosso, sonho.

Por fim, me solidarizo com familiares, educadores e outras pessoas camaradas, todas que me apoiaram, me acolheram, me orientaram e acreditaram em mim, me faltam palavras para expressar meu fraterno agradecimento.

Me faltaria tempo, espaço e memória na tentativa de agradecer a todos os corações e mentes que fizeram parte, direta e indiretamente, dessa jornada... porém o exercício do agradecer, do presentear, não poderia se resumir a uma página de TCC...

## RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre conceitos e discussões acerca do currículo, da produção do conhecimento poético e da integração do ensino, pesquisa e extensão em artes visuais. Parto da minha experiência e vivência na jornada como discente do curso. Refletimos sobre o currículo, como projeto e prática de significação (SILVA, 2001), examinando, como recorte, o Projeto Político-Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Artes Visuais (FAV/UFG, 2019), para mapear os fluxos de produção do conhecimento poético em interlocução com os eixos temáticos do PPC. Em diálogo com os percursos poéticos na minha formação, investigamos abordagens transversais e atuações híbridas como estratégias de docência, pesquisa e prática em/com artes visuais. Nos articulamos entre pesquisas bibliográficas e documental, para propor a prática da A/R/Tografia (DIAS, B., 2013) como pilar de desconstrução das atuações como artista-educadora-pesquisadora.

**Palavras Chave:** Formação; Currículo; Transversalidade; Artes Visuais; Ensino-aprendizagem.

## RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo reflexionar sobre conceptos y discusiones sobre el currículo, la producción de saber poético y la integración de la docencia, la investigación y la extensión en artes visuales. Parto de mi experiencia en el camino como estudiante del curso. Reflexionamos sobre el currículo, como proyecto y práctica de significación (SILVA, 2001), examinando, como recorte, el Proyecto Político-Pedagógico del Curso (PPC) de la Licenciatura en Artes Visuales (FAV/UFG, 2019), para mapear los flujos de producción del conocimiento poético en interlocución con los ejes temáticos del PPC. En diálogo con los caminos poéticos en mi formación, investigamos enfoques transversales y performances híbridas como estrategia de enseñanza, investigación y práctica en artes visuales. Nos articulamos entre la investigación bibliográfica y documental, para proponer la práctica de la A/R/Tografía (DIAS, B., 2013) como pilar de deconstrucción de las performances como artista-educadora-investigadora.

**Palabras Clave:** Formación; Currículo; Transversalidad; Artes Visuales; enseñanza-aprendizaje.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b> Colheita de feijão.	12
<b>Figura 2.</b> Folha de (l)ouro.	13
<b>Figura 3.</b> Registro das janelas externas da FAV.	14
<b>Figura 4.</b> Mimesis/Trânsitos.	25
<b>Figura 5.</b> O trágico/O artista.	32
<b>Figura 6.</b> Registro do processo de aprendizado das técnicas do crochê.	35
<b>Figura 7.</b> Me desfaço e me (re)bordo.	40
<b>Figura 8.</b> A partilha do banquete.	47
<b>Figura 9.</b> Uma Fantasia.	48
<b>Figura 10.</b> PPC - 1t	49
<b>Figura 11.</b> Boneca abayomi, a boneca de nós.	50
<b>Figura 12.</b> Fal/rta - Fragmento 1.	55
<b>Figura 13.</b> Fal/rta - Fragmento 2.	56
<b>Figura 14.</b> Fal/rta - Fragmento 3.	57
<b>Figura 15.</b> Fal/rta - Fragmento 4.	58

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>6</b>
<b>1. DO CHÃO FIRME AO TRÂNSITO, DA TERRA FÉRTIL À PLANTAÇÃO</b>	<b>8</b>
1.1. NOS CORREDORES DA FAV	15
1.2. AS IMAGENS DE CURRÍCULO	19
<b>2. A POÉTICA DA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO</b>	<b>23</b>
2.1. EM BUSCA DE ESPAÇOS HÍBRIDOS E SENSÍVEIS	27
2.2. O SENSÍVEL NO PROCESSO POÉTICO	31
2.3. O SENSÍVEL DA PRODUÇÃO DE SENTIDO	38
<b>3. OS PERCURSOS POIÉTICOS EM FORMAÇÃO</b>	<b>41</b>
3.1. RE(DES)EDUCANDO O OLHAR	43
3.2. DESORGANIZANDO PARA REORGANIZAR	46
3.3. MEDIANDO REPRESENTAÇÕES	48
<b>CONSIDERAÇÕES (NÃO) FINAIS</b>	<b>56</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>63</b>

## INTRODUÇÃO

*“Quando despersonalizamos o rio, a montanha, quando tiramos deles os seus sentidos, considerando que isso é atributo exclusivo dos humanos, nós liberamos esses lugares para que se tornem resíduos da atividade industrial e extrativista.” (KRENAK, 2020, p. 49)*

Viver em tempos distópicos, além de todo o mal que nos vem causando, pode, também, nos paralisar como sujeitos, ao nos sucatear com o pessimismo inerente ao nosso tempo, e ao nos anestesiar com idealismos sem bases sólidas na realidade. É importante sonhar, e mais importante ainda é estarmos presentes. Este trabalho, sobretudo, é o ato de me fazer presente junto a você que o lê, com do desejo de que essas páginas possam contemplar questões comuns a você e a mim mesma, pois nele, de forma verbal e não verbal, dou vida à carga simbólica de toda uma jornada, até chegar a este momento.

O exercício de conclusão da jornada como graduanda do curso, através deste trabalho, é também um exercício de análise do onde estamos e para onde vamos. É recontar, reelaborar, lembrar, e reconstruir percursos de aprendizagens, discutindo e deflagrando seus percalços e seus triunfos.

Relacionado a um Portfólio como reelaboração, reflexão e avaliação do percurso de aprendizagem (HERNÁNDEZ, 2000), me dedico nesta pesquisa a mapear os percursos poéticos, espaços híbridos e sensíveis, que me constituem como sujeito do meio. Para isso, trabalho refletindo as noções de currículo, a poética e o sensível da produção e construção do conhecimento, para estabelecer um encontro entre esses pilares teóricos e a minha experiência no percurso de ensino, pesquisa e extensão em artes visuais e cultura visual. A partir da construção de atuações múltiplas, que se desdobram na construção do conhecimento, em descompasso com a especialização e compartimentalização das coisas, e descontente com a fragmentação do eu entre artista, pesquisadora e educadora, procurei bases teóricas para legitimar uma atuação que seja ética comigo mesma e com o outro. Uma professora-artista (DIAS B.; MARTINS R., 2019) ou talvez uma artista-educadora-pesquisadora, como uma A/R/Tógrafa (DIAS, B., 2013).

Desse modo, o trabalho que se segue foi estruturado da seguinte forma:

No capítulo 1, intitulado “Do chão firme ao trânsito, da terra fértil à plantação”, partirei da materialidade histórica com a qual nos relacionamos cotidianamente na educação, o currículo, por basear nossos modos de organização, nossa matriz, nossas noções de conhecimento e racionalidades. Portanto, trabalho o currículo como importante projeto e prática sociocultural de significação (SILVA, 2001). Para a elaboração dessa discussão, através de uma pesquisa bibliográfica, diálogo com autores que tratam de conceitos, filosofias curriculares e metáforas imagéticas como abordagens curriculares, traçando um recorte espaço-temporal para o nosso Projeto Político-Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Artes Visuais - modalidade presencial - da Faculdade de Artes Visuais (FAV/UFG, 2019). Essa pesquisa, abre nosso trabalho dialético de investigação e reflexão sobre os fluxos de produção do conhecimento poético, na realidade sensível do meu percurso de formação, tratando do currículo vivenciado.

No capítulo 2, “A Poética da Produção de Conhecimento”, busco me adentrar mais a fundo às dimensões prático-teóricas do Eixo I do PPC: “Produção e Criação Artística” (UFG, 2014, p.), demonstrando sua capacidade transversal de interlocução e transformadora da produção do conhecimento. Em primeiro plano, procuro emancipar minha escrita para uma linguagem mais poética (o que irei fazer ao longo do trabalho), legitimando aspectos presentes no fazer e saber acadêmico no campo das artes visuais, trazendo ao centro a produção e criação artística em suas diversas linguagens. Investigo o sensível presente no processo de criação poética, dialogando com a *sensibilidade* tratada por Ostrower (2018) e a experiência estética elaborada por Dewey (2010). Busco deflagrar o sensível da produção de sentido dialogando com os conceitos de imagem elaborados por Rancière (2012) e as discussões nos Estudos da Cultura Visual (ECV) sobre visualidades e o poder das imagens (CUNHA, 2012) para o entendimento do sujeito como o sensível no processo de interpretação da imagem.

No capítulo 3, “Os percursos poéticos em formação”, procuro sistematizar os encontros entre ensino, pesquisa e extensão em diálogo com a produção poética do conhecimento. Trato dos aspectos marcantes de algumas vivências significativas que experienciei na minha formação, entre os campos de estágio, iniciação científica e ação artística (extensão), que podem agregar reflexões condizentes com o caminho

construído nesta pesquisa, buscando o sensível, os encontros, os espaços férteis e afetivos, e as interlocuções entre os campos.

Por fim, me aponto para as “Considerações (não) finais” deste trabalho, com o objetivo de reconectar os capítulos e me rumar ao encerramento deste Trabalho de Conclusão de Curso.

Espero que, por aqui, encontre algo que produza sentido, e que, a presente pessoa em leitura, sinta-se à vontade para editar, reelaborar e transformar esses sentidos para a sua realidade.

## 1. DO CHÃO FIRME AO TRÂNSITO, DA TERRA FÉRTIL À PLANTAÇÃO

*A arquitectura da biblioteca, em si mesma, era labiríntica, cheia de escadas que não conduziam a lado nenhum e de salas que reflectiam outras salas; espelhos, corredores sem saída e portas falsas ajudavam a aumentar a confusão. Disse-se que os architectos anónimos se inspiraram nos planos da biblioteca de Babel.*

*De entre os tesouros que a biblioteca guardava, o maior de todos era o há muito perdido tratado de Aristóteles sobre a comédia. Terá sido para preservar o mundo do conhecimento dessa obra – que se pensava encorajar o esquecimento de Deus – que um velho monge terá cometido aqui uma série de assassínios atrozes, culminando na destruição da própria abadia. (MANGUEL; GUADALUPI. 2013, p. 4)<sup>1</sup>*

---

<sup>1</sup> Verbete “Abadia da Rosa”, referenciando o universo de Umberto Eco “Il nome della rosa” [O Nome da Rosa], Milão, 1980. In: “Dicionário de lugares imaginários”, de Alberto Manguel e Gianni Guadalupi, 2013.

A fim de localizar meu percurso de formação, procurando mapear os fluxos de produção de conhecimento poético e as perspectivas pedagógicas basilares do curso, dedico este capítulo a uma pesquisa documental e bibliográfica em torno de noções de currículo. Abordarei o Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, na modalidade presencial, da Faculdade de Artes Visuais (FAV/UFG), traçando paralelos com filosofias de currículo, noções de conhecimento e minha experiência como sujeito vivenciando este currículo. Assim, me deparo com algumas definições que potencializam o papel do currículo e possibilitam a reflexão que desejo nessa mesa.

Pensar e refletir criticamente sobre o currículo esbarra em disputas e relações sociais, portanto em relações de poder, em projetos políticos neoliberais que estão em curso nas esferas pública e privada. Tal qual é refletir criticamente sobre a hegemonia de um pensamento que trabalha a serviço do movimento da mercadoria: a lógica empresarial que vem tomando o debate na centralidade da educação pública básica, na gestão e organização do trabalho pedagógico, na lógica estrutural das instituições públicas de ensino, nas políticas educacionais que põem em cheque a educação superior pública, de qualidade, democrática, laica e gratuita na oferta. Me transporta a debates e políticas curriculares em jogo no campo da educação básica, como bem analisa Erasto Fortes Mendonça (2001) e Luciana Rosa Marques (2020), há uma lógica empresarial impregnada nas bases curriculares e em uma Nova Gestão Pública (NGP). Portanto, pensar o currículo, como aponta Tomaz Tadeu da Silva (2001), é refletir criticamente sobre os sentidos e significados do social, do político e do educativo

Como num catecismo, temos as perguntas e também as respostas. Os problemas? Os gastos sociais, os obstáculos ao crescimento do mercado, o papel regulador do Estado. Os culpados? Os servidores públicos, os movimentos sociais, os pobres. As soluções? A flexibilização do mercado de trabalho, a desregulamentação, a competitividade, a adaptação à “nova ordem mundial” e à globalização. (SILVA, 2001, p.9)

Neste afogamento dentro da lógica (atualmente) neoliberal, contra a qual lutamos, no campo sociocultural, político-econômico, ambiental e pedagógico, o currículo se consolida como relevante território de significação em disputa. Trazê-lo ao centro deste trabalho compreende uma tradição crítica na educação, debatida por Tomaz, de que o currículo está no centro da relação educativa, corporifica os nexos entre saber, poder e identidade (SILVA, 2001). Pensar o currículo é pensar as

concepções de conhecimento, é questionar *de quem* e *para quem* estamos olhando, quais os sujeitos presentes e quais apagados. O ensaio que o autor desenvolve, no primeiro capítulo de “Currículo como fetiche” (2001), soma ao esforço que faço ao debater produção e criação artística, ensino, pesquisa e extensão em artes visuais e cultura visual, partindo da minha vivência em diálogo com o currículo.

Tendo em vista uma perspectiva pós-estruturalista, que enfatiza o currículo como prática cultural e de significação, Silva (2001) aponta que essa teorização é representada pelos Estudos Culturais na chamada “virada linguística”. Nela, “ganham centralidade o papel da linguagem e do discurso na constituição social.” (SILVA, 2001, p. 14). Dessa forma, estamos dialogando também sobre concepções de cultura e conhecimento. Ele salienta ainda que dessas há concepções estáticas e essencialistas de cultura e as realistas do conhecimento, que ignoram o caráter histórico e social inerente à construção dos conhecimentos e o reconhecimento da cultura como prática mutável, construída e transformada dialeticamente com os sujeitos e suas circunstâncias. Tal como uma vez em entrevista, estando Ministro da Cultura, Gilberto Gil falou “precisa acabar com essa história de achar que cultura é uma coisa extraordinária, cultura é ordinária, cultura é igual a feijão com arroz, é necessidade básica” (2003). Esse discurso rebate a noção de cultura como um tesouro intocável, que paira o campo social, e defende os *feijões com arroz* que estão nas mesas dos(as) brasileiros(as), que são plantados, colhidos, refogados e digeridos pelos próprios sujeitos em comunidades.

**Figura 1.** Colheita de feijão.



Candido Portinari, 1957. Óleo sobre tela, 140 x 180 cm. Comodato MASP B3. Disponível: <https://masp.org.br/acervo/obra/colheita-de-feijao>.

Figura 2. Folha de (l)ouro.



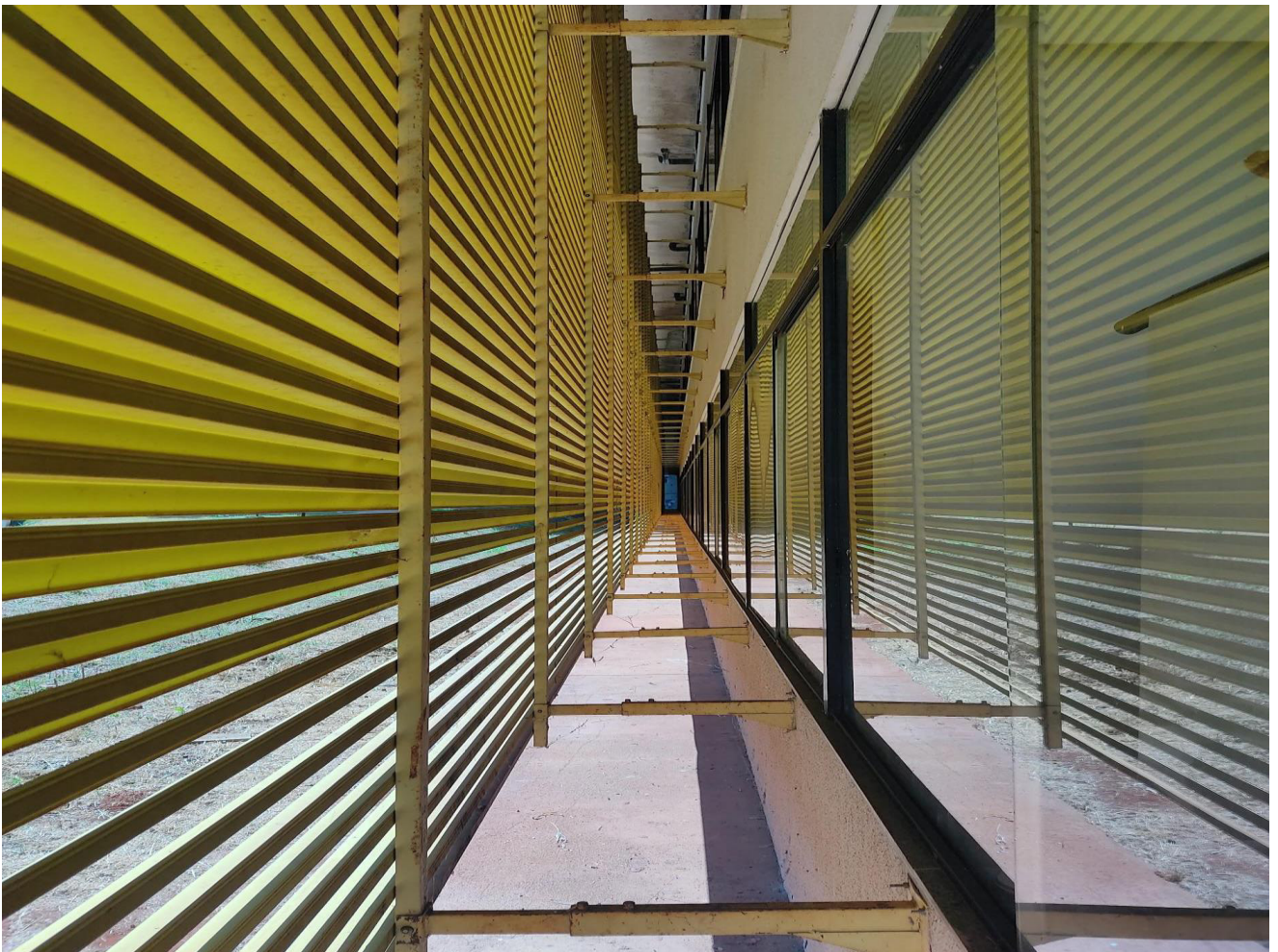
Ângela Vitorette. Colagem digital, 2021.

É o olhar às pessoas que verdadeiramente produzem alimento que chega às nossas mesas, tal qual o olhar às significações presentes nos pratos de arroz com feijão que nos é caro discutir nas circunstâncias presentes.

Assim, trabalho aqui a noção de currículo como relevante projeto e prática de significação, que representa processos históricos, relações de poder, é tensionado por disputas e não está alheio à cultura e aos sujeitos que dele tomam parte.

Partiremos, então, aos corredores da FAV (Faculdade de Artes Visuais - UFG),

**Figura 3.** Registro das janelas externas da FAV.



Ângela Vitorette, Fotografia das janelas externas da FAV, 2022.

mais precisamente às salas que marcam a presença do corpo docente e discente do curso de Licenciatura em Artes Visuais, o qual estou presente como sujeito. A geopoética desse espaço marca noções simbólicas e materiais que compõem a

discussão deste trabalho. Uma arquitetura binária, que de um lado do corredor localizam-se salas majoritariamente destinadas às disciplinas “teóricas”, e do outro, ateliês às disciplinas de prática e produção artística. No segundo piso, acima desse corredor, estão outras salas de estudo (“destinadas” a outros cursos da unidade<sup>2</sup>) e as salas administrativas, de gestão, administração e coordenação pedagógica. Convido você, que lê este trabalho, à imagética desse espaço, marcado por trânsitos. A intenção deste capítulo, será a de interpretar e compreender o Projeto Político-Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Artes Visuais, transitando entre a Resolução de 2014<sup>3</sup> (referente à minha grade curricular/ano de ingresso) e a de 2019<sup>4</sup> (a qual caminhamos para), para traçar a interlocução entre os eixos temáticos do currículo.

Abordo o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Artes Visuais na modalidade presencial (FAV/UFG, 2014), apresentando e refletindo sobre os eixos temáticos que compõem a grade curricular do curso.

---

<sup>2</sup> Além das Artes Visuais (licenciatura e bacharel), a FAV oferece os demais cursos de graduação: Arquitetura e Urbanismo; Design Gráfico; Design de Moda; Design de Ambientes.

<sup>3</sup> RESOLUÇÃO – CEPEC Nº 1333. Projeto Pedagógico do Curso Artes Visuais, modalidade Presencial, grau acadêmico Licenciatura, da Faculdade de Artes Visuais, para os alunos ingressos a partir de 2014.

<sup>4</sup> Projeto Político-Pedagógico do Curso Licenciatura em Artes Visuais, modalidade presencial. Resolução de 2019.

## 1.1. NOS CORREDORES DA FAV

O PPC da licenciatura em Artes Visuais de 2014, apresenta a estrutura curricular dividida em núcleos: disciplinas comuns aos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Artes Visuais (Núcleo Comum - NC); disciplinas obrigatórias específicas do curso de Licenciatura (Núcleo Específico - NE); e as disciplinas eletivas oferecidas no âmbito da universidade (Núcleo Livre - NL). Dos núcleos comum e específico, as disciplinas estão organizadas em eixos temáticos. Cada eixo reúne seus componentes interligados por uma temática, dessa forma, há prevista uma interdisciplinaridade:

Mediante a interdisciplinaridade o conhecimento passa de algo setorizado para um conhecimento complexo e integrado, um campo no qual as disciplinas podem interagir entre si (...) Trabalhar a partir da interdisciplinaridade significa interagir, trocar dados, resultados e, principalmente, promover o diálogo entre saberes, práticas e todos os sujeitos envolvidos no processo educativo. (FAV/UFG, 2019)

São eles:

### I. Eixo de Produção e Criação Artístico-Visual (PCA);

é constituído por técnicas, reflexões, pesquisas, experimentações, criações, referências, processos e produções artísticas, mediadas por projetos e construções individuais e/ou coletivos em Artes Visuais, que propiciam a prática e a compreensão dos processos construtivos em Arte. (FAV/UFG, 2014, p.18)

### II. Eixo de Fundamentação Histórica e Sociocultural em Artes Visuais (FHS);

“tem como centralidade a discussão, inter-relação e contextualização dos aspectos históricos, estéticos, representacionais, críticos e socioculturais da arte e de seus sujeitos num determinado tempo e espaço.” (FAV/UFG, 2014, p.18).

### III. Eixo de Fundamentação Sócio-Histórica e Pedagógica das Artes Visuais na Educação (FSP);

enfoca os fundamentos socioculturais, históricos, psicológicos, organizacionais e pedagógicos de ensino e aprendizagem da Arte na contemporaneidade, com ênfase sobre as teorias, legislações, metodologias, tecnologias e discussões que fundamentam as Artes Visuais na educação, tendo por referência os aspectos multi e interculturais da realidade atual e da educação brasileira. (FAV/UFG, 2014, p.18)

### IV. Eixo de Pesquisa, Estágio e Prática Pedagógica em Artes Visuais e Cultura Visual (PEP).

é formado pela inter-relação entre teorias e práticas que propiciam a formação artístico-pedagógica e a profissionalização de educadores/as em Artes Visuais, mediante processos de observação, acompanhamento, investigação, análise, estruturação e desenvolvimento de projetos pedagógicos em contextos educacionais diferenciados, os quais, deverão propiciar ações pedagógicas em espaços formais e não-formais, enfatizar as discussões e concepções interdisciplinares sobre as questões socioculturais, artísticas e educacionais contemporâneas, estimular a pesquisa e a ética profissional como princípio do trabalho docente, favorecer a realização e sistematização de projetos inovadores no ensino-aprendizagem das Artes Visuais. (FAV/UFG, 2014, p.18)<sup>5</sup>

Assim, os quatro eixos temáticos orientam a grade curricular do curso. O PPC apresenta ainda, como pauta, a preocupação em integrar ensino, pesquisa e extensão, uma preocupação não só da FAV, mas da Universidade como um todo.

Tem sido uma de suas metas<sup>6</sup> promover ações e atividades que permitam ao licenciando articular problemáticas acadêmicas, produção do conhecimento e necessidade contemporânea do professor de arte e, conseqüentemente, a atualização e inserção do Curso de Licenciatura em Artes Visuais no campo da pesquisa. (FAV-UFG, 2014, p. 45)

Um dos focos neste trabalho, refletindo sobre minha formação e buscando compreender os lugares e papéis de uma artista-educadora-pesquisadora, busco pensar sobre como a produção do conhecimento se articula no diálogo entre esses percursos para prospecção de uma futura atuação como egressa. A integração do ensino, pesquisa e extensão dá base a esse diálogo articulado a produção e prática artística.

Neste ponto, apresentarei os eixos que estarão em foco neste trabalho. Cabe salientar que, ao designar o foco, não há um movimento de exclusão, pois parto do princípio de que as disciplinas de Fundamentação Histórica e Sociocultural em Artes Visuais (FHS) e as de Fundamentação Sócio-Histórica e Pedagógica das Artes Visuais na Educação (FSP) são intrínsecas, e conseqüentemente dialógicas, ao trabalho empregado nas disciplinas dos outros dois eixos, portanto irei dialogar com essas também ao longo do debate. Sendo assim, já se pode imaginar que os eixos em foco serão o I e o IV.

Começando pelo primeiro, eixo I (PCA), o lado direito do corredor da FAV (lembrando nosso mapa imagético) onde se encontram a maioria dos ateliês voltados ao eixo, e o laboratório de fotografia em outro canto do prédio. Nos deparamos com

---

<sup>5</sup> De todos os eixos, somente neste há o seguinte adicional presente na Resolução de 2019: "(...) e a profissionalização de educadores/as em Artes Visuais e Cultura Visual (...)".

<sup>6</sup> da FAV

as seguintes disciplinas: *Introdução ao Desenho (64h)*; *Introdução a Produção Tridimensional (64h)*; *Desenho (64h)*; *Formas Expressivas do Bi e Tridimensional (64h)*; *Fotografia (64h)*; *Gravura (64h)*; *Pintura (64h)*; *Cinema, Arte e Educação (64h)*; *Narrativas e jogos digitais (64h)*; *Laboratório de Produção Artística I (64h)*; *Laboratório de Produção Artística II (64h)*;<sup>7</sup> Contabilizando ao todo a carga horária de 704h. Apesar de serem linguagens diferentes em foco, as disciplinas deste eixo trabalham com a temática de produção e criação artística adentrando ao trabalho de ateliê, às noções e critérios de avaliação voltadas ao processo criativo, ao sistema da arte, seus agentes e instituições, às poéticas e pertinências contemporâneas, à expografia e dimensões outras que um ateliê pode tomar. Além disso, é através da Fundamentação Histórica e Sociocultural em Artes Visuais (FHS) que teremos base para o aprofundamento dessas práticas. Por se tratar da licenciatura, é trabalhado também noções voltadas ao trabalho pedagógico no decorrer dessas práticas.

Em minha experiência como discente na maioria dessas disciplinas, ficou a desejar aspectos tocantes à organização e funcionamento do sistema da arte, foi em *Laboratório de Produção Artística I e II*, *Arte e Cultura Popular* e *Arte e Cultura Visual* em que tive maior reflexão e imersão quanto a isso. Tal pontuação me abre a pensar a intencionalidade do currículo em propor papéis à licenciatura que diferem aos do bacharel. Somos, enquanto discentes de licenciatura em artes visuais, instigados a sermos agentes outros no campo das artes visuais? Quais são esses papéis designados a nós? Quais são os lugares a nós destinados? Poderemos traçar outras possibilidades? E já adianta que sim, como me foi proporcionado a refletir em diversas discussões entre as disciplinas, justamente por isso tenho a oportunidade de debater sobre isso neste trabalho.

O IV Eixo (PEP), será outro foco neste trabalho. Localizadas, majoritariamente, ao lado esquerdo do corredor da FAV, as disciplinas desse eixo costumam e devem cumprir o papel de transbordar do território *faviane*<sup>8</sup> a outros cantos e contos. São elas: *Introdução ao Trabalho de Investigação (32h)*; *Estágio Supervisionado I (96h)*; *Estágio Supervisionado II (128h)*; *Estágio Supervisionado III (128h)*; *Estágio*

---

<sup>7</sup> Tabela de equivalência para migração de matriz curricular, referente ao novo PPC, disponível no Apêndice A, p. 95, no link: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/403/o/Licenciatura\\_em\\_Artes\\_Visuais\\_Modalidade\\_Presencial\\_Revisao\\_PROGRAD\\_25\\_05.pdf?1659526372](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/403/o/Licenciatura_em_Artes_Visuais_Modalidade_Presencial_Revisao_PROGRAD_25_05.pdf?1659526372)

<sup>8</sup> como eu e nossos colegas discentes costumamos nos nomear.

*Supervisionado IV (128h); Pesquisa em Ensino de Arte e Cultura Visual (32h); Estudos Culturais e Ensino de Arte (32h); Organização do Trabalho Intelectual (32h); Trabalho de Conclusão de Curso I (96h); Trabalho de Conclusão de Curso II (96h);* Totalizando a carga horária de 800 horas da grade curricular de 2014. Os campos de estágio, o trabalho pedagógico e o trabalho de pesquisa vivenciados nessas disciplinas, tomaram grande protagonismo na minha formação, porém não é possível para mim separar as disciplinas voltadas ao estágio e pesquisa das que compõem a estrutura curricular da temática de Fundamentação Sócio-Histórica e Pedagógica das Artes Visuais na Educação ( III Eixo - FSP), e sei que tal lógica, de separação, não é assim fundamentada no currículo. Como abordarei mais à frente, há uma fragmentação proposta na estrutura disciplinar, mas a interlocução de conteúdos entre as disciplinas se faz presente e é desejada cotidianamente. Afinal, estamos tratando da construção de conhecimentos, metodologias e práticas voltadas para uma formação complexa em ensino, pesquisa, produção e criação no campo das Artes Visuais. Assim disciplinas como *Pedagogias de Fronteira (32h), Cultura Currículo e Avaliação em Arte (64h), Políticas Educacionais do Brasil (64h), Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico (64h), Estudos Culturais e Ensino de Artes (32h)*, enfim citarei todas que compõem o eixo III, marcaram a construção e produção do conhecimento e da prática pedagógica na minha vivência como discente. Portanto estas também estarão em voga no decorrer deste trabalho.

## 1.2. AS IMAGENS DE CURRÍCULO

Os Estudos da Cultura Visual (ECV) estão cada vez mais presentes e pertinentes às demandas contemporâneas dos campos das artes visuais e da educação. Nesse ponto, refletir sobre a imagem como representação, visualidade, produtora de significados e conhecimentos, para trabalhar com as artes visuais no contexto escolar, acadêmico e científico é partir de uma abordagem estratégica que compreende a necessidade de um outro olhar para as artes no mundo contemporâneo, o que leva em consideração às problemáticas do ensino de artes visuais na escola.

Além dos ECV, a filosofia também alimenta nossos interesses no estudo das representações imagéticas. Rancière (2012) argumenta que a imagem pode ser representação, movimento, performance, dessemelhança e ainda não ser exclusividade do visível

(...) imagem não é exclusividade do visível. Há um visível que não produz imagem, há imagens que estão todas em palavras. Mas o regime mais comum da imagem é aquele que põe em cena uma relação do dizível com o visível, uma relação que joga ao mesmo tempo com sua analogia e sua dessemelhança. Essa relação não exige de forma alguma que os dois termos estejam materialmente presentes. O visível se deixa dispor em tropos significativos, a palavra exhibe uma visibilidade que pode cegar. (RANCIÈRE, 2012, p. 16)

Nessa perspectiva, uma linguagem metafórica, mesmo que verbal, tem potencial de imagem, e da linguagem verbal há a possibilidade de se construir imagens metafóricas. Transitando pelo currículo podemos encontrar imagens, possíveis metáforas curriculares. Apoiando no debate traçado por Sílvio Gallo em "Currículo (entre) imagens e saberes" (2007), podemos visualizar, para a disciplinaridade, a imagem da *árvore* e para a transversalidade a imagem do *rizoma*. Essas imagéticas remetem à filosofias curriculares vertentes do pensamento filosófico, como a cartesiana ao se tratar das concepções de conhecimento na perspectiva disciplinar, e a "filosofia da diferença" se tratando de concepções da perspectiva transversal.

(...) na dimensão de uma perspectiva filosófica que podemos denominar de "filosofia da diferença", que atenta a um desafio lançado por Nietzsche ainda no século dezanove, procura desenvolver uma visão perspectiva do conhecimento, que faça proliferar as diferenças e a multiplicidade, trabalharam, cada um a sua maneira, o conceito de transversalidade. Deleuze e Guattari criaram também o interessante conceito de rizoma. A meu ver,

esses dois conceitos são bastante profícuos para pensarmos uma filosofia do currículo. (GALLO, 2007, p.1)

O autor desenvolve seu pensamento partindo da noção de currículo como um “conjunto de conteúdos previstos para serem ensinados, organizados/estruturados segundo uma lógica determinada” (GALLO, 2007, p.1), para assim discutir sobre as imagens de currículo suscitadas que dialogam com certas concepções de conhecimento. A imagem da árvore então, está ligada a uma concepção de conhecimento discutida pelo filósofo moderno René Descartes, em que há uma totalidade do conhecimento que é subdividida em galhos da especialização, compartimentos disciplinares, que tomando distanciamento se possibilita vislumbrar o todo, a árvore do conhecimento. A problemática histórica dessa especialização, vista ao ensino-aprendizagem nas escolas, é a dificuldade por parte dos estudantes de operar a lógica para recuperar essa totalidade dos saberes compartimentalizados. Então, surge a interdisciplinaridade como proposta para traçar diálogos entre os saberes.

A terceira imagem que surge então é a colcha de retalhos, muito bem colocada por Gallo, na tentativa de costurar (interdisciplinaridade) o tecido da realidade que foi fragmentado (disciplinaridade), o que resulta em um novo material, não mais um tecido, agora uma colcha de retalhos. Criticamente a essa proposta, na contemporaneidade, Edgar “Morin denuncia que a interdisciplinaridade não dá conta de rearticular os saberes fragmentados, que ela mais confirma as fronteiras entre os saberes do que as faz desaparecer.” (GALLO, 2007, p.5). A proposta de Morin é a transdisciplinaridade que pode desconstruir as fronteiras entre as disciplinas reavendo pontes de mão dupla. Morin parte de sua teoria do pensamento complexo na sistematização de sua proposta, que compreende o mundo, a realidade, como complexa e múltipla.

Em “A antiga e a nova transdisciplinaridade”, Edgar Morin (2007) salienta que a transdisciplinaridade surge com a necessidade de uma nova abordagem em superação a interdisciplinaridade, como forma de não acentuar as fronteiras entre as ciências, mas de promover diálogo, relação, comunicação e conjunção através de um pensamento complexo. O autor aponta que a transdisciplinaridade está presente no desenvolvimento histórico das ciências por meio dos métodos científicos comuns a elas na Ciência. Porém a relação traçada entre as ciências, partia de um paradigma

de disjunção-redução - a disjunção sujeito-objeto, que separa realidades inseparáveis, e a redução de uma ciência na soberania de outra, na tentativa relacional. Vista a essa problemática, Morin propõe que a comunicação deva ser feita em circuitos, sendo o primeiro movimento o *enraizamento*.

Devemos ir do físico ao social e também ao antropológico, porque todo o conhecimento depende das condições, possibilidades e limites do nosso entendimento, do nosso espírito-cérebro de *homo-sapiens*. É necessário enraizar o conhecimento físico e biológico numa cultura, numa sociedade, numa história, numa humanidade. A partir daí, cria-se a possibilidade de comunicação entre as ciências. A ciência transdisciplinar é a ciência que poderá desenvolver-se a partir destas comunicações, dado que o antropossocial remete ao biológico, que remete ao físico, que remete ao antropossocial. (MORIN, 2007, p. 56)

Nessa perspectiva, Morin lança mão de uma verdade científica ou do método, pois trata as ciências como também uma produção cultural, histórica, de um povo e um determinado tempo. Assim há a justificativa ao *enraizamento*, pois as ciências biológica e físico-química estão ligadas ao antropossocial, e essa às outras ciências.

A finalidade da minha pesquisa metodológica não se resume em encontrar um princípio unitário de todos os conhecimentos, pois isso representaria uma nova redução a um princípio-chave, abstrato, que anularia toda a diversidade do real, ignoraria os vazios, as incertezas e aporias provocadas pelo desenvolvimento dos conhecimentos (que preenche vazios, mas abre outros, que resolve enigmas, mas revela mistérios). Trata-se de estabelecer uma comunicação com base num pensamento complexo. (MORIN, 2007, p. 57)

A complexidade na abordagem/perspectiva transdisciplinar está ligada a uma ideia de que os conhecimentos não estão condensados em uma caixa, não são puros em si, mas estão relacionados, em sua construção histórica, a outros conhecimentos.

Voltando a Sílvio Gallo, em contraposição à imagem da árvore, como metáfora à disciplinaridade e suas tentativas de resgate da totalidade dos saberes para o rompimento de suas fronteiras (inter e transdisciplinaridade), o autor propõe um currículo rizomático. Confronta a totalidade e a “tradição filosófica que insiste na unidade do real” (2007, p.6). O autor baseia seu pensamento em filósofos contemporâneos como Deleuze e Guattari, que advém do perspectivismo de Nietzsche. A posição deleuziana reflete sobre a representação e as identidades como simulacro do real que é multiplicidade e diferença

Na perspectiva dessa visão filosófica do mundo, a realidade é multiplicidade. Não podemos falar em uma realidade, mas em múltiplas realidades interconectadas. Assim, em termos de conhecimento, não há uma fragmentação artificial da unidade que precisa ser resgatada, mas é a unidade que é artificial, uma fábula criada por nossas ilusões. Em termos de

currículo, não há “relição dos saberes” a ser perseguida, pois não há como “religar” o que nunca esteve ligado. Ao contrário, o que precisamos buscar são formas de diálogo na diferença, diálogo na multiplicidade, sem a intenção de reduzir os diferentes ao mesmo, ao uno. (GALLO, 2007, p.6)

Gallo nos apresenta a imagem do rizoma como promiscuidade, mistura, mestiçagem, “produção de singularidade sem implicar no apelo à identidade” (2007, p.8).

Assim chegamos à idéia de transversalidade, criada pela filosofia francesa contemporânea para afirmar uma produção de saberes e uma circulação por entre eles que se faz de forma livre, não hierárquica, caótica. E produtiva, promotora de encontros, conjunções, misturas, mestiçagens. Se o rizoma pode ser a imagem do currículo, ou se o currículo pode ser concebido à imagem do rizoma, a transversalidade é o tipo de trânsito por entre os liames de um rizoma, de um emaranhado de saberes. (GALLO, 2007, p.9)

O que nos leva a transversalidade e o rizoma como possibilidade de currículos abertos, voltados à experiência entre e com os sujeitos, o que nos pode fornecer múltiplos caminhos no processo de ensino-aprendizagem, e outros múltiplos pontos de chegada e de partida. E para isso, devemos estar abertos ao caos, ao desconhecido, ao não planejado, como provocado por Gallo.

Sabemos o quanto o planejamento e a ordenação das coisas estão presentes em nossos cotidianos, dentro e fora das instituições de ensino, e ao me deparar com essa “pedagogia do caos” me transporto a outras propostas de ensino que, ao meu ver, dialogam com essa transversalidade, com esse caos, como o direcionamento do olhar pedagógico ao cotidiano escolar, à pedagogia do evento, à pedagogia da autonomia, ou mesmo aos projetos de trabalho como alternativa aos planejamentos fechados. Tais possibilidades de trabalho me foram apresentadas e experienciadas justamente dentre planejamentos pedagógicos que vivenciei em disciplinas do curso, o que exemplifica o potencial e a possibilidade concreta desses percursos rizomáticos. Quando reflito aqui sobre disciplinaridade e transversalidade, não busco a validação de uma em contraposição a outra, mas a investigação sobre o que cada pensamento busca elucidar a partir de quais perspectivas de mundo. O que cada abordagem (inter e transdisciplinar, transversal) pode oferecer de efetivo nas discussões curriculares.

Dado o teor dessas discussões, outro ponto que nossos atores docentes deveriam enfrentar nas práticas curriculares e no cotidiano acadêmico é a questão da inclusão, do debate anticapacitista, não só como temática transversal, não só como

disciplina, mas também como abordagem transversal que contemple tanto a temática transversal, quanto o envolvimento e estratégia coletiva do próprio corpo docente.

## 2. A POÉTICA DA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO

Dialogando transversalidades, currículos abertos, trânsitos, o olhar à singularidade sem o apelo à identidade, me deparo com a A/R/Tografia, para a introdução deste capítulo que se dedica a refletir sobre as singularidades do campo das artes visuais: ética, estética, poética, linguagem e práxis.

Na a/r/tografia saber, fazer e realizar se fundem. Eles se fundem e se dispersam criando uma linguagem mestiça, híbrida. Linguagem das fronteiras da auto e etnografia e de gêneros. O artógrafo, o praticante da artografia, integra estes múltiplos e flexíveis papéis nas suas vidas profissionais. Não está interessado em identidade, só em papéis temporais. Vive num mundo de intervalos tempo/espaço, em espaços liminares, terceiros espaços, entre-lugares. Busca vários espaços, desde aqueles que nem são isso nem aquilo, aqueles que são isso e aquilo ao mesmo tempo. Busca diálogo, mediação e conversação. (DIAS, B., 2013, p.7)

Ao me propor discutir minha formação, com o interesse nos trânsitos que marcaram espaços híbridos e sensíveis, encaro a possibilidade de me encontrar para além das amarras de uma especialização, mas buscando papéis híbridos e temporais, como professora-artista (DIAS B.; MARTINS R., 2019), como professora-artista-pesquisadora (DIAS, B., 2013), como artista-etc (BASBAUM, 2013), como um sujeito em busca de perspectivas.

Os trânsitos de papéis sociais são como mímesis de nós mesmos na relação com o outro e com os lugares de inserção.

**Figura 4.** Mimesis/Trânsitos.



Ângela Vitorette, imagem da série “Interludus”<sup>9</sup>. Pintura digital, 2021.

---

<sup>9</sup> “Interludus” é uma série de 3 imagens que produzi entre fronteiras de disciplinas, imagens criadas a partir de experiências em interlocução nos espaços da minha formação.

A A/R/Tografia parte de perspectivas metodológicas de ensino e pesquisa baseadas em artes, como a *Pesquisa Baseada nas Artes* (PBA = ABR<sup>10</sup>) e a *Pesquisa Educacional Baseada nas Artes* (PEBA = ABER<sup>11</sup>). Marilda Oliveira e Leonardo A Charreu (2016), esboçam as contribuições dessas perspectivas metodológicas de Pesquisa (ou Investigação) Baseada nas Artes, em um sólido artigo. Apontam que há uma interessante hibridização entre as duas perspectivas, pois podem interagir pontos de partida/chegada, papéis, agentes, sujeitos, entre outros. Discorrem que essas perspectivas, inseridas no campo epistemológico do construcionista social, partem de princípios histórico crítico para refletir sobre construções sociais e culturais do saber fazer.

As metodologias baseadas no paradigma construcionista, como é o caso da “investigação baseada nas artes”, têm como finalidade compreender o mundo complexo da experiência vivida do ponto de vista daqueles que a vivem (SCHWANDT, 2006; VAN MANEN, 2003); uma finalidade que estaria na base do que se convencionou chamar “perspectiva narrativa” (CONNELLY; CLANDININ, 1995, 2000; DENZIN, 1997) nas pesquisas em Ciências Sociais e Humanas. Entre as metodologias de pesquisa vinculadas a esse caráter narrativo, destacaríamos as perspectivas baseadas nos relatos etnográficos (CONNELLY; CLANDININ, 1995; CONLE, 1999), as histórias de vida dos professores (GOODSON, 2004), a autoetnografia (SPRY, 2001; SOUMINEN, 2006; VERSIANI, 2005) e as diversas perspectivas vinculadas à investigação baseada nas artes (BARONE; EISNER, 2006; HERNÁNDEZ, 2008), sendo a a/r/tografia uma delas. O que de alguma maneira movimenta todos esses caminhos investigativos é a convicção de que o conhecimento também pode derivar-se da experiência. (OLIVEIRA, CHARREU; 2016, p. 369)

A “investigação baseada nas artes” possibilita outros modos de nos relacionarmos com a pesquisa, se trata de um olhar ao processo, ao que está em percurso sendo construído e de que forma, uma “pesquisa viva”. A A/R/Tografia, então, como prática de “investigação baseada em artes”, é uma alternativa metodológica de investigação à construção deste trabalho e de outros que virão. Uma alternativa para se pensar papéis híbridos e temporais, uma atuação como professora-artista-pesquisadora (ou artista-educadora-pesquisadora). Belidson Dias aponta que a “A/r/tografia é uma forma de representação que privilegia tanto o texto (escrito) quanto a imagem (visual) quando eles encontram-se em momentos de mestiçagem ou hibridização.” (2013, p. 6), esse é um dos pontos que trabalhamos cotidianamente nos âmbitos acadêmico e escolar. Os Estudos da Cultura Visual (ECV), como abordarei mais à frente, também marcam a pesquisa e o ensino em/na/com artes

---

<sup>10</sup> do inglês *Art Based Research*.

<sup>11</sup> do inglês *Art Based Educational Research*.

visuais, têm sido um campo de grande protagonismo em torno do debate sobre o poder e uso da imagem na contemporaneidade, conceitos de imagens e abordagens de ensino e pesquisa. Busco neste capítulo, refletir sobre a criação e produção de narrativas poéticas, vislumbrando discutir conceitos e perspectivas em torno dessa produção de conhecimento em interlocução com o ensino e a pesquisa.

## 2.1. EM BUSCA DE ESPAÇOS HÍBRIDOS E SENSÍVEIS

Minha relação com os trânsitos entre papéis começou quando, provocada por discursos e debates acerca de territórios formativos no meu percurso de formação, me fui tomada por questionamentos a partir de uma sensação em que meu *eu* deveria se fragmentar entre o *ser* “artista” ou o *ser* “professora de arte”, e que assim era preciso que eu escolhesse um dos lados do corredor (voltando ao mapa imagético do primeiro capítulo), um dos graus acadêmicos (licenciatura ou bacharelado). O desejo por ambos os lados foi alimentada por percursos poéticos de planos de ensino, leituras básicas e discussões em sala, propostas avaliativas sensíveis, práticas dentro de disciplinas cujo as/os próprias/os docentes se atentaram às transdisciplinaridades e às transversalidades que um saldo de experiências dialógicas, entre o fazer artístico e o pedagógico, podem propiciar à produção do conhecimento. A produção de narrativas poéticas a partir das experiências teórico-práticas nos campos ensino-aprendizagem, o desenvolvimento de olhares e propostas pedagógicas a partir de experiências estético-poéticas e a própria aprendizagem que emerge na relação entre os sujeitos nesses percursos, me fez entender e experienciar que o trânsito entre os papéis é possível e desejada.

Em “Professor-artista: alguns conceitos e perspectivas baseadas em princípios da cultura visual”, Ronne Franklim Dias e Raimundo Martins (2019) dialogam pertinências contemporâneas relacionadas a aspectos da atuação profissional de sujeitos na educação em artes visuais, tratando do conceito de professor-artista e sua identidade híbrida. Acerca do “fazer artístico” e do “fazer ensinar”, eles dão vista que

Uma experiência a ser realçada, dentre outras, se assenta “nas formas de fazer”, como uma *epistemologia da prática* (MATTAR, 2010; SUZUKI, 2016) na qual o professor contemporâneo tem demarcado cada vez mais uma função autoral na sua prática. Não se trata aqui especificamente de técnicas, temas ou categorias formais, mas de utilizar o potencial criativo da arte e sua capacidade de “transversalidade estético e ético-política no encontro entre o evento pedagógico e o evento artístico porque não se produzem só objetos da visualidade, mas *subjetividades*” (FERNÁNDEZ; DIAS, 2014, p. 113 [*grifo nosso*]). Essa perspectiva de trabalhar com a educação da cultura visual se refaz como um processo dinâmico que envolve múltiplas realidades com as quais o sujeito interatua, possibilitando ao docente se deslocar ou recolocar como protagonista de suas práticas e narrativas no mundo. (DIAS, R.; MARTINS R., 2019, p. 120 [*grifo dos autores*])

Os autores trabalham com o conceito de professor-artista de forma a colaborar com a práxis pedagógica em artes visuais. Esse entrecruzamento de papéis voltados

a um docente, como sujeito/autor de suas práticas, pode elaborar processos de ensino aprendizagem específicos “capazes de mediar e experienciar outras possibilidades educativas, fruto de cruzamentos de abordagens, conceitos, conteúdos e procedimentos.” (DIAS, R.; MARTINS R., 2019, p. 121). Eles ainda acentuam que as singularidades desses cruzamentos, que envolvem as condições do fazer/saber artístico e pedagógico constroem aprendizagens específicas “gerando condições de acessibilidade e intensificando a relação sujeito docente, sujeito discente e contexto educacional.” (*idem*).

Jociele Lampert também trabalha, a seu modo, com o conceito híbrido de *Artista Professor*. Em “Sobre Ser Artista Professor”, Lampert (2016) traça um paralelo entre os campos de atuação do fazer/saber artístico, acentuando seus diferentes objetivos, sujeitos e singularidades conforme o espaço de inserção “a Arte que ensinamos na Universidade é diferente da Arte que circula no sistema e mercado de Arte; que é diferente da Arte que ensinamos na escola.” (LAMPERT, 2016, p. 9). Entretanto, eu me arrisco a dizer que esses âmbitos de inserção da *Arte*, em conformidade com parâmetros, históricos e contemporâneos, estabelecidos em torno de *quem decide quando é Arte*, são, por sua vez, instituições articuladas por agentes que fomentam o complexo do Sistema da Arte. As singularidades apontadas pela autora, em detrimento das práxis do fazer/saber *Arte* na atuação docente, revela um trabalho pedagógico que “perpassa pela condição de pesquisa e produção poética (não com finalidade em adentrar em um circuito ou mercado artístico), mas sim em um contexto de produzir experiências singulares” (LAMPERT, 2016, p.9).

Voltando a Ronne F Dias e Raimundo Martins (2019), encontro outro ponto interessante levantado por eles, que me adentra a um contraponto à identidade híbrida do professor-artista, que é o olhar à perspectiva histórica do *ser* artista e do *ser* professor(a), em suas instituições de ensino-aprendizagem. A construção histórica dos saberes e fazeres acadêmicos em Belas Artes, se contrapunham a uma “baixa cultura”, e a Escola, como um espaço de elevação do conhecimento, operava e imperava sobre o “senso comum”. Essas construções positivistas, e portanto dicotômicas, de um pensamento elitista, que condena o popular em detrimento de uma “alta cultura” preservada dentro dos muros das instituições, são as bases da cultura hegemônica. Todavia, fundados nesses moldes, os espaços de aprendizagem hoje são atravessados por ressignificações, narrativas e imagens outras, que estão sendo

debatidas por sujeitos que vêm ocupando e transformando esses espaços. Essa reflexão é um exercício que nos surge quando investigamos novos horizontes de atuação, quando identidades não são suficientes para uma prática sensível às demandas contemporâneas e à relação entre os sujeitos que constroem o conhecimento. Não é uma receita de como agir, mas uma prospecção que respeite subjetividades no processo, tanto a minha quanto a do outro. A identidade não é o cerne da questão aqui, mas sim a temporalidade das necessidades emergentes no processo de prática, criação, pesquisa, ensino e aprendizagem em/nas/com artes visuais.

## 2.2. O SENSÍVEL NO PROCESSO POÉTICO

*Nosso tempo é especialista em criar ausências: do sentido de viver em sociedade, do próprio sentido da experiência da vida. Isso gera uma intolerância muito grande com relação a quem ainda é capaz de experimentar o prazer de estar vivo, de dançar, de cantar. E está cheio de pequenas constelações de gente espalhada pelo mundo que dança, canta, faz chover. O tipo de humanidade zumbi que estamos sendo convocados a integrar não tolera tanto prazer, tanta fruição de vida. (KRENAK, 2020, p.26)*

Nossas memórias não são fotografias passíveis e estáticas. Ao meu ver, quando caminhamos por entre suas searas nos reencontramos com experiências e vivências passadas, e de certa forma podemos exercitar um *reviver* daqueles acontecimentos. Entretanto, nesse movimento, atribuímos novos sentidos às memórias conforme a experiência presente e as bagagens de outras vivências até o presente momento. Esse trânsito/movimento muitas vezes acontece quando estamos em processo de aprendizagem, experienciação e criação. Revivemos nas memórias algo que se conecta com o novo em desenvolvimento, ao passo de estabelecer uma relação reflexiva. Nesse movimento atribuímos novos sentidos não só às memórias, mas também sentidos subjetivos para o que estamos aprendendo/criando. A troca de experiências com o outro e o debate reflexivo coletivo sobre o *novo* sendo discutido, organizam os sentidos, atribuem novos, e produzem sentidos coletivos sobre esse *novo*. Produzimos, então, sentidos subjetivo e coletivo, em interlocução, ao processo de ensino-aprendizagem/experienciação/criação. Folheando alguns diários de bordo, caderno de artista, inventário poético e um ensaio de processo poético (todos materiais de trabalho desenvolvidos em disciplinas), me é possível elucidar alguns desses processos.

**Figura 5.** O trágico/O artista.



Ângela Vitorette, imagem da série "Interludus". pintura digital, 2022.

Damos vista aqui, ao sujeito artista, ao sujeito poético ou ao sujeito do processo, o retirando do seu pedestal social tragicômico.

Logo na apresentação do livro “Interações com Visualidades em Contextos de Ensinar e Aprender” (2012), Alice Fátima Martins e Raimundo Martins, *puxando conversas* com o que desenvolvo aqui, discorrem que

Relatar ou narrar pressupõe aceitar a vida como um intercruzamento de acontecimentos que, através de registros e descrições ganham significado vinculado a fatos, percursos, experiências/vivências e afetos entretecidos de maneira retrospectiva e prospectiva, oferecendo continuidade e estabelecendo relações tangíveis. (MARTINS, A.; MARTINS, R., 2012, p. 5)

Nesse sentido, alimento esse texto com algumas histórias e metáforas para ganharmos significados vinculados ao diálogo com alguns autores. Quando me adentro para refletir e analisar o sensível do processo, além de folhear meus próprios registros processuais, procuro publicações para nos apoiar além do próprio *eu*. No processo de criação há movimentos, não lineares e nem mesmo essenciais, que podem ocorrer ao desenvolvimento da produção, como a intuição e a percepção (OSTROWER, 2018), ou seja, ordenações inconscientes e conscientes. Com base em uma visão pós-estruturalista, a intuição e a percepção são movimentos que dependem de um repertório de referências, vivências, experiências para serem construídos e transformados, como a construção do olhar, do saber, do fazer e do afetivo, pois "Não há, para o ser humano um desenvolvimento biológico que possa ocorrer independente do cultural." (OSTROWER, 2018, p. 11). Com isso, a intuição, como uma ordenação inconsciente e construída por um repertório, guiaria nosso fazer autoral aliado a percepção, como uma ordenação consciente e também construída, guiada pelo nosso desejo e referência estético-poético. A percepção e a intuição, na elaboração de Ostrower (2018), são aspectos do campo do sensível. A *sensibilidade* pressupõe a interação com o meio e com o outro, estabelece relações, afetos e percepções. A autora precisa que

Queremos, antes de tudo, precisar a palavra *sensibilidade*, definindo-a no sentido em que aqui usamos. Baseada numa disposição elementar, num permanente estado de excitabilidade sensorial, a sensibilidade é uma porta de entrada das sensações. Representa uma abertura constante ao mundo e nos liga de modo imediato ao acontecer em torno de nós. Na verdade, esse fenômeno não ocorre unicamente com o ser humano. É essencial a qualquer forma de vida e inerente à própria condição de vida. (OSTROWER, 2018, p. 12 [*grifo da autora*])

Em continuidade ao proposto pela autora, elencando o sensório como condutor da *sensibilidade*, no campo político dos afetos o sensível é construído em detrimento ao contexto sociocultural, às relações de poder em jogo, aos sentidos e significados em disputa e às referências afetivas do sujeito no mundo. Acredito que, ao propor reflexões em torno das atuações profissionais (e políticas) em nosso campo, o sensível se estabelece no centro dos processos de ensino-aprendizagem, criação e produção poética, produção do conhecimento, compreensão e interpretação de imagens e no centro das relações entre sujeitos nesses processos. O que está em jogo é a disputa por e feita de corações e mentes.

Se tratando de corações e mentes, outra questão importante que nos surge, na reflexão sobre o sensível no processo poético, é o sujeito sensível. O ideário positivista de separação entre a razão e a emoção, o intelecto e o fazer, com vista a uma suposta pureza e neutralidade dos sentidos, partem de noções binárias e essencialistas que estão enraizadas em nossa cultura e modo de organização social. Desmontam a complexidade do ser e das relações. Caminhamos até aqui, neste trabalho, buscando desconstruir, na medida em que nossas pernas alcançam, esse conto moderno. Nos atentando a trânsitos híbridos, afetivos e mestiços. Desse modo, Dewey (2010) nos abastece de reflexões importantes sobre a arte como experiência. O autor remonta exemplos em vários níveis do que seria ter uma experiência, até chegar a experiência estética.

Procurei mostrar, nesses capítulos, que o estético não é algo que se intromete na experiência de fora para dentro, seja pelo luxo ocioso ou pela idealização transcendental, mas que é o desenvolvimento esclarecido e intensificado de traços que pertencem a toda experiência normalmente completa. Essa é a realidade que considero a única base segura sobre a qual se pode erigir a teoria estética. Resta sugerir algumas implicações da realidade subjacente. (DEWEY, 2010, p. 125)

As implicações que o autor oferece no decorrer do capítulo, diz respeito às condições que estabelecem uma experiência estética. Ele discorre sobre um fazer aliado ao saber e sentir, a prática, o intelecto e a emoção como afeto: “A experiência é afetiva, mas nela não existem coisas separadas, chamadas emoções.” (DEWEY, 2010, p. 119). O autor utiliza o termo “artístico-estético” por falta de um conceito que uniria o processo de criação da arte e a percepção e prazer (estético) sobre ela como um ato criativo,

(...) a concepção da experiência consciente como a percepção de uma relação entre o fazer e o estar sujeito a algo permite compreender a ligação que a arte como produção, por um lado, e a percepção e apreciação como prazer, por outro, mantêm entre si. (DEWEY, 2010, p. 126)

Em resumo, a experiência estética, ligada ao ato criativo, é um fazer/saber/sentir, perpassado por afetividades e sensível à percepção estética. É um ato planejado, mas se modifica e se transforma no processo, pois se trata de uma relação estreita em que se controla o fazer, guiado por um propósito deliberado, estando sujeito à percepção: “A ação e sua consequência devem estar unidas na percepção. Essa relação é o que confere significado; apreendê-lo é o objetivo de toda compreensão.” (DEWEY, 2010, p. 122). Esse ato chega ao fim quando seu resultado é vivenciado como bom.

**Figura 6.** Registro do processo de aprendizado das técnicas do crochê.



Ângela Vitorette, imagem produzida em 2022.

É no fazer do crochê e do bordado que consegui ter ainda mais intimidade com as teorias discutidas sobre o sensível do processo. Me dei conta de vários movimentos de percepção, planejamento, apreciação, afeto e o desfazer para refazer e transformar no processo. Revivi aprendizados e vivências que experienciei nas aulas de “Oficina dos Fios” (FAV, 2022), mediadas por minha presente e querida orientadora Alice Fátima Martins. Foi um exercício de estudo, escrita e prática para a construção deste tópico.

### 2.3. O SENSÍVEL DA PRODUÇÃO DE SENTIDO

Na elaboração dos tópicos deste capítulo, não tenho a intenção de separar a criação da produção. Meu intuito é elencar espaços específicos para pensarmos um pouco mais sobre cada um. Quando estou falando aqui de produção de sentido, busco o entendimento de que essa produção ocorre não somente na criação, mas também, posterior a ela, na compreensão e interpretação do sujeito criador e do sujeito outro sobre a narrativa em questão. Essa produção de sentido ocorre em vários espaços, na elaboração deste texto há sentidos novos para mim que produzo; na mediação em sala de aula (e outros espaços de ensino) há novos sentidos sendo produzidos a partir e com os sujeitos do processo; ao assistirmos um filme estamos sujeitos à mediação de sentidos e significados de forma ativa, ou seja, podemos transformar aqueles sentidos no ato de interpretação, assim como no ato de compreensão e interpretação da imagem. Todos esses processos irão depender dos aspectos da vida, vivências, experiências, valores dos sujeitos em sua cultura, sociedade, em seu meio. São condições construídas historicamente por um povo em seu meio, que tornam a produção de sentido objetiva às circunstâncias desse grupo. As linguagens como meios de reprodução de sentidos e significados, também não são universais, dependem de cada meio.

Insisto no audiovisual como um bom exemplo de uma linguagem sistematicamente elaborada para produção de sentidos, mas que ao toque do *play* podem ter seus significados transformados conforme a interpretação de um sujeito em sua cultura. Em um mundo cada vez mais globalizado, com seus continentes/países/povos/ periféricos e diaspóricos cada vez mais marginalizados, o audiovisual e a imagem, se porta como mecanismo de poder de uma cultura hegemônica ocidental. Enfim, há um conjunto de elementos deliberadamente elencados para a produção de sentidos, de estéticas, de sensações, de subtextos que perpetuam formas de ver e olhar em sobreposição a outras. Se considerarmos a linguagem, o currículo, o conhecimento, a cultura e o processo de criação como práticas culturais de sentido e significação, o sujeito interpretante, criador de sentidos, é o sensível desses processos.

Visito a teoria da semiótica não como uma determinante no debate da produção de sentido, mas como mais uma base teórica para a investigação do sensível nesse

processo, que é o sujeito. Buscando esse sensível em espaços híbridos, encontro nos Estudos da Cultura Visual (ECV) conceitos e abordagens de ensino e pesquisa de potencial transdisciplinar e transversal que se encontram com as discussões traçadas aqui. Os conceitos de imagem estabelecem pontos de partida para esses estudos. Vejamos, podemos dialogar com Rancière (2012) para uma abertura à reflexão sobre a imagem e a arte contemporânea. Rancière aborda aspectos históricos da constituição estética, política e filosófica da imagem com o mundo, tanto dentro dos circuitos artísticos quanto nos modos de reprodução da linguagem.

Durante muito tempo, ser semelhante foi considerado o próprio da arte, mesmo que uma infinidade de espetáculos e de formas de imitação tenha sido dela proscrita. Não ser semelhante, em nosso tempo, é considerado seu imperativo, ainda que fotografias, vídeos e exposições de objetos semelhantes aos do cotidiano tenham tomado, em galerias e museus, o lugar das telas abstratas. (RANCIÈRE, 2012, p. 16)

O filósofo trabalha a semelhança, dessemelhança (abstracionismo) e arquisemelhança como conceitos que estabelecem relações da imagem como mimesis de sua realidade. A arquisemelhança, como tratado por ele, seria o sensível, a alteridade da imagem como o outro,

a que dispensa o espelho favorecendo a relação imediata do genitor com o engendrado: visão face a face, corpo glorioso da comunidade ou marca da própria coisa. Chamemos isso de arquisemelhança. Ela é a semelhança originária, a semelhança que não fornece a réplica de uma realidade, mas o testemunho imediato de um outro lugar, de onde ela provém. Essa arquisemelhança é a alteridade que nossos contemporâneos reivindicam para a imagem ou deploram que se tenha esvaído junto com ela. (RANCIÈRE, 2012, p.17)

A alteridade é um conceito que nos propõe a refletir que o que vemos como outro, como diferente do eu, ainda é um olhar sobre nós, partindo do que enxergamos como semelhante. Então, por mais que tentemos dissecar e caracterizar o outro, ainda partimos do que conhecemos em nós, e ainda só veremos o que o outro estiver disposto a mostrar. Esse entendimento do outro estabelece uma perspectiva não colonizadora do olhar, em que o outro também é sujeito. A alteridade da imagem nos permite refletir que, assim como a própria imagem, nosso olhar é uma construção social, cultural e ambiental, nossas interpretações sobre a imagem não estabelecem uma única verdade sobre ela, mas a nossa verdade.

Os estudos culturais vêm ao longo de décadas, debatendo representações sociais, linguagem, produções e práticas culturais, além da própria cultura na

centralidade da sociedade. O poder das imagens é levantado e aprofundado pelos estudos da cultura visual, em tempos de mudanças conceituais e metodológicas, de forma que o ensino, pesquisa e prática em/com/da arte e seus atores não estão alheios a isso. Se entendemos a cultura visual como um campo de estudos que está em interlocução com o campo das artes visuais, abrimos margem para uma discussão que dispensa, em certa medida, critérios de valoração universalizada da arte, para a vermos como produção e prática cultural, o que nos permite partir da cultura visual como uma estratégia crítica para entender o mundo contemporâneo. Dessa forma, Susana V. R. da Cunha discute:

Entendo que o ensino de arte hoje deveria ter, como uma de suas principais preocupações, a discussão sobre os efeitos das imagens, a constituição da visualidade e o poder das imagens em produzir verdades. Isso não significa abandonar nas salas de aula o conhecimento sobre a Arte, as mediações objetivando buscar as expressões singulares dos estudantes, as experimentações com diferentes suportes e materiais, a produção de linguagens, entre outras possibilidades do trabalho pedagógico em arte, mas significa acréscimos ao ensino de arte que mais se preocupou com os “objetos” de conhecimento do que como esses conhecimentos produzem os sujeitos da educação. (CUNHA, 2012, p. 4)

Assim, o sensível da produção poética pode ser entendido como o sujeito que produz sentidos, ou como o sujeito que pratica a mediação dos sentidos produzidos culturalmente. A autora compreende que

Um dos caminhos que encontrei para lidar com os fenômenos da contemporaneidade na formação dos pedagogos é entrelaçar a produção contemporânea de Arte com os Estudos da Cultura Visual (ECV). Esta vinculação – por mil caminhos e experiências cheguei a ela - se dá porque acredito que tanto a Arte Contemporânea quanto os ECV desestabilizam nossas certezas em relação aquilo que está dado como “verdade” nos instigando a pensar sobre os efeitos das imagens sobre nós. Ambas me cutucam a todo o momento, questionam sobre as banalidades e complexidades cotidianas, provocam deslocamentos conceituais e por fim, estimulam tanto um pensamento crítico sobre meus saberes, quanto uma vontade de mexer, adulterar, editar, manusear imagens, dando outros significados a elas. (CUNHA, 2012, p. 7)

Sua conclusão me provoca a pensar os percursos poéticos em que editei, adulterei ou transformei sentidos, pré estabelecidos, no encontro entre outros espaços, outras pessoas e outras vivências. Tais percursos que abordarei no próximo capítulo.

### 3. OS PERCURSOS POIÉTICOS EM FORMAÇÃO

Figura 7. Me desfaço e me (re)bordo.



Ângela Vitorette, imagem produzida em 2022.

Das discussões que tratamos até aqui, sobre o sensível, os encontros, os espaços férteis e afetivos e as estratégias transversais, se desdobram e se transformam na realidade sensível, aspectos inerentes à minha formação em que trabalhamos dialogicamente com as circunstâncias do meio e do outro. Me dedico a explorar aspectos que julgo transformadores entorno das experiências no campo de iniciação à pesquisa, como bolsista do Programa Bolsas de Licenciatura (Prolicen), com o projeto de trabalho “Pedagogias artesãs: arte, educação e decolonialidade” (2021-2022); no campo de extensão com a ação artística “Cá entre nós” (2022); e nos campos de ensino articulados nas 4 disciplinas de estágio supervisionado (de 2021 até o presente momento). Ensino, pesquisa e extensão são pilares fundamentais presentes no currículo do curso de licenciatura em artes visuais, portanto podem estar presentes, em diferentes demandas e direcionamentos, nas disciplinas de todos os eixos temáticos do currículo. O Eixo IV do PPC “Pesquisa, Estágio e Prática Pedagógica em Artes Visuais e Cultura Visual (PEP)” é caracterizado da seguinte forma no documento:

De encontro com o elaborado no documento PPC (FAV,2019), acerca do Eixo IV do PPC “Pesquisa, Estágio e Prática Pedagógica em Artes Visuais e Cultura Visual (PEP)”, os espaços de ensino-aprendizagem, pesquisa e extensão, tornaram possível vivências profissionalizantes e transformadoras de sentido de toda a vivência no curso e na prospecção de uma futura atuação como egressa.

### 3.1. RE(DES)EDUCANDO O OLHAR

De setembro de 2021 a agosto de 2022, participei como bolsista de iniciação à pesquisa no Programa Bolsas de Licenciatura, com o Plano de Trabalho intitulado “Pedagogias artesãs: arte, educação e decolonialidade”, proposto e orientado pela professora Dr<sup>a</sup> Leda Maria de Barros Guimarães. Ainda em contexto de pandemia, do coronavírus Covid 19, demos início ao plano de trabalho. A pesquisa partiu das discussões acerca dos contextos de produção artesanal como rica fonte de saberes pedagógicos que englobam formas alternativas de construção de conhecimento e preservação ambiental que passam por sistemas comunitários, colaborativos e ecológicos. As teorias decoloniais, produzidas na América Latina, (GÓMES, 2019) foram a base para a formulação do plano e aprofundamento dos nossos estudos. Os saberes dos povos originários e tradicionais estão sendo cada vez mais motivo de interesse em pesquisas acadêmicas, ações pedagógicas, estudos ambientais, dentre outros campos de construção do conhecimento (CHAUD; GUIMARÃES, 2016). Esses processos de investigação, antes protagonizados por pessoas de fora dos contextos pesquisados, estão sendo ocupados por sujeitos atores e pesquisadores de seu próprio lugar, alimentando movimentos de resistência latinoamericana aos processos de colonização intelectuais, estéticos e éticos, alavancando ainda com os debates sobre alteridade e a não neutralidade no fazer científico. Portanto, nosso trabalho como pesquisadoras foi não só investigar os aspectos pedagógicos dos contextos da comunidade artesã como também, e para isso, dialogar e conhecer as narrativas de vida contadas pelos/as próprios/as atores dessas comunidades, que seriam coprodutores da pesquisa.

Nosso trabalho enfrentou situações duras e complexas devido ao contexto pandêmico, e há de se frisar o agravamento desse contexto causado pelas políticas sócio econômicas neoliberais e negacionistas institucionalizadas nos Governos de Michel Temer (2016-2018) e de Jair Bolsonaro (2019-2022). O fim do Ministério da Cultura (MinC) em 2019, o aparelhamento e sucateamento dos órgãos públicos, o descaso com políticas sociais assistencialistas e de fomento cultural, os ataques e o desfinanciamento à saúde pública e às instituições públicas de pesquisa. Entre outros pesares. Todo esse cenário de desmonte influenciou negativamente na vida da classe trabalhadora é de conhecimento público, ainda mais em se tratando de trabalhadores dos setores culturais. A sobrevivência das comunidades artesãs foi dificultada, visto

que para muitas o setor cultural e turístico está associado ao seu ecossistema. Os que puderam ter acesso às ferramentas tecnológicas com acesso à internet, se utilizaram das redes sociais digitais como plataforma para a divulgação e comercialização de seus trabalhos. Porém o algoritmo dessas redes não ajuda novas contas. O que percebemos foi que a maioria dos artesãos e artesãs estavam reféns de lojas galerias que se tornaram intermediários no processo de divulgação e comercialização dos trabalhos dessas pessoas. E nesse contexto, através das redes, nosso contato com esses atores foi ainda mais distanciado.

Não vou me ater aqui à descrição do processo de pesquisa, metodológico ou aos resultados dela, mas sim ao aspecto sensível das contribuições à formação tanto acadêmica quanto cidadã as quais estou em percurso, o que diz respeito ao título deste tópico.

Foi uma experiência e tanto. Dos meus erros construí acertos para as próximas vivências. A academia, suas normas e hierarquias provocam em mim, em certo nível, o medo de tentar. Afinal, tentar implica também a possibilidade de errar. Por outro lado, propicia, também, o conhecimento do erro, pelo erro, a partir do erro. No momento de escrita do relatório final da Iniciação Científica, com a orientação da professora Leda, fui me dando conta de outras formas possíveis de trilhar o caminho da pesquisa e até mesmo abrindo perspectivas de outros caminhos possíveis que poderiam ter contornado as dificuldades encontradas. No primeiro momento, então, me frustrei ao pensar que minha tentativa poderia não ser validada por não alcançar certos objetivos antes delineados. Por meio de conversas sensíveis e esclarecedoras com minha orientadora da pesquisa, em contato com outros debates em disciplinas do curso, com outros/as colegas e professores, entre outros lugares, fui (re)entendendo que a experiência de iniciação à pesquisa não é sobre juízo de valor, mas sobre aprender com a pesquisa em processo permanente de construção. Como já, aqui, havia debatido, a A/R/Tografia, como prática de “investigação baseada em artes”, dedica seu olhar ao processo, à construção de uma “pesquisa viva”, mas sem se perder de vista o objetivo, bem como as experiências como pesquisadora que tive e tenho reforçam essa afirmação.

Marli Eliza D. A. de André, em “Etnografia da Prática Escolar” (2004), também debate sobre os desarranjos e percalços em percursos de investigação que se

transformam no caminho. Reeducar meu olhar para as práticas e seus sistemas de valoração das/nas artes visuais; para o que está de fora das fronteiras “do que é Arte”; para o encontro com pessoas e suas histórias, não com objetos de pesquisa; e para a desconstrução de um certo medo em produzir academicamente, foram bagagens do aprender pesquisando que ainda estão abertas. Reeducar o olhar ao *ser pesquisadora* que, sobretudo, é se entender como sujeito de seu contexto, não uma desbravadora/aventuraira, alguém que dialoga com outros sujeitos de seus contextos e com outros olhares. O resultado de uma pesquisa é o que o outro pôde ou quis, em suas circunstâncias, responder, e as considerações ainda são meu olhar sobre esse pedaço do outro.

### 3.2. DESORGANIZANDO PARA REORGANIZAR

No primeiro semestre letivo de 2022, em meio a transição da modalidade de Ensino Remoto Emergencial (ERE), para o presencial plena, iniciando os trabalhos na disciplina de “Trabalho de Conclusão de Curso I” e finalizando os trabalhos da iniciação pesquisa, estreamos também os debates de planejamento na disciplina de “Laboratório de Produção Artística I”. Nossa professora, mediadora da disciplina de Laboratório, e então orientadora deste trabalho de conclusão de curso, Dr<sup>a</sup> Alice Fátima Martins, nos provocou com uma proposição artística que ela estava elaborando: “Cá entre nós”. Concordamos que fosse nosso projeto de trabalho coletivo para a disciplina. Além da turma de Laboratório, a turma da disciplina de Núcleo Livre (NL) “Oficina dos fios”, também mediada pela professora Alice e na qual eu também me encontrava como discente, participou ativamente do planejamento e execução da ação. A ação se delineou como uma ocupação artística da Galeria da FAV, institucionalizada como ação de extensão, o que atenderia aos anseios da proposta de estendê-la à membros da comunidade externa: estudantes e professores da educação básica e profissionais de outros segmentos com interesse pelo campo da arte. Nós, discentes, contribuimos como Alunos em Atividade Curricular, membros da equipe organizadora, propositores, monitores e colaboradores das práticas, oficinas e atividades presentes na ação.

A ação, que se realizou na Galeria da FAV entre o dia 6 de julho e 8 de agosto de 2022, se articulou como ocupação da Galeria. Houve diversas visitas programadas (crianças acompanhadas de seus educadores do Departamento de Educação Infantil do CEPAE, outras turmas de disciplinas da FAV, turmas de educandos da primeira fase do Ensino Fundamental da rede municipal em projeto de extensão, entre outras), ações e oficinas com membros da comunidade externa, como rodas de bordado, oficinas de macramê, apresentação musical de roda de capoeira, manifesto performático do Movimento Camponês Popular (MCP), entre outros. O embasamento teórico das disciplinas de “Laboratório de Produção Artística I” e “Oficina dos fios” foi o fio condutor que estabeleceu a prática da ação, consolidando a Poética da Solidariedade,

(...) como utopia compartilhada, como sentido de humanidade redimensionado pela poesia. Como resistência aos processos de colonização sem subalternidade. Seus descaminhos podem até transitar os territórios das coisas consideradas arte, mas não se ocupam demasiado

delas. Sua ênfase recai, sobretudo, no grande círculo das coisas insignificantes consideradas não-arte, a partir das quais é possível tecer e recriar sentidos outros, estabelecer e restabelecer vínculos, nutrir afetos. (MARTINS, A., 2018, p. 48)

Partindo dessa poética, da entre relações, construímos um espaço/tempo sensível entre pessoas, entre encontros, entre saberes e fazeres. Nos encontramos e brincamos com a experiência entre nós, com a partilha, com a solidez das relações humanas. Resignificamos, durante a ação, um espaço expositivo para um lugar em que as pessoas são a experiência poética. Houve marcas, na materialidade e no simbólico, do espaço e em mim (ou devo dizer em nós).

No dia 20 de junho, quando ocorreu o marcante “Manifesto Camponês pela Fartura”, promovido pelo Movimento Camponês Popular, ainda vivíamos sob o regime da desesperança, sob um projeto necropolítico no país, com mais da metade da população brasileira (58,7%) convivendo com a Insegurança Alimentar (PENSSAN, 2022) - um nome menos amargo, um eufemismo para a fome, dura realidade ainda latente, que necessita de enfrentamento efetivo. Naquele dia, presenciamos um encontro místico, um manifesto que partilhou angústias coletivas, vontade, esperança, memórias, colheitas, frutos, sementes e o carinho nas quitandas partilhadas.

Das marcas que colhi, as carreguei por entre disciplinas: no ateliê de “Cerâmica”, produzi pratos vazios, na “Oficina dos fios” bordei palavras que me acometiam, no “Laboratório de Produção Artística I” partilhei, junto de meus/minhas colegas e amigos, essas bagagens, no espaço da nossa exposição “Interludens”, montada no Expolab da FAV, com o intuito de dar forma e fixar a memória.

**Figura 8.** A partilha do banquete.

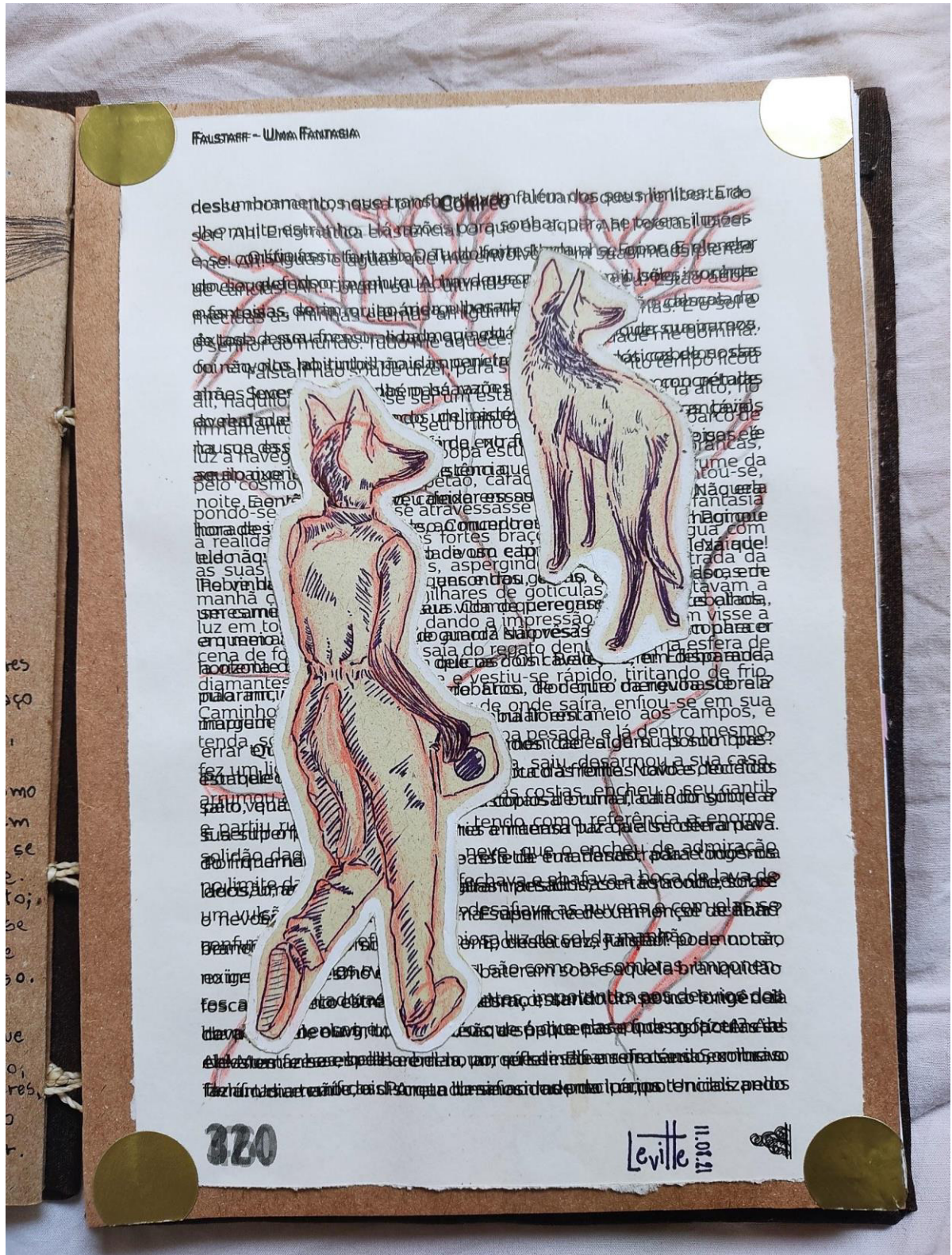


**Figura 8.** Registro feito durante a partilha do banquete do Manifesto Camponês pela Fartura.  
Fotografia: Ângela Vitorette, Galeria da FAV, 2022.

Foi inesperado como (des)organizamos o *ser* artista, para reorganizarmos o *estar* em coletivo.

### 3.3. MEDIANDO REPRESENTAÇÕES

Figura 9. Uma Fantasia.



Ângela Vitorette. Imagem de abertura do diário de campo de estágio, 2021.

De 2021 até o presente momento, venho me relacionando e me entendendo dialogicamente com as práticas pedagógicas nos campos de estágio. As vivências, de cada campo, foram me atribuindo bagagens, memórias e questionamentos de uma educadora em construção. Tentarei, aqui, contar algumas histórias que meu diário de campo, alimentado nestes quatro semestres de estágio, me permitir revisitar.

Foi na disciplina de "Estágio Supervisionado I" (primeiro semestre letivo de 2021), quando comecei meus primeiros registros da caminhada no diário, como proposta de avaliação do plano de ensino. Desde de então me encontrei ainda mais com o exercício reflexivo e poético de registro do percurso de aprendizagem. O diário de bordo, diário de campo, caderno de artista, o inventário poético, entre outros formatos, são propostas, cada uma a sua maneira, de acompanhamento, auto-reflexão, construção e avaliação de um processo, com as quais me identifiquei, por dar importância aos resultados com interesse nos processos. A atenção, leitura e interpretação dos Projetos Políticos Pedagógicos de uma instituição de ensino, para se deflagrar as noções de conhecimento, as racionalidades e os fundamentos pelos quais se estabelecem as significações em disputa, entre os sujeitos daquele espaço, fazem parte do trabalho pedagógico de compreensão e interpretação do funcionamento de uma instituição.

Figura 10. PPC - 1t



Ângela Vitorette, Imagem do diário de campo de estágio. 2021.

Esse entendimento, que foi se construindo ao longo dos estágios, hoje soma ao esforço de construção dessa pesquisa reflexiva, quando me atentei ao Projeto do Curso para contribuir ao meu entendimento como sujeito desse processo.

Na segunda disciplina de estágio (segundo semestre letivo de 2021), estreando o campo presencialmente, participei de um projeto cênico do Instituto Arte e Inclusão (INAI) como proposta de campo. O projeto, que há mais de 2 anos propunha atividades cênicas entre outras ações e parcerias, era integrado por colaboradores diversos, estudantes em atividade curricular, pessoas em situação de vulnerabilidade, entre outros. O grupo, diversificado entre Pessoas com Deficiência (PcD), acompanhantes/familiares e colaboradores, se articulou horizontalmente de forma que todos/as participassem das atividades com o que pudessem contribuir. Eu e minha colega de turma de estágio, contribuimos com a confecção e elaboração do cenário, figurino, maquiagem, cartaz de divulgação e elaboramos animações visuais para projeção no cenário. Estivemos presentes nos ensaios e na montagem, organização e estreia da peça intitulada “Arvore(ser)” no Teatro Sesc Centro. É incrível relembrar o quanto pudemos vivenciar em um curto espaço de tempo. A “intervenção” que fizemos nesse campo de estágio não foi um planejamento de ensino-aprendizagem como prática pedagógica, mas sim a contribuição em grupo para um projeto em andamento em que aprendemos com as pessoas presentes ali o que e com o que poderíamos contribuir. A prática pedagógica foi participar de um projeto coletivamente e colaborar com as demandas já presentes ali.

**Figura 11.** Boneca abayomi, a boneca de nós.



Registro da confecção coletiva de bonecas abayomi, para o cenário da peça "Árvore(ser)". Fotografia: Ângela Vitorette, 2022.

Nas disciplinas de Estágio Supervisionado III e IV, me relacionei com o mesmo campo de estágio, a mesma turma e os mesmos professores, em uma instituição federal de ensino, portanto pude ter um contato mais constante e imerso, durante o semestre passado e o que se segue, com uma turma do 8º ano do ensino fundamental. Essa experiência foi ainda mais significativa por ser na escola em que estudei quase todo meu ensino fundamental e concluí o ensino médio. O professor de artes da escola, ainda é o mesmo da época em que eu era educanda da instituição, que hoje se encontra como professor supervisor de campo do nosso grupo de estágio. Rememorar minhas vivências como aluna da escola, e agora observar e participar das aulas como estagiária, me desdobrou a pensar e me preocupar com o olhar daqueles estudantes para nós: quais são as suas demandas, seus questionamentos, as representações que os suscitam nas aulas de artes? Para me debruçar sobre essas questões, estudamos o plano de ensino do professor, conversamos e observamos sua mediação, observando e dialogando com os/as estudantes para entender um pouco do processo de aprendizagem que se construía entre aquelas pessoas. Nesse exercício, fui compreendendo a dinâmica corrente entre os conteúdos, a abordagem do professor e as provocações nos/dos estudantes. Juntamente com meus colegas de estágio, colhemos os questionamentos e dificuldades que os/as estudantes expuseram a nós. Discutimos em grupo e propusemos nossas intervenções, a partir do plano de ensino do professor em diálogo com as necessidades expostas pelos estudantes para nós. Essa experiência, me fez refletir sobre os percalços de se pesquisar com o cotidiano, sobre a autonomia dos/as educandos/as, e me fez perceber que mesmo partindo das conversas com os/as estudantes para o planejamento de uma aula, ainda devemos nos lembrar que são nossos olhares sobre o que os estudantes nos apresentam.

Mediar representações é o exercício de uma educadora em/de artes visuais e cultura visual, com o qual nos identificamos nas práticas pedagógicas. O interessante é que, nas vivências dos quatro campos de estágio, me entendi, também, mediando representações do meu *eu* educadora, no sentido de que, entre *es sujeitos* de cada campo e suas circunstâncias, me relaciono como um sujeito em coletivo. Minhas ações, posturas e práticas partem de um cerne: mediadora, mas essa não é neutra, não está alheia ao meio nem ao meu entendimento neste meio, portanto a mediação é dialógica ao espaço, às pessoas e às suas circunstâncias. Ser educadora não é

uma condição estática, é estar em questionamento, em diálogo, em transformação com outro.

## CONSIDERAÇÕES (NÃO) FINAIS

Considero que, do caminho que percorri até aqui, nesta investigação, este trabalho se organiza quase como um Portfólio (HERNÁNDEZ, 2000), no qual reconstruí e reelaborei vivências e aprendizagens que evidenciam meu processo de formação e refletem sobre questionamentos e percalços.

Partimos da materialidade (documentos e trabalhos já publicados), da realidade sensível (minha experiência e vivência como graduanda), para refletirmos sobre os processos desse ciclo que se encerra e me rearranjar na jornada que se inicia.

O currículo como prática de significação (SILVA, 2001), se desdobrou como um currículo vivido em que a produção de conhecimento poético se articulou transversalmente entre disciplinas, demonstrando seu potencial como abordagem estratégica de ensino ao enfrentamento de questões coletivamente com o departamento docente e a realidade de discentes. A A/R/Tografia como pesquisa viva em artes (DIAS B, 2013), me possibilitou reflexões diagonais tanto para a construção deste trabalho quanto com meus anseios para uma futura atuação em ensino e pesquisa nas artes visuais. Os estudos e reflexões no campo da cultura visual adicionaram mais bagagens a esse *caderno de viagem* de percurso de formação, em relação a contribuições para abordagens críticas e dialógicas no ensino de artes visuais (CUNHA, 2012). A poética da solidariedade (MARTINS A, 2018) como possibilidade outra de se relacionar com os fazeres/saberes em comunhão coletiva, para se superar as distopias de nossos tempos, se concretizou como prática sólida entre encontros para a construção e compreensão de coletividades éticas e reais. Os Projetos de Trabalho (HERNÁNDEZ, 2000) para construirmos percursos de ensino-aprendizagem dialogicamente com as pessoas, os espaços e suas circunstâncias me inspirou à prática pedagógica, pois foi na construção dos planejamentos de trabalho em disciplinas (cujo docentes adotaram abordagens abertas e dialógicas) que vivenciamos na prática a construção coletiva do percurso poético de ensino-aprendizagem.

Foram esses, alguns (ou os principais) dos diversos percursos poéticos por entre os quais percorri durante, e possibilitado, pela minha formação no curso. Vivenciei a possibilidade de refletir temporalidades, geopoéticas e as perspectivas ao horizonte de atuações mais sensíveis, híbridas e necessárias.

Elaboramos nossas reflexões acerca do currículo como prática de significação em construção, para refletirmos sobre a materialidade das práticas que emergem na dialética entre o PPC e os processos de ensino-aprendizagem. Buscamos encontrar as imagens de currículo para o exame das noções de conhecimento e das racionalidades que o embasa. A transversalidade é presente como temática, conteúdo, mas deve também ser trabalhada como abordagem estratégica. Como provocamos a pensar sobre a interdisciplinaridade prevista entre os Eixos Temáticos do currículo, a imagem da transdisciplinaridade foi encontrada na experiência em diversas disciplinas, em que trabalhamos com a produção poética enraizada nas propostas dos planejamentos de trabalho. Entretanto, percebemos o isolamento de algumas partes, como as discussões sobre currículo e políticas educacionais, o diálogo com movimentos artísticos e educacionais no Brasil e o funcionamento do sistema da arte contemporânea.

Dessa forma, surgem algumas provocações para o entendimento das articulações de propostas que vivenciei nesse percurso. Tais provocações tomam a forma de pergunta que não será respondida aqui, mas abre caminhos outros para prosseguir os processos de pesquisa: De que forma se dá a produção de conhecimento desde o campo das artes visuais e seu ensino? Quais são as necessidades contemporâneas da professora de arte? Como se dá a inserção da Licenciatura em Artes Visuais no campo da pesquisa?

O último capítulo, “Os percursos poéticos em formação”, foi construído no encontro das provocações que instigaram a investigação dos capítulos anteriores. A tríade entre Ensino, Pesquisa e Extensão, se articulou transversalmente com as vivências entre disciplinas. Foi a base marcante da minha formação, que ressignificou e reeducou meus entendimentos em relação às atuações suscitadas no decorrer desse percurso: artista-educadora-pesquisadora.

#### *Alteridade.*

Modifiquei meu olhar ao *ser* pesquisadora, ao *fazer* pesquisa e ao entendimento sobre a relação entre sujeitos em campo, na experienciação da iniciação científica. O reconhecimento da posição de poder que a pessoa pesquisadora pode se encontrar e o reconhecimento do outro como um sujeito e não como um objeto de análise, foram

aprendizagens marcantes na prática científica, as quais irão me acompanhar nas próximas jornadas.

### *Solidus.*

Me desorganizei como artista para me (re)organizar como uma pessoa em coletivo, na experiência da prática de uma poética da solidariedade (MARTINS A., 2018). Vivenciei a ocupação da galeria com a qual há muito tempo sonhei em ocupar como expositora, e assim desconstruímos em coletivo as bases desse sonho, por nos entendermos para além do ser artista. Foi uma experiência simbólica pessoal e coletiva. Experimentei a partilha, a poética do *entre*: entre pessoas, entre lugares, entre encontros.

### *Mediação.*

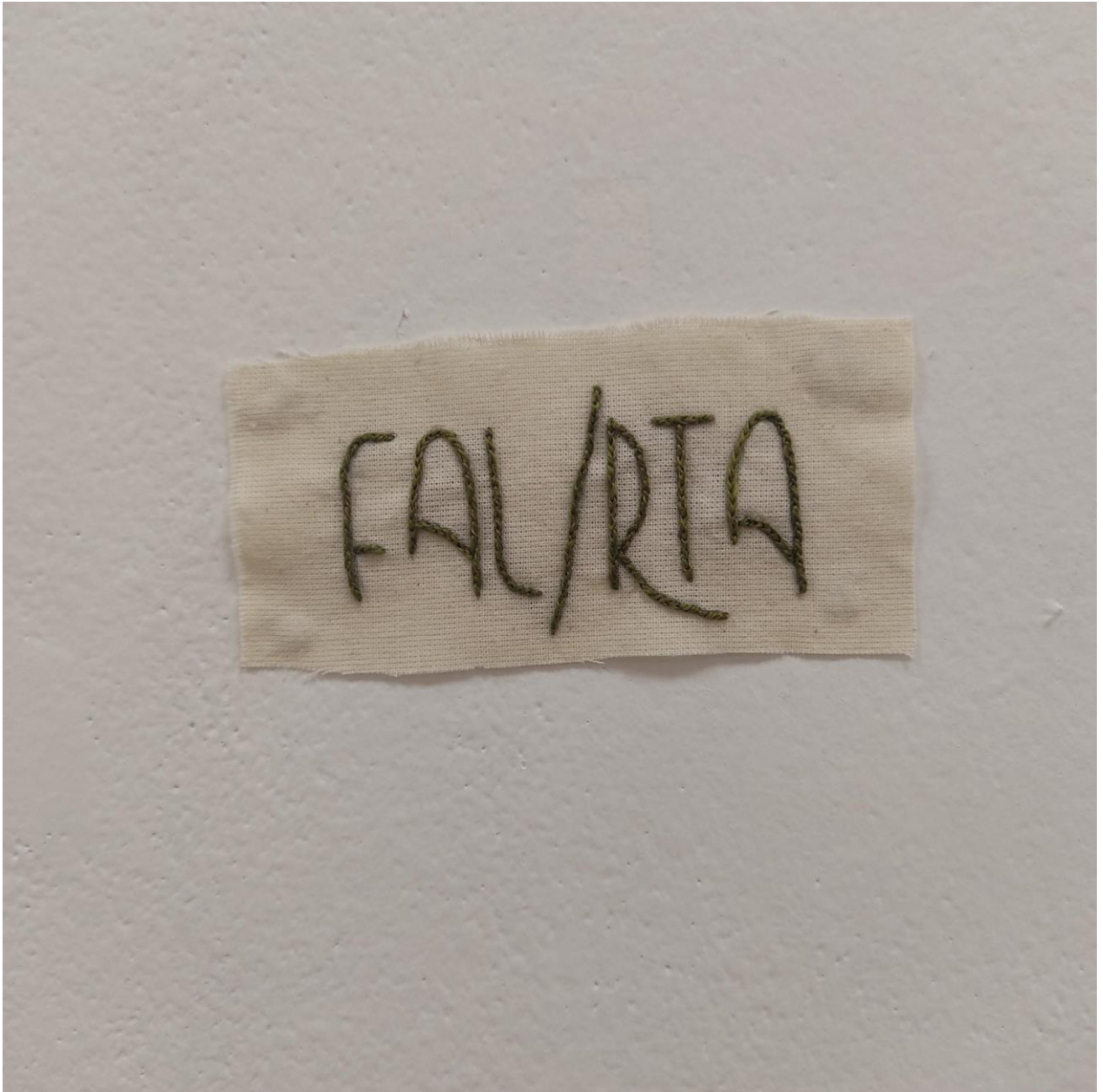
Mediei representações do meu *eu* educadora para o encontro com as representações mediadas pelas pessoas e pelo espaço no processo de ensino-aprendizagem. Na dimensão do ensino atuei também como pesquisadora e produtora de poéticas entre os campos. O que se relaciona com a prática A/R/Tográfica.

Foram aprendizados e ressignificações que contribuíram tanto para minha formação como graduanda do curso, quanto para minha formação como pessoa que se encontra na relação em coletivo, no sensível entre lugares.

Encerro este trabalho contando com uma narrativa poética (nas próximas páginas) que transitou por entre “Cá entre nós”, a vivência na iniciação científica, a disciplina de “Cerâmica”, a disciplina de “Oficina dos fios” e a exposição “Interludens” (2022) da disciplina de “Laboratório de Produção Artística I”, neste último semestre (primeiro semestre letivo de 2022).

*Nós, do Movimento Camponês Popular (MCP) queremos falar da fartura, porque ela é nossa por direito. Mas também falaremos da fome porque é essa desavergonhada visita que chega em nossas casas, monta acampamento e coloca nossa gente no mapa. No mapa da fome! (MCP, 2022)*

**Figura 12.** Fal/rta - Fragmento 1.



Ângela Vitorette, fragmento imagético da instalação “fal/rta”, ocorrida na exposição “Interludens”, Expolab da FAV/UFG. Fotografia: Ângela Vitorette, 2022.

*“Na cidade e também na roça padecemos dos mesmos males, jogamos com nossa esperança, na tentativa de que ela seja a última a não nos deixar, porque seria desalento demais não poder mais es-pe-ran-çar.” (MCP, 2022)*

**Figura 13.** Fal/rta - Fragmento 2.



Ângela Vitorette, fragmento imagético da instalação “fal/rta”, ocorrida na exposição “Interludens”, Expolab da FAV/UFG. Fotografia: Ângela Vitorette, 2022.

*“São muitas fomes as que nos acometem feito doenças. É aquela fome da panela e do prato vazio, mas é também a estrutural, fruto das desigualdades sociais e que tem como projeto dificultar o acesso aos alimentos. (...) Nossos pratos devem estar cheios e toda família deve ter o alimento necessário para se nutrir. (...) Reivindicamos a fartura. (...) Reivindicamos a alegria. (...) Reivindicamos o direito às sementes.” (MCP, 2022)*

**Figura 14.** Fal/rta - Fragmento 3.



Ângela Vitorette, fragmento imagético da instalação “fal/rta”, ocorrida na exposição “Interludens”, Expolab da FAV/UFG. Fotografia: Ângela Vitorette, 2022.

*“Reivindicamos o encontro e a união. (...) Reivindicamos a partilha. (...) Reivindicamos a partilha da esperança farta para que transborde nossos horizontes.”*  
(MCP, 2022)

**Figura 15.** Fal/rta - Fragmento 4.



Ângela Vitorette, fragmento imagético da instalação “fal/rta”, ocorrida na exposição “Interludens”, Expolab da FAV/UFG. Fotografia: Ângela Vitorette, 2022.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2014.
- BASBAUM, Ricardo R.. Amo o artista-etc. In: *Manual do artista-etc*. Rio de Janeiro: Beco Azogue, 1 ed., 2013.
- CHAUD, Eliane Maria; GUIMARÃES, Leda Maria Barros. *Poéticas compartilhadas: saberes, afetos e comunidades de vida*. In: 25o Encontro ANPAP. Arte seus encontros e/em nosso tempo. Porto Alegre, 2016. Anais [Comitê de Educação em Artes Visuais], p.313-330.
- CUNHA, Susana R. V. da. Questionamentos de uma professora de arte sobre o ensino de arte na contemporaneidade. In: *Culturas da Imagem: Desafios para a arte e a educação*. Raimundo Martins e Irene Tourinho (Orgs.). Santa Maria: Editora UFSM. pág. 99 -123.
- DEWEY, John. Ter uma experiência. In: DEWEY, John. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- DIAS, Belidson. Preliminares: A/r/tografia como Metodologia e Pedagogia em Artes. In: DIAS, Belidson e IRWIN, Rita. *Pesquisa educacional Baseada em Arte: A/r/tografia*. Santa Maria: UFSM, 2013.
- DIAS, Ronne Franklim; MARTINS, Raimundo. *Professor-artista: alguns conceitos e perspectivas baseadas em princípios da cultura visual*. Revista Digital do LAV, Santa Maria: UFSM, v. 12, n. 2, p. 118-132, mai./ago. 2019.
- FACULDADE DE ARTES VISUAIS. *Projeto Político-Pedagógico do Curso Licenciatura em Artes Visuais - presencial - 2014*. Goiânia: FAV/UFG, 2014.
- FACULDADE DE ARTES VISUAIS. *Projeto Político-Pedagógico do Curso Licenciatura em Artes Visuais - presencial - 2019*. Goiânia: FAV/UFG, 2019.
- GALLO, Silvio. *Currículo (entre) imagens e saberes*. Palestra proferida no V Congresso Internacional de Educação. São Leopoldo. Pedagogias (entre) lugares e saberes, 2007.
- GIL, Gilberto. *Gil Ministro da Cultura em Paraty*. Entrevista ao Reuters, Rio de Janeiro, 2003. Youtube, 26/09/2008. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Qeb2L3oZpzc>>. acesso em 13 jan. 2023.
- GÓMEZ, Pedro Pablo. *Decolonialidad estética: geopolíticas del sentir el pensar y el hacer*. 5 Revista GEARTE, Porto Alegre, Ahead of print. 2019. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/gearte>.
- HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Jussara Haubert Rodrigues (tradução). Porto Alegre : Artmed, 2000.
- KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo : Companhia das Letras, 2 ed., 2020.

LAMPERT, Jocielle. Sobre Ser Artista Professor. In: LAMPERT, Jocielle (Org.). *Sobre Ser Artista Professor*. Florianópolis: UDESC, 2016.

MANGUEL, Alberto; GUADALUPI, Gianni. *Dicionário de Lugares Imaginários*. Carlos Vaz Marques e Ana Falcão Bastos (trad.). Lisboa : Tinta-da-china, 1 ed., 2013.

MARTINS, Alice Fátima. *Exercícios para uma poética da solidariedade*. Revista APOTHEKE, v. 4, n. 2, ano 4, 2018. (pág. 36 a 49) Disponível em: <<https://www.revistas.udesc.br/index.php/apotheke/article/view/13558/8620>>. Acesso em: 19/01/2023.

MARTINS, Alice Fátima; MARTINS, Raimundo. Puxando conversas e contando histórias enquanto ensinamos e aprendemos. In: *Interações com Visualidades em Contextos de Ensinar e Aprender*. Raimundo Martins, Alice Fátima Martins (Orgs.). Goiânia: UFG/FAV; FUNAPE, Coleção Desenredos; v. 7. 2012.

MENDONÇA, Erasto Fortes. *Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil*. Educação & Sociedade [online], v. 22, n. 75, pp. 84-108. 2001. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000200007>>. Acesso em: 16 jan. 2023.

MORIN, Edgar. A antiga e a nova transdisciplinaridade. In: *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. Maria da Conceição de Almeida, Edgard de Assis Carvalho (orgs.). 4º ed. - São Paulo: Cortez: 2007.

MOVIMENTO CAMPONÊS POPULAR . *Manifesto Camponês pela Fartura!*. Brasil : MCP, 2022. Disponível em: <<https://www.mcpbrasil.org/post/manifesto-campones-pela-fartura>>. Acesso em: 19/01/2023.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de; CHARREAU, Leonardo Augusto. *Contribuições da perspectiva metodológica "investigação baseada nas artes" e da a/r/tografia para as pesquisas em educação*. Educação em Revista [online]. 2016, v. 32, n. 1, pp. 365-382. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-4698140547>>. [Acessado 29 Dezembro 2022]

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis : Vozes, 30 ed., 4 reimpressão, 2018.

RANCIÈRE, Jacques. *O destino das imagens*. tradução Mônica Costa Netto ; organização Tadeu Capistrano. - Rio de Janeiro : Contraponto, 2012.

REDE BRASILEIRA DE PESQUISA EM SOBERANIA E SEGURANÇA ALIMENTAR - PENSSAN. *II Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da COVID-19 no Brasil* [livro eletrônico]: II VIGISAN : relatório final. São Paulo, SP : Fundação Friedrich Ebert : Rede PENSSAN, 2022. -- (Análise ; 1). Disponível em: <<https://olheparaafome.com.br/>>. Acesso em: 17/01/2023.

ROSA MARQUES, Luciana. *Repercussões da nova gestão pública na gestão da educação: um estudo da rede estadual de Goiás*. Educar em Revista, [S.l.], feb. 2020. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/69772>>. Acesso em: 16 jan. 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O currículo como prática de significação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. 2° ed. - Belo Horizonte: Autêntica: 2001.