

Para Born, o professor artista, é alguém que possui uma produção artística e uma produção docente, e que se propõe levar para a docência suas próprias experiências em artes visuais, seja a partir das linguagens trabalhadas, da materialidade ou mesmo de um conceito disparador que possibilite adentrar em outras questões com os alunos.

Ao relatar sobre a formação no curso da FUNDARTE/UERGS, a autora conta que o trabalho de conclusão de curso é sobre uma produção poética, e é desenvolvido ao mesmo tempo em que vivencia o estágio supervisionado. Ela enfatiza que “a pesquisa artística acaba por ‘contaminar’ as escolhas pedagógicas” (2012, p. 88).

Em Almeida (2009) é possível encontrar uma outra perspectiva que por sua vez é acompanhada de outra nomenclatura, a do artista-professor. A pesquisadora entrevistou 27 artistas-professores, dentre estes, 25 com experiência no ensino superior, a fim de conhecer o que eles pensavam acerca da educação e das artes visuais e de como suas profissões amarram essas questões.

A maioria apontou a docência como uma alternativa para inserirem-se no campo de trabalho. Mas segundo a autora não lhe pareceu haver “oposição entre ser artista e ser professor” (2009, p. 150), e acrescenta que segundo eles, ambas podem ser complementares.

A possibilidade de integrar essas duas formas de trabalho faz os artistas-professores verem o ensino como atividade prazerosa, ainda que seja um trabalho preso às necessidades da sobrevivência, um trabalho que sustenta a

possibilidade do fazer arte: só é possível “ser artista”, porque “ser professor” garante a sobrevivência do artista-professor. (2009, p. 150-151).

A constituição desse professor que também é artista é favorecida, segundo os entrevistados, pelo conhecimento e a experiência em artes visuais. Assim como, suas produções artísticas independem do mercado de artes, pois ele não necessariamente produz para o mercado, visto que sua renda advém da universidade, de seu trabalho enquanto professor.

Almeida enfatiza que os entrevistados trazem perspectivas diferentes acerca das discussões produzidas, no entanto carregam diversos pontos em comum.

Muitas vezes confusos ou ambíguos, os discursos revelam questões básicas do fazer-ensinar arte na instituição de ensino superior e os conflitos decorrentes dessa situação. Também expõem as contradições do real: os artistas-professores se submetem, mas se sentem compelidos a lutar para transformar; são revolucionários e conservadores, abertos a novas experiências, mas temerosos de enfrentar o novo; criticam e anseiam por mudanças, mas nem sempre são capazes de ousar. (2009, p. 136)

Ao que parece os binômios artista e professor ainda se chocam em determinadas situações. É como se os estereótipos demarcassem os territórios, onde o artista, ousado, busca por transformações enquanto que o professor se submete às regras impostas, mesmo que sutilmente, pelo ambiente em que se encontra.

A carga de significados que as expressões professor e artista possuem, constrói um imaginário. Muitas vezes esse imaginário é o professor como aquele que é responsável por ensinar, fazer-se entender e fazer com que os alunos entendam o conteúdo a ser passado, e o artista aquele que é livre para se expressar, que pode viajar em pensamentos e produzir subjetivamente aquilo que compreende da vida.

De certa forma não é um julgamento errado, é apenas um mau julgamento, uma forma reduzida de ver essas duas instâncias. São características que não se resumem a elas mesmas, pois cada ser humano possui características diferentes que independem da profissão que escolhem. São identidades em construção permanente. Hall trata essa questão como um processo em andamento.

[...] A identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento [...] ela permanece sempre incompleta [...] (HALL, 2006, p. 38).

O autor complementa ainda que a identidade se forma a partir de “uma falta de inteireza” (2006, p. 39). E nesse sentido, podemos pensar as profissões de professores e de artistas também como algo incompleto, que depende do indivíduo que assume esse corpo artístico ou corpo docente construir sua identidade, através de suas subjetividades e de seus devires.

Bem como, o professor-artista ou o artista-professor reterritorializados, não são processos acabados, resolvidos. Não se dá por encerrada a questão unindo o ser artista ao ser professor, porque mesmo que se estabeleçam dois novos territórios, esses ainda assim serão vazados, possuirão brechas para que outras contaminações sejam possíveis.

Entendendo que nossas formações se dão enquanto processos, de que maneira podemos pensar a formação de professores-artistas? Acadêmicos passando por experiências de ateliê, buscando aprofundamentos em determinada linguagem, técnica ou por questões conceituais de seu objeto artístico? Ou aquele que mesmo não experienciando determinadas linguagens na universidade busca paralelamente desenvolver um trabalho, seja em casa em suas práticas cotidianas, em um caderno de desenho, ou em um coletivo de arte com intervenções no espaço urbano? Ou mesmo em disciplinas pedagógicas, quando tem a possibilidade de se reportar a outras situações que permitam pensar a escola, a educação, as artes visuais de uma maneira subjetiva, ampliada, inventiva?

Costurar, amarrar, emendar todas essas interrogações para que se produza uma afirmação de como se constrói uma docência-artística, é possível? Se tudo é construção, acredito que podemos temporariamente nos apropriar dessas indagações e trazê-las enquanto meios de pensar uma formação que docente, também se faz artística.

## 2.1. Construindo-indo

Os processos artísticos que venho enfatizando desde o princípio para essa proposição de docência-artística, não se resumem às linguagens artísticas tal como a pintura, a escultura ou a performance. Aqui, para esse momento, busco tratar de situações artísticas/poéticas/subjetivas (não necessariamente nessa ordem), que se manifestem a partir dos sujeitos ou a partir da natureza, do cotidiano, de situações que provoquem em nós, experiências afetivas, sensações que nos envolvam e que nos façam refletir.

A prática docente requer uma reflexão constante sobre conteúdos, procedimentos, recursos, posturas do professor; requer também a superação de um viver a maior parte do tempo de modo inconsciente. (PESSI, 2002, p. 20-21)

É a partir dessas reflexões que se constrói o ser docente-artista. A subjetivação dessas diferentes atividades que nos tocam, pensadas também enquanto processos artísticos podem vir a ser tomadas como pesquisa no processo de formação do professor-artista, a partir de suas metodologias, das escolhas de imagens, linguagens e materiais trabalhados com os alunos.

Nas últimas décadas, tornaram-se cada vez mais comuns projetos, programas e propostas que buscam estabelecer correlações entre pesquisa científica e práticas artísticas, num esforço quase sempre profícuo de aproximações entre os modos de conhecer dos procedimentos científicos e das práticas artísticas. Resultam, então, metodologias diversas de pesquisa, orientações epistemológicas, concepções do ato de conhecer, cujos pontos de vista tendem a uma natureza híbrida, capaz de lidar com rigor e liberdade na criação, experiência estética e artística, e conhecimento. (MARTINS et al. 2011, p. 226/227)

O processo de formação docente, contaminado pelas práticas artísticas e ainda pelas outras experiências presentes em outros contextos da vida do acadêmico, é também um processo de pesquisa, de compreensão, de desenvolvimento de didáticas e práticas docentes e de interação com os diferentes espaços da educação, nesse caso, da educação das artes visuais.

Há ainda quem considere que o ser professor é alguém imbuído de conteúdos que chega na sala, pede silêncio, escreve no quadro, dita exercícios para que os alunos apreendam, aprendam e executem. Mas, as diferentes mudanças que aconteceram no Brasil desde então, e as transformações que vem acontecendo dia-a-dia afetam de alguma maneira os vários campos, seja da política, da economia, da ciência ou da educação.

Na sociedade contemporânea, as rápidas transformações no mundo do trabalho, o avanço tecnológico configurando a sociedade virtual e os meios de informação e comunicação incidem com bastante força na escola, aumentando os desafios para torná-la uma conquista democrática efetiva. (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 89).

Na educação das artes visuais, participar dessas mudanças é compreender o aluno não somente como alguém que precisa de nossos ensinamentos, que necessita receber, mas como um ser humano que também tem suas escolhas, também sabe articular preferências e pode contribuir conosco e com os espaços que compartilhamos.

Durante o período de formação há disciplinas que provocam embates, que desestabilizam e colocam em dúvida as crenças dos acadêmicos com relação à escola, às pessoas de uma maneira geral e a eles mesmos. Quando entramos no curso, por exemplo, muitos de nós acreditamos possuir o dom, ou o talento nato que nos coloca no caminho das artes visuais. Porém somos levados a duvidar e rever nossas posturas.

Assim como, em disciplinas pedagógicas passamos a ver as questões da escola de uma outra perspectiva, diferente da que conhecíamos enquanto alunos da educação básica. Somos novamente instigados a descobrir outros aspectos e reavaliar posicionamentos no que tange a formação docente e os seus espaços de vivência.

No meu caso, disciplinas tais como pedagogia da educação e arte, arte na infância e adolescência e estágio supervisionado tiveram esse caráter. Então, repensar nossas posturas é algo que ao iniciar o curso, já começa a ser operado. E mesmo sem que percebamos, vamos nos modificando a cada disciplina, no convívio com diferentes professores, colegas, espaços, e continuamos sempre, ao longo da vida, em mudanças, sejam elas de que ordem for.

A disciplina de história da arte, por exemplo, é trabalhada na universidade muitas vezes, como “um proyecto exclusivo y disciplinar, [...] una historia de los estilos, de los hechos, del conocimiento positivista, de la erudición formal del arte histórico, de las investigaciones empíricas sobre iconografía, estilo, [...]” (GUASH, 2005, p. 72). Em contraponto, outras disciplinas buscam abarcar questões que não se fixam em dados históricos e lineares, mas que buscam sem hierarquizar, tecer relações entre diferentes períodos da arte, bem como de produções não necessariamente pertencentes à arte hegemonicamente conhecida.

Mas como é a receptividade por parte dos acadêmicos com relação a essas disciplinas? Como suas preferências são negociadas quando consideram um caminho em detrimento do outro? Ou então, de que forma transitam entre a história da arte, seus significados e suas teorias e as disciplinas que apontam a relevância de se pensar o aluno, a sociedade, as possíveis interpretações que cada um opera em contato com produções artísticas? Como compreender diferentes deslocamentos nas concepções da construção docente?

Os espaços de formação inicial apresentam-se como uma espécie de território de transmutação, cambiantes, uma vez que os alunos deixam paulatinamente de ser apenas estudantes e passam a incorporar uma identidade docente. (ROSA, 2010, p. 33)

Buscar uma formação docente em artes visuais também significa compreender nossas sensibilidades e subjetividades. Lopes e Rodrigues (2005, p. 216) pontuam que há um “imaginário coletivo de que o acadêmico já ingressa no curso possuindo uma sensibilidade aguçada, uma percepção mais concentrada e uma leitura de mundo mais ampliada e aberta que os acadêmicos dos outros cursos da universidade”.

Mas essa aura que se cria a respeito desses acadêmicos, e que muitas vezes é reiterada por eles, faz com que se sintam diferentes, e muito provavelmente, melhores que os outros. E pensando que a sensibilidade não é um privilégio do nosso campo de conhecimento, de que maneira podemos desenvolver e entender os processos que nos tornam sensíveis às coisas, às pessoas, ao mundo?

Hernández (2005, p. 29) enfatiza que “ser docente, pai e mãe não são realidades essenciais, senão sociais, discursivas, e como tais, modificáveis, produto de cada época e contexto”. E no que diz respeito a essa identidade que se configura e se conforma no decorrer do curso, ainda é possível falar a partir de Hall (2006) que durante muito tempo as identidades foram encaradas como fixas, e os sujeitos unificados, mas essas identidades vêm passando por um processo de transformação, fazendo assim surgir identidades fragmentadas, em constantes mudanças.

Isso quer dizer que os sujeitos estabelecem sua identidade através de uma série de relações e identificações com o entorno e com os outros. Relações que tem a ver com seus desejos, fantasias e fantasmas pessoais e coletivos,

as crenças e as regras das instituições com as que se relacionam. (HERNANDEZ, 2005, p. 29)

Essas relações tomam outras proporções quando o professor em formação se insere na escola, principalmente no momento do estágio. E por isso, é de meu interesse buscar nesse período da vida acadêmica dos estudantes de Licenciatura em Artes Visuais, reverberações de suas práticas desenvolvidas. Assim, a discussão sobre docência-artística se estende às questões pertencentes ao estágio supervisionado e serão aprofundadas a seguir.

## 2.2. O Estágio Supervisionado no caminho

O estágio é um componente curricular de caráter teórico-prático que tem por objetivo principal proporcionar ao estudante a aproximação com a realidade profissional, com vistas ao aperfeiçoamento técnico, cultural, científico e pedagógico de sua formação acadêmica, no sentido de prepará-lo para o exercício da profissão e da cidadania.<sup>8</sup>

Oliveira (2005, p. 59) ao tratar do estágio supervisionado, aponta que esse é um “campo de conhecimento e espaço de construção cujo cerne é a pesquisa, um *locus* de perfil epistemológico, anulando, assim, a tradicional ideia de estágio como atividade prática



8

Fragmento do texto de apresentação do estágio da UFG. Disponível em <http://www.prograd.ufg.br/sites/prograd/pages/16238> acessado em 04/01/2012.

instrumental”. Nesse sentido, podemos considerar o estágio como um espaço de investigação, de negociações daquilo que adquirimos enquanto conhecimento na universidade e do que estamos conhecendo no âmbito escolar.

“A escola onde o professor de artes trabalha é a fonte de informações mais eloquente e significativa sobre a sua formação” (FILHO, 2011, p. 200). É um espaço/tempo que o acadêmico tem para reafirmar ou desconsiderar suspeitas, buscar compreender através de outro veículo aquilo que já vinha buscando na academia, aprofundar-se em questões que antes lhe pareciam vagas, complexas ou mesmo simples demais, e de um modo geral, entregar-se a experiência da docência.

Mas quando é que o acadêmico compreende que sua inserção em sala de aula não é somente uma prática, um treinamento para ser professor, mas que é antes de tudo um momento de pesquisa? E o que entra em jogo nessa pesquisa? São os conteúdos, a recepção dos alunos, o comportamento deles, a escola, o corpo docente, a direção, os recursos disponíveis, ou mesmo o modo com que o acadêmico se vê enquanto docente?

Guimarães (2008, p. 1208) ressalta a importância de romper com a ideia de que o estágio está para a escola em uma relação hierárquica, em que o acadêmico vai até o seu espaço para transmitir o seu conhecimento. Afinal, a autora defende que esse “conhecimento está sempre em processo e [...] nunca se completa”.

É um duplo processo como afirmam Pimenta e Lima (2011, p. 68), no sentido de que o acadêmico reelabora seus saberes constantemente através de suas práticas, se autoformando, bem como, dá formas ao espaço em que atua, no contexto escolar.

O estágio encarado enquanto espaço para pesquisa é enfatizado no Brasil, segundo Pimenta e Lima (2011, p. 46) no início dos anos de 1990, quando a discussão sobre a formação de professores tratava da indissociabilidade entre teoria e prática. Esses estudos deram abertura para que o estágio pudesse ser visto como um momento de investigação e não somente de uma prática experiencial. “Na formação do professor, os estágios são um instrumento de intercâmbio de realidades e necessidades, compreendendo o universo do ensino superior e a trajetória da formação no campo de ensino [...]” (WENDT, 2009, p. 102).

O que é adquirido durante a formação dentro dos conteúdos oficiais sofre diversas interferências que acentuam as práticas escolares dos acadêmicos em período de estágio.

Valores pessoais oriundos das redes subjetivas e pertencimentos culturais de cada um concorrem para a construção das valorizações, reduções e compreensões dos conteúdos disciplinares e participam, ativamente, da reordenação dos saberes academicamente apreendidos. (FILHO, 2011, p. 200).

A compreensão de determinado conteúdo também depende da forma com que cada acadêmico o absorve, seus modos de ver o mundo, suas crenças, suas críticas e tudo isso remodela conceitos e práticas apreendidas no decorrer da formação.

Lampert (2005, p. 150) ressalta ainda que durante o estágio não devemos apenas desenvolver ações voltadas a uma experiência do fazer artístico, mas sim, atrelá-las a propostas pedagógicas, no intuito de produzir um diálogo entre escola, sociedade e a universidade, além de propor uma reflexão crítica acerca do conhecimento construído, propiciando práticas abertas e dinâmicas, que abarquem diversas áreas do saber.

A autora sugere então que as aulas desenvolvidas durante o estágio não se pautem apenas em realizações de atividades artísticas como desenhar, colar, pintar, etc. Mas que se proponha um olhar ampliado do professor em formação, para que faça desse momento de estágio, um momento também de investigação, percebendo as reverberações que suas proposições em sala de aula provocam.

Por isso, a necessidade de proposições que possam ir além de executar tarefas. Atividades que instiguem o aluno a perguntar, a se manifestar e a duvidar. Situações que o professor estagiário possa refletir sobre sua própria prática, sua maneira de se portar diante dos alunos e perceber como os alunos o veem diante deles.

O espaço do estágio não é apenas o momento de colocarmos em prática aquilo que aprendemos na teoria (TAUCHEN, 2007, p. 129), mas sim, uma oportunidade de conhecermos de outro ponto de vista um ambiente já muito frequentado por nós enquanto

alunos para assim detectarmos situações-problemas a fim de produzirmos possibilidades de trabalho, refletindo e avaliando nosso próprio processo enquanto professores.

Um dos papéis da teoria nesse caso é

[...] oferecer aos professores perspectivas de análise para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Daí é fundamental o permanente exercício da crítica às condições materiais nas quais o ensino ocorre. (PIMENTA e LIMA, 2011, p. 49)

Esse exercício permanente também diz respeito aos diversos contextos existentes em nosso campo de atuação. “Considerar que a sociedade é plural, no sentido da pluralidade de saberes, mas também desigual, no sentido das desigualdades sociais, econômicas, culturais e políticas” (CONTRERAS apud PIMENTA e LIMA, 2011, p. 53) é outro ponto de análise para o professor em formação que se encontra no período de estágio. Cada turma de alunos, mesmo que pertencentes à mesma escola, possui características, modos de se relacionar e interagir diferentes de outras.

Mas qual o tempo necessário para essa pesquisa no estágio? Será que o tempo que as universidades designam para os acadêmicos estagiarem é suficiente? Há possibilidades de se conhecer a escola, os alunos e ainda compreender seus processos e suas práticas

para que se proponham atividades embasadas não só naquilo apreendido em disciplinas da universidade, mas também do contexto escolar?

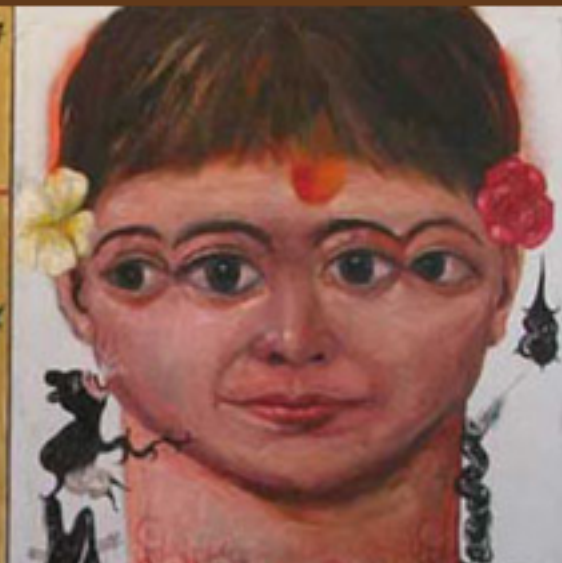
Um dos desafios que encontrei foi conhecer e compreender os processos formativos de professores de artes visuais na Faculdade de Artes Visuais (FAV) da Universidade Federal de Goiás (UFG), local onde desenvolvi esta pesquisa como mestrando do Programa de Arte e Cultura Visual, na linha de pesquisa Culturas da imagem e processos de mediação. Ao pensar em formação inicial docente, naturalmente meu pensamento se direciona a minha formação, mas estando inserido em uma universidade que não é a mesma em que me formei, tive de considerar ainda outros aspectos e outras percepções que encontrei nesse novo espaço.

E que outras questões a formação inicial de professores em artes visuais pode suscitar além das que levantei a partir de minhas próprias experiências? A proposição de uma formação docente-artística se manifesta nesse espaço e nesses indivíduos que o povoam? Que contribuições os colaboradores podem trazer para essa investigação?



VER COM SEUS OLHARES

DESLOCAMENTOS NO LABIRINTO



Durante o segundo semestre de 2011, além de convidar professores e acadêmicos para participar de minha pesquisa, consultei o regulamento do curso de Licenciatura em Artes Visuais da FAV e do Estágio Supervisionado Obrigatório, na modalidade presencial, pois havia uma necessidade de entender como os processos de formação docente estavam configurados nessa universidade. Pontuo a seguir algumas informações a respeito da organização do curso durante esse período em que estive inserido nesse contexto, priorizando o estágio supervisionado.

O curso de Licenciatura em Artes Visuais está organizado em três núcleos. O Núcleo Comum que conta com disciplinas que buscam refletir sobre a produção artística e a investigação das práticas a partir de perspectivas estéticas e socioculturais. O Núcleo Específico composto por disciplinas onde o foco está nas práticas pedagógicas em artes visuais, na história da educação e na sua contextualização. Há também um estudo sobre os procedimentos de ensino e pesquisa, colaborando para a formação do professor em artes visuais. E o terceiro núcleo é o Núcleo Livre, que diz respeito às disciplinas eletivas que podem ser escolhidas pelos alunos.<sup>9</sup>

No decorrer do curso os acadêmicos vão desenvolvendo planejamentos de aulas a partir de suas vivências nas disciplinas cursadas, tanto em algumas disciplinas pedagógicas quanto em outras de práticas de linguagens artísticas, para então no 4º semestre, iniciar a imersão no contexto escolar, através dos estágios supervisionados, que são cinco, assim estruturados pelo projeto de estágios curriculares obrigatórios.

9

Informações disponíveis em <http://www.prograd.ufg.br/sites/prograd/pages/15948>. Acessado em 04/01/2012.



Segundo o regulamento (em anexo), no primeiro semestre de estágio o acadêmico inicia um trabalho de campo, investigando as diferentes instâncias em que a educação das artes visuais pode se estabelecer, buscando conhecer os espaços em que possivelmente irá atuar, seja no ensino formal de escolas públicas ou privadas assim como em museus, fundações culturais, etc. No final do semestre desenvolvem um relatório descritivo e analítico de suas percepções.

No segundo semestre de estágio é o momento de buscar especificamente por um espaço formal, dando continuidade à investigação dos procedimentos pedagógicos no âmbito das artes visuais. o acadêmico observa o trabalho docente e as suas relações profissionais e acessa o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Projeto de Desenvolvimento Escolar (PDE) da escola em que estiver inserido.

Para o terceiro semestre de estágio a imersão acontece em um espaço não-formal, que esteja envolvido em experiências de arte e cultura. Nesse momento o acadêmico pesquisa os projetos, os financiamentos e as políticas para o desenvolvimento das atividades presentes no local, avaliando e observando as relações entre arte e trabalho e de responsabilidade social.

Para o quarto semestre vem a produção de um projeto de ação pedagógica a partir da escolha de um espaço para o seu desenvolvimento, que pode ser formal ou não-formal, dependendo de seu interesse. É um momento de parceria com a escola e a comunidade, por isso deve-se pensar o contexto desse lugar para as práticas a serem desenvolvidas nele. A

ação pedagógica além de ser um momento de prática do professor em formação inicial, visa contribuir para o campo em que está em contato durante esse período, propiciando maiores relações escola/comunidade, explorando espaços para exposições dos trabalhos dos alunos e de outros artistas, produzindo material didático e desenvolvendo recursos tecnológicos para a escola.

Chegando ao quinto e último semestre de estágio, inicia-se a aplicação do projeto produzido no semestre anterior, através de uma ação pedagógica que compreende proposições teórico/práticas com os alunos. A avaliação ocorre no processo, conforme o projeto é desenvolvido. No final do semestre é elaborado um relatório final.

Ainda para o regulamento, o estágio em situação de ensino formal deve ser desenvolvido preferencialmente em escolas públicas, não descartando a possibilidade de execução em escolas privadas, contanto que haja justificativa para tal. Pode-se optar por educação infantil, fundamental, médio ou de jovens e adultos. Em espaços não-formais, como creches, asilos, museus, ONGs, associações, fundações e centros recreativos os projetos podem ser voltados para atender a esses públicos buscando fazer relação com as artes visuais. Na Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) da UFG existe uma lista de locais conveniados onde os acadêmicos podem atuar.

Durante o período em que observei as aulas de estágio e que entrevistei professores e acadêmicos, pude perceber que o andamento dos estágios não acontece exatamente como o previsto no regulamento e ao que tudo indica, há uma flexibilidade nas ações conforme o

professor que está atuando na disciplina, o que vim a constatar também no artigo *Bairro, Escola, Universidade uma experiência interdisciplinar na Licenciatura de Artes Visuais da UFG*, das professoras Leda Maria de Barros Guimarães, Maria Elízia Borges e Ana Rita Vidica que relatam suas experiências com alunos do Estágio Supervisionado IV no ano de 2005.

As três professoras procuraram juntas desenvolver uma proposta interdisciplinar, estimulando “o interesse investigativo na correlação ensino de arte, cultura visual e comunidades, fomentando a discussão sobre arte pública, popular, identidade e memória, patrimônio e acervo cultural, dentre outros conceitos” (GUIMARÃES et. al. 2005, p.1).

Foi proposto aos alunos do 4º ano de Licenciatura em Artes Visuais, na disciplina Estágio IV, que desenvolvessem sua prática pedagógica em três etapas: 1) pesquisar a visualidade e a história de um determinado bairro da cidade de Goiânia; 2) escolher uma escola deste bairro onde a prática pedagógica pudesse ser desenvolvida e 3) a partir do material levantado, iniciar o processo de planejamento pedagógico, a ser feito buscando parceria da escola escolhida e de atores da comunidade do bairro pesquisado.

Também, durante entrevista com o professor Marcos Soares, que além de professor do estágio III era coordenador do curso de Licenciatura em Artes Visuais na modalidade presencial em 2011, fui percebendo alguns aspectos das disciplinas de Estágio

Supervisionado e das atividades desenvolvidas pelos alunos que se apresentavam de maneira diversa do regulamento no que diz respeito às etapas.

Segundo o professor Marcos, no primeiro e no segundo estágio os acadêmicos conhecem espaços de educação formais e não-formais, onde eles fazem observações para compreender o contexto desses lugares, mas não tem um contato direto com os alunos no sentido de dar aula. No terceiro estágio eles acompanham os processos de sala de aula e da rotina do professor na escola com um maior aprofundamento, para então no quarto e no quinto semestre executarem ações pedagógicas.

Conversei também com a professora Noeli Batista, que era responsável pelos grupos do Estágio Supervisionado Obrigatório IV e V (2011) juntamente com a professora Alice Martins. Ela explicou que nesse ano eles passaram a ter encontros presenciais e à distância, através da plataforma *moodle*, para contar as experiências que cada um teve na escola durante o Estágio Supervisionado Obrigatório IV a fim de pensar possibilidades de mudanças, rever caminhos e apontar pontos positivos sobre aquilo que já haviam produzido.

A opção de encontros via internet está diretamente relacionada com as práticas da professora Noeli. Ela é coordenadora do curso de Licenciatura em Artes Visuais na modalidade de Ensino à Distância (EaD), desde 2011, além de atuar como professora e tutora também nesse ambiente.

Penso então, que as mudanças que vão acontecendo na estrutura dos estágios são para melhor comportar as novas situações que vão surgindo, seja no campo de estágio ou na universidade, com os diferentes professores que assumem as disciplinas.

Durante esse período de imersão na FAV, também assisti algumas aulas da disciplina de Estágio Supervisionado V, das professoras Alice Martins e Noeli Batista, em que foi possível falar sobre a pesquisa e convidar alunos que estivessem interessados em participar dela como colaboradores.

Conforme o regulamento, o estágio pode ser desenvolvido individualmente ou em grupo. O professor Marcos ressalta que devida a pouca quantidade de professores que possam orientar os alunos, é sugerido que esses atuem em grupos. Nesse ano (2011), havia trabalhos em duplas e individuais. Ao fazer o convite para participarem da minha pesquisa, seis acadêmicos manifestaram interesse, sendo que duas participantes formavam uma dupla e outra também fazia dupla com uma colega que não quis entrar para o grupo.

Dessa forma, estabelecemos um grupo de colaboradores de oito pessoas, dois professores de estágio da FAV, o professor Marcos Antônio Soares e a professora Noeli Batista dos Santos e seis acadêmicos do Estágio Supervisionado Obrigatório V, David Araújo da Silva, Bianca Thereza S. Borges, Priscila de Macedo P. e Souza, Maria de Fátima da Silva Cabral e outras duas acadêmicas que solicitaram manter seus nomes em sigilo, que as chamarei de Lygia e Adriana.

Inicialmente, foram realizadas entrevistas individuais. Com os professores busquei por informações a partir de suas atuações nas disciplinas de Estágio supervisionado. Com os acadêmicos procurei estabelecer perguntas envolvendo suas experiências tanto na disciplina de estágio supervisionado, na faculdade e nas escolas, quanto no curso de Licenciatura em Artes Visuais de uma forma geral, vivências de ateliês e de disciplinas pedagógicas, “não numa forma que privilegiasse informações factuais, mas que possibilitasse o surgimento de um conteúdo socioafetivo” (ALMEIDA, 2009, p. 26).

Conversei aproximadamente uma hora com cada colaborador, porém, não estabeleci um roteiro de perguntas que pudesse ser repetido a cada entrevista. Dei início à conversa abordando questões e partindo de interesses diferentes com cada um, mas que perpassavam em algum momento aquilo que havia sido conversado com os outros. Em todas as entrevistas fiz uso de um gravador de voz, com a prévia permissão dos entrevistados.

Depois de realizadas as entrevistas individuais marquei uma entrevista coletiva apenas com os acadêmicos, para que pudéssemos retomar algumas questões que foram recorrentes em suas falas individuais e que me interessavam aprofundar.

As entrevistas foram produzidas com o intuito de “estabelecer ou descobrir que existem perspectivas, ou pontos de vista sobre os fatos, além daqueles da pessoa que inicia a entrevista” (FARR apud GASKELL, 2002, p. 65), ou seja, da minha perspectiva, de alguém que teve sua formação no Rio Grande do Sul, além de ter nascido nesse estado e que agora

no centro-oeste encontra outros modos de pensar e agir, em um lugar com necessidades e anseios diferentes do meu espaço comum.

Além disso,

<reunimos las experiencias de otras personas porque nos permite ser más experimentados.> Nos interesan las experiencias concretas de tal niño, tal adolescente o tal adulto, porque nos permitirán ser <in-formados>, moldeados o enriquecidos por esta experiencia [...] (MANEN, 2003, p. 80)

Mas há de se considerar também, que aquilo que o entrevistado responde é uma versão do que lhe é solicitado responder, afastando a ideia de verdade absoluta ou de revelação de algo oculto, assumindo a entrevista como um processo de construção de “possíveis versões de realidade”. (Rocha et al. 2004, s/n)

O primeiro exercício depois de ter entrevistado todos os colaboradores, foi ouvir os arquivos gravados e dar início a uma seleção de falas que poderiam ser trazidas ao contexto da pesquisa. Fui selecionando alguns apontamentos realizados pelos entrevistados e estabelecendo esquemas em meu caderno de pesquisa.

Alguns autores trazem a expressão diário de campo, ou diário de aula no caso de professores. O meu especificamente prefiro chamar de caderno de pesquisa, pois não o vejo como um diário em que há um exercício dia-a-dia de uma narrativa detalhada daquilo que

estou pesquisando. De toda forma, os apontamentos presentes nele são extremamente importantes para a investigação e pela maneira com que me relaciono com seus escritos.

Segundo Porlán e Martín (2000, p. 23) a utilização do diário, permite que o pesquisador reflita sobre os processos mais significativos da dinâmica em que está inserido. Quando recorro ao caderno, deposito nele inquietações, revelações, dúvidas e notas para que eu possa voltar a pensar sobre determinado assunto em outro momento.

Ou mesmo, como ressalta Oliveira (2011, p. 184), “silenciamos algumas passagens, potencializamos outras. No momento da escrita travamos uma conversa com nosso interior”. E por isso, os assuntos vão se afunilando, passam pela peneira do nosso pensamento para tornar-se outros depois de escritos no papel. É também uma forma de aprender, como pondera Zabalza (2004, p. 10).

É, segundo Lewgoy e Arruda (2004, p.124) uma “ponte que estabelece diversas conexões” sobre a temática em questão. Permite que façamos intervalos entre um mesmo assunto e retomemos em espaços diferentes, com outras questões.

“Tanto escrever sobre o que fazemos como ler sobre o que fizemos nos permite alcançar uma certa distância da ação e ver as coisas e a nós mesmos em perspectiva” (ZABALZA, 2004, p. 136). Ouvir as entrevistas ou ler suas transcrições são ações que estão em outra esfera quando tenho os escritos do caderno em minha frente. Certamente as entrevistas estão mais completas, mas ali no papel concentram-se apontamentos, as notas de rodapé, os balões e sinalizações a respeito de determinado ponto.

Dei início ao caderno de pesquisa ao adentrar os espaços do curso de Licenciatura em Artes Visuais da FAV, logo nos primeiros contatos com os colaboradores. Mas ele só teve participação efetiva na pesquisa, depois de realizadas todas as entrevistas. No começo depus maior atenção às entrevistas dos acadêmicos colaboradores, pois queria entender quem eram e o que eles tinham a dizer de suas formações. Assim, fui construindo esquemas, mapeamentos a partir de dados correspondentes a cada uma das entrevistas, separadamente conforme o entrevistado.

Deleuze e Guattari (1995, p. 21) pontuam que o mapa “contribui para a conexão dos campos, para o desbloqueio dos corpos sem órgãos, para sua abertura máxima sobre um plano de consistência.” Permite-me visualizar os diversos espaços pertencentes à pesquisa em um único plano e transformar esse plano em outras possíveis dimensões.

O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 21).

Os mapas auxiliam-me nas reflexões e na escrita dos diversos tópicos presentes neles. Disparam conexões entre espaços antes não habitados, revelam esquemas e trajetos possíveis, que vão dando rumos à pesquisa, acrescentando ideias e abrindo pontos-porvir.



Figura 7. Caderno de pesquisa\_mapa#1  
Fonte: Arquivo pessoal

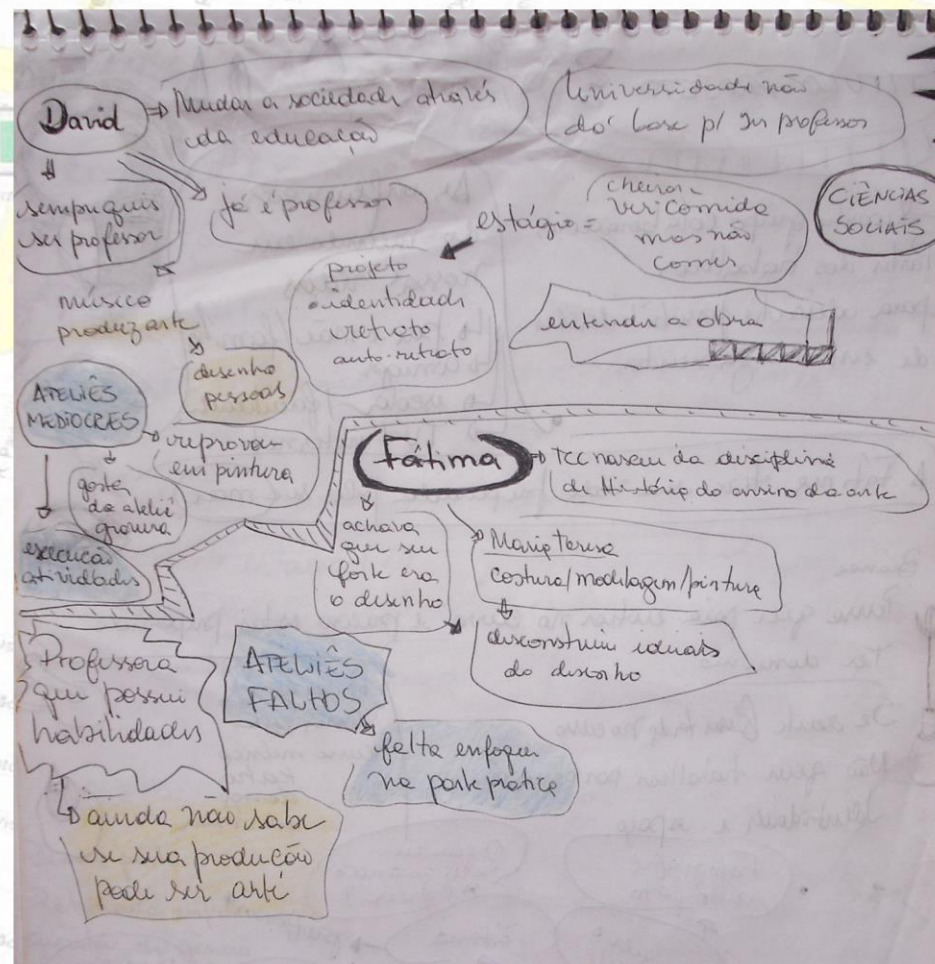


Figura 8. Caderno de pesquisa\_mapa#2  
Fonte: Arquivo pessoal