

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE ARTES VISUAIS
Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual

Valéria Fabiane Braga Ferreira Cabral

**Ações Educativas e Poéticas Visuais Contemporâneas:
Experiências e Diálogos na
Formação de Professores/as de Artes Visuais
na Modalidade à Distância**

**Goiânia/GO
2015**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE ARTES VISUAIS
Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual

Valéria Fabiane Braga Ferreira Cabral

**Ações Educativas e Poéticas Visuais Contemporâneas:
Experiências e Diálogos na
Formação de Professores/as de Artes Visuais
na Modalidade à Distância**

Tese de Doutorado

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual – Doutorado da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás, como exigência parcial para obtenção do título de DOUTOR EM ARTE E CULTURA VISUAL, linha de pesquisa Culturas da Imagem e Processos de Mediação, sob orientação do Prof. Dr. Raimundo Martins e coorientação da Profa. Dra. Irene Tourinho.

**Goiânia/GO
2015**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a), sob orientação do Sibi/UFG.

Cabral, Valéria Fabiane Braga Ferreira
Ações Educativas e Poéticas Visuais Contemporâneas: Experiências
e Diálogos na Formação de Professores/as de Artes Visuais na
Modalidade à Distância [manuscrito] / Valéria Fabiane Braga Ferreira
Cabral. - 2015.
214 f.

Orientador: Prof. Dr. Raimundo Martins; co-orientadora Dra. Irene
Tourinho.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de
Artes Visuais (FAV) , Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura
Visual, Goiânia, 2015.
Bibliografia. Anexos.
Inclui fotografias, lista de figuras.

1. Investigação docente. 2. Ações educativas. 3. Formação de
professores/as de arte. 4. Ensino à distância. 5. Experiência. I. Martins,
Raimundo, orient. II. Tourinho, Irene, co-orient. III. Título.

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS (TEDE) NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, 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.

1. Identificação do material bibliográfico: ☐ Dissertação ☒ Tese

2. Identificação da Tese ou Dissertação

Autor (a):	Valéria Fabiane Braga Ferreira Cabral				
E-mail:	vafabiane@gmail.com				
Seu e-mail pode ser disponibilizado na página? ☒ Sim ☐ Não					
Vínculo empregatício do autor	Universidade Federal de Goiás - UFG				
Agência de fomento:	Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE)			Sigla	CAPES
País:	Brasil	UF:	GO	CNPJ:	
Título:	Ações Educativas e Poéticas Visuais Contemporâneas: Experiências e Diálogos na Formação de Professores/as de Artes Visuais na Modalidade à Distância				
Palavras-chave:	Investigação docente; Ações educativas; Formação de professores/as de arte; Ensino à distância; Experiência.				
Título em outra língua:	Educational actions and Contemporary visual poetics: experiences and dialogues in visual arts teacher e-learning training.				
Palavras-chave em outra língua:	Teacher research; Educational action; Art teachers' training; E-learning; Experience.				
Área de concentração:	Arte, Cultura e Visualidades				
Data defesa: (dd/mm/aaaa)	10/12/2015				
Programa de Pós-Graduação:	PPG Arte e Cultura Visual FAV/UFG				
Orientador (a):	Prof. Dr. Raimundo Martins				
E-mail:	martins.raimar@gmail.com				
Co-orientador(a):*	Profa. Dra. Irene Tourinho				
E-mail:	irenetourinho@yahoo.es				

*Necessita do CPF quando não constar no SisPG

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento ☒ SIM ☐ NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF ou DOC da tese ou dissertação.

O sistema da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações garante aos autores, que os arquivos contendo eletronicamente as teses e ou dissertações, antes de sua disponibilização, receberão procedimentos de segurança, criptografia (para não permitir cópia e extração de conteúdo, permitindo apenas impressão fraca) usando o padrão do Acrobat.

Assinatura do (a) autor (a)

Data: ____ / ____ / ____

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Valéria Fabiane Braga Ferreira Cabral

**Ações Educativas e Poéticas Visuais Contemporâneas:
Experiências e Diálogos na Formação de Professores/as de
Artes Visuais na Modalidade à Distância**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Raimundo Martins (FAV/UFG)
Orientador e Presidente da Banca

Profa. Dra. Irene Tourinho (FAV/UFG)
Coorientadora

Profa. Dra. Susana Rangel Vieira da Cunha (UFRGS)
Membro Externo

Prof. Dr. Arão Paranaguá Santana (UFMA)
Membro Externo

Profa. Dra. Alice Fátima Martins (FAV/UFG)
Membro Interno

Prof. Dra. Kelly Christina Mendes Arantes (FAV/UFG)
Membro Interno

AGRADECIMENTOS

Andréia, Edmária, Elizabeth, Hélia, Luciene, Lucimar, Mágda, Maria Idalina, Míriam, Hélder, Milton (colaboradoras e colaboradores da pesquisa), **Raimundo Martins** (orientador), **Irene Tourinho** (coorientadora), **Fernando Hernández** (coorientador durante o doutorado sanduíche em Barcelona), **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Ministério da Educação** (financiadores no Programa de Bolsa de Estudos para Doutorado Sanduíche no Exterior), **Joanna Penna** (parceira nas Ações Educativas), **Gisele, Lilian, Carla, Noeli, Rejane, Lêda** (parceiras na FAV/EAD), **Modesto, Rogéria, Kelly** (colegas de trabalho na FAV/EAD), **Aloísio** (meu pai), **Neusa** (minha mãe), **Aloísio Júnior, Fábio, Ana Paula, Paulo, Marcelo, Izabela**, (irmãos, irmã, cunhados e cunhada) **Marley** (sogra), **Felipe Henrique** (filho), **Moana** (nora), **Jéssica** (filha), **Ana Beatriz, Paulo Henrique, Marcella, Manuela** (afilhada, sobrinho, sobrinha, neta) e **José Henrique** (amor da minha vida), a vocês...

... o meu agradecimento pelas várias formas de colaboração (cada um/a a seu modo), por compartilharem comigo ensinamentos e aprendizagens que venho transformando em experiências através de um exercício reflexivo contínuo que têm me ajudado a enfrentar as dificuldades para continuar buscando modos de ir muito além da Linha Amarela....

RESUMO

Esta pesquisa foi realizada com onze estudantes do Programa Pró-Licenciatura do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, modalidade à distância, da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás. Os dados incluem observações, falas/comentários e imagens postadas e colhidas em encontros presenciais, rodas de conversa, discussões nos fóruns e no diário online no ambiente digital. A investigação combina duas dimensões metodológicas. A primeira dimensão, pedagógica, centrada na elaboração de práticas que estimulam experiências educativas fora do espaço escolar formal, contudo em sintonia com ele. São propostas desenvolvidas em espaços culturais da cidade de Goiânia, entre 2009 e 2012, que projetaram estratégias para atender demandas de aprendizagem/ensino em arte em ambientes não apenas digitais. A segunda dimensão metodológica se direciona à prática investigativa orientada por diálogos que entrecruzam investigação docente com viés narrativo e estratégias da pesquisa-ação. Esta pesquisa desdobra-se de interesses reunidos ainda no curso de graduação quando refletia sobre minha prática docente e observava como minhas motivações profissionais se dirigiam à utilização de processos investigativos para compreender, com os/as participantes ‘como as coisas funcionam’ em nosso próprio campo de atividade. A noção de experiência permitiu reflexões sobre a metodologia – de pesquisa e de ensino – construída durante a pesquisa. A análise foca três pontos: 1) Apropriação como forma de ação em práticas na escola, impulsionando possibilidades de planejamento e criação; 2) Fazer/produzir como *formaatitude* em espaço pedagógico, habitado por sentimentos e subjetividades, promovendo experiências, afetando e provocando comportamentos nas/os envolvidas/os; 3) Deslocamentos no tempo, espaço e pensamento que desencadeiam um processo de permanente reflexividade sobre o que fazemos. Estes pontos sintetizam as reflexões e enfatizam a prática da reflexividade como dispositivo para desvelar aspectos do ambiente de atuação docente em artes visuais. Busco a reflexividade no sentido de (re)criar um universo de significações para a minha atuação docente considerando as experiências vividas no contexto deste curso na modalidade à distância. Modalidade de ensino que me afetou pela sua capacidade de construir e ampliar modos de aprendizagens instituídas nas experiências com estudantes em formação e como um modo de apreensão do mundo, de nós mesmos e dos outros.

Palavras chave: investigação docente; ações educativas; formação de professores/as de arte; ensino à distância; experiência.

ABSTRACT

This research was conducted with 11 students from the Visual Arts Undergraduate Course, Pró-Licenciatura Program, e-learning, at the Visual Arts College – Federal University of Goiás. The data include observations, statements/comments and images posted and gathered during face-to-face meetings, conversation groups, forums discussions and online diary on the digital environment. Two methodological dimensions are combined on the inquiry. The first dimension, the pedagogical one, is focused on the development of practices that stimulate educational experiences outside the formal school environment, although in tune with it. They are proposals developed on Goiânia city's cultural spaces, among 2009 and 2012, which projected strategies to answer learning/teaching demands not only through digital environments. The second methodological dimension is directed towards the dialogue-oriented inquiry practice that intertwines teacher research and action-research, with a narrative inclined tonic. This inquiry unfolds itself from interests assembled since the undergraduate school, when I used to consider about my own teaching practice, observing how my professional motivations were turning themselves towards the investigative processes, used to comprehend, along with the participants, 'how things work' in our own activity field. The notion of experience sustained the methodological reflections – regarding research and teaching – built during the inquiry process. The analysis focus three points: 1) Appropriation as action form on school practices, boosting pedagogical planning and possibilities of creation; 2) Making/producing as *way/attitude* on pedagogical spaces, inhabited by feelings and subjectivities, promoting experiences, affecting and provoking behaviors amongst the people involved; 3) Time, space and thinking displacements which undertake a persistent reflexivity about what we do. Those cores synthesize the reflections and emphasize the reflexivity practice as a device to unveil teaching performance environment aspects in visual arts. I search for reflexivity in the sense of a meaning (re)creation for my teaching practice, considering the lived experiences on this e-learning context. An education genre that affected me given its capacity for constitute and expand learning ways established from the experiences with the students in training. A way of apprehending the world, the others and ourselves.

Keywords: teacher research; educational action; art teacher training; e-learning; experience.

RESUMEN

La presente investigación fue realizada con once estudiantes del Programa Pró-Licenciatura de la Licenciatura en Artes Visuales, modalidad a distancia, de la Facultad de Artes Visuales – FAV – de la Universidade Federal de Goiás. Los datos incluyen observaciones, diálogos/comentarios e imágenes publicadas y recolectadas en los encuentros presenciales, conversatorios, discusiones en los foros y en el diario online del ambiente digital. El estudio incluye dos dimensiones metodológicas. La primera dimensión, de naturaleza pedagógica, se concentra en la elaboración de prácticas que estimulan acciones educativas fuera del espacio escolar formal pero en sintonía con él. Éstas consistieron en propuestas desarrolladas en espacios culturales de la ciudad de Goiânia entre los años 2009 y 2012, las cuales proyectaron estrategias para atender demandas de enseñanza/aprendizaje en el área de artes no solamente en ambientes digitales. La segunda dimensión, de carácter metodológico, se enfoca en la práctica investigativa asentada en diálogos que entrelazan investigación docente con enfoque narrativo y estrategias de investigación-acción. Esta tesis se deriva de intereses provenientes, inclusive, de mi pregrado cuando recapacitaba sobre mi práctica docente y observaba cómo mis motivaciones profesionales se dirigían hacia la utilización de procesos investigativos para comprender, con los y las participantes, ‘cómo funcionan las cosas’ en nuestro propio campo de acción. La noción de experiencia me permitió reflexionar sobre la metodología – de investigación y de enseñanza – construida durante este estudio. El análisis aquí presentado se centra en tres puntos: 1) Apropiación en cuanto forma de acción en prácticas escolares, promoviendo de ese modo posibilidades de planeación y creación; 2) Hacer/producir como *forma/actitud* en un espacio pedagógico habitado por sentimientos y subjetividades, suscitando experiencias, afectando y provocando comportamientos en las/los involucradas/dos; 3) Viajes en el tiempo, espacio y pensamiento que desencadenan en un proceso de permanente reflexión sobre lo que hacemos. Estos puntos sintetizan las reflexiones y enfatizan la práctica de la reflexividad como dispositivo para revelar aspectos del campo de acción docente en el área de artes visuales. Adopto la reflexividad con la intención de (re)crear un universo de significaciones para mi práctica docente que considere las experiencias vividas en el contexto de este curso a distancia; modalidad educativa que me afectó por su capacidad de construir y ampliar modos de aprendizaje instituidos en las experiencias con estudiantes en formación y como un modo de aprehensión del mundo, de nosotros mismos y de los otros y otras.

Palabras clave: investigación docente; acciones educativas; formación del profesorado en arte; educación a distancia; experiencia.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Estudo.....	39
Figura 2. Sombra da autora.....	40
Figura 3. Faixa Amarela 2000.....	47
Figura 4. Ficha – Material Educativo.....	48
Figura 5. Sala no Ambiente Digital.....	53
Figura 6. Participantes do lado de fora do Shopping, na calçada, em ponto de ônibus.....	55
Figura 7. Álbum de Recortes 2009.....	66
Figura 8. Álbum de Recortes 2009.....	67
Figura 9. Álbum de Recortes 2009.....	67
Figura 10. Álbum de Recortes 2009.....	68
Figura 11. Álbum de Recortes 2010.....	71
Figura 12. Álbum de Recortes 2010.....	72
Figura 13. Álbum de Recortes 2010.....	73
Figura 14. Álbum de Recortes 2010.....	74
Figura 15. Álbum de Recortes 2011.....	76
Figura 16. Álbum de Recortes 2011.....	77
Figura 17. Álbum de Recortes 2011.....	78
Figura 18. Álbum de Recortes 2011.....	79
Figura 19. Álbum de Recortes 2012.....	82
Figura 20. Álbum de Recortes 2012.....	83
Figura 21. Álbum de Recortes 2012.....	84
Figura 22. Álbum de Recortes 2012.....	85
Figura 23. Perfil de Andréia no Ambiente Digital de Aprendizagem.....	113
Figura 24. Perfil de Edmária no Ambiente Digital de Aprendizagem.....	115
Figura 25. Perfil de Elizabeth no Ambiente Digital de Aprendizagem.....	116
Figura 26. Perfil de Helder no Ambiente Digital de Aprendizagem.....	118
Figura 27. Perfil de Hélia no Ambiente Digital de Aprendizagem.....	120
Figura 28. Perfil de Luciene no Ambiente Digital de Aprendizagem.....	121
Figura 29. Perfil de Lucimar no Ambiente Digital de Aprendizagem.....	122
Figura 30. Perfil de Máгда no Ambiente Digital de Aprendizagem.....	123
Figura 31. Perfil de Maria Idalina no Ambiente Digital de Aprendizagem.....	125
Figura 32. Perfil de Milton no Ambiente Digital de Aprendizagem.....	126
Figura 33. Perfil de Mirian no Ambiente Digital de Aprendizagem.....	128
Figura 34. Trabalho dos/as Estudantes na Ação Educativa em 2009.....	153
Figura 35. Trabalho dos/as Estudantes na Ação Educativa em 2010.....	157
Figura 36. Trabalho das Crianças no CAP.....	159

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Estrutura curricular do curso que é formada por dois núcleos: comum e específico.....	p.44
Quadro 2. – Estrutura comum formada pelas etapas das 4 Ações.....	p.65

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
 CAPÍTULO 1	
INTERESSES, CAMINHOS E REFLEXÕES INICIAIS	23
1.1 Quando meu olhar se volta para este tema... ..	23
1.2 Educação à distância – modalidade de ensino - Faculdade de Artes Visuais.....	25
1.3 Uma professora/aprendiz: subjetividades em formação	32
1.4 Experiências de/em acontecimentos como forma de currículo	42
1.5 Atravessando a linha amarela... ..	46
1.6 Processos de ‘interação’ e ‘continuidade’	49
1.7 Preparando e realizando a performance	50
 CAPÍTULO 2	
APROXIMAÇÕES METODOLÓGICAS E PROCESSOS DA PESQUISA	59
2.1 Álbum de Recortes: pedaços que se juntam para formar ações	62
2.2 De experiências passadas a experiências subsequentes: Ações de 2010 e 2011	70
2.3 Um ‘ <i>continuum</i> ’ em construção e em expansão: Ação 2012	81
2.4 Revisitando percursos e projetando formas de olhar as experiências	87
 CAPÍTULO 3	
NOÇÕES DE EXPERIÊNCIA E INVESTIGAÇÃO DOCENTE	97
3.1 Encontros com experiência, arte, cultura e vida	98
3.2 Experiência com poéticas visuais contemporâneas e formação docente	103
 CAPÍTULO 4	
COMO CADA COLABORADOR/A SE VÊ E FALA SOBRE SI	108

4.1 Percebendo as imagens nos perfis do ambiente digital	111
4.2 O que nos contam os perfis?	112

CAPÍTULO 5

SIGNIFICADOS E SENTIDOS DAS EXPERIÊNCIAS COMO ANÁLISE INTERPRETATIVA DA PESQUISA

139

5.1 O tema da 'apropriação'	143
5.2 Formas de fazer e ensinar a partir da apropriação	148
5.3 Fazer/produzir como <i>formaatitude</i>	152
5.4 Performance artística como referência pedagógica na prática educativa	164
5.5 A importância dos deslocamentos nas relações aprender/ensinar	173
5.6 Pensando em articulações entre os temas... ..	185

CAPÍTULO 6

APRENDER A SER DOCENTE: UMA NECESSIDADE CONTÍNUA... ..

188

7 REFERÊNCIAS

197

8 ANEXOS.....

211

8.1 ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	212
8.2 Autorizações para uso dos Registros Identitários e Imagem das/os Colaboradoras/es (Via Facebook).....	213



Introdução

I

INTRODUÇÃO

Comecei a trabalhar como professora no final dos anos 80, experiência que me motivou a buscar uma formação pedagógica e conduziu-me até a Universidade. Hoje, atuando profissionalmente como professora universitária na modalidade de ensino à distância, encontro-me envolvida em sucessivas situações nas quais procuro articular ensino e investigação docente. Estas tentativas estimulam minha prática, promovem um (re)pensar de concepções e ações, incitam reflexões sobre significados e sentidos construídos nas experiências, e alimentam meu papel de investigadora-aprendiz, ouvinte e participante no processo de trabalho. O trabalho docente combinado com a reflexão pôde me levar a fazer das minhas observações um estímulo e um moto propulsor para pensar sobre o ensino e a aprendizagem com as quais eu me envolvia e propunha.

Desde 2009 ministro disciplinas no ambiente digital no Curso de Licenciatura da Universidade Federal de Goiás. De 2009 a 2012 trabalhei em conjunto com diversos atores/as, professores/as e alunos/as no programa Pró-Licenciatura, no qual, além das disciplinas regulares do curso, concentrei minha prática no planejamento e na realização, em espaços culturais da cidade de Goiânia, de ações educativas envolvendo participantes do referido Programa. Foi neste contexto que as Ações Educativas (2009 a 2012) ocorreram e tornaram-se pontos de interesse para delinear caminhos que venho percorrendo, pontuando questionamentos e chegando ao objetivo desta investigação: o quê e como as referidas Ações foram propostas e realizadas durante estes quatro anos de trabalho. Pesquisar esta trajetória possibilitou que eu (re)pensasse e (re)construísse aspectos das minhas vivências como docente.

Quando iniciei essa investigação fui impactada por uma experiência que me fez refletir sobre significados de ‘experimental-me’, um impacto causado a partir das inquietações que emergiram após o contato com a obra “Faixa Amarela, de Luciana Santos (ver Figura 3, Capítulo 1). O trabalho desta artista colocou-me como participante ativa e me fez perseguir a vontade de compreender como a experiência pode constituir-se em uma prática. Tal impacto e a possibilidade de ser participante de um processo de experimentar e experimentar-me com a arte configurou-se em um modo de agir que vem influenciando a minha prática pedagógica desde então.

A vivência a qual me reporto era um convite da artista para atravessar uma linha amarela e tal convite funcionou como um desafio para ultrapassar o entendimento que, naquele tempo, tinha de mim mesma e da arte contemporânea. Era um convite para viver o diálogo que iniciei com as Ações Educativas envolvendo poéticas visuais contemporâneas... Na busca por expandir e aprofundar essas discussões e reflexões, participei de seminários, encontros, aulas e leituras realizadas em disciplinas e projetos do Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás (FAV/UFG) e do Programa de Pós-Graduação em Artes y Educación da Facultat de Belles Arts da Universidade de Barcelona (UB), Espanha, onde fiz, durante seis meses, um doutorado sanduiche.

Estas experiências me ajudaram a compreender que é preciso mais do que atravessar a linha amarela... É preciso ir além da pretensa segurança e limite prometidos por aquela faixa. Agora, ao apresentar os resultados desta investigação, percebo que ir além de uma segurança e de um espaço demarcado, especificamente enquanto docente no meu ambiente de trabalho significa articular interações e entrecruzamentos entre espaço pedagógico e espaço cultural, colocando em perspectiva condições sociais, situações políticas e práticas institucionais que, de alguma maneira, influenciam a constituição de identidades e, em decorrência, a construção de saberes e fazeres que dão contornos ao conhecimento docente.

Nesse sentido compreendo que a cultura visual pode contribuir neste processo de 'saltar fora' da segurança e das zonas de conforto, através do desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, sinalizando possibilidades metodológicas e abrindo espaços, no ensino da arte, para pensar experiências que rompam barreiras institucionais hegemônicas e privilegiem um modo de agir que faça convergir, progressivamente, resultados pedagógicos, sociais, políticos, culturais e educativos.

Enquanto docente de um Curso de Artes Visuais à distância, minhas vivências vão ativando inúmeras experiências que provocam dúvidas, reflexões e questionamentos sobre formas de interação com a arte e, conseqüentemente, sobre modos de aprender/ensinar. Essas vivências me ajudam a indagar, além de minha prática pedagógica, sobre como as práticas de professores/as de artes visuais podem ser transformadas por experimentações com poéticas visuais contemporâneas durante a formação. Esta investigação me permitiu agregar conhecimento pessoal e coletivo com experiências que aglutinam três eixos: ação-educativa, poéticas visuais

contemporânea e formação docente. Juntos, estes eixos promovem e oportunizam espaços de interação pedagógica.

Para narrar as trilhas que percorri durante esta investigação, apresento os tópicos que ressaltei em cada um dos seis capítulos que estruturam este trabalho. Os capítulos descortinam espaços nos quais as Ações Educativas aconteceram, explicitando diálogos, compartilhamentos e reflexões instauradas pelo convívio com os/as colaboradores/as durante este processo de aprendizagem e ensino de artes visuais.

No Capítulo I, conforme mencionei anteriormente, construo a fundamentação teórica que sustenta a escolha do tripé foco da pesquisa - ação-educativa, arte contemporânea e formação docente - narrando e ampliando minhas inquietações desde o período em que cursava a Licenciatura em Artes Visuais (1999 a 2002). Ainda neste capítulo, e com o intuito de contextualizar o ambiente de trabalho que posteriormente passei a integrar, faço uma descrição de aspectos referentes à implantação e implementação dos cursos à distância, particularmente na FAV/UFG.

Explico a organização destes Programas de Formação e explico algumas questões em relação à estrutura curricular do Curso. Indago sobre as formas de transmissão ainda presentes no ensino e articulo algumas ideias sobre como os processos de aprendizagem poderiam ser transformados (e transformadores) nesta modalidade.

Neste primeiro capítulo, também revisito fragmentos da minha história como professora, lembrando situações que marcaram e direcionaram minha vontade de profissionalização na área do ensino de arte. Cruzo algumas experiências de estudante com outras de professora e participante de processos de ação educativa, enfatizando os rumos que tais experiências foram delineando em minha vida de docente. Trabalho, especialmente, com as ideias de Dewey (1959, 1971, 1980, 2010), Shusterman (1998), Aguirre (2005, 2010, 2011), Martins (2007, 2011, 2012, 2013), Tourinho (2007, 2011, 2012, 2013) e Contreras (2002).

As opções e processos metodológicos desta pesquisa são explicitadas no Capítulo II. Considerando que a orientação metodológica define seu rumo a partir da prática pedagógica com ações educativas voltadas para as poéticas visuais contemporâneas em diálogo com o processo de formação de professoras/es de artes visuais, discuto as motivações e escolhas pedagógicas que me inquietaram e impulsionaram a realizar este entrecruzamento. Em termos metodológicos, a

investigação inclui formas de ação que combinam duas dimensões. A primeira, pedagógica, está centrada em práticas que visam estimular experiências educativas fora do espaço escolar formal, ou em sintonia com ele, projetando estratégias que atendam às demandas da aprendizagem e ensino em ambientes digitais. A construção de propostas de ação educativa e diálogos com poéticas contemporâneas busca ampliar e deslocar narrativas para instaurar possibilidades de percepção e recepção de maneira que, via reflexão, situações e experiências vividas possam ser revisitadas, rearticuladas e criticadas. A segunda dimensão, metodológica, tem como ênfase a prática investigativa a partir de uma abordagem narrativa da experiência.

A combinação destas duas dimensões metodológicas reforçam a função do/a educador/a como investigador/a, privilegiando a pesquisa docente e a abordagem interpretativa como parte vital da docência. Assim, subjetividade e criatividade se associam em processos através dos quais me aproximo da teoria e da prática como formas de pensamento que permitem analisar as falas dos/as estudantes em situações de ensino/aprendizagem e nas quais as poéticas visuais contemporâneas ganham ênfase. Esclareço que os/as participantes desta pesquisa são alunas/os do Programa Pró-Licenciatura do Curso de Licenciatura em Artes Visuais na modalidade à distância. Ao mesmo tempo, estas/es participantes colaboradores/as são profissionais que já atuam como professoras/es de arte na rede pública, nos sistemas estadual e municipal de educação. Entretanto, um dado que os reúne é que eles/as não são licenciados na disciplina artes visuais embora exerçam a docência nesta disciplina.

No Capítulo III analiso questões referentes à necessidade e importância da investigação docente como ação sistemática e junto-me às autoras Cochran-Smith e Lytle (2002, 2009, 2011) para empreender e fundamentar esta discussão. Os princípios que elas propõem regem as teorizações que apresento e dão suporte e argumentos para a linha de investigação que realizo. A compreensão do campo educativo como espaço de investigação é, assim, aprofundado pelas ideias das citadas autoras, particularmente suas proposições em defesa da investigação docente na sua dimensão crítica e interpretativa. Nesse sentido, explico como caminho criando vínculos entre etapas que às vezes se mesclam, impulsionadas por diálogos que conectam investigação docente com viés narrativo e estratégias da pesquisa-ação, agindo em consonância com os argumentos de Kemmis e McTaggart (1988).

Ainda neste capítulo que realça a investigação docente como ação sistemática, aprofundo a concepção de experiência através de apropriações do pensamento de

Dewey (1980), entendendo que experiência e ação andam de mãos dadas, olham para múltiplos sentidos e acatam vivências de diversidades – pessoais, coletivas, imaginárias, de memórias. O estudo de obras específicas de autores como Dewey (1980), Shusterman (1998), Aguirre (2005) e Tourinho (2007), anteriormente indicados, puxam fios que permitem entrelaçar arte, experiência e vida, mas, também, como no caso desta pesquisa, tecem mantos que acobertam, sob um mesmo espaço, educação e experiência estética. São autores que elaboram concepções para ‘pensar-nos’ nas experiências vivenciadas a partir do trabalho com poéticas visuais enfatizando a prática da reflexividade proposta pela cultura visual e tornando possível desvelar aspectos do ambiente de atuação docente em artes visuais.

No Capítulo IV apresento as/os colaboradoras/es da pesquisa oferecendo, primeiramente, uma visão panorâmica sobre como o grupo de colaboradoras/es se vê e fala sobre si. Busco, nestas apresentações, estar atenta às reflexões proporcionadas por e a partir das ações que se materializam nas narrativas destas/es estudantes. Por isso, dei evidência às falas das/os estudantes sobre suas próprias experiências, para refletir sobre elas guiada por Freire (2004) que afirma a humanidade da ação quando esta não se separa da reflexão.

É importante esclarecer que recebi, de cada colaborador/a a autorização, via grupo formado no Facebook, para utilização de seus verdadeiros nomes na pesquisa. A voz de cada um/a constitui um diálogo com elas/es mesmas/os a partir das singularidades que escolhem para desvelar suas expectativas, necessidades e aprendizagens na vida pessoal e profissional além de, principalmente, destacar os projetos para a vida acadêmica no decorrer do Curso e no futuro. De cada participante, uns de forma mais direta, outros de maneira implícita, pude receber questões, temas e noções sobre arte, arte contemporânea, docência e formação que surgiram em forma de relatos, comentários, histórias e perguntas. Estas interações me ajudam a compreender ideias, expectativas, necessidades e esforços que norteiam as ações - de vida e experiência - destas/es colaboradoras/es. Sujeitos, assim como eu, com sonhos, dúvidas, medos, anseios, vontades, planos e, com igual intensidade, posicionamentos pedagógicos, culturais, sociais e afetivos.

Ganham ênfase, no capítulo V, a descrição e análise das falas das/os estudantes, tanto nos encontros presenciais e nas rodas de conversa, como nas

discussões nos fóruns e no diário online no ambiente digital. Para análise, interpretação e discussão destes dados, no capítulo IV e também no V, além de trazer as falas das/os estudantes, crio textos, comentários, observações paralelos, ao lado direito de suas falas, onde me permito pontuar, acrescentar, ampliar, enfatizar e/ou destacar aqueles comentários que me instigaram e continuam provocando em mim, tempo e dedicação adicional de interação e reflexão. Uso este dispositivo de revisão e complementação para me colocar em meio às visões que as/os colaboradoras/es apresentam, fazendo um “contra-canto” com suas preocupações e projeções enquanto profissionais da docência em artes visuais. Para delimitar o universo de colaboradores/as, ou seja, aqueles que se dispuseram a participar da pesquisa, esclareço que o grupo é formado por nove mulheres e dois homens que se disponibilizaram a registrar e interpretar como as ações reverberaram em suas aprendizagens e práticas na formação docente.

As experiências vividas nas Ações Educativas conduziram, segundo o que pude depreender e analisar a partir de seus relatos, a três pontos em movimento, que não percorrem caminhos paralelos, mas se interconectam, estabelecendo vínculos e projetando abordagens relacionais. Estes pontos são: 1) Apropriação como forma de ação utilizadas em práticas na escola, impulsionando possibilidades de planejamento e criação; 2) Fazer/produzir como *formaatitude* em espaço pedagógico, habitado por sentimentos e subjetividades, promovendo experiências, afetando e provocando comportamentos nas/os envolvidas/os; 3) Deslocamentos no tempo, espaço e pensamento que desencadeiam um processo de permanente reflexividade sobre o que fazemos. Estes são temas que, pela recorrência e intensidade, se revelaram como indicadores especiais de significados e sentidos das experiências vividas no trabalho de campo.

O último capítulo - Capítulo VI - reúne alguns apontamentos reflexivos indicando que a continuidade entre ação e reflexão é atitude que estimula as/os estudantes sendo, então, uma das características que esta investigação ressalta. Olhando para mim mesma, dou continuidade ao trabalho aqui apresentado buscando uma reflexividade (LIBÂNEO, 2005; GIDDENS, 1997; DOMINGUES, 2002) no sentido de (re)criar um universo de significações para a minha atuação docente considerando as experiências vividas no contexto de um curso na modalidade à distância. Oriento minhas atitudes reflexivas ou, dizendo melhor, minha *formaatitude* para as possibilidades de aprendizagem criadas pelo planejamento e envolvimento colaborativo nas Ações.

Retomo os estudos de Donald Schön (2000) e, sem desligar-me de ideias e conceitos de Dewey (1959), destaco aquilo que Schön afirma sobre o pensamento prático profissional. Entendendo-o como um conjunto de processos - (a) conhecimento na ação; (b) reflexão na ação; (c) reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação, sigo a busca por uma reflexividade de forma contínua, perseguindo a interatividade entre pensamento e ação e tentando propor e/ou criar novas atitudes pedagógicas, novos modos de agir.

A última etapa da pesquisa foi o retorno ao contexto e às/aos colaboradoras/es sobre o que eu havia descrito, analisado, refletido e sintetizado nesta tese. Este retorno é sempre um desejo e, mais que isto, uma responsabilidade do/a pesquisador/a com o grupo de colaboradoras/es. A verificação das/os colaboradoras/es sobre como seus relatos estavam sendo descritos e interpretados, sobre como faziam parte da tese e sobre como eu interagira com os dados e os utilizava na pesquisa é uma questão de posicionamento político e ético que cada pesquisador precisa antever, planejar e realizar.

Assim, através de um grupo criado no Facebook, postei os capítulos nos quais apresento as/os colaboradoras/es e analiso suas participações, registros, comentários e observações, solicitando que eles lessem e se manifestassem a respeito. Expliquei que teria disponibilidade para enviar os demais capítulos, caso assim desejassem. Deixei aberta a possibilidade de revisão, complementaridade, sugestão e/ou alteração do conteúdo elaborado, ressaltando que esta seria mais uma contribuição deles/as na construção da pesquisa.

Pode parecer paradoxal falar de retorno num texto 'Introdutório' de uma investigação. Porém, esta decisão é pertinente quando penso que as narrativas se constroem não apenas mirando o presente, mas, também, olhando ao revés e vivenciando expectativas de futuro. Incluir na introdução de uma tese exemplos sobre como as/os colaboradoras/es deram seu retorno demonstra que a pesquisa continua e é um trabalho, de certa forma, coletivo, compartilhado. Foi assim durante a investigação e mantem-se assim neste momento em que exponho, formalmente, resultados da pesquisa.

Lucimar, uma das colaboradoras, logo após receber o texto respondeu em seguida, dizendo: *“acabei de ler, e fiquei admirada pelo cuidado e verdade que teve nos relatos e comentários. Achei tudo muito coerente e uma escrita interessante,*

que atende ao trabalho proposto, aliás, supera”. Ela continua escrevendo o seguinte: *“Estou aqui imaginando como posso acrescentar mais um pouco...”*. Fiquei curiosa e um pouco descrente sobre se ela realmente mandaria algo mais. Esperei apenas uns momentos...

Passados alguns minutos, ela enviou um trecho, retirado do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do grupo que participou:

Relatar as vivências e os fatos que marcaram nossas trajetórias consiste em falar do que nos despertou para um olhar crítico em relação às velhas concepções sobre a arte e, em especial, sobre a arte contemporânea. Tais exercícios semearam o desejo de mudança e proporcionaram a constituição de novas formas de analisar, reconhecer e apropriar-nos dessa arte como instrumento de aprendizagem tanto na prática acadêmica como na prática pedagógica (ELIZABETH, LUCIMAR e MÁGDA, 2012).

Li, com satisfação, estas ideias expostas no TCC do grupo com o qual Lucimar trabalhou. As observações sobre “um olhar crítico” como marca da trajetória no curso, “o desejo de mudança” e a apropriação das práticas vividas são aspectos que destaco no decorrer desta tese e que Lucimar reforça, ampliando o significado destas experiências para o grupo e, sobretudo, para mim.

Maria Idalina é outra colaboradora que respondeu chamando a atenção para o ‘desejo de mudança’ como algo que se instalou na sua vida durante o processo. Ela justifica a maneira como alterou seu modo de pensar por meio do seguinte relato: *“... (há) uma parte em que falo do cansaço de estar estudando e trabalhando nos três horários. Só não demonstrei que no final do curso esse desânimo já não existia”*. Maria Idalina queria enviar mais contribuições e concluiu os seus comentários da seguinte maneira: *“Até domingo, posto minhas contribuições”*.

Estas contribuições evidenciam a motivação gerada pelas propostas de Ação, mas vão além disto. São disposições que encontraram eco nas encruzilhadas que o curso – disciplinas, encontros presenciais, discussões online etc. – ofereceu e nas oportunidades de troca que as/os colaboradoras/es e nós, professoras/es, tutoras/es conseguimos estabelecer. Refletindo sobre isto, compreendo que são aprendizagens construídas nas experiências com alunas/os-parceiras/os, colaboradoras/es e que deflagram questionamentos e práticas que continuarão me constituindo e me ensinando a ser docente.

Através da voz de cada um/a dos/as colaboradores/as esta pesquisa pode oferecer contribuições e abrir possibilidades para pensar sobre as experiências vividas e diálogos com questões da arte e seu ensino em um curso de formação de

professoras/es em artes visuais. Relembrando a fala de Helder, torna-se necessário 'baixar a guarda' para compreender a importância dos saberes produzidos no exercício da docência. Estes saberes podem promover a atuação do/a professor/a como protagonista – levando os alunos/as a experimentarem também este protagonismo – ou seja, assumir a responsabilidade de desenvolvimento profissional como atores politicamente engajados nos rumos da educação. Considero esta postura fundamental para continuar seguindo em frente, sempre buscando 'ultrapassar (outras) linhas amarelas'...



C a p í t u l o

1

INTERESSES, CAMINHOS E REFLEXÕES INICIAIS

Ouvindo o relato da professora Nilda Alves ao proferir, em 2012, a aula inaugural do Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual (FAV/UFG), identifiquei-me com o seu depoimento: “a primeira vez que entrei na escola sabia que seria professora”. As palavras de Nilda me sensibilizaram e ainda me tocam profundamente porque, assim como ela, sempre desejei ser professora. Desde pequena, quando questionada pelos adultos sobre o que queria ser quando crescer, embora não conseguisse verbalizar claramente, talvez para não contrariar as expectativas de meu pai que sonhava ter uma filha médica, respondia para mim mesma: quero ser professora! Entretanto, minha atuação profissional começou de forma efetiva aos 15 anos (1985) quando alfabetizei “Vivia”, uma criança de 5 anos, filha da funcionária que trabalhava na casa de meus pais. Com várias ‘famílias’ de letras desenhadas, advindas da cartilha ‘Caminho Suave’, que ganhavam vida em uma folha de papel A4, ficávamos horas em um movimento contínuo de ensinar-aprender com os sons e desenhos das letras que nos permitiam formar as palavras.

Esta primeira experiência conduziu meus passos para uma escola particular da cidade de Anápolis (Goiás), ao final dos anos 80, quando comecei a trabalhar com crianças de 6 a 8 anos. Permaneci nesta escola até 1994 quando minha família mudou-se para Goiânia. Hoje, vejo que em princípios da década de 90 e, posteriormente, já morando em Goiânia, trabalhando em uma escola infantil particular, propostas de ação educativa com crianças de 2 a 5 anos ficavam reduzidas às interações no próprio ambiente escolar. A minha preocupação era criar, de alguma maneira, espaços que possibilitassem uma aproximação física e lúdica com o ambiente na expectativa de também transformar o olhar, pois, a experiência de ver era uma das minhas inquietações.

1.1 Quando meu olhar se volta para este tema...

Minha atuação na escola me motivou a buscar uma formação pedagógica, situação que me levou, anos mais tarde, a fazer o Curso de Licenciatura em Artes Visuais na Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás. Terminada esta etapa, outras questões e novos desafios me encaminharam a candidatar-me

ao mestrado em Cultura Visual, incentivando-me a refletir e compreender minhas experiências na pesquisa, especificamente a minha prática docente orientada para construir interações dialógicas com arte contemporânea.

Por alguns semestres, o trabalho na escola se manteve paralelamente ao Curso, porém, devagarinho, deu lugar a uma dedicação cada vez maior à minha formação acadêmica e profissional como docente. Depois de algum tempo, me vi exclusivamente concentrada nas aulas e atividades da universidade. No entanto, em meio à poeira daquela estrada iniciante – uma escola que me permitia experimentar com poucas exigências burocráticas, condição que geralmente estrutura um sistema formalizado de ensino – recordo-me, como fator saliente, da motivação profundamente pessoal que impulsionou as decisões que guiaram minhas opções após este período. Foi minha atuação na escola e, posteriormente, o Curso de Licenciatura, que me incentivaram a usar e envolver-me com minhas próprias experiências na pesquisa sobre a prática docente. As propostas e interações que projetava para o ensino tinham como nutriente, mais uma vez, a motivação de entrecruzar arte contemporânea, ações educativas e formação de professores/as.

Ampliando o desejo de incentivar interações dialógicas com arte contemporânea, o grupo de estudantes¹ de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do Curso de Licenciatura em Artes Visuais (FAV/UFG/2002), do qual fiz parte, projetou uma experiência em espaço expositivo da cidade de Goiânia, tendo como foco produções do artista plástico Pitágoras². Realizamos atividades de arte-educação, em uma escola privada, com doze estudantes de faixa etária entre sete e oito anos. Nosso objetivo era “estimular a capacidade do olhar através de propostas que [enfatassem] atenção, memória, imaginação e expressão plástica” (QUIXABEIRA, et al., 2002, p.1). Esta experiência deu ênfase aos modos diferentes de olhar para aproximar os/as estudantes da arte ampliando o entendimento que aquelas crianças tinham de si mesmas e dos outros.

Continuando nesta estrada, minha pesquisa de mestrado desenvolveu-se em torno de um projeto de natureza semelhante ao do TCC, envolvendo alunos e alunas de uma turma de Educação de Jovens e Adultos de uma Escola Pública Estadual em Goiânia. Levei a turma para visitar exposições na Galeria da Faculdade de Artes Visuais, assistir vídeos com temáticas sobre arte contemporânea, relatar experiências

¹Grupo formado por: Alice Eugênio M. Quixabeira, Ismeinem V. de Faria, Valéria Fabiane B. F. Cabral.

²Disponível em: <<http://martepotrich.blogspot.com.br>>. Acesso em: 10 maio 2012.

com imagens, fotografar-se em ambientes familiares e preferidos, além de produzir artesanalmente uma tapeçaria para enfeitar um espaço da casa. Nas visitas às exposições, a intenção era provocar os/as alunos/as a comentarem sobre o que viam, inter-relacionando os trabalhos com suas vivências e situações do cotidiano. Conforme relatei na dissertação, “mantinha meu interesse na forma como os alunos/as[percebiam] sua experiência com imagem, nas narrativas que [construíam] – identificações, associações, vínculos – sobre o processo, e vivências em sala de aula e na galeria” (FERREIRA, 2006, p. 22).

Este percurso, empoeirado no início da estrada, encontrou crianças, espaços escolares, Jovens e Adultos, Alfabetização, artistas contemporâneos, espaços expositivos, debates e discussões com curadores e filósofos. Encontrou, ainda, práticas, relatos, docentes e alunos/as em processo de formação, responsáveis pelo ensino de arte, atinados e sintonizados com as questões emergentes da cultura visual. Inquietos e com a necessidade de dialogar com práticas/poéticas visuais contemporâneas, estes atores buscam abrir caminhos reflexivos para “nos levar a despegar-nos de convicções rígidas, predispondo-nos a negociar identidades e a nos transformarmos” (TOURINHO, 2011, p.14).

Dando sequência a este interesse que remonta a década de 90 do século passado, ou seja, entrecruzar ação educativa, arte contemporânea e formação de professores/as, ministrei, de 2009 a 2012, disciplinas no ambiente digital, trabalhando de forma colaborativa com diversos atores, professores/as e alunos/as do Programa Pró-Licenciatura³ ampliando objetivos comuns em torno dessas iniciativas.

1.2 Educação à distância – modalidade de ensino - Faculdade de Artes Visuais

Como política implementada pelo MEC, surgem os Programas de Educação à Distância (EAD), intensificando o uso das tecnologias de informação e comunicação (TICs) no Brasil. Tal política foi reconhecida nas Instituições de Ensino Superior pelo decreto 2.494/1998, de 10 de fevereiro de 1998, que regulamentou o Artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) implementando a EAD em todos os níveis. O decreto 2.494/1998 e, posteriormente, o decreto de nº 2.561 foram

³ O programa oferece formação inicial à distância para professores e professoras em exercício nos anos/séries finais do ensino fundamental ou ensino médio dos sistemas públicos de ensino. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 fev. 2011.

revogados por um novo Decreto: o de nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005. Esse decreto caracteriza a EAD como uma modalidade educacional e utilizo esta definição para as considerações que desenvolvo:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005).

Em adesão e ação conjunta com o Ministério da Educação (MEC), Instituições de Ensino Superior (IES) e secretarias de educação dos estados e municípios, a Faculdade de Artes Visuais (FAV/UFG) passou a oferecer o Curso de Licenciatura em Artes Visuais na modalidade à distância como iniciativa necessária para diminuir a distância territorial entre a Universidade e os diversos polos de apoio presencial espalhados pelo interior de Goiás. O Curso aconteceu através de três programas: UAB (Universidade Aberta do Brasil), o Pró-Licenciatura e o PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica). Estes programas de formação de professores/as institucionalizaram as políticas públicas de formação e responderam à expansão do ensino superior implementadas desde a década de 90.

As vagas oferecidas pelos programas para o Curso de Licenciatura em Artes Visuais na modalidade à distância (FAV/UFG) são definidas por demandas advindas dos municípios que propõem a oferta do curso por meio do convênio com o Governo Federal e a UFG. Os três programas funcionam em parceria com do Ministério da Educação (MEC) e têm a duração de quatro anos. Além de “atividades educativas em lugares ou tempos diversos”, conforme define o decreto citado acima, os programas combinam momentos presenciais e mediação online, nos quais a relação pedagógica entre as/os estudantes, tutores/as (presencial⁴ e a distância⁵), professores/as formadores/as⁶ e

⁴ Segundo o Projeto Político do Curso (PPC), “os tutores presenciais têm como função auxiliar o aluno a resolver as dúvidas com relação à utilização dos recursos tecnológicos, requeridos e utilizados no módulo em desenvolvimento, bem como dos conteúdos específicos do módulo” (2008, p. 65).

⁵ Os tutores à distância “têm como função acompanhar o desenvolvimento teórico e didático dos cursos. Ao tutor cabe acompanhar e dar retorno aos alunos nas avaliações a distância. Auxiliar os tutores presenciais em suas dúvidas e, se necessário, atender e ajudar alunos nas questões teórico-metodológicas dos cursos” (PPC, 2008, p. 65).

⁶ Consta no PPC do curso que “o professor formador têm como função acompanhar e apoiar as atividades dos tutores, sendo, por sua vez, acompanhados pelo Programador da Arquitetura do Curso. Acompanham o desenvolvimento do curso em seus aspectos teóricos, metodológicos e operacionais e atuarão na articulação entre os tutores, os coordenadores e os professores autores, responsáveis pelos conteúdos dos módulos” (PPC, 2008, p. 66).

coordenadores/as, se estabelece no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA⁷), página hospedada na internet e ancorada por um pacote de softwares denominado Moodle⁸.

O Moodle é uma plataforma online de gerenciamento de cursos para auxiliar na aprendizagem à distância, compartilhada e gratuita. O acesso a plataforma para realização do Curso, pelo endereço: www.ead.fav.ufg.br, é feita por meio de um usuário e senha pessoal. O Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), do Curso de Licenciatura em Artes Visuais na modalidade à distância da Faculdade de Artes Visuais (FAV), é um

meio midiático digital e em rede que possibilita as relações de aprendizagem (e também sociais, políticas e culturais) dessa licenciatura. Funciona a partir de um software online específico para fins educativos. Graficamente, apresenta-se por meio de interfaces interativas, como as de sites da internet, com uma pré-formatação que pode ser customizada ou não, de acordo com as ferramentas disponibilizadas pelo programa ou pelas demandas instrucionais (GUIMARÃES, 2011, p. 58) .

A construção do AVA é feita por recursos com ferramentas para comunicação síncrona, como os chats, que possibilita a troca de mensagens escritas de forma simultânea e assíncrona, como os fóruns que são realizados sem a participação simultânea, e tem sido o ambiente mais empregado para que o ensino/aprendizagem à distância aconteça. Entretanto, há questões que se levantam em relação à utilização do termo virtual. Acredito que o termo mais adequado seria o termo digital, pois assim como a autora De Abreu (2014, p. 30), considero que o termo virtual é um conceito complexo, pois

No sentido comum e cotidiano, o virtual é entendido como algo que existe, mas não concretamente. Não é algo físico, palpável, mas sim um signo, uma simulação de algo que já existe. Desde daí assistimos a recorrência do uso do termo quando se refere ao fazer na internet, a forma como simulamos eventos ou estabelecemos relações sociais independentemente do contacto físico. No campo da filosofia, as discussões sobre o virtual assumem diversas compreensões, como por exemplo, a ideia do virtual como uma probabilidade, algo todavia não realizado. Esta compreensão é baseada em Aristóteles e em Santo Tomás de Aquino, no qual o real é uma atualidade e o virtual é algo que pode chegar a ser, é dizer, existe só como uma potência⁹ (p. 30, tradução minha).

⁷ *Virtual Learning Environment*.

⁸ A palavra é um acrônimo de *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*.

⁹ En el sentido común y cotidiano, lo virtual es entendido como algo que existe, pero no concretamente. No es algo físico, palpable, pero sí un signo, una simulación de algo que ya existe. Desde ahí la recurrencia del término cuando se refiere al quehacer en internet, la forma como simulamos eventos o establecemos relaciones sociales independientes del contacto físico. En el campo de la filosofía, las discusiones sobre el virtual asumen diversos entendimientos, como por ejemplo, la idea del virtual como una probabilidad, algo todavía no realizado. Esta comprensión está inspirada en Aristóteles y en Santo Tomás de Aquino, donde lo real es la actualidad y lo virtual es algo que puede llegar a ser, es decir, existe solamente como una potencia (DE ABREU, 2014, p.30).

Levando em consideração que o ambiente de aprendizagem na EAD não é apenas uma possibilidade, mas existe como algo realizado, prefiro utilizar o termo digital. Nesse sentido, entendo o AVA como um ambiente digital de aprendizagem que

são sistemas computacionais disponíveis na internet, destinados ao suporte de atividades mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação. Permitem integrar múltiplas mídias, linguagens e recursos, apresentar informações de maneira organizada, desenvolver interações entre pessoas e objetos de conhecimento, elaborar e socializar produções tendo em vista atingir determinados objetivos (ALMEIDA, 2003, p. 331).

Como defensora do potencial pedagógico oferecido dentro desses ambientes, pelo uso da internet e, ainda, como integrante de uma equipe composta por dez docentes que trabalham na formação de professores/as, acredito que essa proposta é um meio de democratização do acesso à educação e uma forma de ampliar a formação dos professores/as no país. Entretanto, aproximando-me dos pensamentos de Shiroma (2002) e Contreras (2002), percebo que não é possível deixar de lado reflexões que indicam que essa ‘democratização do acesso à educação’ propiciada pela EAD não é apenas uma forma de superar as questões geográficas para levar uma universidade pública e gratuita a diversas regiões do país. Em muitos casos, a EAD é uma proposta claramente comprometida com a transformação da educação em pacotes de serviços que ganham o nome de ‘expansão’ e que tem, como contrapartida, um apoio orçamentário-financeiro do Governo Federal às IFES que aderiram a esta parceria.

Na UFG, a EAD faz parte de ações políticas colocadas em prática pelo MEC e a Secretaria de Educação à Distância (SEED) tendo como carro-chefe o programa UAB (Universidade Aberta do Brasil) que foi lançado pelo Ministério da Educação em 2005. É um programa aberto a todos aqueles/as que concluíram a educação básica e desejam a formação docente. Desta forma, a UAB foi o primeiro programa no Curso de Licenciatura em Artes Visuais na modalidade à distância da FAV/UFG. No início, outubro de 2007, contava com 363 estudantes oriundos/as de nove municípios denominados “polos de apoio presencial”: Aparecida de Goiânia, Alexânia, Alto Paraíso, Catalão, Cezarina, Formosa, Goianésia, Uruana e São Simão. Os/as estudantes desse programa concluíram o curso em 2011, licenciando 233 estudantes. Vale à pena ressaltar que em 2009, nova demanda contemplou mais 193 estudantes pelo programa UAB em outros seis municípios polos de apoio

presencial: Anápolis, Inhumas, Iporá, Mineiros, Morrinhos e Rio Verde. Desses, 97 foram licenciados/as ao término do Curso em 2013.

Outro programa oferecido pelo Curso de Licenciatura em Artes Visuais na modalidade à distância (FAV/UFG) é o Pró-licenciatura. Este projeto iniciou-se no final de 2008, oferecendo as disciplinas do módulo introdutório¹⁰, com 224 estudantes. O seu término estava previsto para o segundo semestre de 2012, mas, devido à greve das Universidades Federais, terminou apenas no primeiro semestre de 2013. Totalizando 112 licenciados/as. É um programa de edição única que foi aprovado pelo Ministério da Educação com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação em parceria com o MEC. As Instituições participantes deste programa são: Universidade de Brasília – UnB; Universidade Federal de Goiás – UFG; Universidade Federal do Maranhão – UFMA; Universidade Federal de Rondônia – UNIR; Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES.

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) é o terceiro e último programa ofertado no Curso de Licenciatura em Artes Visuais - modalidade à distância (FAV/UFG). Criado em 2009, o programa é destinado a professores/as em exercício nas escolas públicas estaduais e municipais, que não possuem formação específica em artes visuais, conforme referendada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96). Começou na Faculdade de Artes Visuais (FAV/UFG) em outubro de 2011, com 226 estudantes, oriundos de sete municípios polos de apoio presencial: Alexânia, Anápolis, Aparecida de Goiânia, Formosa, Goianésia, São Simão e Uruana.

É importante ressaltar que as/os participantes deste Curso, estudantes do Programa Pró-Licenciatura, são profissionais que atuam como professores/as de arte na rede pública, nos sistemas estaduais e municipais de educação. A particularidade destes estudantes é que eles/as não são licenciados/as na disciplina em que estão exercendo a docência. Isso significa que há um trânsito que necessita ser escrutinado, desvelado, para promover capacidades de tecer redes entre 'objetos de pensamento' e 'lugares de experiência' onde arte, educação e docência possam se encontrar.

A diversidade das/os estudantes participantes desse Programa inclui uma ampla variação de faixa etária (entre 28 e 65 anos) e, ainda, sete turmas divididas em cinco cidades polos: Goiânia (3 turmas) Firminópolis, Ceres, Catalão e Jataí,

¹⁰ Fundamentos do Curso, Estratégias de Ensino e Aprendizagem à distância, Leitura e Produção de Texto.

totalizando 133 alunos/as, sendo 127 mulheres e 6 homens. Além dos moradores das cidades polos, outros residem em várias cidades do estado de Goiás¹¹. A maioria dos/as estudantes¹² possui a sua primeira graduação no curso de Pedagogia, e uma pequena parte tem graduação em Letras, História, Geografia, Química, Comunicação Social e Serviço Social. Um aluno é graduado em Zootecnia. Grande parte atua em sala de aula como professoras/es de arte, e alguns estão em função administrativa (diretoras/es, bibliotecárias e coordenadoras/es pedagógicas/os).

É notório que a educação à distância ganha crédito quando se projeta seu potencial: processo de ensino e aprendizagem online que permite o questionamento do modelo de ensino baseado na transmissão de conhecimentos apenas pelo/a professor/a. Nesse sentido, “os cursos a distância são uma possibilidade de polifonia, uma oportunidade de reverter a relação monológica de certas salas de aula” (RAMAL, 2006, p. 191) oferecendo a possibilidade de uma ressignificação da própria concepção de escola já que “a nova sala de aula é hipertextual, o espaço da polifonia, de todas as vozes, de todos os espaços sociais” (RAMAL, 2006, p. 191).

A internet oferece um potencial de fundamental importância para fomentar novas propostas educacionais. A partir da década de 80, ela tem sido um meio de comunicação de convergência digital das tecnologias de informação e comunicação na potencialização de estratégias voltadas para o desenvolvimento do ensino e a aprendizagem, pois, “proporciona, por meio de hipertextos, a interdisciplinaridade e a interatividade entre o aluno e o mundo globalizado” (DOTTA e GIORDAN, 2007, p. 2). É uma modalidade de comunicação que permite romper com a linearidade ao incorporar o hipertexto e recursos de diferentes mídias que oferecem espaço para experimentações diversas em tempo e espaço (re)configurados a partir de outra perspectiva.

Apesar do potencial disponibilizado pelo uso das TICs na educação que, reconheço, oferece experimentações em tempo e espaço com possibilidades diversificadas de interação por meio da internet, a utilização pedagógica desses recursos nos Programas do Curso ainda é mínima. Isto porque trabalhamos com

¹¹ As cidades são: Anápolis, Aparecida de Goiânia, Britânia, Caldas Novas, Cachoeira de Goiás, Caturai, Caiapônia, Corumbáiba, Crixás, Guapó, Itaguaru, Itapaci, Jaraguá, Marzagão, Mineiros, Níquelândia, Rialma, São Francisco de Goiás, São Luis de Montes Belos, Piranhas, Pires do Rio, Rubiataba, Cumari, Trindade, Turvânia, e ainda, e cidades de outros estados como: Monte Carmelo em Minas Gerais e Vilhena em Rondônia.

¹² Os dados iniciais sobre as (os) estudantes foram extraídos das fichas de matrícula e dos comentários de apresentação escritos no ambiente da plataforma Moodle (*Modular ObjectOrientedDynamic Learning Enviroment*).

estudantes que não possuem computadores ou que moram em locais sem conexão com a internet ou sem acesso a uma conexão em velocidade adequada, caso de muitos dos municípios/polos de apoio presencial no estado de Goiás. Ainda, encontramos estudantes sem familiaridade e preparo para lidar com os aparelhos técnicos, caracterizando situações que exigem do corpo docente estratégias de ensino-aprendizagem não previstas pela estrutura curricular do curso, como, por exemplo, formar grupos de estudos nas cidades polos.

Nesse contexto, desde 2009, uma equipe de professores/as, na qual me incluo, está trabalhando na EAD como uma modalidade onde vivenciamos experiências em construção. São muitas as dificuldades enfrentadas pela equipe de profissionais envolvidos desde o início nessa modalidade de ensino na FAV/UFG. Dificuldades que abrangem desde a falta de infraestrutura do espaço disponibilizado pela maioria dos municípios/polos, - ateliês inadequados para a aprendizagem das práticas artísticas -; as condições precárias do transporte para viagens aos encontros presenciais, muitas vezes em finais de semana consecutivos; carga horária excessiva de horas/aulas dos/as professores/as, e, até mesmo, a luta pelo reconhecimento dos tutores/as a distância como professores/as. Tal reconhecimento significaria aumento de vagas para professores/as com vínculo empregatício na Universidade, considerando que são profissionais que participam no dia-a-dia com os/as estudantes nas salas de aula do ambiente digital.

Sei que esses desafios e dificuldades geram aprendizagens e, em decorrência, merecem discussões e reflexões mais aprofundadas porque apontam para questões complexas que devem ser discutidas e amadurecidas. Algumas questões são velhas conhecidas; umas, surpreendem, e outras, são enganosas: parecem simples, mas, se transformam em 'monstros'. Às vezes, acontece o contrário, inicialmente elas assustam, mas, depois se tornam amigáveis. Sem a pretensão de tecer reflexões minuciosas sobre esses problemas, nesta investigação, busco, primeiramente, reconhecer-me em meu contexto de atuação docente como espaço dinâmico que se desloca em meio a redemoinhos e espiral de interesses, situações políticas, dilemas éticos, obstáculos e desafios. Percebo que na modalidade de ensino à distância, minha identidade de professora vem encontrando e fazendo emergir outras posições de sujeito – flexibilizações, concessões, tempo para escuta - que tem me ajudado a desenvolver princípios e modos de negociação.

1.3 Uma professora/aprendiz: subjetividades em formação

Trabalhar com os/as estudantes em sala de aula como docente/participante/ investigadora e aprendiz em um curso na modalidade à distância pode oferecer outras possibilidades para pensar sobre as práticas em educação tomando como foco minha própria prática docente. Nessas reflexões, reconheço que minha prática docente em arte, no dia-a-dia do ambiente digital, pode estar assentada em um conhecimento tácito, interiorizado, sobre o qual exerço ações de forma naturalizada sem parar para pensar no que estou/estamos fazendo. Desta forma, torna-se necessário compreender a reflexão “como o modo de conexão entre o conhecimento e a ação nos contextos práticos” (CONTRERAS, 2002, p. 113).

Como docente/participante/investigadora e aprendiz, conforme mencionei acima, tenho incorporado e traçado na minha experiência novas formas de interagir com o conhecimento, com as/os alunas/os, com as dimensões espacial e temporal redimensionadas pelas tecnologias e, ainda, com o campo de pesquisa. Assim, a este entrecruzamento que escolho como crucial na minha pesquisa (arte contemporânea, ação educativa e formação de professores/as) agrego suspeitas e interrogações que, além de me reposicionarem, perturbam meus olhares sobre ‘ensino’, ‘aprendizagem’, ‘interação’, ‘arte’, ‘experiência’.

Perturbam-me, levando adiante provocações que os atores da pesquisa expuseram para discussão e análise – colaboradoras/es e eu – temas sobre como ações educativas com/sobre/entre/através da arte contemporânea impactam e reverberam no modo como ensinamos, como queremos ensinar, como contribuimos para aprendizagens de outros e nossas. Em princípio, tomar a arte contemporânea como objeto de pensamento para ações educativas que visem contribuir para a profissionalização docente incorpora uma vasta gama de inquietações: Que conceitos podem ser relacionados para dar conta desses três eixos da investigação? Como sistematizar relações entre os conceitos escolhidos? Como as/os alunas/os conectam conceitos teóricos – que aprendem com leituras e pesquisas – e conceitos cotidianos que tem sobre arte, educação, docência?

Aos poucos, fui me dando conta de que “as escolas são lugares onde o mundo é tratado como “objeto de pensamento” (YOUNG, 2011, p. 615) e, nesta investigação, também quero pesquisar o mundo – especificamente o da arte, da imagem e da educação - como “lugar de experiência”. Young (2011, p. 617) nos alerta que, para

os alunos, passar de seu mundo cotidiano, no qual conceitos são desenvolvidos por experiência em relação a problemas que surgem em contextos específicos, para o mundo da escola, que trata o mundo como um objeto sobre o qual se pensa, pode ser uma experiência ameaçadora e mesmo estranha.

Quero, neste caso, não uma substituição ou uma superação destes limites e devires. O intento é, juntos, discutirmos sobre a diversidade, a dinâmica e a distinção que pode nos levar a compreender nossas vivências artísticas como “objeto de pensamento” assim como “lugar de experiência”.

Tenho enfrentado dilemas, obstáculos e desafios em um processo que vejo elaborado e reconstruído através de contínua reflexão. Nutro estas reflexões com minhas próprias propostas práticas, com relatos que alunas/os compartilham online e off-line, conversas com colegas, tutoras/os, orientadores/as, autoras/es e, também, com leituras e depoimentos que reforçam e ajudam a me construir enquanto aprendiz/ investigadora da minha prática docente. Tais dilemas, obstáculos e desafios que venho enfrentando abarcam questões que dizem respeito não apenas a maneiras de elaborar e argumentar acerca de concepções de ensino e propostas educativas, mas, também, de experimentar o ir-e-vir entre concepção e prática, pensar e fazer, teorizar e refazer.

Os modos como vou delineando as propostas, as interferências que recebo dos/as alunos/as, as circunstâncias que alteram o planejamento são, igualmente, práticas que me educam, que podem ser educativas, e que atraem meu interesse e curiosidade por este circuito de conceitos – arte contemporânea, ação educativa e formação de professores/as - que tem ativamente participado de meu cotidiano docente e de pesquisadora desde 2002.

Começo a me dar conta de que minha atuação no ambiente digital, enquanto professora formadora, tem se centrado na transmissão de conteúdos, embora acredite em uma educação onde os conhecimentos são construídos coletivamente. Refletir sobre minha atuação estimula a dimensão especulativa sobre as situações nas quais se produz a ação, para gerar estranheza a muitas ideias e experiências, tanto pessoais quanto sociais, desnaturalizando o que normalmente vem sendo aceito.

Ao tentar compreender minha prática pedagógica me apoio nos estudos de Donald Schön (2000) sobre a formação do/a professor/a reflexivo que, com raízes nas proposições de Dewey (1959), influenciou o campo educacional no que se refere à formação de professores/as. Clementino de Souza (2006), no livro “O Conhecimento

de si: estágio e narrativas na formação de professores” discute sobre o estado da arte na pesquisa sobre formação. Ao demarcar as trilhas e trajetórias empreendidas historicamente sobre formação de professores/as, Souza (2006) salienta a influência, a partir da década de 1990, da literatura internacional voltada para temáticas que versam sobre o professor-pesquisador; professor prático reflexivo; professor como intelectual crítico, e sobre a autonomia do professor. Segundo ele, essas temáticas também fizeram emergir teorizações na literatura no Brasil.

Muitas são as definições que tentam demarcar o campo da reflexão sobre a prática. Mas percebo que as ideias de valorização da prática, advindas do pensamento de Schön (2000) sobre a formação de profissionais, muitas vezes são apropriadas de forma acrítica e o termo ‘reflexivo’ tornou-se uma generalização. Isso resulta, muitas vezes, em uma individualização do papel do professor/a. Zeichner (2008, p. 538) enfatiza que “apesar da aparente semelhança entre aqueles que abraçaram o slogan da “reflexão”, existem diferenças enormes em relação às suas perspectivas sobre ensino, aprendizagem, educação escolar e o que significa uma boa sociedade”.

Para que essas perspectivas se tornem claras é necessário que enquanto professores/as possamos, por meio da teoria e da reflexão coletiva, pensar de forma reflexiva sobre a nossa prática em dimensões não só pessoais, mas profissionais, para gerar discussões que ampliem a noção de profissional reflexivo de Schön e de ensino reflexivo de Zeichner (2008). Assim, podemos evitar que essas perspectivas fiquem apenas no âmbito dos saberes pessoais, de forma individualizada, contribuindo para que elas se transformem em exercício prático de um coletivo de profissionais que se preocupa em pensar o seu contexto e exercer uma prática social.

Zeichner (1993) e Pimenta (2002) discutem e problematizam aspectos relacionados à prática reflexiva na formação e profissionalização de professores/as. Reconhecem essa necessidade e chamam a atenção para a importância de compreender os contextos cultural e institucional visando a elaboração de um processo de mudança institucional e social concretas, no qual os/as professores/as se apoiem mutuamente. Ancorada nessas ideias, observo que “tanto o conhecimento quanto a prática educativa são construções sociais da realidade, que respondem a interesses políticos e econômicos contingentes a um espaço de tempo e que, portanto, podem mudar historicamente” (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 372).

Os processos de examinar os problemas que não se encontram em um repertório técnico disponível para empreender ações de forma avaliativa e elaborar novas atuações, colocam em andamento espirais de avaliação-ação-nova avaliação (CONTRERAS, 2002). Nesse movimento instável, pode-se entender o ensino/aprendizagem como um processo de permanente construção em que a prática torna-se um modo de pesquisa, de reflexão e avaliação. No entanto, mesmo que em um ambiente de formação, a pesquisa, a avaliação e a reflexão aconteçam na dimensão da prática. Isto não garante que mudanças e transformações imediatas ocorram, principalmente nas formas de poder já estabelecidas.

Essas inquietações me levam a compreender a importância da reflexão coletiva a partir de um trabalho colaborativo comprometido com o processo ensino/aprendizagem e com questões sobre profissionalização visando o desenvolvimento profissional dos/as professores/as. Também me ajudam a compreender a valorização da percepção sobre como é importante reconhecer a necessidade de que os/as professores/as sejam protagonistas nesse processo de feitura de políticas educacionais buscando instaurar e restaurar o diálogo entre universidade, escola e comunidade. Isso significa que podemos questionar o sujeito estável criado pela tradição cartesiana, colocando sob suspeita as certezas instauradas pela ciência moderna, conforme aponta Morin (1999, p. 30): integrá-las “em um jogo complexo”.

Acredito na “educação como o processo de reconstrução e reorganização da experiência”. Através de tais processos, além de aguçar o sentido da experiência, “nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras” (TEIXEIRA, 1973, p. 17). Refletir sobre o modo como venho trabalhando com estudantes serve para guiar pensares investigativos e desestabilizar ações de uma prática educativa que exclui o papel dos valores, dos sentimentos e dos significados subjetivamente construídos em detrimento da adoção de conteúdos instituídos pelo currículo.

Ao entrelaçar poéticas visuais contemporâneas com imagens da cultura visual em ações educativas, além da expectativa de desestabilizar certezas enraizadas durante o curso de graduação, minha intenção é refletir sobre o quanto e como a visualidade pode exercer papéis educativos. Reconheço que este entrelaçamento foi enfocado especialmente em relação às ações educativas¹³, objeto desta pesquisa, e não às outras disciplinas regulares do curso.

¹³ O projeto tem se concentrado em planejar e realizar, em espaços culturais da cidade, ações educativas envolvendo participantes do Programa Pró-Licenciatura desde 2009.

Tomo consciência de que preciso colocar minhas ações em questionamento para construir valores educativos, sentidos e interpretações e, assim, desenvolver modos de responder a situações de conflito para desnaturalizar uma prática sem reflexão. Olhar para dentro de mim mesma é um bom começo para desenvolver um processo de transformação pessoal e, conseqüentemente, profissional, que leve em consideração as dimensões culturais, sociais, morais e políticas da minha prática educativa.

As experiências com estudantes, no ambiente digital, e as ações educativas com poéticas visuais contemporâneas têm me levado, ainda, a criar vínculos com questões subjetivas para compreender a mim mesma. O ‘conhecimento em si’, concepção trabalhada por Souza (2006) na pesquisa com histórias de vida, é uma forma de ‘auto-escuta’ que aciona ao mesmo tempo em que refina o exercício do ‘olhar sobre si’ permitindo uma “aproximação, um estranhamento sobre a singularidade, os projetos de vida, a origem e as diferentes buscas em suas trajetórias individual e coletiva” (SOUZA, 2006, p. 105). A valorização da subjetividade ao olhar sobre si, pensar em si, falar e escrever sobre si, de acordo com Souza (2006), é elemento constitutivo das narrativas na organização de lembranças pessoais e experiências privadas.

Essa valorização é uma forma de ouvir as vozes singulares, vivas e ajuda a compreender as relações entre identidade e subjetividade, pois a noção de identidade

tem a ver com a caracterização dos indivíduos mediada pela linguagem e determinadas práticas sociais. Portanto, vem dada culturalmente, e se apresenta como naturalizada e estável, oferecendo elementos de vinculação a grupos com afinidades de gênero, etnia, religião ou pátria. A noção de subjetividade, pelo contrário, resgata a capacidade de ação dos indivíduos para adotar um sentido de ser, em diálogo com essas posições que vem desde fora. É portanto uma maneira de constituir-se a partir da reflexão (a consciência de ser) e a interação com os outros¹⁴ (HERNÁNDEZ, 2012, p. 70, tradução minha).

Para Woodward (2000, p. 55), a “subjetividade sugere a compreensão que temos sobre o nosso eu”. Uma compreensão pessoal que pode gerar capacidade de ação, pois, assim como Hernández, creio que a noção de subjetividade busca esclarecer o sentido de ser para resgatar a capacidade de ação.

¹⁴ Tiene que ver con la caracterización de los individuos mediada por el lenguaje y determinadas prácticas sociales. Por tanto, viene dada culturalmente, y se presenta como naturalizada y estable, ofreciendo elementos de adscripción a grupos con afinidades de género, etnia, religión o patria. La noción de subjetividad, por el contrario, rescata la capacidad de acción de los individuos para adoptar un sentido de ser, en diálogo con esas posiciones que le vienen desde fuera. Es portanto una manera de constituirse a partir de la reflexión (la conciencia de ser) en la interacción con los otros (HERNÁNDEZ, 2012, p. 70).

Ao exercitar um olhar sobre mim tento reconhecer-me nesse processo, embora seja uma tarefa complexa. Com a intenção de tecer sintéticas considerações para reconhecer-me nesse processo, uso meu diário visual¹⁵ como espaço de construção de sentidos. Esse diário foi construído por meio de imagens digitais capturadas todas as quintas-feiras durante dezessete semanas. A partir das considerações, geradas na observação de duas imagens do referido diário, pretendo privilegiar as construções de sentidos subjetivos que configuram minhas experiências para viabilizar, onde atuo, novos posicionamentos para minha prática docente e profissional.

Orientar a observação de imagens¹⁶ enfatizando apenas as categorias formais¹⁷ proporciona, em um primeiro momento, certa segurança na forma de lidar com as imagens, principalmente em sala de aula. Entretanto, hoje, em tempos de mudanças conceituais e metodológicas trazidas pelos estudos culturais, o ensino de arte e seus atores não podem ignorar “(...) os efeitos das imagens, a constituição da visualidade e o poder das imagens em produzir verdades” (CUNHA, 2012, p. 104).

Segundo Martins e Sérvio (2012, p. 278), para “compreender os significados das imagens, o campo da cultura visual deixa em segundo plano a estrutura formal da imagem e a intenção do criador, enfatizando a multiplicidade de interpretações”. Vale à pena ressaltar que essa multiplicidade de interpretações e representações visuais é moldada por práticas subjetivas e por formas culturais de/do olhar que as constituem em visualidades para produção de mundos.

Reconhecer as maneiras de ver-me nessas imagens, como me relaciono com elas e, ainda, construir argumentos via texto e imagem, representa um desafio. Assim, a título de exercício, ao olhar, rever algumas imagens do meu diário visual, as evidências me colocam em um lugar-comum. Este lugar produzido pelas imagens, pode considerar o cotidiano apenas como aquilo que faço todos os dias na minha vida?

¹⁵ Esse Diário Visual foi construído, entre março e junho, para apresentação em Powerpoint ou vídeo de 3 a 5 min, como uma das avaliações da disciplina Teorias da Arte e da Cultura Visual cursada no Programa de Pós-graduação em Arte e Cultura Visual (FAV/UFG) no primeiro semestre de 2012.

¹⁶ Na esfera da Arte-Educação, várias são as abordagens voltadas para leitura de obras de arte relacionadas às questões estéticas da imagem desenvolvidas a partir do século XIX (OTT, 1984; PARSONS, 1992; etc.).

¹⁷ O termo leitura de imagens começou a circular na arte-educação como uma tendência influenciada pelo formalismo, fundamentada na teoria da Gestalt e, posteriormente, na teoria semiótica e nos princípios do design (ARNHEIM, 1989; PIERCE, 1977; DONDIS, 1991).

Na educação da cultura visual o cotidiano é valorizado, mas, Dias (2012) nos alerta sobre o perigo de, enquanto educadores/as da cultura visual, utilizar o termo cotidiano de forma singularizada e acrítica. Para o autor (DIAS, 2012, p. 56), o “cotidiano deve ser entendido como tempo/espço dilatado no qual se dá toda a vivência de um ser humano e a relação espaço-temporal na qual se dá essa vivência”.

Embora seja difícil olhar as imagens para dar um sentido ao que vejo, a ideia de Dias incita essa busca e me leva a entender como as imagens indicam este espaço/tempo dilatado. Dar sentido ao que vejo é uma prática que se aprende e, nessa tentativa, aparece uma vasta gama de inquietações nas quais tento compreender esses sentidos/significados, sem a pretensão de responder a todas as inquietações. Apenas compartilho algumas delas com o/a leitor/a: o que essas imagens falam de mim? O que eu tenho a ver com elas e como posso (re)ver minhas ‘visões e versões’ de mundo por meio delas? Qual o efeito das representações visuais sobre a minha subjetividade? O que essas imagens permitem ‘transver’?

Se é “o olhar que botamos sobre as coisas que, de certa maneira, as constitui” (VEIGA-NETO, 2002, p. 30), volto a mirar as imagens com mais atenção. Observo que me mostro em situações da vida cotidiana, dentro das convenções estabelecidas do que se pode mostrar, desde quando acordo até o momento em que vou dormir. Surgem imagens com apenas minhas mãos, meus pés, meus joelhos, meus olhos, minha cabeça e percebo que, para não correr o risco de tornar-me vulnerável, busco uma maneira de esconder-me. Partes de mim vão aparecendo e dividem as cenas com meu relógio, meu despertador, minha impressora, meu computador e meus livros povoando as 141 fotografias das 240 que compõem o diário visual.

Como parte da rotina de uma professora que atua na modalidade à distância e como aluna de um programa de pós-graduação, apareço, nas imagens, trabalhando no computador, interagindo com estudantes no ambiente digital, lendo e/ou estudando (Figura 1).

FIGURA 1 – ESTUDO



Fonte: fotografia da autora

Ao experimentar esse exercício do diário visual, em uma tentativa de desenvolver uma ‘compreensão crítica’ das imagens (HERNÁNDEZ, 2011), constato como construo a minha imagem de docente/estudante/investigadora. Fico surpresa, pois a minha porção mulher/esposa/mãe/filha encontra-se adormecida e minhas reflexões giram em torno de minha atuação como docente/estudante/investigadora .

Afinal, quais são os pressupostos, partilhados culturalmente, sobre o que se espera de uma ‘boa’ professora? Como professora, preciso apenas estudar, ler, escrever, pesquisar? É esta a imagem que devo continuar (re)afirmando? Quais as minhas expectativas, preocupações, interesses, desejos, contradições, dificuldades, medos, emoções, sentimentos? Como explorar meus próprios sentimentos sobre essas questões?

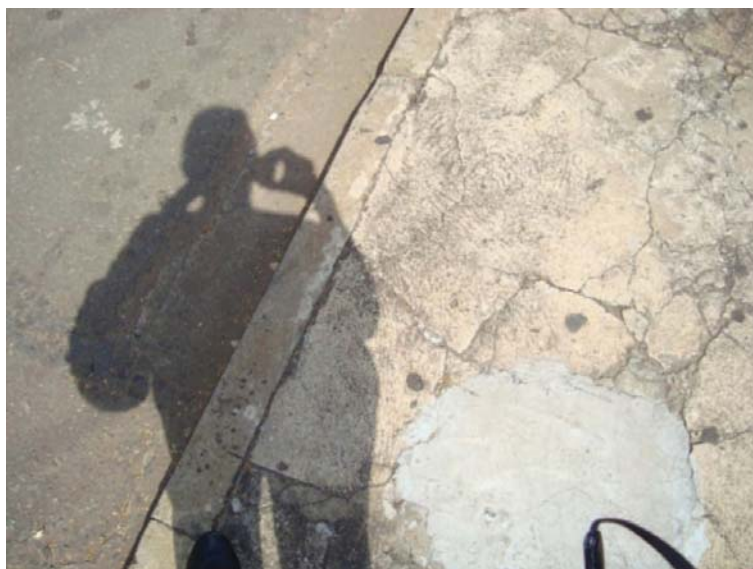
O par determinista razão-emoção é um pressuposto filosófico ainda presente na educação.

É possível identificar dualismos correlatos em toda a história da filosofia: o dualismo do intelecto e dos sentidos de Platão, da razão e emoção nos estoicos, do corpo e mente em Descartes, das qualidades primárias e secundárias em Locke. Outros dualismos permeiam os vários campos da filosofia: o analítico e o sintético, a dedução e a indução na lógica; o subjetivo e o objetivo, o racional e o empírico na epistemologia; fato e valor, dever e desejo na ética; fé e razão na filosofia da religião, quantidade e qualidade, teoria e experimento na filosofia da ciência (KAPLAN, 2010, p. 12).

Será que estou consolidando um pensamento estruturalista, enfatizando dualismos e oposições binárias e, portanto, desprezando as emoções e acreditando que é possível separar o intelectual do emocional, o racional do corporal, o conhecimento do sentimento? Qual o papel das emoções na aprendizagem? Embora reconheça que é “(...) cada um de nós que dá ao emotivo um uso novo e com isso um novo sentido em cada circunstância e de acordo com nossas contingências vitais de cada momento” (AGUIRRE, 2011, p. 88), vejo que venho rejeitando, além dos novos sentidos que poderia estabelecer com meu cotidiano, meus sentimentos e emoções.

Escondo-me na sombra projetada pelo processo (Figura 2). Que obstáculos estão criando essa área que chamo de sombra? São minhas dúvidas, indecisões e conflitos que me fazem perceber que tenho desprezado a construção de produções de sentidos subjetivos, nos processos de aprender e ensinar. E, ainda, por que não tenho buscado construir sentidos, em relação aos meus modos de sentir, nas experiências com as/os estudantes no ambiente digital?

FIGURA 2 – SOMBRA



Fonte: fotografia da autora

Coloco-me frente a minha sombra projetada no chão. Mais do que contemplar apenas a minha imagem de educadora configurada nesse processo, preciso, de modo investigativo, ir além do que está (im)posto para tomar consciência do que está oculto. Para enfrentar este desafio, assim como “Alice no País das Maravilhas”, devo experimentar as alterações de tamanho, como uma forma de crescimento pessoal e profissional para compreender os obstáculos e desafios das experiências nessa modalidade de ensino.

São muitos os questionamentos que entram em ebulição quando leio o diálogo entre Alice e a Lagarta:

“Quem é você?” perguntou a Lagarta. Não era um começo de conversa muito animador. Alice respondeu, meio encabulada: “Eu... eu mal sei, Sir, neste exato momento... pelo menos sei quem eu era quando me levantei esta manhã, mas acho que já passei por várias mudanças desde então” (CARROLL, 2002, p. 45).

Venho passando por transformações e não sou mais a mesma desde que comecei a trabalhar com ações educativas nessa modalidade de ensino. Quem sou eu? De onde falo? Quais as minhas expectativas, preocupações, ansiedades, anseios, conflitos, emoções, sentimentos? Como explorar meus próprios sentimentos sobre essas questões?

O potencial das imagens para criar espaços de sentidos me ajudarão a continuar pensando e sentindo sobre mim mesma. Ajudar-me-ão, ainda, a desenvolver reflexões sobre questões subjetivas e como elas geram situações que me afetam enquanto docente, nos processos de ensino/aprendizagem e os espaços sociais de atuação. Desta forma, pretendo investigar minha própria prática docente, ou seja, fazer docência como pesquisa do outro e de mim mesma, de ações e narrativas.

Para tentar desvelar impactos e reverberações da construção de produções de sentidos subjetivos nos processos de aprender e ensinar na minha prática docente buscarei refletir sobre as experiências vividas com estudantes no ambiente digital. Assim como Hernández e Sancho (2007, p. 1) acredito que refletir a partir destas ações é “projetar um sujeito em formação que tem consciência de sua experiência de ser, que participa da produção de seu próprio saber e que se reconhece com capacidade de ação em companhia de outros”¹⁸.

Nesse caminhar, faz-se necessário o diálogo com a prática docente para provocar e acolher palavras, ideias, reações e sentimentos que deixem transfigurar mundos, possibilitando aproximações com a subjetividade dos indivíduos e, em decorrência, o desenvolvimento da capacidade e compreensão crítica como um processo contínuo de aprender a aprender. Este diálogo também visa impulsionar argumentos em favor da necessidade e importância da pesquisa docente como investigação sistemática e intencional realizada pelos ‘ensinantes’, tornando acessível

¹⁸ A paginação corresponde à do documento encontrado na internet, referenciado na bibliografia.

parte da perícia docente e aporte às universidades e às comunidades educativas, perspectivas únicas sobre o ensino e a aprendizagem. (COCHRAN-SMITH e LYTTLE, 2002)

1.4 Experiências de/em acontecimentos como forma de currículo

Como o interesse que move minhas inquietações investigativas são as interações dialógicas com as poéticas visuais contemporâneas na formação de professores/as, procuro vestígios para descobrir como é o diálogo entre a formação e a arte contemporânea no Projeto Pedagógico do Programa Pró-Licenciatura¹⁹ para aproximar-me dos objetivos pretendidos pelo curso na formação desses/as professores/as. São eles²⁰: 1) Proporcionar aprendizagem das diversas dimensões da formação do artista, tais como: teoria e história da arte e análise e prática da arte contemporânea, em toda a sua dimensão local da cultura brasileira; 2) Desenvolvimento da visão crítica do mundo artístico e de seus meios de produção.

Buscando compreender como se daria a “análise e prática da arte contemporânea” na e para formação dessas/es estudantes, recorro à estrutura curricular do curso que é formada por dois núcleos: comum e específico (QUADRO 1). As disciplinas que compõem esses núcleos respectivamente são:

¹⁹ Cada um dos três programas oferecido pela Faculdade de Artes Visuais FAV/UFG apresenta o seu Projeto Político Pedagógico.

²⁰ Dados retirados do Projeto Pedagógico do Programa Pró-Licenciatura do Curso Licenciatura em Artes Visuais na modalidade à distância.

QUADRO 1 – ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO QUE É FORMADA POR DOIS NÚCLEOS: COMUM E ESPECÍFICO.

NÚCLEO COMUM	NÚCLEO ESPECÍFICO
Fundamentos do Curso;	Teorias da Educação;
Estratégias de Ensino e Aprendizagem a distância;	Antropologia Cultural;
Leitura e Produção de Texto;	Tecnologias Contemporâneas na Escola 1;
A Psicologia e a construção do conhecimento 1;	Tecnologias Contemporâneas na Escola 2;
Atelier de Artes Visuais 1- desenho;	Tecnologias Contemporâneas na Escola 3;
Atelier de Artes Visuais 2-pintura;	História das Artes Visuais 1;
Atelier de Artes Visuais 3 - gravura;	História das Artes Visuais 2;
Atelier de Artes Visuais 4- tridimensional;	Estágio Supervisionado em Artes Visuais 1;
Teoria da Arte, História da Arte-educação 1;	Estágio Supervisionado em Artes Visuais 2;
História da Arte-educação 2;	Estágio Supervisionado em Artes Visuais 3;
Laboratório de Arte e Tecnologia;	Estágio Supervisionado em Artes Visuais 4;
Projeto Interdisciplinar de Ensino e Aprendizagem 1;	História das Artes Visuais no Brasil 1;
Projeto Interdisciplinar de Ensino e Aprendizagem 2;	Laboratório de Poéticas Contemporâneas,
Introdução a Língua Brasileira de Sinais - Libras;	Arte e Cultura Popular;
	Atelier de Produção Interdisciplinar;
	Trabalho de Conclusão do Curso 1;
	Trabalho de Conclusão do Curso 2.

Fonte: Arquivo da autora

Para o desenvolvimento dessas disciplinas que estruturam o currículo do Programa Pró-Licenciatura na modalidade à distância, as/os estudantes recebem material didático impresso denominado módulo. Esses módulos apresentam conteúdo conceitual, construído por professores/as autores/as de Instituições de Ensino Superior (IES) parceiras, produzidos sob coordenação de professores/as da Universidade de Brasília. A utilização dos módulos pelas/os estudantes traz portabilidade ao conteúdo ministrado, mas, também, instaura limitações. Portabilidade, porque proporciona às/aos estudantes o acesso ao conteúdo proposto de forma imediata, visto que a maioria tem dificuldades para entrar em contato com os textos que se encontram em pdf no ambiente digital, por motivos já explicitados anteriormente. Limitações, porque gera comodidade uma vez que acaba sendo utilizado em cada disciplina apenas o texto do/a autor/a, disponível no módulo. Essa ‘facilidade’ não tem proporcionado às/aos estudantes o contato com outras bibliografias e autores/as, não promovendo e/ou instigando a aproximação com ideias de diferentes autores/as.

Onde estão, nessa estrutura curricular, as disciplinas que trabalham ‘análise e prática da arte contemporânea como conteúdo’? Fica evidente, na leitura das ementas das disciplinas e nos conteúdos apresentados nos módulos, que uma disciplina Laboratório de Poéticas Contemporâneas, ministrada no segundo semestre de 2011, fomentou discussões sobre arte contemporânea guiada pelo conteúdo do módulo, privilegiando a pesquisa sobre manifestações contemporâneas locais, de forma mais direta para a produção de um trabalho em poética contemporânea.

Aconteceram também em 2012 outras tentativas ‘independentes’, sem a adoção de módulos pelo programa, para aproximação das/os estudantes com imagem, arte, cultura visual e pesquisa nas seguintes disciplinas: Pesquisa em Ensino de Arte - que trabalhou em uma perspectiva do/a professor/a como pesquisador na educação das artes e da cultura visual - e, ainda, na disciplina Estágio Supervisionado IV, na qual fui professora formadora. A proposta da disciplina centrou-se na construção de projetos voltados para prática de artes visuais e cultura visual em sala de aula.

À medida que fui me familiarizando, ao observar a estrutura curricular e as ementas de cada disciplina, pude perceber que a estrutura utilizada ainda é pautada de forma linear, guiada por uma linha do tempo da história da arte, consolidando um currículo modernista que organiza seus conteúdos em uma sequência cronológica. Tal organização curricular demonstra o objetivo de aumentar o repertório de técnicas das diversas linguagens em transmissão de informações em massa.

Envolvida com essa estrutura curricular e convicta da necessidade de experiências contínuas que nos ajudem a compreender a forma como olhamos o mundo nas relações entre artefatos, objetos e imagens com as “experiências culturais do olhar” (HERNÁNDEZ, 2013), percebo a urgência de uma transição de um currículo único, que ainda dá ênfase ao repertório de técnicas e às questões formais como modo de se relacionar com as imagens, para um currículo ‘enquanto processo’ (FREEDMAN, 2006). Entendo que esse tipo de currículo pode proporcionar às/aos futuras/os professoras/as de arte a compreensão das formas de representação, um modo de colagem para aprendizagem, produção criativa, histórias possíveis, e com propósitos transparentes.

Uma das formas que para Freedman (2006) deveria ser incluída como planejamento de ensino é denominada “experiências de acontecimentos” e, em minha opinião, seria ainda, “experiências de e nos acontecimentos”. Para a autora, essa forma de currículo inclui “atividades experimentais” que geram experiências memoráveis e que geram aprendizagem, pois “podem fornecer às/aos alunas/os e professoras/es uma memória extraordinária comum e um discurso compartilhado para construir o conhecimento como uma comunidade²¹” (FREEDMAN, 2006, p. 152, tradução minha). Viver ‘atividades experimentais’ em contato com poéticas visuais contemporâneas constrói experiências emoções como ver, olhar, falar, fazer e refletir em interação com arte, cultura visual e imagem. São ações que, quando compartilhadas, podem gerar aprendizagem sem relações de problematização sobre como agir para ou atuar no mundo em que vivemos.

Concordo com Freedman e acredito que formas de currículo que incluam atividades experimentais podem levar estudantes em formação e professoras/es a compreender a pluralidade de interpretações que envolvem as imagens em suas dimensões sociais, políticas e culturais. Considero que “a visão é uma ‘construção cultural’ e, portanto, é algo aprendido e cultivado através de praticas sociais e de praticas educacionais desenvolvidas nas instituições” (MARTINS, 2007, p. 72).

Compreender as imagens como objetos da vida cotidiana e mediadoras de valores culturais é buscar reconhecer “estas metáforas e seu valor em diferentes culturas²²” (AGUIRRE, 2005, p. 311, tradução minha). Encontro nas palavras

²¹ Pueden proporcionar a los alumnos y a los docentes una extraordinaria memoria común y un discurso compartido sobre el que construir conocimiento como comunidad ” (FREEDMAN, 2006, p. 152).

²² Reconocer estas metáforas y su valor en diferentes culturas (AGUIRRE, 2005, p.311).

de Aguirre explicações sobre a virada cultural e o modo como ela contribuiu para “desvelar que a proliferação de imagens e os regimes de visualidade contribuem para a criação ideológica” (2011, p. 82). Conforme o autor, é a integração da arte e vida que sustenta qualquer visão culturalista. Nessa perspectiva, Aguirre propõe uma visão mais experiencialista do trabalho com arte e cultura visual caminhando pelas mãos de John Dewey. Impulsionada por Dewey e Aguirre venho caminhando, do ponto de vista educativo, para tentar compreender a experiência com arte e cultura visual como “detonante da transformação pessoal de seus usuários, tanto enquanto produtores como receptores” (AGUIRRE, 2011, p. 82).

Nesse sentido, o contato com as poéticas visuais contemporâneas é elemento deflagrador de um processo relacional para entender a integração arte e vida cotidiana. Tal integração nos ajuda a repensar as relações entre produtores e receptores no contexto social e cultural “onde nos colocamos no mundo das coisas (sentidas, faladas, ouvidas, lidas, ditas, observadas, tocadas...) e no mundo social, intensificando e transformando nossa capacidade de interpretar e dar significado” (TOURINHO, 2007, p. 830).

Essas reflexões indicam que, independentemente da modalidade de ensino, é preciso criar ‘experiências de acontecimentos’, como ‘formas de currículo’, pensadas em contextos de ensino que privilegiem experiências de aprendizagens e não desconsiderem a produção, distribuição e recepção em processos e práticas no/ do cotidiano. Amparada pelo pensamento de Freedman (2006) visualizo as ações educativas como ‘experiências de/nos acontecimentos’ questionando as formas culturais de olhar e incentivando a interpretação crítica como maneira de refletir sobre os efeitos que essas formas culturais de olhar exercem sobre cada um/a de nós.

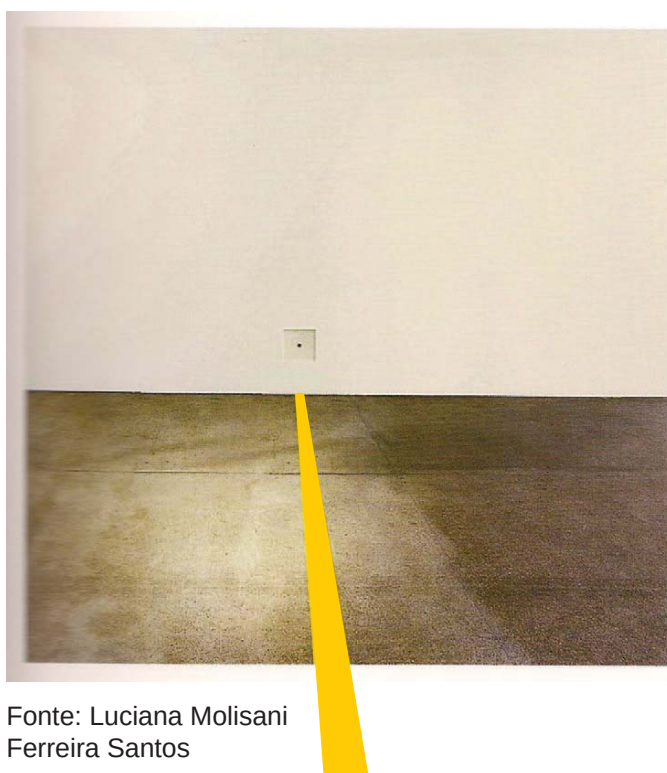
Pensando na perspectiva apontada por Freedman, seriam as ações educativas em espaços culturais formas de currículo que podem constituir um rizoma enquanto ‘experiências de/em acontecimentos’ em um Curso de Artes Visuais?

1.5 Atravessando a linha amarela...

Essa pergunta relacionada às ações educativas me remete a outro questionamento que gera reflexões necessárias para este estudo: o que entendo por Ações Educativas? Para encontrar uma possível resposta procuro em minhas

lembranças o meu primeiro contato com uma ação que considerei educativa. Foi no curso de graduação, em 2001, quando Goiânia recebeu o 1º Salão Nacional de Arte de Goiás, realizado pelo Flamboyant Shopping Center. Como aluna do curso de Licenciatura em Artes Visuais (FAV/UFG) fui convidada a participar. Mantenho ainda hoje em minha memória minha reação ao adentrar o espaço expositivo e atravessar um adesivo amarelo que demarcava um espaço no chão. (Figura 3)

FIGURA 3 – FAIXA AMARELA, 2000.



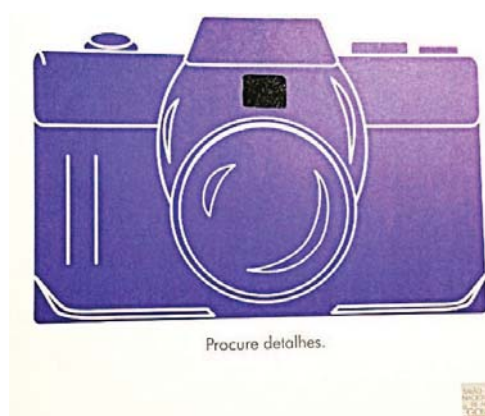
Fonte: Luciana Molisani
Ferreira Santos

Ao atravessar a linha amarela, um sensor de presença com display sonoro anunciava prontamente: *a linha amarela é a sua segurança!* Nesse momento senti a aceleração dos batimentos do meu coração, efeito liberado pela descarga de adrenalina. Como reflexo causado pelo susto, pude enxergar melhor o que estava a minha volta e a onda de sensações proporcionada pelo display sonoro ajudou-me a encontrar um modo para me relacionar com a exposição: por meio dos meus sentidos. Desta forma, o impacto causado após o contato com essa obra foi estímulo para construção de um percurso relacional que tentei estabelecer mentalmente entre as obras do espaço expositivo do salão. Foi, sem dúvida, um momento prazeroso quando pude sentir que “a arte, em sua criação e apreciação, é tanto produção dirigida quanto recepção aberta, construção controlada e absorção cativante” (SHUSTERMAN, 1998, p. 48).

No momento seguinte, como integrante de um grupo de participantes, fui conduzida a um espaço reservado destinado à ação educativa. Naquele espaço recebi um material (pasta contendo 5 fichas de papel no formato de 24 x 21 cm) elaborado pelas professoras Maria Cecília Fittipaldi, Irene Tourinho e Selma Parreira, coordenadoras do projeto de ação educativa. As propostas solicitadas nas fichas que formavam o conteúdo da pasta, e com as quais me envolvi, foram: a) procurar detalhes nas obras por meio do visor de uma máquina fotográfica; b) criar títulos e desenhos partindo de fragmentos de uma determinada obra; c) refletir sobre quando seria arte; d) propor uma curadoria nas escolhas de obras e, e) atribuir sinais para obra, artista e salão.

O que eu conhecia até aquele momento, como monitoria, nesses espaços expositivos, eram as mediações feitas nas visitas guiadas nas quais a equipe responsável pela ação educativa parava diante de cada obra para informar ao visitante o que significava cada uma, na visão do artista e/ou do/a curador/a da exposição. Andar pelo espaço tendo em mãos uma ficha de papel em formato de máquina fotográfica²³ (Figura 4) para procurar detalhes e escrever sobre o que eu via, me mostrou que “é o espectador que deve dar vida à experiência que está condensada na obra, tornando-se, assim, co-autor na produção de sentido²⁴” (AGUIRRE e ARRIAGA, 2010, p. 220, tradução minha).

FIGURA 4 – FICHA - MATERIAL EDUCATIVO



Fonte: I Salão Nacional de Arte de Goiás 2001

²³ O espaço que aparece em preto, na imagem, era vazado, permitindo que se olhasse através dele.

²⁴ Es el espectador quien debe dar vida a la experiencia que está condensada em la obra, convirtiéndose así em copartícipe em la producción de significado ” (AGUIRRE e ARRIAGA, 2010, p. 220).

Para pensar sobre o papel do espectador e a aproximação com a obra como forma de recepção da arte, encontro apoio para minhas reflexões no pensamento de Aguirre (2005), autor que defende “uma concepção de interpretação como a compreensão que surge a partir da interseção das experiências que se condensam em torno da obra”²⁵ (AGUIRRE e ARRIAGA, 2010, p. 219, tradução minha). Ultrapassar a faixa amarela incluiu rever a mim mesma para lidar com meus sentimentos, emoções, subjetividades, pois “pela arte somos levados para além de nós mesmos, a fim de encontrarmos a nós mesmos (DEWEY *apud* KAPLAN, 2010, p. 48).

A faixa amarela me fez pensar, também, sobre aprendizagens construídas durante o processo de formação e como criar vínculos entre experiência e emoções para ajudar estudantes a encontrar sentidos para construir significados nas relações entre conhecimento, emoções e ação por meio das poéticas visuais contemporâneas. Ainda, ajudou-me a pensar sobre modos de construir e reconstruir as experiências em contato com poéticas visuais contemporâneas para que por meio da ação a experiência prática possa transformar-se em conceitos. Através da interação saio da minha zona de conforto para, mesmo de forma tímida, começar um diálogo com o outro, comigo mesma, e com o mundo que me cerca.

Foi a primeira vez que encontrei propostas que aproximavam produtores e receptores em espaço expositivo via uma ‘ação produtiva’ integrando-se a uma atitude receptiva que incluía a “capacidade de expressar – oralmente, via escrita, gesto e/ou materialmente - as nuances da experiência, as interpretações sobre o experimentar e as ressignificações do experimentar-se” (TOURINHO, 2007, p. 835). ‘Experimentar-me’ a partir do contato com aquela obra colocou-me como participante ativa e me fez compreender como a experiência pode constituir-se em uma prática. Pude perceber, naquele momento, que não estava mais segura atrás da linha amarela, amparada pelas imagens dos livros de História da Arte, pois era convidada a atravessar a linha como forma de ultrapassar o entendimento que tinha de mim mesma para viver o diálogo iniciado pela experiência com poéticas visuais contemporâneas.

1.6 Processos de ‘interação’ e ‘continuidade’

Desde o acontecimento com a faixa amarela, venho entendendo a minha prática pedagógica como forma de viver, experimentar e aprender na experiência,

²⁵ Defienden una concepción de interpretación como la comprensión que surge del cruce de las experiencias que se condensan en torno a la obra (AGUIRRE e ARRIAGA, 2010, p. 219).

propondo aprendizagens em ações. Desse modo, além das disciplinas regulares do curso, minha prática docente têm se concentrado em planejar e realizar, em espaços culturais da cidade de Goiânia, ações educativas envolvendo participantes do referido Programa. Tais ações ocorreram em 2009, 2010, 2011 e 2012, permitindo que eu (re) pensasse e (re)construísse minha trajetória docente.

A memória narrativa, segundo Souza (2006, p. 63), “marca um olhar sobre si em diferentes tempos e espaços, os quais se articulam com lembranças e possibilidades de narrar experiências”. Ao narrar as experiências a memória cria narrativas adicionando detalhes que dizem sobre nossa subjetividade, sobre o modo como contamos experiências vividas e, nesse sentido, narro a experiência de 2012 na qual coloquei-me na posição de participar não apenas como integrante do grupo/propositor²⁶ e professora/orientadora, que incentiva a criação de significados e sentidos por meio da experiência, mas como participante na ação. Com essa narrativa iniciarei um processo ‘reflexivo’ para gradativamente configurá-lo em ‘interpretativo’ e assim estimular a criação de narrativas que reflitam e contribuam para (re)construir a trajetória docente de alunas/os/professoras/es participantes da pesquisa na última ação educativa (2012).

1.7 Preparando e realizando a performance

A ideia do grupo/propositor para a realização desta ação foi promover um projeto no qual além de possibilitar a criação de espaços de deslocamentos, os participantes pudessem experimentar a dissolução de fronteiras entre linguagens simbólicas e transitar por espaços, visando, ainda, ampliar “a noção de performance como procedimento que se prolonga também no participante” (MELIN, 2008, p. 9). Tal noção também visava ampliar a ideia de espaço cultural como “um local de produção entre outros” (BOURRIAUD, 2009, p. 82).

A diversidade das/os participantes nessa ação incluiu, não apenas estudantes do programa Pró-Licenciatura, mas vindos de onze cidades polos: Alexânia, Anápolis, Aparecida de Goiânia, Ceres, Firminópolis, Goiânia, Inhumas, Iporá, Jataí, Morrinhos e Rio Verde, totalizando sessenta estudantes. Como a maioria das/os estudantes não reside em Goiânia, pensamos que um bom lugar para o desenvolvimento dessa ação

²⁶ O grupo propositor foi formado pelas professoras Carla de Abreu, Joanna Penna, Valéria Fabiane, o performer Cristiano Mullins, a coreógrafa Luciana Caetano, o músico Mário Henrique Costa, o estudante do curso Helder Amorim e a estudante Luciene Lacerda.

seria o Terminal Rodoviário Interestadual de Goiânia, situado no Araguaia Shopping. Este seria um bom lugar porque geraria metáforas sobre os significados de ‘trânsito’, ‘passagem’, ‘encontros’, ‘desencontros’. Foi esta a ideia que nos guiou: usar um espaço onde essas metáforas pudessem acolher sentidos do cotidiano de cada participante. Nas palavras²⁷ da professora/propositora/participante Carla de Abreu (2012):

uma rodoviária, em geral, é um lugar que se posiciona entre o ônibus que sai e a cidade a que se deseja chegar, ou a cidade da qual se despede, mas, como sabemos, é muito mais que isso; é mais que simplesmente um lugar; são vidas que se cruzam, gente a passeio, a trabalho... gente que veio reencontrar alguém... gente que espera, se encontram; se perdem... ou simplesmente gente que está ali, para buscar um serviço ou fazer compras... Chegadas. Partidas. Cinema. Despedidas. Comércio. Encontros. Desencontros. A rodoviária de Goiânia é, sem dúvida, um palco onde se desenrolam muitos enredos (Justificativa enviada ao responsável pelo Marketing do Araguaia Shopping em 8/10/2012).

Pensar nos possíveis enredos que se desenrolam ou podem se desdobrar gerando zonas de compartilhamento de sensações, criadas nesse ‘espaço de performance’, nos ajuda a compreender que “todo objeto, ação ou discurso, inclusive as obras de arte, pode aliar-se à história de vida de alguém para produzir uma experiência, que pode ser estética ou não, mas de qualquer forma afeta a criação do eu” (AGUIRRE, 2010, p.153).

Após a definição do local partimos para o próximo passo: a negociação com a equipe do Araguaia Shopping, pois, o Terminal Rodoviário Interestadual está integrado ao espaço do Shopping. Para ter acesso ao Terminal Rodoviário é preciso passar pelas lojas do Shopping. Por meio de contato feito pela professora Carla de Abreu, consegui agendar uma reunião entre alguns membros do grupo/propositor e um representante da equipe de marketing do Shopping. Tendo ouvido a proposta, o representante do Shopping permitiu que as/os quase 70 participantes utilizassem aquele espaço²⁸ como lugar que os acomodaria nesse processo de entrecruzamento de linguagens simbólicas e vivências a serem ativamente desenvolvidas através de uma experiência ‘viva’ e compartilhada.

Associado à noção de ‘experiência viva’ (DEWEY, 1959), o Terminal Interestadual Rodoviário – Araguaia Shopping, transformou-se em espaço de encontro que, de alguma forma, deflagrou uma ‘sensibilidade coletiva’ por meio

²⁷ Trecho da carta entregue ao representante da equipe de marketing.

²⁸ Segundo o representante da equipe de marketing do Shopping a utilização do espaço só poderia acontecer antes do mês de novembro (época em que o Shopping começa a colocar os enfeites para o Natal). Desta forma, a data combinada foi 19/20 de outubro.

de uma experiência que “não é coisa rígida e fechada; é viva e, portanto, cresce” (DEWEY, 1959, p. 199). O espaço fomentou, ainda, condição para narrativas singulares em processos de criação de sentidos para as vidas e singularidades de cada participante. Como integrante do grupo/propositor, tenho claro que a “arte faz algo diferente de conduzir a uma experiência” (DEWEY, 2010, p. 183). Segundo o autor, a arte “constitui uma experiência” que entrecruza pensamento e sentimento “o primeiro para nortear a ação, o segundo para identificar as consumações visadas pela ação” (DEWEY, 2010, p. 11).

Os encontros²⁹ do grupo/propositor para planejamento transformaram-se em lócus onde buscamos experiências e saberes para articular pensamento e sentimento, refletindo sobre formas de transformá-los – de fazê-los parte - em uma proposta educativa. Antes da definição da proposta, para as discussões iniciais, as/os estudantes tiveram acesso a uma sala no ambiente digital no moodle da FAV. A sala³⁰, aberta em setembro³¹, foi organizada pela professora tutora do curso (Joanna Penna) e estruturada com textos sobre performance, vídeos da artista Marina Abramovic, exemplos de Flashmob (Figura 5), entrevista com o grupo Empreza, texto de Arão Paranaguá “Os saberes escolares, a experiência estética e a questão da formação docente em artes”, abordando a linguagem do teatro, fóruns de discussões e encaminhamentos para que as/os estudantes pudessem projetar a ação a ser vivenciada. O espaço do ambiente digital possibilitou a criação de sentidos através de momentos de reflexão e discussões gerados por situações e questionamentos que, segundo eles/as, podem afetar processos de ensino-aprendizagem para que cada um/a fosse considerado/a sujeito do seu conhecimento.

²⁹ Aconteceram três reuniões entre o grupo/colaborador/propositor antes do encontro com todos os participantes para construção final da proposta.

³⁰ A sala serviu também como um espaço de comunicação entre as/os estudantes e grupo/propositor para orientações para o encontro presencial em Goiânia. Dentre estas orientações, combinamos que todos deveriam usar roupas vermelhas. Essa recomendação partiu do grupo/propositor como uma maneira de dar maior visibilidade e unicidade ao grupo/participante.

³¹ Com início no dia 21 de setembro e término no dia 17 de dezembro de 2012.

FIGURA 5 – SALA NO AMBIENTE DIGITAL



Fonte: Ambiente Digital de Aprendizagem EAD/FAV

Durante os dois dias de encontro, após palestra do professor Arão Paranaguá e uma roda de conversa com Cristiano Mullins e Luciana Caetano, o grupo/propositor apresentou uma estrutura inicial da ação: a) organização das/os atuantes em quatro filas para entrada em forma de “cortejo”; b) encontro do grupo na área próxima da escada rolante para troca de dinheiro (notas impressas sem valor monetário) por abraços entre as/os participantes; d) cantar a música “Não Quero Dinheiro” de Tim Maia; e) saída das/os estudantes abraçadas/os e em grupos, e f) ‘compra’ e ‘venda’ de abraços entre os participantes e transeuntes.

A estrutura inicial teve apenas pequenos ajustes sendo aprovada e acolhida pelas/os participantes. Vale ressaltar que o tempo para definir as ações que comporiam a proposta foi exíguo, limitando a possibilidade de reestruturações e experimentações de novas/reformuladas ações. Durante a preparação com ensaios na Faculdade de Artes Visuais no período matutino, nós, participantes, acrescentamos movimentos e sons corporais para a entrada em cortejo com a intenção de chamar a atenção dos que estariam naquele ambiente da Rodoviária.

No processo, fomos coagidos a eliminar a troca de abraços entre as/os participantes e transeuntes, pois na sexta-feira pela manhã, horas antes do encontro presencial, enquanto coordenadora da ação, tive que firmar um acordo com a gerência do Shopping, caso contrário a ação seria cancelada. Como condição para utilizar o espaço, o gerente nos fez concordar que não abordaríamos as pessoas que

transitavam no Shopping. Decisão difícil e sem sentido para os participantes na ação. Afinal, ‘trocar abraços’ seria algo tão perigoso assim? Mas como resistir às imposições de espaços que comungam da lógica capitalista e vedam, para uma Universidade, um projeto de caráter pedagógico? Este é um tema que diz respeito a muitos pontos que o mundo contemporâneo vem discutindo como, por exemplo, a censura, a liberdade de expressão, a arte como denúncia e como transgressão. Porém, não me estendo a estes temas nesta pesquisa.

Em meio a essas discussões – e desalento - retomamos as preparações, tanto vocal quanto gestual, em ‘ensaios’ consecutivos que aconteceram das 8h às 12h na manhã do sábado. Após negociações, assinaturas e autorizações para uso da imagem, fizemos o trajeto de ônibus até o Terminal Rodoviário e, às 13h, estávamos criando o espaço de performance.

Organizados em duas grandes fileiras (grupos 1 e 2), conforme um ‘roteiro’ pré-estabelecido, usando roupas de tons vermelho, adentramos os corredores do Shopping para o grande encontro na área central, ao lado das escadas rolantes. Para esse encontro um grupo entrou pelo lado direito e o outro pelo lado esquerdo. As/os integrantes do grupo 1 carregavam notas de dinheiro sem valor monetário, com o objetivo de comprar abraços, e os/as participantes do grupo 2, do qual eu fazia parte, não carregavam notas, pois iríamos vender abraços. Ao mesmo tempo que caminhávamos pelo Shopping, íamos, em fila, estalando os dedos em três tempos e no quarto tempo batíamos palmas. Após batermos palmas, ainda em fila, simulávamos um abraço em nosso próprio corpo emitindo sons de suspiro. Com esses movimentos e sons caminhamos até a área central do Shopping. Lá formamos várias fileiras paralelas misturando os dois grupos. Após formação de novas fileiras paralelas, ao som de um violão, cantamos a música de Tim Maia: “Não quero dinheiro”. Ao mesmo tempo em que cantávamos, executávamos movimentos cenográficos feitos para a música. Esses movimentos foram elaborados pela coreógrafa Luciana Caetano com a participação de todas/as os participantes após ensaios realizados na FAV. Foi um momento para vender e comprar, cujo objetivo era questionar o consumo e salientar que, mais importante do que consumir, é amar. Após o término da música saímos em pares abraçadas/os.

Até o término da ação, não houve interação do grupo com os frequentadores e transeuntes do Shopping, de acordo com o estipulado pelo estabelecimento. Porém,

ao final da performance, alguns participantes abordaram as pessoas que ali estavam transitando para estimular/provocar a participação dos transeuntes, trocando abraços pelas notas sem valor monetário. É significativo constatar que a ‘atuação’ não se esgotou dentro da área combinada e transbordou para o lado de fora, na calçada, em um ponto de ônibus, onde a ação foi repetida diversas vezes (Figura 6). Para uma das participantes *“o que fizemos do lado de fora do espaço definido teve um valor e um peso muito maior, pois lá não havia regras impostas, éramos puramente sensíveis e receptivos ao nosso redor”* (Mensagem postada em 21/10/2012).

FIGURA 6 – PARTICIPANTES DO LADO DE FORA DO SHOPPING, NA CALÇADA, EM UM PONTO DE ÔNIBUS



Fonte: Joanna Penna

De acordo com Dewey (2010) aprende-se a pensar colocando o pensamento em prática. No caso desta vivência, colocar o pensamento em prática significou (re) descobrir e (re)construir ideias e conceitos em torno de emoções e sensações que constituem ‘qualidades’ de uma experiência (DEWEY, 2010).

Segundo Aguirre (2011, p. 96) é a experiência que nos conduz a perceber a reflexão como uma forma de experimentar, uma “predisposição a reconhecer a complexidade dos seres humanos e a assumir a multiplicidade de vozes que atuam no interior de cada um, uma atitude que leve a abordar a experiência em disposição de se deixar penetrar pelo fato experimentado”. Esta condição nos ensina a ver o mundo não como uma realidade estática, mas como um lugar a ser construído, onde estou e participo, colocando, sob suspeita, muitas certezas:

esse curso aos poucos vai abrindo as nossas cabeças e fazendo com que pensemos diferente em tudo que temos “certeza” em nossas vidas, pois, lá na rodoviária escutei até que éramos loucos em realizar aquela performance que no final deu certo!! (Mensagem postada no fórum em 24/10/2012).

Reações, emoções e sensações deflagradas são necessárias para a (re) construção de nossas experiências como professoras/es de arte, permitindo que revisitemos nossas práticas de aprendizagens, situações que exigem reflexões críticas e transformadoras; que nos ajudem a desmistificar relações hierárquicas e o papel do artista consolidadas no modernismo. Sobre isto, outra participante escreveu:

(...) quão grande foi a minha surpresa ao perceber que nós, alunos/as, é que seríamos os/as protagonistas e artistas principais desta proposta! Uma coisa é você ver ou assistir um grupo se apresentando, outra coisa é você fazer parte desse grupo (Mensagem postada no fórum em 26/10/2012).

A criação de ações como esta, e a formação desses espaços, comungando exemplos de performance para produzir reflexões sobre “o alargamento da experiência artística, interessada na transformação dos processos de arte em sensações de vida” (FAVARETTO, 2012, p. 76) torna-se necessário para criar uma aproximação crítica entre arte e vida. Tais práticas levam em conta as visões de mundo que construímos para nos ajudar a exercer uma compreensão crítica em busca de uma “mobilidade de olhar” (MARTINS E TOURINHO, 2011, p. 63).

Favaretto (2012, p. 72) defende a ampliação do campo crítico juntamente com a compreensão artística, contribuindo para a construção de diferentes prismas de visão e projetando experiências “em que se pode deparar com os modos de ser, com as maneiras de viver, que vão dos comportamentos aos procedimentos políticos”. Visando implementar mudanças nas propostas da escola, desejo que tem acompanhado minha prática docente desde meus primeiros anos de atuação como professora e segue me desafiando como profissional, tenho investido em experiências que favoreçam a produção de singularidades e significações para as nossas ações em espaços de performances.

Como caminho interpretativo de forte potencial no fortalecimento das relações entre docência, arte contemporânea e ação educativa, as narrativas podem oferecer e articular sentidos e significados às experiências e reflexões geradas na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação (SCHÖN, 2000). Estes processos nos ajudam a compreender a nossa própria prática docente, uma vez que deflagram momentos para construção e reconstrução do conhecimento em nossa trajetória de

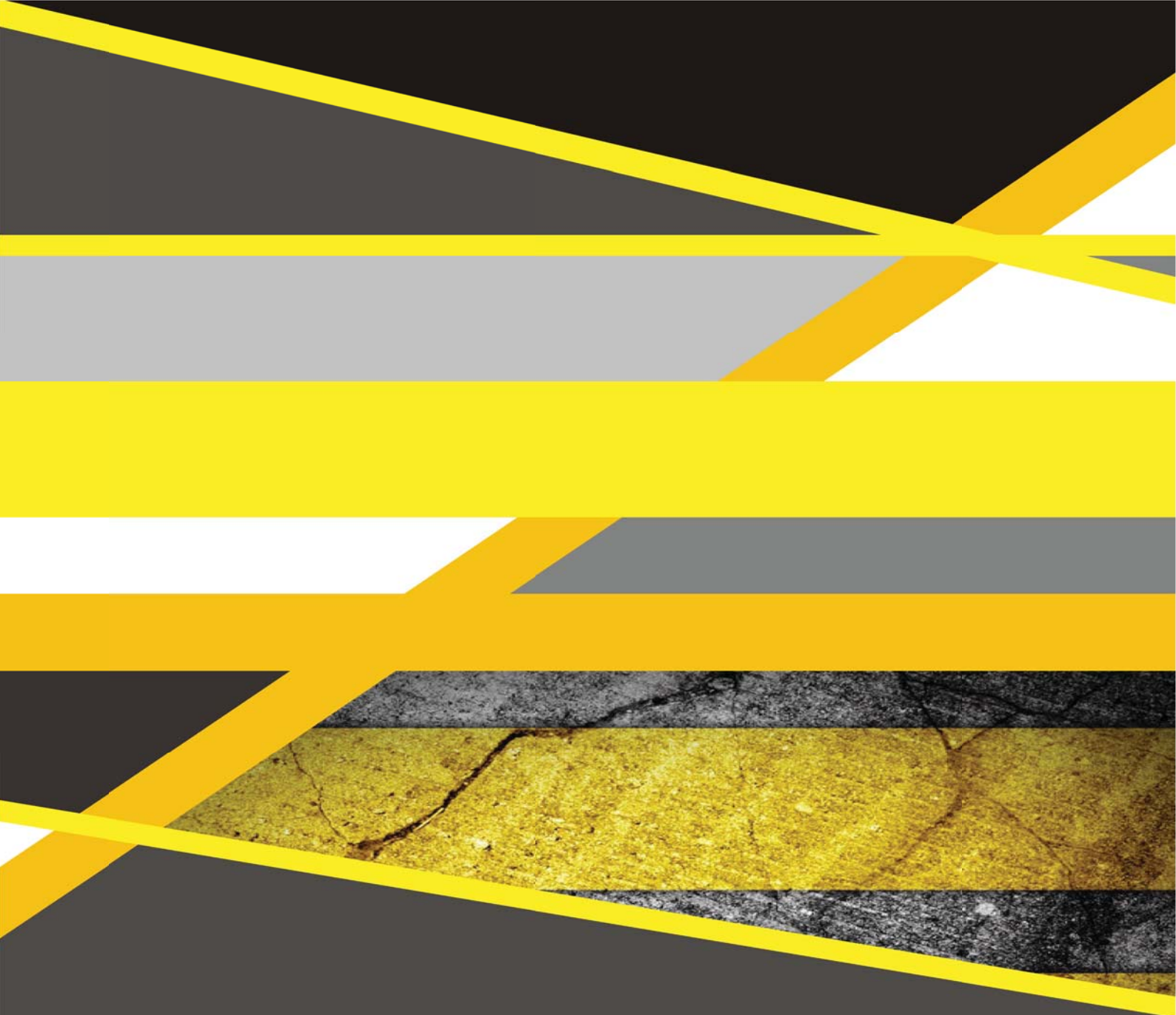
formação enquanto professoras/es. Nesse sentido, acredito que as narrativas são ponto de partida para pensar nossa própria prática docente, e são, também, fonte de autoconhecimento e uma forma de potencializar nossas experiências por meio de análise crítica que vise compreender e questionar situações estabelecidas pelo contexto no qual estamos envolvidas/os.

Percebo, então, que ajudar a redesenhar a ação performativa denominada Espaço de Performance³², participar na ação com as/os estudantes e, ainda, repassar mentalmente essa experiência para narrá-la, me ajuda a compreender significados dessa experiência:

(...) grande se vai tornar a sua significação, quando se completa com elemento de percepção, de análise, de pesquisa, levando-nos à aquisição de “conhecimentos”, que nos fazem mais aptos para dirigi-la, em novos casos, ou para dirigir novas experiências (TEIXEIRA, 1973, p. 16).

Perceber a experiência como uma forma de interação entre os/as participantes, gerada por meio de ação produtiva e atitude receptiva, me ajudou a compreender que o diálogo com poéticas visuais contemporâneas é ‘energia de ativação’. Se a energia de ativação é energia mínima para que se inicie uma reação química (LUZ, 2013), consigo formular um pensamento, dentro do meu contexto de atuação enquanto professora de arte, para considerar o diálogo com poéticas visuais como energia de ativação, ou seja, uma energia mínima para que aconteça uma reação. Reação no sentido de gerar mudanças, mesmo que inicialmente orgânicas, para posteriormente, em processo de continuidade tornar-se conhecimento capaz de modificar nossas relações com o outro e com o mundo em que vivemos.

³² A performance foi pensada pela professora Carla de Abreu, o performer Cristiano Mullins e a coreógrafa Luciana Caetano e redesenhada por um grupo/propositor formado pelas professoras Carla de Abreu, Joanna Penna, Valéria Fabiane, o performer Cristiano Mullins, a coreógrafa Luciana Caetano, o músico Mário Henrique Costa, o estudante do curso Helder Amorim e a estudante também do curso Luciene Lacerda.



C a p í t u l o

2

APROXIMAÇÕES METODOLÓGICAS E PROCESSOS DA PESQUISA

Adentrando o espaço barulhento e tumultuado, batendo palmas e simulando um abraço, foi o modo como o grupo propositor³³, colaboradoras³⁴ e cinquenta estudantes do Curso de Licenciatura em Artes Visuais - modalidade à distância, iniciaram sua performance no Terminal Rodoviário Interestadual de Goiânia/Go situado no Shopping Araguaia. Alunas e alunos foram ocupando o espaço enquanto caminhavam organizados em duas grandes filas. Era 20 de outubro de 2012, por volta das 13h.

Todos/as – alunos/as, colaboradores/as, clientes, viajantes etc. - podiam ouvir: *Clap! Clap!...Uuupá! Clap! Clap! ...Uuupá! Clap! Clap! ... Uuupá! Clap! Clap! ... Uuupá! Clap! Clap! ... Uuupá! Clap! Clap! ... Uuupá! Clap! Clap! ... Uuupá! Clap! Clap! ... Uuupá!*

Em estado de prontidão e com a sensação de estar sentindo uma taquicardia, efeito criado pela adrenalina, meu corpo estava sob a expectativa de alguma reação às situações que poderiam acontecer durante aquela experiência. Longo foi o trajeto, passando por lojas após lojas, sob olhares curiosos e expressões de pessoas que, sem entender o que estava acontecendo, se misturavam aos meus sentimentos amontoados em um turbilhão. Formávamos um cortejo pelos corredores do Shopping até que as duas grandes filas puderam se encontrar na área central, ao lado das escadas rolantes, momento para concretizar a ação que chamamos “Espaço de Performance”.

Esta ação, explicitada no Capítulo I, finalizava a série de encontros denominados “Ações Educativas”, realizados ao longo de um período de quatro anos (2009 a 2012). Tais propostas procuraram envolver “tanto a atitude receptiva como a ação produtiva, ambas absorvendo e reconstruindo, em retorno, o que é vivenciado, onde o sujeito da experiência molda e é ele próprio moldado” (SHUSTERMAN, 1998, p. 48).

Tentando compreender como somos ‘modificados’ em vez de ‘moldados’ em situações de aprendizado, investigo os sentidos e significados construídos no

³³ O grupo propositosor foi formado pelas professoras Carla de Abreu, Joanna Penna, Valéria Fabiane, o performer Cristiano Mullins, a coreógrafa Luciana Caetano, o músico Mário Henrique Costa, o estudante do curso Helder Amorim e a estudante Luciene Lacerda.

³⁴ Daniela Rosa, da equipe da secretaria do Curso de Licenciatura em Artes Visuais – modalidade a distância, da Faculdade de Artes Visuais -, a doutoranda Mariane Abakerl, da Universidade de Barcelona e a equipe de filmagem e fotografia: Alana Borges, Thaís Oliveira, Luciano Guimarães e José Cabral.

envolvimento com as poéticas contemporâneas através das vivências desencadeadas por estas Ações no decorrer destes quatro anos. Como uma maneira de acompanhar, registrar e analisar esses eventos criei um 'Álbum de Recortes' que reúne fragmentos destes momentos. Posteriormente, este álbum me serviu como possibilidade para entender, com Dewey (2010), a experiência. Segundo Dewey (2010, p. 111),

por causa da fusão contínua não há buracos, junções mecânicas nem centros mortos quando temos uma experiência singular. Há pausas, lugares de repouso, mas definem a qualidade do movimento. Resumem aquilo por que se passou e impedem sua dissipação e sua evaporação displicente.

Procurando caminhos interpretativos para refletir sobre este conjunto de Ações que experimentamos, nesse período de quatro anos, reencontro pedaços produzidos nas salas do ambiente digital que ajudam a puxar e rever recordações de minha memória. Em uma perspectiva investigativa, o Álbum funciona como 'textos de campo' acolhendo registros escritos e visuais, para ajudar-me a explorar o que foi vivenciado e, assim, reconstruir os acontecimentos para "produzir evocação em vez de descrição; aqui se trata de voluntariamente utilizar recordações de elementos da própria memória" (KLEIN e DAMICO, 2012, p. 68).

Ao observar esse 'Álbum', como instrumento de registro e organização de dados, destaco a articulação de dois procedimentos no âmbito do processo educativo, mais especificamente, na sua dimensão metodológica, ou seja, na construção das Ações: de um lado, as atividades de planejamento de ensino e, de outro, as atividades pedagógicas com as/os estudantes. O "planejamento é uma atividade de reflexão acerca das nossas opções e ações" (LIBÂNEO, 1994, p. 222). Durante o Curso, no programa Pró-Licenciatura, esta 'atividade de reflexão' foi um exercício constante nos primeiros anos, incluindo professores/as/formadores/as de cada disciplina e professores/as colaboradores/as das ações educativas. Nesse sentido, compreendo o planejamento, principalmente nesta minha experiência na modalidade de ensino a distância, como fator essencial para articular e avaliar as ações durante o processo.

Desta forma, trazer para esse texto nossas opções e ações, me ajuda a pensar o planejamento de cada Ação como parte de processos construídos de forma colaborativa envolvendo seleção, estruturação e sistematização de ideias e conteúdos. Este trabalho colaborativo teve e tem o intuito de contribuir para o desenvolvimento estético, crítico e social das/os alunas/os levando-as/os a constituir em pensamento, a experiência vivida. Na visão de Dewey (1971), aprende-se a pensar quando a experiência prática transforma-se em conceitos e ideias, levando-se em consideração que

(...) não há crescimento intelectual sem reconstrução, sem que, de algum modo, a forma em que se manifestam de início estes desejos e impulsos seja revista e refeita (...) pensar é, assim, livrar-se da ação imediata, enquanto a reflexão, pela observação e pela memória, efetua o domínio interno do impulso. (DEWEY, 1971, p. 63)

No planejamento de ensino para as atividades pedagógicas houve a preocupação de pensar em propostas que incitassem discussões e reflexões a partir do contato e vivências com poéticas visuais contemporâneas em espaços culturais e no ambiente digital. Dois processos iniciais foram comuns para deflagrar a organização de cada Ação: as reuniões de negociação para utilização dos espaços expositivos escolhidos e as reuniões de planejamento de ensino.

Nas quatro Ações (2009, 2010, 2011, 2012) foram frequentes as negociações com as coordenações do Programa Pró-Licenciatura e do Curso de Licenciatura em Artes Visuais - modalidade à distância, para elaborar a agenda dos encontros presenciais, incluindo-os no calendário dos cursos. Nessas negociações, também fazia parte agendar e preparar os encontros com as/os colaboradores/as e com as/os responsáveis pelos espaços que seriam visitados. Na maioria das vezes, mesmo em nome da Universidade, as negociações eram difíceis e demoradas, caso ocorrido de forma especialmente complexa com os administradores do Shopping Araguaia.

O Espaço de Performance em 2012, planejado para acontecer no Shopping, quase foi cancelado. Só aconteceu após uma tensa reunião, marcada às pressas, um dia antes da realização do encontro presencial. Nesse dia tumultuado, praticamente tivemos que iniciar do zero a conversa e fazer concessões a muitas exigências como, por exemplo, não permitir que os estudantes abordassem diretamente as pessoas no Shopping. Outros dirigentes responsáveis pelo Shopping apareceram de última hora e sem aviso, para ouvir sobre os objetivos daquela proposta e, especialmente, pelos riscos aos quais o espaço e os/as frequentadores/as supostamente poderiam estar expostos. Tive que expor novamente o projeto de utilização daquele espaço e explicar, de forma sucinta e acessível, a ideia de “espaço de performance”. Esse episódio demonstra as dificuldades encontradas, ao mesmo tempo em que reforça a importância de ter um planejamento claro e detalhado que possa ser submetido à assinatura de um documento de autorização e compromisso de responsabilidade.

2.1 Álbum de Recortes: pedaços que se juntam para formar ações

No mosaico composto pelo 'Álbum de Recortes' é possível verificar que as atividades de planejamento de ensino definidas para orientar as atividades pedagógicas nas quatro Ações, resultaram de uma construção 'comum' que seguiu aproximadamente a mesma estrutura formada por etapas: (a) reunião com as/os representantes dos espaços e colaboradores/as; (b) discussões no ambiente digital, (c) palestras temáticas, (d) estímulos visuais: vídeos e visitas às exposições (e) diálogo e exercício com/sobre o fazer artístico, e (f) reflexões e comentários, no ambiente digital de aprendizagem, sobre as experiências vividas (Quadro 2).

QUADRO 2 - ESTRUTURA COMUM FORMADA PELAS ETAPAS DAS 4 AÇÕES.

AÇÃO EDUCATIVA	2009	2010	2011	2012
Reunião com representantes dos espaços e colaboradores/as para planejamento das fases a serem desenvolvidas na Ação	Reunião com as/os professores/as das disciplinas do semestre	Reunião com o grupo de professores/as colaboradores/as A negociação do espaço (Marina Potrich, em Goiânia) para esta Ação foi feita pela artista Anna Beatriz, também tutora do programa	Reunião com o professor Carlos Sena e com o grupo de professores/as colaboradores/as.	Reunião com as/os representantes do Araguaia Shopping e com o grupo colaborador/propositor.
Estímulos Visuais: vídeos e visitas	Apresentação do vídeo <i>"Isto é arte?"</i> , do filósofo Celso Favaretto e visita à exposição <i>"A(i)nda desenho"</i> de Glayson Arcanjo.	Exibição de trabalhos de Anna Beatriz Azevedo e de produção de alunos/as do Colégio Juvenal, atividades realizadas no presencial. Além da visita orientada à exposição <i>'Intermitências'</i> sob a mediação da professora/tutora Joanna Penna	Exibição do documentário: <i>"Quem tem medo de arte contemporânea?"</i> , dirigido por Cecília Araújo e Isabela Cribari. Visita ao Museu Aberto na Praça Universitária sob a mediação da professora/ tutora Joanna Penna	Vídeos da artista Marina Abramovic, exemplos de Flashmob.

Discussões no ambiente digital		Textos sobre videoarte e links disponibilizados no ambiente digital com exemplos de videoarte	Troca de cartas no ambiente digital entre colegas para apresentação das/os estudantes e convite para participação na ação, observação de trabalhos dos artistas que participariam da exposição <i>'Conjunções'</i> (sites, blogs). Texto sobre arte contemporânea em Goiás, também apresentados no ambiente digital.	Discussões sobre performance com as/os estudantes no ambiente digital.
Palestras temáticas	Palestras sobre arte contemporânea com a colaboradora Kelly Bianca e, também, com a minha participação	Conversa com a curadora da exposição, professora Manoela Afonso e com a artista Anna Beahtriz	Palestra sobre Cultura Popular com o professor/tutor Odailso Bertê, palestra sobre arte contemporânea com o professor/tutor Marcelo Forte. Conversa com Nôe Luiz da Mota, um dos artistas com obra no Museu Aberto, e como professor e artista Carlos Sena, no Centro Cultural.	Palestra sobre <i>performance</i> e educação com o professor Arão Paranaguá, conversa com o <i>performer</i> Luciano Mullins e com a coreógrafa Luciana Caetano.

Diálogo e exercício com/sobre o fazer artístico	Criação de um trabalho usando linhas e barbantes, realizado na área externa da Faculdade de Artes Visuais, e construção de um plano de aula como atividade avaliativa que finalizou a disciplina Teorias da Educação.	Momento para produção e reflexão: trabalho com imagens para construção de colagens de exposições imaginárias e produção de um vídeo utilizando o telefone celular.	Os/as estudantes: traçaram percursos a partir do Mapa do Museu Aberto, disponibilizado pela professora Tutora Joana (mapa guia e folder-mapa) para caminhar pelas obras do Museu. No fórum do ambiente digital estabeleceram relações entre a obra da artista Dinna Cogoli - S/Título, _	Encontro e participação das/os estudantes e colaboradores/as para definir a proposta. Atuação no Espaço de Performance no Terminal Rodoviário - Araguaia Shopping
			assemblagem, e alguma obra de um dos artistas da Exposição Conjunções. Também utilizaram objetos que coletaram durante o percurso traçado com uma das obras do artista Farnese de Andrade.	

Esta síntese das etapas foi comum às Ações de 2010 a 2012. Apenas a Ação de 2009 funcionou com outra dinâmica, pois aconteceu integrada à disciplinas do curso - Antropologia Cultural, Ateliê Bidimensional, Psicologia e Construção de Conhecimento, e Teorias da Educação - não utilizando o ambiente digital para reflexões e comentários.

No período da Ação de 2009, eu estava exercendo a função de tutora à distância da disciplina Teorias da Educação, no polo Goiânia III³⁵ e, por isso, os elementos que compõem as primeiras páginas do “Álbum de Recortes” foram recolhidos, também, na sala da disciplina no ambiente digital, pois a Ação passou a fazer parte do plano desta disciplina. Ou seja, apesar de não ter havido, em 2009, uma sala no ambiente digital para reflexões e comentários específicos sobre as ações, articulei esta proposta à disciplina cuja tutoria estava sob minha responsabilidade. Conhecer as/os estudantes e estar envolvida com uma turma, enquanto tutora, em um processo de ensino-aprendizagem, facilitou as possibilidades de interação entre as demais disciplinas do semestre e contribuiu para o planejamento das propostas em cada uma das etapas.

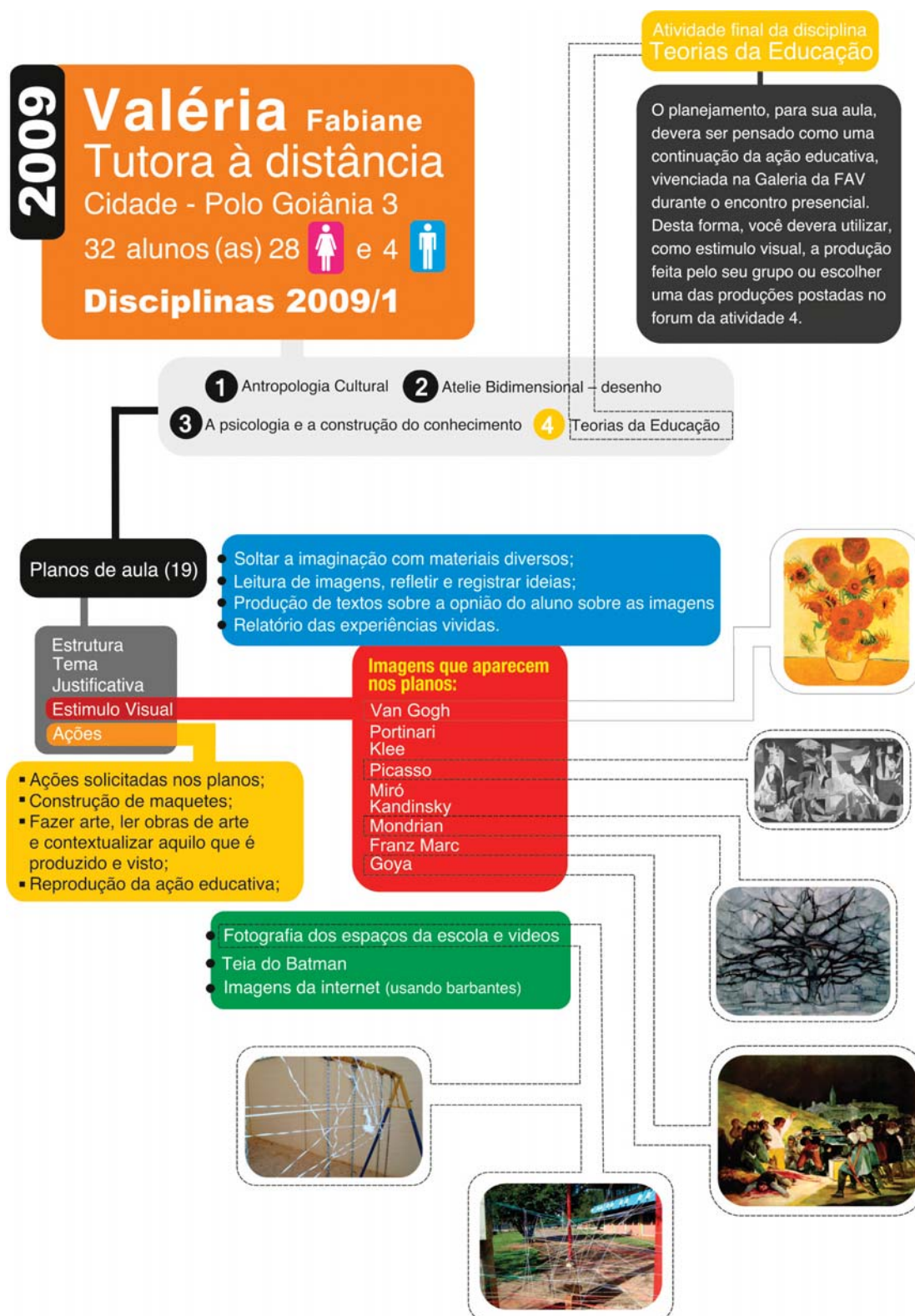
As quatro Ações Educativas foram realizadas em três períodos: noturno, na sexta-feira; matutino e vespertino, no sábado. Em 2009, no período noturno da sexta-feira, as/os estudantes se reuniram para participar de palestras; no período matutino no sábado visitaram da Exposição “*A(i)nda desenho*” para articular desenhos e palavras às ações de ver, fazer e refletir sobre arte contemporânea. No período vespertino, ainda na Ação de 2009, cada professor/a tutor/a usou este período para dar continuidade às reflexões relacionando-as ao conteúdo de suas disciplinas.

Ao cortar, recortar, unir e colar partes das experiências ocorridas nas salas do ambiente digital para constituir as primeiras páginas do ‘Álbum de Recortes’ (Figuras 7 a 10) identifiquei as seguintes etapas: (a) reunião com as/os representantes dos espaços e colaboradoras/es para planejamento das fases a serem desenvolvidas na Ação; (b) palestras sobre arte contemporânea com a colaboradora Kelly Bianca e, também, com a minha participação; (c) apresentação do vídeo “*Isto é arte?*”, do filósofo Celso Favaretto e visita à exposição “*A(i)nda desenho*” de Glayson Arcanjo³⁶; (d) diálogo e exercício com/ sobre o fazer artístico por meio da criação de um trabalho usando linhas e barbantes, realizado na área externa da Faculdade de Artes Visuais, e (e) construção de um plano de aula como atividade avaliativa que finalizou a disciplina Teorias da Educação.

³⁵ Na dinâmica instituída no Curso de Licenciatura em Artes Visuais – modalidade a distância, da FAV/ UFG - o/a tutor/a não é o/a professor/a da disciplina, mas, é responsável por acompanhar os alunos/as no dia-a-dia, fomentando discussões e reflexões. Goiânia III é um dos três polos da cidade de Goiânia.

³⁶ “*A(i)nda desenho*” é resultado de uma pesquisa que o artista desenvolve a partir do desejo e da prática daquele que se põe a desenhar e a escrever. Disponível em <<http://glaysonarcanjo.blogspot.com.br>>. Acesso em 11/04/2009.

FIGURA 7 - ÁLBUM DE RECORTES 2009



Fonte: Arquivo da autora

FIGURA 8 - ÁLBUM DE RECORTES 2009



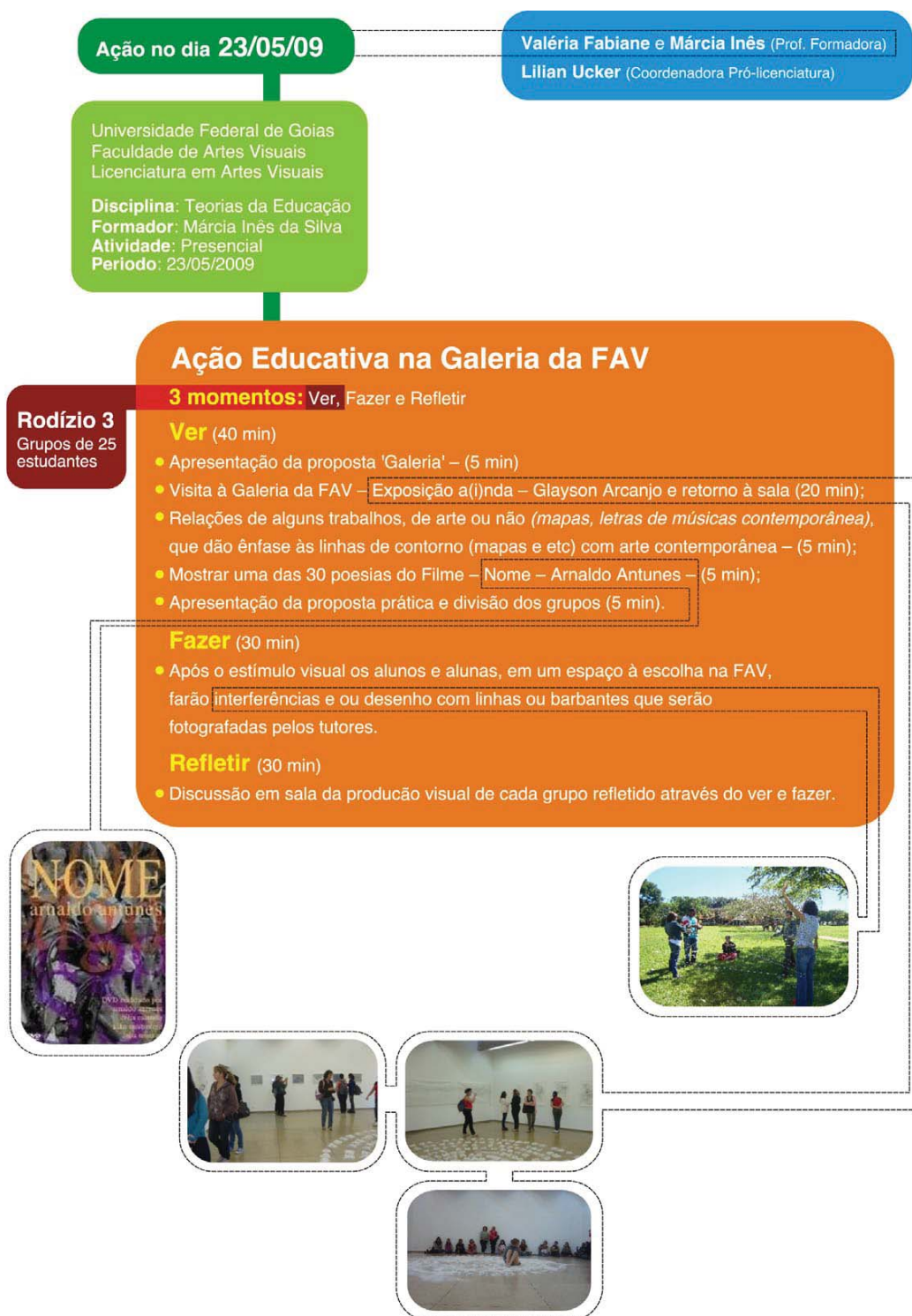
Fonte: Arquivo da autora

FIGURA 9 - ÁLBUM DE RECORTES 2009



Fonte: Arquivo da autora

FIGURA 10 - ÁLBUM DE RECORTES 2009



Fonte: Arquivo da autora

As etapas de planejamento, ocorridas nos encontros com as/os professoras/es colaboradoras/es, contribuíram para o aprendizado dos/as envolvidas/os por meio de princípios de cooperação. Planejar em conjunto faz parte das estratégias da equipe pedagógica desse programa visando articular a relação ensino-aprendizagem especialmente no programa Pró-Licenciatura. Assim, cada encontro de planejamento com as/os colaboradoras/es envolveu construção de conhecimento, de forma compartilhada, interligando dimensões da Ação e participação colaborativa, ou seja: interação e diálogo.

Estar com estes/as estudantes, inicialmente como tutora, e posteriormente como professora, no dia-a-dia e ano após ano, me ajudou a planejar, redimensionar e dar continuidade a cada etapa em cada Ação levando em consideração que “o princípio de continuidade de experiência significa que toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica de algum modo às experiências subsequentes” (DEWEY, 1971, p. 26).

O que me chamou a atenção, após a Ação Educativa de 2009, foi a avaliação da última atividade solicitada para a disciplina ‘Teorias da Educação’. A professora/formadora orientou as/os estudantes para que planejassem uma aula como continuação da Ação Educativa, vivenciada na Galeria da FAV durante o encontro presencial. Na orientação da atividade foi solicitado às/aos alunas/os que trouxessem, como estímulo visual, a produção feita pelo seu grupo no presencial, ou produções postadas no fórum referente à atividade citada. Observando cada aula, apenas cinco das dezenove alunas apresentavam imagens de suas próprias produções. A maioria delas utilizou imagens de trabalhos de artistas consagrados pela história da arte (Figura 9), particularmente aqueles pertencentes às vanguardas europeias reafirmando “uma arte/educação modernista focada exclusivamente nas belas-artes” (DUNCUM, 2011, p. 21). Esta observação me intriga, pois este resultado aconteceu mesmo após o contato das/os alunas/os com a poética do artista Glayson Antunes e a experiência do fazer artístico envolvendo um exercício com linhas e barbantes. Lembrando Duncum, chama atenção a maneira como a arte/educação modernista ainda marca e orienta o olhar e as opções visuais dessas/es futuras/os professoras/es.

Tal observação, que não tenho a pretensão de explicar, gera reflexões na análise e avaliação dos planos de aula dessas/es estudantes traduzindo-se em muitas dúvidas: Por que após o contato com uma poética contemporânea, há ausência de

imagens do trabalho do artista e, ainda, não aparecem imagens relacionadas a essas poéticas? Por que, ao planejarem suas aulas, as/os futuras/os professores ainda se baseiam em imagens do repertório hegemônico da história da arte? Que experiências e atitudes motivam este tipo de interação? Estas questões aguçam meu interesse e me impulsionam a investigar como se constrói possíveis intercâmbios entre as experiências propostas nas ações educativas e os projetos de trabalho das/os futuras/os professoras/es.

Dando continuidade à Ação de 2009 e buscando alimentar a reflexão e aprender a pensar em um ‘continuum’ - critério da experiência na visão de Dewey -, revisitamos as questões que ganharam realce nesta Ação de 2009 e planejamos a segunda Ação, ou seja, de 2010.

2.2 De experiências passadas a experiências subsequentes: Ações de 2010 e 2011

Diferentemente da primeira Ação (2009), essa não promoveu uma integração das disciplinas em um encontro presencial do Curso. A Ação de 2010 também incluiu em sua proposta, a visita a uma exposição ‘Intermintência’, da artista Anna Beahtriz Azevedo, realizada na Galeria Marina Potrich, em Goiânia. Tal exposição foi considerada como eixo articulador das etapas.

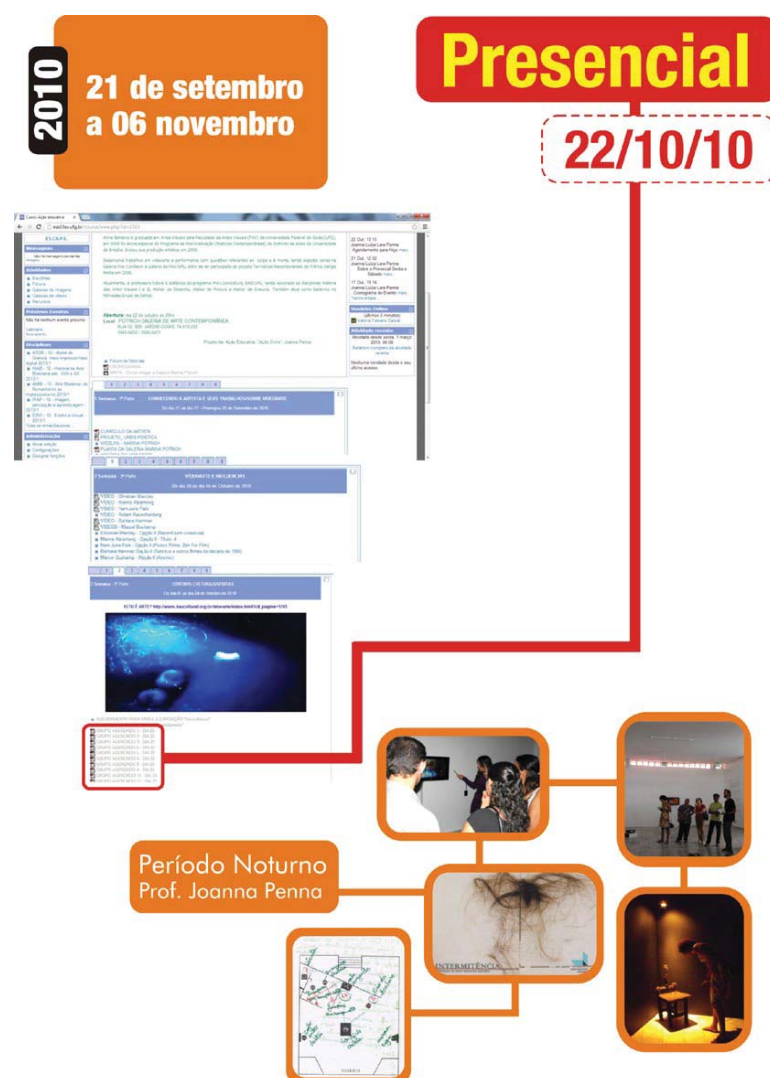
Para a visita à exposição, a tutora Joanna Penna, com a colaboração da professora Noeli Batista e minha, elaborou a proposta que configurou a etapa denominada “Diálogos e exercícios com/sobre o fazer artístico”. Esta proposta aconteceu no segundo dia do encontro presencial, na Faculdade de Artes Visuais. Como estratégia pedagógica, reunimos textos e exemplos de vídeos em um CD³⁷ que foi distribuído para as/os estudantes durante o encontro. Este material foi considerado uma das formas de proporcionar contato com o conteúdo proposto uma vez que muitas/os estudantes não têm acesso frequente à internet e a baixa qualidade do sinal compromete a navegação em busca dos conteúdos sugeridos. Desta forma, o CD passou a ser um recurso pedagógico estratégico para colocar a/o estudante em contato com o conteúdo nesta modalidade.

A negociação do espaço para esta Ação foi feita pela artista Anna Beahtriz, também tutora do programa. A estrutura do planejamento (Figuras 11 a 14) incluiu: (a)

³⁷ No CD estão reunidos textos sobre vídeoarte, sobre a utilização do vídeo em sala de aula, e exemplos de vídeoarte de Ana Beahtriz, bem como trabalhos de alunos do Colégio Juvenal Pedroso – parte do projeto de pesquisa da Professora Noeli Batista.

reunião com os colaboradoras/es; (b) textos sobre videoarte e links disponibilizados no ambiente digital com exemplos de videoarte³⁸; (c) exibição de trabalhos de Anna Beahtriz Azevedo e de produção de alunos/as do Colégio Juvenal, atividades realizadas no presencial, além da visita orientada³⁹ à exposição '*Intermitências*'; (d) conversa com a curadora da exposição, professora Manoela Afonso e com a artista; (e) momento para produção e reflexão: trabalho com imagens para construção de colagens de exposições imaginárias e produção de um vídeo utilizando o celular; (f) comentários no ambiente digital após o encontro presencial.

FIGURA 11 - ÁLBUM DE RECORTES 2010



Fonte: Arquivo da autora

³⁸ Trabalhos dos/as artistas Christian Marclay, Marina Abramovic, Nam June Paik, Robert Rauschenberg e Marcel Duchamp.

³⁹ A monitoria foi feita pelas/os alunas/os do curso de Licenciatura em Artes Visuais - modalidade presencial.

FIGURA 12 - ÁLBUM DE RECORTES 2010

23/10/10

Período Matutino
 Conversa com curadora da exposição
 Prof. Manoela Afonso
 e artista Prof.
 Anna Behatriz Azevêdo



50 MAC
 MUSEU DE ARTE CONTEMPORÂNEA
 da Universidade de São Paulo

Localize
 MAC Cidade Universitária
 MAC Ibirapuera
 MAC USP Nova Seta

INSTITUCIONAL
PROGRAMA ACADÊMICO
ACERVO
EXPOSIÇÕES
CURSOS E EVENTOS
BIBLIOTECA

Re: COMENTÁRIOS: sobre a Exposição Intermitência/Ação Educativa/Paletras e Oficina - terça, 26 outubro 2010, 20:47

Quando pensamos em galeria de arte, em fazer um momento de visitação com nossos alunos em uma galeria de arte, com certeza eles iriam pensar em quadros, pinturas, esculturas mas tudo nos padrões da compreensão do olhar, daquilo que é fácil de entender. Numa exposição como essa, com vídeos e instalações, além de ser diferente, chamativo, a forma de se apresentar o tema, irá fazer com que esse aluno reflita sobre o "eu", o "ser".

Re: COMENTÁRIOS: sobre a Exposição Intermitência/Ação Educativa/Paletras e Oficina - terça, 26 outubro 2010, 11:45

Talvez a artista poderia somente despertar para a público que existem outros sentidos despertados à partes do corpo que no dia a dia nem é questionado(efeito de beleza mas que pode trazer outros significados diante de um contexto totalmente utilizado da realidade). Gostei muito, ainda estou pensando .

- SESC POMPEIA - SÃO PAULO
- PINACOTECA
- MASP
- INSTITUTO TOMIE OHTAKE
- ITAU CULTURAL
- MAC



123456789

4 Semana - 4ª Parte: PRODUÇÃO DO ALUNO - Presencial "Ação Educativa"

Do dia 25 ao dia 06 de Novembro de 2010.

- FÓRUM GERAL DE DÚVIDAS
- GALERIA DE IMAGENS - Cartografia Existencial
- VÍDEOS - Produção Visual
- COMENTÁRIOS - sobre a Exposição Intermitência/Ação Educativa/Paletras e Oficina

Fonte: Arquivo da autora

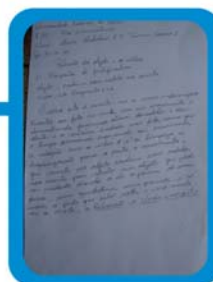
FIGURA 13 - ÁLBUM DE RECORTES 2010

Período Vespertino

Planejamento:
Prof. Joanna Penna
Prof. Noeli Batista
Prof. Valéria Fabiane

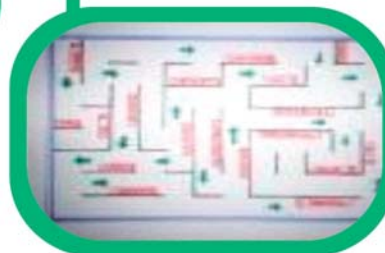
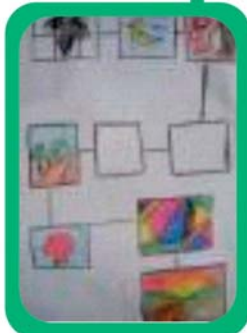
1

No primeiro exercício, "Diálogos Possíveis", os alunos (as) deveriam estabelecer oralmente relações entre uma imagem, escolhida de um dos postais do catálogo da exposição, e um dos vídeos da exposição Intermitência. Ao escolher a imagem poderiam relacioná-la às suas vivências, nesta ação, ponto de partida para as discussões.



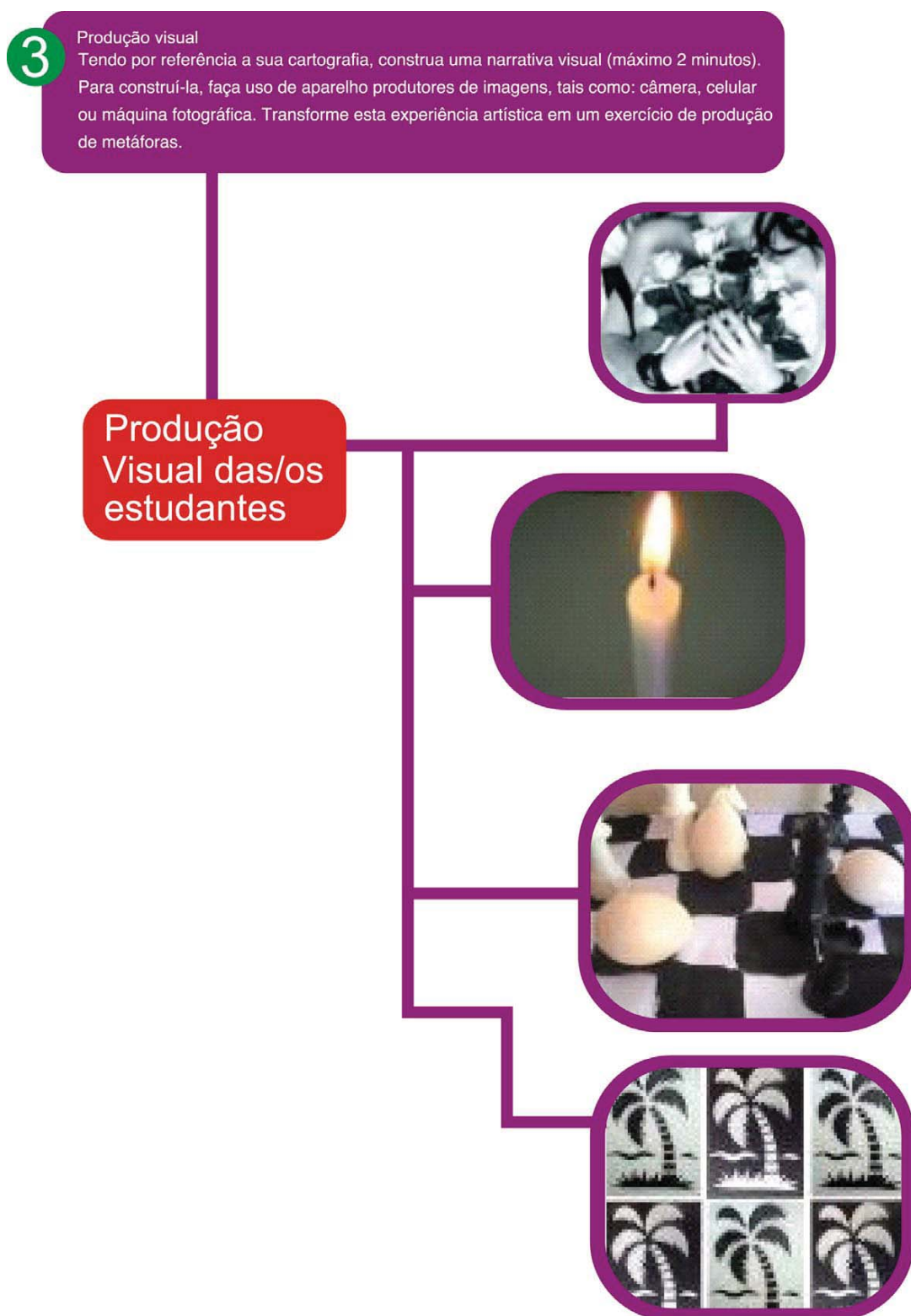
2

Cartografia Existencial, a imagem escolhida será o ponto de partida para que você possa cartografar (em papel A4) as suas vivências em arte, referências e ou preferências para dar forma ao seu próprio território existencial. A proposta da cartografia é que você construa um desenho de uma exposição imaginária. Os objetos e imagens que farão parte da sua exposição serão escolhidos a partir das relações construídas por você. Um exercício interessante seria você construir sua exposição imaginária, seja por meio de desenhos, colagens, pinturas e/ou utilização de objetos "reais



Fonte: Arquivo da autora

FIGURA 14 - ÁLBUM DE RECORTES 2010



Fonte: Arquivo da autora

O planejamento da Ação buscou aproximar as/os estudantes dos diferentes atores e seus papéis no universo 'institucional' da arte e, desta forma, gerar discussões. Nas conversas com a professora e curadora da exposição Manoela Afonso e a artista Anna Beahtriz, foram apresentadas e discutidas noções sobre curadoria, monitoria e sobre o trabalho artístico enquanto processo de criação. Nessas conversas e reflexões, foram emergindo sentidos em torno das noções de professor/a artista. Essa aproximação com a artista que também é tutora no curso ajuda a desmitificar o conceito de 'artista' como gênio criador caracterizado pelo modernismo.

Pensar em uma exposição, num espaço expositivo, como centro das atividades planejadas em cada etapa, além de apresentar às/aos estudantes alguns espaços culturais da cidade de Goiânia, fomentou discussões que trouxeram à tona problematizações ainda deixadas à margem no âmbito da arte na educação, "como originalidade, autoria, recepção, representação, intenção do artista (...)" (HERNÁNDEZ, 2011, p. 43), e, ainda, sobre a 'institucionalização da arte'. A intenção era trazer à tona, além das discussões e práticas, mesmo que de maneira ainda tímida, oportunidades que provocassem "o deslocamento de noções rígidas de recepção/produção de imagens, epistemologia, poder, identidade, subjetividade, agência e entendimento do cotidiano" (DIAS, 2011, p. 63).

Seguindo a estrutura da Ação de 2010, o planejamento para a Ação de 2011 (Figuras 15 a 18) buscou articular as etapas em torno da mostra "*Conjunções*", da Coleção Sebastião Aires de Abreu. A conversa no ambiente digital desenvolveu-se em torno do tema modernismo no Brasil e arte Contemporânea em Goiás, tendo como base um texto do professor Carlos Sena (2009). Sob a organização da tutora Joanna Penna, as/os estudantes entraram em contato com imagens de trabalhos de artistas participantes da mostra "*Conjunções*⁴⁰" por meio dos sites desses artistas. Ao mesmo tempo, puderam navegar para conhecer Galerias, Museus e Institutos. A ideia era, além de apresentar mais um espaço expositivo em Goiânia, colocar as/os estudantes em contato com as poéticas dos artistas participantes da mostra que aconteceria no Centro Cultural da UFG em outubro de 2011 sob a curadoria do artista plástico Divino Sobral.

⁴⁰ Eduardo Climachauska, Glauco Pinto de Moraes, Farnese de Andrade, Newton Rezende, Nuno Ramos, Rubens Gerchman, Siron Franco e um artista anônimo.

FIGURA 15 - ÁLBUM DE RECORTES 2011

2011

119
Alunos

Período de
07/09 a 07/11





Como Chegar ao Centro Cultura da UFG



Carta trocada entre colegas/ Convite para participação na ação

Sou aluna do curso de Prolicenciatura em artes visuais e professora da rede Estadual de Ensino lotada em um colégio Estadual onde trabalho com a disciplina Arte.

Participar de uma Ação Educativa é uma oportunidade ímpar de aprender, de trocar experiências e de vivenciar a arte.

Por isso, são muitas as minhas expectativas em relação a essa ação educativa. E as certeza de novas possibilidades também.

Será um grande prazer estar com você. Espero encontrá-la.

Fonte: Arquivo da autora

FIGURA 16 - ÁLBUM DE RECORTES 2011

Curso Ação Educativa 2011

ead.fav.ufg.br/course/view.php?id=1853&sesskey=Ygz0wKmnSY8switchole=5

http://www.itaucultural.org.br/modernismo/index2.html?cd_pagina=1248

Próximos Eventos
Não há nenhum evento próximo

Disciplinas

- Canais de Bio - Andanças Multiculturais
- CEJ/2013 - Fotografia e pós-modernidade - Prof. Raoni Gondim
- CEJ/2013 - Inclusão no Ensino de Arte: Saber para praticar - Prof. Rubens Júnior
- CEJ/2013 - Redação Técnica para Projetos Culturais Prof. Leonardo Perotto
- CEJ/2013 - Fanzine - teoria e prática Prof. Matheus Moura
- Todas as minhas Disciplinas...

Administração

- Notas
- Perfil

MODERNISMO PASSO A PASSO

Década de 70 - O Momento da Afirmação da Arte Goiana

Nesse próximo passo nós vamos fazer reflexões sobre a trajetória da arte Contemporânea em Goiás.

1º Vamos começar por um passeio pelo modernismo no Brasil:
http://www.itaucultural.org.br/modernismo/index2.html?cd_pagina=1248

2º Leitura do texto Introdução à arte contemporânea de Goiás - Carlos Sena.

3º Abra um tópico com o seu nome e indique os principais pontos do texto: Introdução à arte contemporânea de Goiás - Carlos Sena - Até o dia 26/09.

FÓRUM EXERCÍCIO PARA REFLEXÕES
até o dia 09/10 - Valor 10 horas

- SITE: FREI CONFALONI
- SITE: ANTÔNIO POTERO
- SITE: DJ. OLIVEIRA
- SITE: ANA MARIA PACHECO
- SITE: NEUZA MORAIS
- SITE: ANGELOS KTEIAS
- SITE: PAULO FOGAÇA
- SITE: MARIA GULHERMINA
- SITE: SIRON FRANCO
- MUSEU VIRTUAL (museu de escultura ao ar livre)
- ARQUIVO - GUSTAV RITTER
- ARQUIVO - CLÉBER GOUVEIA

Bem vindo(a), Valéria Fabiane Cabral: Estudante (Retornar a minha função normal)

FAV | UFG - Campus II - Semedial - Caixa Postal 131 - CEP 74001-970 - Goiânia/GO | © 2009-10 - Todos os direitos reservados

FAV

CIAR



Fonte: Arquivo da autora

FIGURA 17 - ÁLBUM DE RECORTES 2011

Vamos passear por Galerias, Museus, Institutos e pelo Centro Cultural da UFG

SESC POMPEIA - SÃO PAULO
PINACOTECA
MASP
ITAU CULTURAL
SMAC
INSTITUTO TOMÉ OHTAKE
CENTRO CULTURAL UFG

Nossa parada obrigatória será no Centro Cultural da UFG
(<http://centroculturalufg.blogspot.com/>)

ESPAÇO DO DESCOBRIMENTO - ATIVIDADE - até 25/10 - Valor: 10 horas

ATIVIDADE - Galeria de Imagens
Conheça o Centro Cultural da UFG - texto
SITE DO ARTISTA: SIRON FRANCO
SITE DO ARTISTA: FARMESSE DE ANDRADE
SITE DO ARTISTA: NUNO RAMOS
SITE DO ARTISTA: RUBENS GERSHMAN
SITE ITAU: NEWTON REZENDE
SITE ITAU: GLAUCO PINTO DE MORAIS
SITE: EDUARDO CUMACHO
GALERIA DE VÍDEOS - Sobre as Obras dos Artistas
CURSOS/DEBATES
TRIDIMENSIONALIDADE - LIVRO (Fabrizio Cocchiaratti Favaretto-Chavelli)
A ESCULTURA NO CAMPO ESPANZIDO - Rosalind Krauss
INSTALAÇÃO - Campo de Relação - Elaine Tedesco
O LEITOR DE IMAGENS - Oitocenta (colóquio arte na escola)
Corpo e Arte Contemporânea (o mosaico polímico em Farnesse de Andrade)

MUSEU DE ESCULTURA AO AR LIVRE
Valor da atividade = 15 horas

1 - A partir do Mapa do Museu, disponibilizado (mapa guia e folder-mapa, trace um percurso, propondo uma ação educativa. Escolha um dos roteiros seguintes:

a) Roteiro 1 - Técnicas Utilizadas (ver mapa guia);
b) Roteiro 2 - Figura Humana ou (ver mapa guia);
c) Roteiro 3 - Tema Natureza (ver mapa guia).

Exemplo: Se caso você optar por Roteiro 1 - **Figura Humana** faça um roteiro das obras que tratam dessa temática abordada. Nesse caso, esculturas com figura humana figurativa ou abstrata. Por exemplo: O Clone - Maternidade - Camponês - etc. - Explique qual a lógica do seu roteiro, por que você escolheu essas obras e respectivamente nessa ordem.

1.2 - **Fotografe as Obras** (insira no seu roteiro).

Normas para essa postagem no Avaz:

Fonte: Arial, Tamanho: 12, Texto: Justificado, Espaçamento: 1,5, Cor: Preto Padrão.

2 - A partir da obra da artista Dina Cogoli - Sítulo, assemblagem, faça uma "relação" com alguma obra de um dos artistas da Exposição Conjunta: Glaucio Pinto de Moraes, Newton Rezende, Farnesse de Andrade, Siron Franco, Eduardo Czumachowski, Rubens Gershman ou Nuno Ramos. (Não esqueça de postar a imagem).

3 - Colete nesse seu percurso na Praça (o que encontrar pelo caminho: no chão, nos bancos, na grama etc. O que você acha que pode dialogar com a obra do artista Farnesse de Andrade. Explique qual essa relação. (Não esqueça de postar a imagem).

4 - Procure no museu aberto um ou mais artistas que têm como influência a linguagem da Arte Popular. Explique o por que. (Não esqueça de postar a imagem).

Envie (word) questionário (2 questões) - até o dia 03/12
OBRA DA DINA COGOLI (destino para atividade 2)

Entrevista

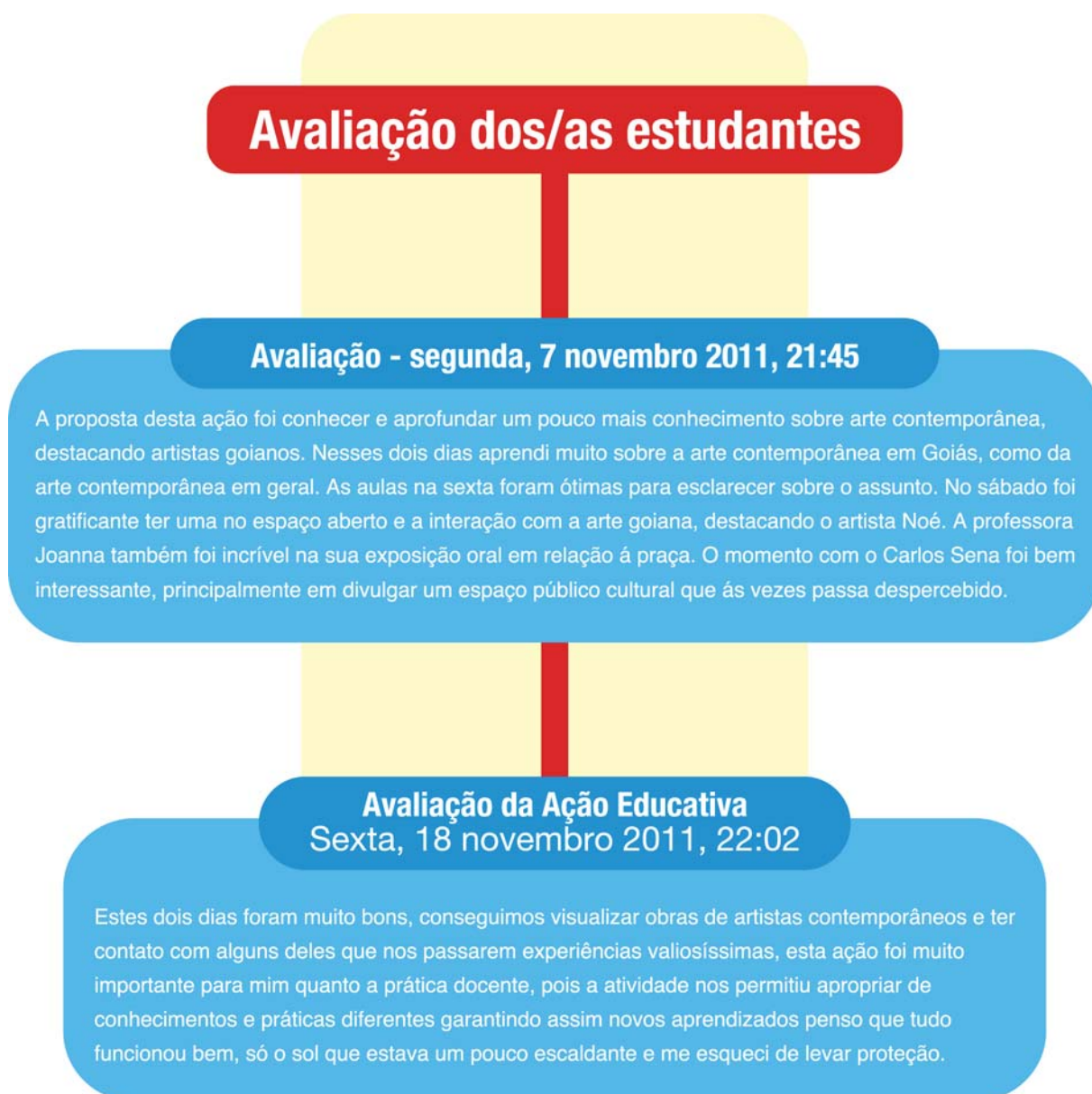
Joanna Luiza Lara Penna
Problema em: quarta, 15 outubro 2011, 11

- Descrição
NUNO RAMOS - Trecho do documentário de Roberto Moreira sobre o artista plástico Nuno Ramos. Faz parte da série de DVDs Encontro do Itaú Cultural sobre artistas e outras personalidades da história do Brasil.

Biografia de Nuno Ramos
Nuno Álvares Pessoa de Almeida Ramos
Ser artista de vanguarda, ainda que de vanguarda em crise, significa, em primeiro lugar, acreditar no conteúdo da verdade da arte, isto é, acreditar que a arte expressa algo de essencialmente verdadeiro que não pode ser alcançado por outros caminhos. Em segundo lugar, significa acreditar que esse algo, uma vez revelado, possa mudar a relação entre as pessoas e as coisas.
A arte de Nuno nos diz que as coisas não falam. De fenda entre as coisas e os significados, suas obras brotam como uma erupção vulcânica. Expõem o lado anônimo, magnético do mundo: sua face secundária.
É significativo o uso que esses trabalhos fazem do orgânico. Que a obra se assemelhe a um organismo é, tradicionalmente, a garantia de uma mediação entre nós e os objetos inanimados, tentando vida nas pedras e nos pigmentos, a arte testemunha que um contato com o mundo é possível.

Fonte: Arquivo da autora

FIGURA 18 – ÁLBUM DE RECORTES 2011



Fonte: Arquivo da autora

Como as reuniões de negociação para agendamento de visitas aos espaços expositivos e o planejamento das propostas aconteciam de forma antecipada, geralmente com seis meses de antecedência⁴¹, neste caso, tivemos que mudar e adaptar a preparação da Ação, pois a exposição não aconteceu de acordo com o agendamento previsto no calendário do Centro Cultural. Dessa forma, em vez da visita à referida mostra '*Conjunções*', as/os estudantes foram convidados a ver as obras que fazem parte da exposição permanente no espaço denominado Museu Aberto, situado na Praça Universitária, em Goiânia. Adaptando o planejamento, buscamos um espaço próximo ao Centro Cultural, no caso o Museu Aberto, para que em contato com esses trabalhos fossem construídas relações e/ou disjunções entre os trabalhos dos/as artistas⁴² deste espaço e trabalhos dos artistas (Nota de Rodapé 8) que estariam expondo na mostra '*Conjunções*'.

Também construída em etapas, a Ação de 2011 (Figura 15 a 18) foi constituída por: a) reunião com as/os representantes dos espaços e colaboradoras/es; b) troca de cartas no ambiente digital entre colegas para apresentação das/os estudantes e convite para participação na ação, observação de trabalhos dos artistas que participariam da exposição '*Conjunções*' (sites, blogs) no ambiente digital; (c) textos sobre arte contemporânea em Goiás, também apresentados no ambiente digital; (d) palestra sobre Cultura Popular com o tutor Odailso Bertê, palestra sobre arte contemporânea com o tutor Marcelo Forte e exibição do documentário: "*Quem tem medo de arte contemporânea?*", dirigido por Cecília Araújo e Isabela Cribari; (e) conversa com Nôe Luiz da Mota, um dos artistas com obra no Museu Aberto, e como professor e artista Carlos Sena, no Centro Cultural; (f) visita ao Museu Aberto na Praça Universitária sob a mediação da tutora Joanna Penna; (f) momento para produção e reflexão: atividades no ambiente digital.

A visita ao Museu Aberto possibilitou estimular a atenção dessas/es estudantes para os espaços culturais da cidade e as possibilidades de tratar espaços não formais como campo de atuação formativo e investigativo. Possibilitou, ainda, visitar uma exposição permanente, em espaço aberto, com obras de artistas contemporâneos, muitos ainda vivos e residentes na cidade.

⁴¹ Apenas o planejamento da Ação de 2012 foi realizado com somente três meses de antecedência devido a greve das Universidades e institutos Federais.

⁴² Dina Cogolli, Ken Yaça, Antonio Poteiro, Luiz Olinto, Júlio Valente, Aparecida Queiroz, Gustav Ritter, Maria Guilhermina, Antunes Arantes, Narcisa Cordeiro, Prudêncio, AngelosKatenas, Marilda Passos, Admar Custódio, Neusa Moraes, Antonio Vieira, Nôe Luiz, Divino Sobral, Danielle Gouthier, LuisTolosa, Léia Leal, José Loures, Lara Luíza, Souza Netto, Júlio Valente e Luiz Olinto.

2.3 Um ‘continuum’ em construção e em expansão: Ação 2012

Em 2012 surgiu a ideia de propor um ‘espaço de performance’ para promover uma Ação que, além de ampliar o conceito de performance, possibilitasse a criação de espaços de ação para fomentar a noção de dissolução de fronteiras entre linguagens. Foi descrevendo esta Ação que iniciei este capítulo. Refletindo sobre ela, entendo que nossa intenção era promover um espaço onde o corpo interligasse percepções e experiências vividas através de interação fora do circuito institucional da arte.

Considerando a ideia de “continuum” utilizada por Dewey em sua concepção de experiência, e a atenção que o autor coloca entre experiências passadas e subsequentes, foi importante pensar que, em 2011, as/os estudantes experimentaram propostas em torno de um espaço informal – obras em um museu aberto. Já em 2012, eles/as próprios/as foram ‘experimentar-se’ (TOURINHO, 2007) num espaço não formal e, especialmente, não dedicado à mostras e exposições de arte. Houve, assim, por disjunção/contradição, uma oportunidade de rever e refazer concepções de arte, espaços instituídos para arte e participação dos/as próprios/as alunos/as como ‘autores’ de uma proposição artística.

Seguindo a estrutura das demais ações (Figuras 19 a 22), foram definidas as seguintes etapas: (a) reunião com as/os representantes do Araguaia Shopping e com o grupo colaborador/propositor; (b) discussões sobre performance com as/os estudantes no ambiente digital; (c) palestra sobre performance e educação com o professor Arão Paranaguá⁴³, conversa com o performer Cristiano Mullins⁴⁴ e com a coreógrafa Luciana Caetano⁴⁵; (d) encontro e participação das/os estudantes e colaboradores/as para definir a proposta; (e) atuação no Espaço de Performance no Terminal Rodoviário - Araguaia Shopping; (f) diálogo e reflexões no ambiente digital de aprendizagem.

⁴³ Professor do Curso de Licenciatura em Teatro e do Mestrado Interdisciplinar em Cultura e Sociedade na Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Pesquisa performance, teatro, formação de professores e ação cultural.

⁴⁴ Ator e diretor teatral da Cia. Teatro In Cena, premiada no II Prêmio de Teatro de Goiás.

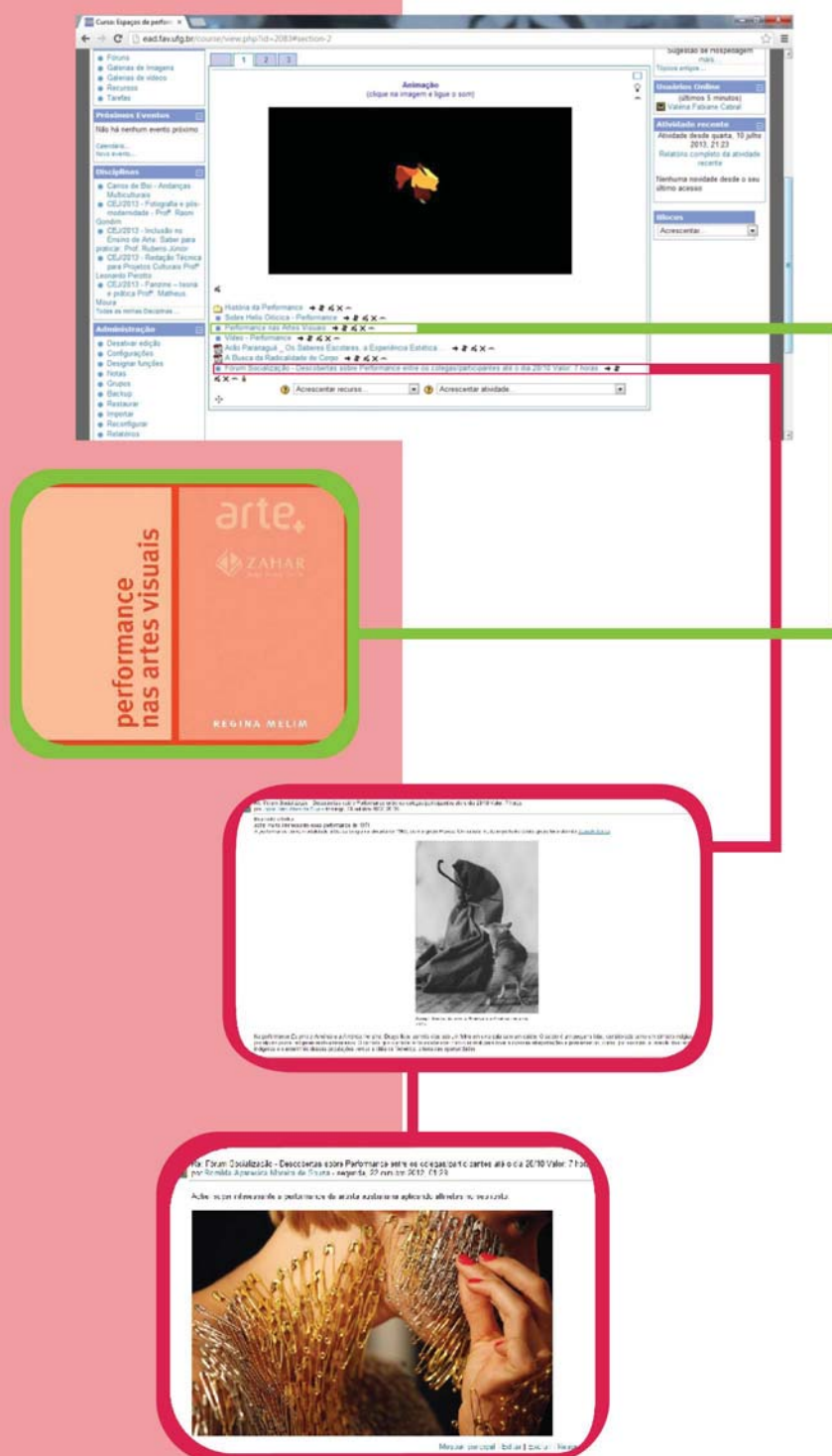
⁴⁵ Bailarina, coreógrafa e professora de dança contemporânea. Especialista em Pilates, ex-bailarina do Balé do Estado de Goiás e da Quasar Cia. de Dança. Diretora e Fundadora do Grupo Solo de Dança e Grupo Contemporâneo de Dança. Membro do Fórum de Dança de Goiânia e Membro do Colegiado Nacional de Dança. Conforme informações em blog. Disponível em <http://www.junioroliveiraluz.com/blog>. Acesso em 12/09/2012.

FIGURA 19 – ÁLBUM DE RECORTES 2012



Fonte: Arquivo da autora

FIGURA 20 – ÁLBUM DE RECORTES 2012



Fonte: Arquivo da autora

FIGURA 21 – ÁLBUM DE RECORTES 2012

Re: Fórum sobre as vivências no encontro presencial da Ação Educativa PerformAÇÃO. Valor: 5 horas
por **SIMONE FERREIRA DA SILVA RABELO** - quinta, 25 outubro 2012, 21:37

Bom dia,
Como a professora Joana nos pediu apenas um momento que mais nos marcou, sinceramente o meu foi o que citei anteriormente, da senhora de cadeiras de rodas, pois ela não entendeu nada no início e não esperava ganhar um abraço.
Enfim, isso foi inesquecível, pois com tanta preocupação com o dinheiro nos dias de hoje, as pessoas passam despercebidas, principalmente nas grandes cidades. Precisamos valorizar as pessoas e observá-las melhor da maneira que elas são aceitando-as dessa forma.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

Re: Fórum sobre as vivências no encontro presencial da Ação Educativa PerformAÇÃO. Valor: 5 horas
por **Luciene de Fátima da Silva Resende** - quinta, 25 outubro 2012, 19:00

Olá profª turma olha a principio eu pensei em fugir em não participar por vergonha, medo mas pesei e vi que seria uma experiencia unica como realmente foi tanto que no final acabei achando ótimo vindo as pessoas curiosas querendo entender o que estava acontecendo e algumas interagindo demonstrando ter gostado da ideia então diante disso eu digo que valeu muito a pena ficar e vivenciado mais esta experiencia.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

Fonte: Arquivo da autora

FIGURA 22 – ÁLBUM DE RECORTES 2012



“Depois de realizados os estudos propostos no ambiente Moddle e em consonância com o cronograma aconteceria outro presencial para a realização do trabalho performático. Nesse encontro faríamos a preparação para o evento, aquecimentos, treinos, ensaio geral e finalmente a concretização da ação. De volta para a FAV teríamos um momento para socialização dos sentimentos, impressões e aprendizagens e em seguida uma avaliação da Ação.”

Nas quatro Ações, as propostas pedagógicas visaram dar relevância a contextos educativos fora do espaço escolar formal, ou em sintonia com ele, projetando diálogos com o mundo através de práticas/poéticas contemporâneas. A construção desses diálogos buscou ampliar e deslocar narrativas para instaurar possibilidades de percepção e recepção onde “nós nos reconhecemos e nos reconstruímos em relação com o outro” (MARTINS, 2011, p. 17).

Experiências vividas pelas/os estudantes com poéticas visuais contemporâneas como parte de propostas para *aprenderensinar* (ALVES, 2011) arte, em entrecruzamento com a cultura visual, possibilitou, de forma gradativa, iniciar um diálogo com questões contemporâneas da arte e seu ensino.

Favoreceu, ainda, que esta aproximação com a experiência vivida possibilitasse o desenvolvimento do pensamento crítico de forma a realçar, por meio de visualidades, a “oportunidade para discutir e se posicionar sobre os dilemas morais, sociais e éticos que afligem e demandam a atenção das sociedades contemporâneas” (MARTINS, 2011, p. 21). Tais enfoques - aproximação com poéticas visuais contemporâneas, aprofundamento sobre experiências vividas e diálogos com questões da arte e seu ensino - são desejáveis que aconteçam durante a formação de professores/as para fomentar tomadas de decisões e posições.

Levando em consideração que “a educação é um processo de formação de identidade porque mudamos à medida que aprendemos e nossa aprendizagem muda nosso eu subjetivo (FREEDMAN, 2006, p. 26, tradução minha)”⁴⁶. Paralelamente, e em sintonia com Freedman, começo a questionar situações vividas em meu contexto atual para compreender quem sou, como estou aprendendo e como faço desse lugar um ‘lugar de experiência’. Lugar que fomenta espaços narrativos singulares que podem produzir processos de criação de sentidos para as nossas próprias vidas, onde eu, docente, estou incluída como ‘objeto de pensamento’.

Refletindo sobre as mudanças que esse ambiente de aprendizagem configurado pelas diferentes etapas propostas nas Ações fez emergir e, além disso, sobre processos de formação de identidade que nos impactam em nossa prática docente, me apoio em ideias de autores com os quais estabeleço conexões com noções de identidade e subjetividade (ROLNIK, 1997; HALL, 2000, 2006; WOODWARD, 2000; SILVA 2000; HERNÁNDEZ, 2012). Woodward (2000, p. 55) chama atenção para o fato de que “nós vivemos nossa subjetividade em um contexto

⁴⁶ La educación es un proceso de formación de la identidad porque cambiamos a medida que aprendemos [e] nuestro aprendizaje cambia nuestro yo subjetivo (FREEDMAN, 2006, p. 26).

social no qual a linguagem e a cultura dão significado a experiência que temos de nós mesmos e no qual nós adotamos uma identidade”.

No contexto em que nos encontramos, de ensino-aprendizagem em um curso de formação na modalidade à distância, é necessário considerar como estamos sendo representados e que identidades estamos adotando. Vivenciar as experiências com e nas Ações, como parte de um processo de formação, em diálogo com as poéticas visuais contemporâneas e buscando construir sentidos e interpretação de significados nos ajudará a compreender como ‘mudamos à medida que aprendemos’? Envoltas nesse redemoinho de questionamentos e aprendizagens geradas pelas Ações (2009/2012) e na expectativa de que investigá-las me ajuda a “inserir pequenas mudanças nos processos educativos à medida que aprendo”, busco questionar e avaliar aspectos sobre *ensinaraprender* colocando em perspectiva minha prática pedagógica.

2.4 Revisitando percursos e projetando formas de olhar as experiências

No mesmo ano em que realizamos a performance (2012), tornei-me doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual da Faculdade de Artes Visuais da UFG. O contato com as disciplinas do Programa ampliou meu olhar para descobrir outra dimensão metodológica além da prática pedagógica: a interpretativa, que orienta processos através dos quais me aproximo das falas dos/as alunos/as e de suas manifestações escritas como participantes nos fóruns do ambiente digital. Agrego aos pensamentos que me movem uma postura investigativa que me ajuda a questionar as situações e tentar compreender, conforme explicitado anteriormente, como Ações Educativas em diálogo com poéticas visuais contemporâneas impactam, reverberam e (re)constróem a minha prática docente e a prática docente dessas/es estudantes/professores/as. Nessa direção, busco compreender sentidos e significados que estudantes/professores/as dão, através de suas falas, às experiências vividas durante as ações.

Ao cursar a disciplina: Seminário de Pesquisa em Arte e Visualidade, entrei em contato com o texto “Uma aproximação à pesquisa narrativa e autoetnográfica - Algumas questões para continuar aprendendo” do professor Fernando Herraiz Garcia (2012), e busquei na leitura de sua tese doutoral⁴⁷ questões sobre uma investigação de caráter narrativo, sempre concentrada na ideia de pesquisar ‘para continuar aprendendo’.

⁴⁷ Los estudios sobre las masculinidades – Investigación narrativa en torno al papel de la escuela y la educación artística en la construcción de la masculinidad. (Facultad de Bellas Artes, Universidad de Barcelona, 2012).

Nas descobertas geradas por essas leituras percebi que desde minha graduação em 2002 – culminando com o Trabalho de Conclusão de Curso⁴⁸ meu interesse tem se voltado para a forma como as/os estudantes percebem sua experiência com a arte contemporânea e as narrativas que constroem – identificações, associações, vínculos – sobre o processo e vivências nos espaços culturais e na sala de aula. Naquela época, comecei a me dar conta de que é através da experiência que começamos a nos relacionar com o mundo para compreender a nós mesmos.

Gradativamente, tomei consciência de que as narrativas oferecem um caminho interpretativo da experiência abrindo sentidos e significados às reflexões geradas na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação (SCHÖN, 2000), processos que podem nos ajudar a compreender a nossa própria prática docente, uma vez que eles acionam momentos para construção e reconstrução do conhecimento em nossa formação enquanto professoras/es. Nesse sentido, “rever, enfrentar questões problemáticas e inserir pequenas mudanças nos processos educativos nos ajuda a nos ver e a buscar sermos vistos como ensinadores e aprendedores” (TOURINHO, 2011, p. 14).

Ao pensarem um modo de investigação por meio de narrativas me aproximei dos autores Connelly e Clandinin (2011) que esclarecem o papel da narrativa (fenômeno) e caracterizam a pesquisa narrativa como prática de investigação (método). Martins e Tourinho (2011) também me ajudam a perceber que a narrativa tornou-se uma forma de investigação da experiência e, por isso, é um caminho para dar sentido e significados para as experiências vividas nesse contato com poéticas visuais em espaços expositivos e culturais. Segundo Martins (2009, p. 36), é por meio das narrativas que os “indivíduos reorganizam sua experiência de modo que elas ganhem coerência e significado, dando sentidos a eventos/acontecimentos marcantes nas suas trajetórias”. Quando tornamos esses sentidos um processo de questionamento que se torna público, essas narrativas “deixam de ser somente nossas, pois passam a fazer parte da vida do outro” (LARROSA BONDÍA, 1998, p.38).

Levando em consideração que a memória também cria narrativas com detalhes que dizem da nossa subjetividade, conto as experiências vividas em colaboração com estudantes. Em cada Ação Educativa, encontro estímulos para produzir narrativas e procuro (re)organizar as experiências de forma a dar o protagonismo necessário às questões e pessoas que participaram desses processos. Os diálogos entre ações

⁴⁸ Arte Contemporânea e Ação-Educativa: uma proposta a partir da exposição do artista plástico Pitágoras. Alice Eugênio M. Quixabeira, Ismeinem V. de Faria e Valéria Fabiane B. F. Cabral.

educativas, poéticas visuais contemporâneas e formação de professoras/es oferecem meios para o desenvolvimento de posições críticas dos/as participantes colocando-os/as no mundo como sujeitos que se constroem, que ensinam e aprendem, e precisam reinventar, constantemente, suas práticas docentes. Vejo-me nesta mesma situação e amplio minhas expectativas para que esta investigação também acolha uma análise sobre a minha própria prática docente.

Desde o curso de graduação (1999/2002) procuro refletir sobre a minha prática docente e venho observando como meus interesses profissionais se dirigem à utilização de processos investigativos para compreender, com os/as participantes, “como as coisas funcionam em seu próprio campo de atividade” (STAKE, 2011, p. 174), ou seja, como as coisas funcionam em nosso próprio campo de atividade. Nessa perspectiva, venho caminhando por etapas, orientadas por diálogos que entrecruzam investigação docente com viés narrativo e estratégias da pesquisa-ação, agindo em sintonia com os pensamentos de Kemmis e McTaggart (1988). Segundo eles, a pesquisa-ação envolve: planejamento, ação, observação e reflexão.

Investigando a partir de princípios da pesquisa-ação, articulados na investigação docente, debruço-me sobre esses quatro momentos buscando construir no ambiente escolar durante o processo educacional, um relacionamento ético e democrático entre pesquisadora e participantes. Nesse sentido associo-me, também, às ideias de Thiollent (1994) e Zeichner (2002). Em seu livro *Metodologia da Pesquisa-Ação*, Thiollent afirma que “há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda atividade intencional dos atores da situação” (1994, p. 16). Na visão de Zeichner (2002) a pesquisa-ação é um processo reflexivo, colaborativo e emancipatório em relação à atuação profissional do/a professor/a e à formação de profissionais autônomos e críticos. Orientada pelos pensamentos de Thiollent (1994) e Zeichner (2002) para uma ação ser considerada coletiva, ainda existe a demanda de que as/os estudantes/participantes acompanhem as ações, durante o processo, de forma questionadora e consciente para que não se tornem apenas informantes e/ou executores na ação.

Um modo de levar à cabo este acompanhamento das ações de forma reflexiva com vistas a que elas gerem um ambiente colaborativo, entre participantes e pesquisadora, seja o que Donald Schön (2000) denomina *reflexão-na-ação*. Refletir com as/os participantes sobre a ação, pensando retrospectivamente, ou no momento

da ação, é investir na possibilidade de interferir nas situações em curso. A reflexão na ação tem a função de questionar o ato de conhecer na ação o que nos leva a repensar algumas situações em andamento. Para Schön (2000) é preciso aprender a trabalhar a ação-na-reflexão para construir e testar novas categorias de compreensão, estratégias de ação e formas de conceber problemas.

Para pensar sobre essas questões que vão surgindo à medida que revisito o Álbum de Recortes, busco espaços para reflexividade em contato com as disciplinas do Programa de Pós-Graduação para ampliar meu olhar e investigar a partir da prática pedagógica e, também da prática interpretativa. Nesse sentido, reúno reflexões, proponho análises e teço avaliações dos processos de ensino-aprendizagem por meio de uma prática pedagógica que se articula como pesquisa interpretativa (STAKE, 2011).

Nesse processo de experimentação e (re)construção nos encontros com as/os estudantes, estou aprendendo a construir conhecimento de forma compartilhada por meio das dimensões de interação e diálogo que caracterizam a ação educativa e a participação colaborativa. O conhecimento produzido na ação me ajuda a repensar o conceito de experiência enfatizando a necessidade de

reconstruí-lo incessantemente, tomando as questões de identidade, saber e poder como estandartes que orientam e fazem mover concepções e práticas sobre aprender e ensinar em contextos múltiplos e plurais, características dos espaços onde atuamos (TOURINHO, 2007, p. 831).

Para compreender e tentar escrever e reescrever as experiências, de modo que elas ganhem significados, conto com a colaboração de um grupo de estudantes através da realização de encontros/rodas de conversa, considerando que “na teoria dialógica da ação, os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em colaboração” (FREIRE, 2004, p. 165). Os diálogos entre ações educativas e poéticas visuais contemporâneas oferecerão meios para o desenvolvimento de posições críticas dessas/es participantes sobre como estar no mundo enquanto sujeitos no processo de construção de si mesmos, do ensino/aprendizagem e de suas práticas docentes. Essas conversas me orientarão no desenvolvimento de uma análise/interpretação sobre a minha própria prática docente.

É importante enfatizar que no processo de interação e diálogo na modalidade de educação à distância posso visitar e revisitar as falas das/os alunas/os e investigar minha própria prática docente, ou seja, fazer docência como pesquisa do outro e de mim

mesma, de ações e narrativas. Deste modo, esta investigação tem suscitado ideias a partir de propostas que se materializam nas narrativas – falas e manifestações escritas – das/os alunas/os sobre as quais me debruço para tecer e elaborar interpretações que analisam meus olhares e os diálogos entre ação educativa, prática docente e vivências pessoais com poéticas contemporâneas. Como expus anteriormente, pretendo estudar como os impactos das experiências de Ação Educativa podem ser revelados na formação de professoras/es de artes visuais.

Nessa perspectiva, como colaboradoras/es para pesquisa convidei apenas estudantes da cidade polo de Goiânia, em um total de 60 estudantes. O critério para escolha desses estudantes observou a dificuldade e pouca disponibilidade de minha locomoção para os quatro polos em diferentes municípios do estado e, principalmente, o vínculo que estabeleci com elas/es nas aulas presenciais em Goiânia desde 2009. Após o convite via e-mail e o aceite das/os alunas/os, formamos um grupo de onze professoras/estudantes e dois professores/estudantes.

Agendei o primeiro encontro. Uma curiosidade: mais da metade das/os alunas/os que aceitaram o convite via e-mail, não apareceram para o primeiro encontro (um presencial agendado para finais de setembro de 2012), mas foram substituídas por outras participantes que pediram para compor o grupo na hora em que nos reuníamos. Ao final do 1º encontro (que aconteceu em dois momentos, nos dias 28 e 29 de setembro de 2012) integralizamos um grupo de 9 alunas e 2 alunos. Além do primeiro, aconteceram mais três encontros presenciais (24 de novembro de 2012, 15 de dezembro de 2012 e 26 de Janeiro de 2013) para conversas com o referido grupo, todos com duração entre 40 a 55 min.

Como parte dos procedimentos metodológicos, escolhi a entrevista reflexiva (SZYMANSKI, 2004) para que as/os participantes revisitem suas experiências buscando compreender os sentidos que dão, através das imagens e das suas falas, às experiências vividas durante as Ações Educativas. A importância de métodos reflexivos nas ciências sociais começou a ser advogada a partir da denominada crise positivista dos anos 60 do século passado (SANTOS, 1998). A partir desse período, os questionamentos em relação à neutralidade, objetividade e universalidade das definições e escolhas do/a pesquisador passaram a colocar em cheque a forma de fazer pesquisa, de produzir/tratar os dados e, ainda, de interpretá-los e apresentá-los. Nesse sentido, vale à pena ressaltar que a crise positivista revê e, de certa forma,

reavalia o papel do/a pesquisador salientando que “o processo de produção de significado é tão importante para pesquisa social quanto o significado que está sendo produzido” (SZYMANSKI, 2004, p.14).

Com o intuito de promover uma compreensão das ações e da criação de sentidos neste processo de produção de conhecimento, durante esses momentos coletivos criados pelo diálogo em grupo, denominado rodas de conversa, busco elaborar narrativas nas quais, por meio da subjetividade das/os envolvidas/os, possamos

construir um momento de um novo conhecimento, nos limites da representatividade da fala e na busca de uma nova horizontalidade nas relações de poder, [delineando] (...) esta proposta de entrevista, a qual chamamos de reflexiva, tanto porque leva em conta a recorrência de significados durante qualquer ato comunicativo quanto a busca de horizontalidade (SZYMANSKI, 2004, p. 14).

Este ato comunicativo me ajuda a refletir sobre as ‘relações de poder’ não apenas entre entrevistadora/pesquisadora e entrevistado/a/estudante, mas, também, entre as relações professora e estudantes. Ajuda, ainda, a tentar concretizar a ‘busca de horizontalidade’ nessa modalidade de ensino. Com receio da dicotomia certo/errado que ainda é frequente nas relações entre professor/a e alunos/as temia que nas conversas com as/os estudantes elas/es não tivessem abertura necessária para avaliar e expor seus pensamentos sobre as experiências vividas. Tal temor advinha do fato de ter exercido, durante todo processo, o papel de tutora e professora, além de ter sido coordenadora do Programa Pró-Licenciatura a partir do final de 2012.

Para compor textos de campo, contando com a memória das/os participantes, e na tentativa de iniciar um diálogo com esse grupo de nove professoras/estudantes e dois professores/estudantes, pedi que enviassem por e-mail, antes do primeiro encontro presencial, relatos sobre as lembranças nas e das Ações Educativas. Recebi 3 relatos de 3 estudantes que participaram em 2009, 2010 e 2011. Apresento um fragmento de um desses relatos para oferecer uma visão de como é apresentada uma primeira impressão dos/as alunos/as, introduzindo suas narrativas e projetando formas de interpretar estas experiências:

Tenho muita dificuldade de lembrar fatos devido a um problema de saúde, mas muitas vivências nos marcam de tal forma que fica impossível esquecer! Assim que iniciou o curso de Artes Visuais EAD, tivemos a oportunidade de apreciar uma exposição na galeria da FAV. Era um trabalho em areia e, infelizmente, não recordo o nome do artista e não tenho as imagens que fiz dessa exposição. No final a professora Beaatriz apresentou uma dança-performance onde ela desfez todo o trabalho que estava exposto transformando-o num tanto de areia sem significado. Até então eu não

compreendia que fazia parte de uma ação educativa, pois estes termos eram novos para mim e ainda não tinham muito significado (Mensagem recebida em 22/08/2012).

A ideia de projetar formas de interpretar estas experiências se tornará um processo onde construirei diálogos com as narrativas, tematizando-as e desvelando vínculos entre elas e as diferentes etapas definidas para as Ações. No caso desta narrativa, a aluna coloca claramente que certas *“vivências nos marcam de tal forma que fica impossível esquecer”*. Que marcas surgem destas vivências não é um dado visível, explicitado, porém, é frequente a menção que a aluna faz à questão de ‘significados’ aprendidos e adquiridos. A narrativa é longa e a disponibilidade de tempo da aluna se torna outro fator a ser discutido e analisado, observando como as/os estudantes se envolvem ao rever/refletir sobre as experiências vividas nas ações educativas.

Continuando sua narrativa, esmiuçando lembranças e memórias, a aluna escreve:

Um tempo depois fomos convidados pelas professoras Joana Penna e Valéria Fabiane para outra ação educativa onde trilhamos vários caminhos até chegar a exposição que foi numa galeria próxima ao Flamboyant, e foi surpreendente!!! Pude presenciar o que era uma arte contemporânea onde a Artista expunha obras nas quais a mensagem principal estava ligada a cabelos... Os vídeos eram um tanto incômodos, talvez por ser a primeira vez que participava de um evento como aquele (Relato postado em 22/08/2012).

Rever/refletir sobre as experiências vividas nas Ações Educativas faz a aluna expressar atenção e surpresa qualificando o que viu como *“surpreendente”*. Entretanto, isto não elimina a possibilidade de viver momentos de *“incômodos”*, sensação que ela atrela ao fato de estar vendo aquilo *“pela primeira vez”*. Continuando, ela faz observações sobre o material, sobre o espaço, sobre a consciência alertada para o estado de conservação das obras e sobre a participação do artista na Ação, elementos que ela considera *“chocantes”* e, além disso, reflete sobre um tipo de mudança de seu olhar sobre as obras, após a visita. Assim ela relata:

O material distribuído e a exposição foram chocantes, em todos os sentidos! No ano passado a ação educativa se deu na praça universitária, um museu aberto, e sou obrigada a confessar que eu nunca tinha percebido a grandeza das obras ali expostas e muito menos o quanto essas obras têm sido estragadas, por vândalos e por falta de preservação. Se essa ação não tivesse ocorrido penso que eu continuaria na ignorância da grandiosidade de informações e artistas que tem suas obras expostas naquele lugar. As professoras convidaram o artista Noé que fez uma palestra sobre seu trabalho e nos encantou com sua simplicidade e disposição (Relato postado em 22/08/2012).

A narrativa desta aluna se estende, porém, os fragmentos selecionados já evocam ideias e pensamentos que poderão ser cruzados e trabalhos em relação a outras narrativas e discussões no espaço digital. É relevante ressaltar, para finalizar minhas considerações sobre esta narrativa, que a aluna compreende e avalia a questão do planejamento, entendendo sua importância e abrangência na construção de conhecimento e trabalho colaborativo. Desta maneira, ela narra:

Fizemos visitas ao museu próximo e fomos muito bem orientadas pelas professoras, que tiveram muito trabalho, pois cada passo, cada atividade, foi minuciosamente planejada. Penso que foi extremamente árduo a elaboração desses projetos e a execução deles, então, foi mais difícil ainda (Relato postado em 31/07/2012).

Em contato com essas/es estudantes/participantes nesses momentos reflexivos e agora, relendo e refletindo sobre estas narrativas, percebo que “as experiências que vivenciamos no trabalho de campo vão ganhando forma e concretude através da maneira como interpretamos e narramos os dados que produzimos” (TOURINHO e MARTINS, 2013, p. 65). Nesse sentido, torna-se necessário discutir as falas das/os estudantes sobre suas próprias experiências e refletir sobre elas, pois, segundo Freire (2004, p. 40) “a ação só é humana quando, mais que um puro fazer, é um quefazer, isto é, quando também não se dicotomiza da reflexão”.

Concentrar-me-ei também nas falas das/os estudantes registradas nos fóruns realizados no ambiente digital (entre 2010 e 2012) e em nossos encontros presenciais, selecionando e organizando aquelas que dizem respeito aos interesses desta investigação. Tenho a expectativa de que nesses momentos de diálogo a reflexividade possa agir como mediadora da ação conectando “as distâncias entre o eu e o nós, atuando como um espelho” (WEBER e MICHELL *apud* HERNÁNDEZ e UCKER, 2011, p.45).

Um caminho que tem contribuído para refletir sobre o ‘lugar da experiência’ vem das ideias de Cochran-Smith e Lytle (2002, p. 29) quando argumentam em favor da necessidade e importância da investigação docente como uma “investigação sistemática e intencional realizada pelos ensinantes”. Segundo estas autoras, são estes profissionais, os que mais podem fornecer e problematizar diferentes visões, de dentro da escola. Compartilhamos da ideia de que é por meio da investigação intencional feita pelo/a professor/a, da teoria e da reflexão coletiva, que os discursos elaborados sobre educação e a/o professor/a deixarão

de ser 'gasosos' (NÓVOA, 2010) e tornar-se-ão possíveis enquanto aliados dos que estão trabalhando as práticas em educação.

As negociações de inquietudes – identidades cambiantes - com as “porções de territórios” que queremos pesquisar alteraram a convivência entre os participantes durante este processo de trocas e realizações online e off-line. Para conseguir que o ‘objeto bruto’ de pesquisa se torne “nosso objeto de pesquisa” (CORAZZA, 2002, p. 358) tenho problematizado e estimulado as alunas/os a questionar, desfigurar, reler e reescrever sobre como se veem docentes de arte. Segundo Corazza (2002, p. 358), estamos intervindo, reflexivamente, num processo onde “interrogamos, fazemos as perguntas de pesquisa, relativizamos os sentidos, suspeitamos das significações, desassossegamos o que parecia sossegado”. A continuidade entre ação e reflexão é atitude que estimula os educadores/as e é uma das principais características dos estudos qualitativos. É preciso estar atento para as reflexões proporcionadas por e a partir de ações que se materializam nas narrativas.



C a p í t u l o

3

NOÇÕES DE EXPERIÊNCIA E INVESTIGAÇÃO DOCENTE

Para dar sentido a noção de experiência, concepção importante para pensar em aprendizagem e ensino, acompanho o pensamento de John Dewey (1980) que do ponto de vista epistemológico, adota a estética pragmatista como filosofia. Embora adormecida desde a década de 50 do século passado, a estética pragmatista, de cunho anglo americano, vem sendo retomada por autores como Shusterman (1998) que associa estética experimental e cultura popular como possibilidade de sugerir outros encaminhamentos para a filosofia da arte contemporânea. Nesta retomada também encontramos a contribuição de Aguirre (2005) que centra atenção nos aspectos educativos e estéticos da experiência. Aguirre, assim como eu, se interessa pelo sentido dado por Dewey à arte como “deslocadora de posições assumidas como próprias, da arte como ‘alienadora’, ou seja, como algo que nos permite transmutarmos-nos em outro” (AGUIRRE, 2011, p. 95).

Dewey influenciou a filosofia educacional brasileira do final do século XIX ao início de século XX com teorizações que foram desenvolvidas no período pós-guerra civil americana, marcado por crises devido a situação econômica e social vivenciada pelo povo estadunidense. No Brasil a influência de Dewey aparece em referências desde 1927 ligadas ao movimento da Escola Nova cuja filosofia foi baseada em suas ideias. O movimento cultural e político que antecedeu a revolução de 1930, se caracterizou como um otimismo em relação à educação e, em decorrência, as ideias de Dewey foram aceitas e adaptadas por educadores e filósofos do país. Alguns dos pontos principais da obra de Dewey e o processo de recepção de seu pensamento na educação brasileira foram explicitados por Barbosa (1982) em seu livro⁴⁹ “John Dewey e o ensino da arte no Brasil” (2001).

Segundo a autora (2001) pode-se distinguir três fases no desenvolvimento das ideias de Dewey sobre arte e arte-educação. A primeira compreende uma abordagem naturalista (1929) apresentada na obra *The school and society* (1915), abordagem mais difundida no Brasil principalmente por Nereu Sampaio; a segunda é uma ideia de integração da experiência (1930) proposta por Artus Perrelet e debatida no livro *Democracy and education* (1916), e a terceira é uma concepção orgânica de sua visão sobre arte como experiência consumatória apresentada em *Art as experience* (1934).

⁴⁹ “Recorte e colagem: a influência de John Dewey no ensino da arte no Brasil” (1982), título de primeira edição, e posteriormente: “John Dewey e o ensino da arte no Brasil” (2001).

Anísio Teixeira foi um dos disseminadores das ideias de Dewey no Brasil. Ele preocupou-se em adaptar o sistema estadunidense às condições brasileiras, visando “encaminhar a questão da educação pública na direção da construção de um sistema articulado” (SAVIANI, 2008, p. 226). No Brasil, o movimento da Escola Nova, apoiado pelos educadores progressistas e reelaborado por estudiosos como Anísio Teixeira e Nereu Sampaio, não resultou numa escola democrática conforme a concepção de Dewey, pois “organizou-se basicamente na forma de escolas experimentais ou com núcleos raros, muito bem equipados e circunscritos a pequenos grupos de elite” (SAVIANI, 1989, p.22).

A ideia de democracia enquanto participação da comunidade, instrumento para reforma política e social e transformação da cultura na sociedade não conseguiu minar as relações de poder estabelecidas pelo sistema e instituições de ensino. Ressalto que mesmo a adaptação de um modelo norte-americano às condições do Brasil, não permitiu a instituição de um sistema nacional de educação brasileiro e, dessa forma, de acordo com Demo (2000), contribuiu ainda mais para as desigualdades e individualidades de grupos que constituem a nossa formação histórica.

Embora “as ideias de Dewey sobre as qualidades sociais de aprendizagem da arte e o conhecimento artístico se traduziram de uma forma altamente individualista” (FREEDMAN, 2006, p. 70) sua contribuição para a educação é valiosa. Sua concepção, conforme meu entendimento, na medida em que considera que “o pensamento da experiência vem após a experiência e molda-se pela vivência da própria experiência” (DEWEY, 1959, p. 109), torna-se inerente à formação de professores/as de artes visuais visto que pensamento, emoção e ação se constituem na prática reflexiva sobre os processos de ensino/aprendizagem, especialmente nas relações entre arte e experiência.

3.1 Encontros com experiência, arte, cultura e vida

Aprofundar a concepção de experiência embasada na noção de experiência estética de Dewey, considerando o sentido que o indivíduo dá na relação com um conceito ou com um acontecimento, é uma forma de tentar romper com a visão classificatória que trata a arte como um domínio de objetos à parte, distinto da vida e da ação, pois “o mundo da arte não constitui uma noção estética abstrata e autônoma,

mas algo integrado ao mundo real e estruturado por fatores socioeconomicos e políticos” (SHUSTERMAN, 1998, p. 254).

A separação entre arte e realidade isolou a arte da vida prática e da ação sociopolítica, contribuiu para o condicionamento de práticas sociais e institucionais que mantinham o *status* de obra de arte. Conceber a arte como parte de nossa realidade é um modo de entender que ela está inserida no âmbito da vida cotidiana e, assim, questionar pensamentos que ainda contribuem para um ensino pautado na transcendência da arte em relação ao cotidiano, assim como na unicidade e autenticidade da obra, além da ideia de ‘dom’ do artista. Através do pensamento reflexivo, no processo de formação torna-se necessário (re)pensar a concepção ‘esotérica das belas artes’ disseminada pelo viés do belo e a distinção classificatória atribuída por Platão ao negar a relação da arte com a vida.

O estudo de autores como Dewey (1980), Shusterman (1998), Aguirre (2005) e Tourinho (2007) puxam fios que permitem entrelaçar arte, experiência e vida ou, no caso desta pesquisa, educação e experiência estética, para nos ajudar a refletir sobre um processo educativo que cruze fronteiras classificatórias e hierarquizantes projetando narrativas e formas alternativas de aprender/ensinar arte. Estes autores elaboram concepções para ‘pensar-nos’ nas experiências vivenciadas a partir do trabalho com poéticas visuais enfatizando a prática da reflexividade proposta pela cultura visual e tornando possível desvelar aspectos do ambiente de atuação docente em artes visuais.

Segundo Freedman (2006, p. 71, tradução minha), “Dewey tinha razão: chegamos a conhecer a arte através da dinâmica da experiência; mas a experiência mudou⁵⁰” e tais mudanças vão construindo diferentes concepções sobre arte. As experiências mudam e nos afetam de diferentes modos e, ainda seguindo Dewey (1979), a relação atividade/passividade constituinte das experiências nos faz pensar sobre elas.

Como docente em um curso de artes visuais, minhas vivências vão ativando múltiplas experiências que provocam dúvidas, reflexões e questionamentos sobre minha concepção de arte e sobre como esta concepção afeta minha prática docente. Assim, busco compreender como a arte vem sendo concebida na formação de

⁵⁰ Las concepciones posmodernas de la estética, entonces, implican una relación social entre las personas mediada por la cultura visual. Dewey tenía razón: llegamos a conocer el arte a través de la dinámica de la experiencia; pero la experiencia ha cambiado (FREEDMAN, 2006, p. 71).

um grupo de professoras/es de artes visuais para refletir, além de minha prática pedagógica, sobre as formas de recepção da arte e, conseqüentemente, sobre os modos de ensinar/aprender.

Esta busca visa abrir caminhos para conhecer concepções de arte que possam sustentar práticas docentes orientadas para o redimensionamento de visões e relações entre produto, produtor e espectador contribuindo para borrar distinções classificatórias, como salientei anteriormente, e empoderar o espaço de autonomia e experimentação de professores/as e alunos/as, dando protagonismo aos atores dos processos educativos e às práticas que planejam desenvolver.

Aguirre (2005) discute e analisa como a arte vem sendo concebida no âmbito do ensino de artes visuais. Segundo ele, estas concepções propiciaram as reformas curriculares nas últimas décadas. O autor distingue diferentes modos de conceber a arte e que organizei nos seguintes pontos: a) um saber fundamentado no academicismo que privilegiava a cópia do desenho; b) a expressão, na perspectiva da auto expressão na qual o foco está no sujeito que manifesta sua criatividade com liberdade; c) uma reconstrução disciplinar do projeto Discipline Based Art Education (DBAE) integrando os conteúdos da história da arte, estética, crítica de arte e produção artística; d) uma linguagem, ou seja, um sistema de comunicação, tendo como objeto a linguagem visual em uma perspectiva formalista; e) sistema cultural que atua no seio da cultura estabelecendo relações entre instituições culturais e artísticas; f) uma prática institucionalizada que ainda legitima o caráter elitista das belas artes, e g) arte como agente da experiência estética (AGUIRRE, 2005).

Os modos como a arte é concebida compõem “viradas epistemológicas” (AGUIRRE, 2011) e operam transformações nos processos de ensinar/aprender. Entendo que os pontos que destaco a partir de Aguirre (2005) não são estanques e, dependendo do contexto e das circunstâncias, eles avançam fronteiras. Observando esse trânsito de aprendizagens decorrentes dessas viradas percebo que o pensamento pós-moderno amplia a noção de experiência intensificando sua dimensão cultural. Assim, meu interesse recai sobre a relação da arte como agente da experiência estética, cultura e educação, levando em consideração o que a “cultura faz, em vez de acentuar o que a cultura é. Nessa mudança, efetua-se um movimento do que para o como” (CANDAU e MOREIRA, 2007, p.27).

A cultura, na sua relação com a educação, ganha uma dimensão simbólica e a prática educativa adquire mais espaço como produção cultural. Aguirre (2008, p. 15, tradução minha) sustenta que “conceber a arte como sistema cultural explica que não

há símbolos especificamente artísticos e que qualquer coisa pode ser usada como símbolo estético, de acordo com um ‘jogo de linguagem marcado pelo contexto’⁵¹. Essa forma de conceber a arte encontra nas estratégias reflexivas da cultura visual um exercício necessário para a construção de significados como forma de desvelar a visualidade em termos culturais, como práticas sociais imersas em relações de poder.

Para que se possa criar sentidos para a visualidade como produção cultural concebo a cultura visual como “uma referência para situar uma série de debates e metodologias, não somente sobre a visão e a imagem, mas sobre as formas culturais e históricas de visualidade” (HERNÁNDEZ, 2014, p. 336). Ainda segundo Hernández (2012), a cultura visual não se preocupa com a representação do que chamamos arte, mas com a sua distribuição e recepção e como nos relacionamos com o mundo que nos rodeia para nos tornarmos visualizadores críticos, pois a proposta não é “uma questão de ‘objetos’, mas de estratégias para nos relacionarmos com eles. É uma questão epistemológica, metodológica e política” (HERNÁNDEZ, 2014, p. 335) que possibilita a percepção de um mundo mediado por construções culturais que favorecem mudanças de posicionamentos em relação à arte.

Partindo dessa premissa, a cultura visual pode ser entendida como “uma caixa de ferramentas conceituais, metodológicas e posicionais que nos permite pensar e explorar a relação entre as representações visuais e a construção de posições subjetivas” (HERNÁNDEZ, 2014, p. 337). Usar ferramentas conceituais para deslindar identidades e construir posições subjetivas é necessidade que deve ser constantemente atendida na prática reflexiva docente, pois ajuda a reger as ações em sala de aula.

O contato com poéticas visuais contemporâneas torna-se ponto de partida para indagar e interpretar práticas culturais e sociais de representações visuais, além de situar debates que podem nos ajudar a ver-nos nesse processo e compreender como os mundos sociais e culturais são “representações criadas a partir de qualidades estéticas dos meios artísticos” (EFLAND *et al*, 2003, p. 125). Este caminho me impulsiona a tentar, de modo reflexivo, entender quem sou e qual o meu papel enquanto professora de artes visuais nesses contextos.

Para que reflexões aconteçam são necessários espaços provocadores, problematizadores de práticas educativas que fomentem discussões sobre sistemas

⁵¹ Concebir el arte como sistema cultural explica que no haya símbolos especificamente artísticos y que cualquier cosa pueda ser usada como símbolo estético, de acuerdo a un “juego de lenguaje” marcado por el contexto (AGUIRRE, 2008, p 15).

de representações e sobre como esses sistemas podem despolitizar a arte ao não considerar interesses sociais, políticos e econômicos. Por meio de exercícios reflexivos e sentido crítico, construímos maneiras de explicitar a forma como professoras/es concebem, pensam e interpretam a arte e, conseqüentemente, como estas concepções influenciam sua prática docente.

Uma forma para estimular tais reflexões a partir de experiências práticas foi criar um espaço, em um curso de formação de professores/as de artes visuais na modalidade à distância, privilegiando as relações criadas pelas/os protagonistas nestas experiências, ouvindo-os como sujeitos afetados pelas vivências com poéticas visuais contemporâneas. A importância deste espaço – ações educativas em instituições culturais – junta-se à compreensão de que as experiências se tornam estéticas quando oferecem “uma expressão satisfatoriamente integrada às nossas dimensões corporais e intelectuais” (SHUSTERMAN, 1998, p. 234), como parte integrante de um processo de aprendizagem no qual saberes em relação a contextos, ambiente e dimensões afetivas favoreçam interpretações e posicionamentos que ajudem a analisar e compreender nossa prática docente.

As poéticas visuais contemporâneas oferecem um amplo campo de interação, interpretações e relações, através de produções artísticas que enfatizam vínculos entre arte e vida, que se abrem ao diálogo, questionamento e discussão. A tentativa de fusão entre arte e vida sustenta reflexões estéticas complexas que foram movimentadas pelas vanguardas no início do século XX.

Os anos 1960 acentuaram o retorno do real na arte, quer fosse mediante a arte pop e o novo realismo, ou mediante o reconhecimento da importância do espectador pelas estruturas minimalistas. Nesse novo cenário, o artista parecia aberto a novas possibilidades de diálogo que, inevitavelmente, aproximariam-no do universo do cotidiano (OLIVEIRA, 2010, p. 42).

Possibilidades de diálogo intensificaram-se gradualmente com a participação do/a espectador/a na concretização da obra, fazendo parte dela. São conhecidas as experiências de artistas como Ligia Clark e Helio Oiticica, nomes cuja criação artística ‘pede’ a participação do espectador/a, interator/a, atitude que ficou caracterizada na relação com esses trabalhos. Na década de 90 do século passado, essas experimentações sociais com a participação de espectadores tornaram-se uma constante nas práticas artísticas. Na visão de Bourriaud (2009) a arte relacional inspira-se em processos maleáveis que regem a vida comum na qual a obra de arte apresenta-

se como interstício⁵² social, ou seja, espaço de relações humanas que sugere outras possibilidades de troca além daquelas instituídas pelo sistema da economia capitalista, gerando novas possibilidades de vida em momentos de socialidade.

3.2 Experiência com poéticas visuais contemporâneas e formação docente

Perceber a experiência como uma forma de interação entre os/as participantes, por meio de ação produtiva e atitude receptiva, me ajuda a compreender o diálogo com poéticas visuais contemporâneas como uma ‘energia de ativação’. O espaço denominado de ‘ações educativas’, constituído por ações, situações, reflexões e/ou criações de relações em contato com poéticas visuais contemporâneas, é também um espaço de prática educativa que proporciona vivências, com imagens artísticas ou não. Como prática educativa, estes espaços agem na formação docente buscando instigar diálogos entre a esfera das relações humanas e as questões discutidas no campo da arte.

As experiências nesse espaço, ao se converterem em narrativas merecem atenção como campo de investigação para que o pensar educativo busque

aquele saber que ilumina o fazer, isso é, que volta sobre a experiência para ganhar em experiência, em capacidade de deixar-se surpreender pelo que passa para voltar a pensar, para fazer mais meditativo o fazer educativo, para descobrir novos significados, novas possibilidades, novos caminhos (CONTRERAS e PÉREZ DE LARA, 2010, p. 21, tradução minha)⁵³.

Desenvolver investigação que inclua a minha prática docente suscita questões relativas aos significados de pesquisa junto ao trabalho do/a professor/a. Esta postura se constrói entendendo o/a professor/a como pesquisador/a de sua própria prática. Este caminho investigativo vem de uma proposta de Stenhouse (1975), que ganha novos conceitos com as experiências de John Elliott (1980) na Inglaterra. Elliot argumenta que a pesquisa-ação colaborativa dos/as educadores/as tem como ponto de partida a prática cotidiana em sala de aula. As bases destes

⁵² Segundo Bourriaud o termo interstício foi usado por Karl Marx para designar comunidades de troca que escapam ao quadro da economia capitalista, pois não obedeciam à lei do lucro: escambo, vendas com prejuízo, produções autárquicas etc (2009, p.22).

⁵³ Aquel saber que ilumina el hacer, esto es, que vuelve sobre la experiencia para ganar en experiencia, en capacidad de dejarse sorprender por lo que pasa para volver a pensar, para hacer más meditativo el hacer educativo, para descubrirle nuevos significados, nuevas posibilidades, nuevos caminos (CONTRERAS e PÉREZ DE LARA, 2010, p. 21).

estudos também aprofundam as concepções ampliadas de Zeichner (1995) que trabalha na perspectiva de ensino reflexivo e considera o conceito de ‘reflexão sobre a reflexão na ação’ de Schön (1983). Sua perspectiva também defende o “exercício de uma pesquisa próxima à realidade do professor que atua em sala de aula, ou na escola, o practitioner” (LÜDKE, 2001, p. 81).

A defesa do ‘practitioner’ como investigador e produtor de conhecimento sobre seu trabalho docente em sala de aula é feito por autores como Nóvoa (2010), Zeichner (1995, 1998), Cochran-Smith e Lytle (2002, 2009, 2011). Nesta pesquisa, usarei o termo professor, em vez de ‘practitioner’, conforme vem fazendo alguns autores (LÜDKE, 2001; DINIZ-PEREIRA E ZEICHNER, 2008). As ideias de Cochran-Smith e Lytle vêm influenciando a formação de professores/as nas duas últimas décadas e sustentando a concepção de ensino denominada ‘*knowledge-in-practice*’ (conhecimento-na-prática). Pesquisas sendo construídas com a experiência de professores/as sobre a prática docente, de forma coletiva, destacam os contextos de comunidades locais e fornecem pontos de vista para dar continuidade a estudos baseados no conhecimento docente.

Cochran-Smith and Lytle (2009) explicam que adotam o termo “*practitioner research*” de forma coloquial (pesquisa de professor) ou de forma expandida “*practitioner inquiry*” (investigação de professor) e defendem a investigação como postura, como um modo de proceder. Para as autoras

Investigação enquanto postura fundamenta-se em primeiro lugar nos problemas, nos contextos da prática e nos modos que os professores colaborativamente teorizam, estudam, e agem naqueles problemas com interesse na aprendizagem e mudanças de vida dos estudantes e suas comunidades. (COCHRAN-SMITH e LYTLE, 2009, p. 123, tradução minha)⁵⁴

Cochran-Smith e Lytle sustentam a ideia de ‘investigação enquanto postura’ considerando-a como visão de mundo inserida em um processo contínuo de problematização da prática de ensinar/aprender em seus aspectos sociais e políticos. Advogam em favor das potencialidades das comunidades de investigação para o conhecimento e análise de práticas educativas nos contextos de aprendizagens coletivas gerando assim teorias e sistematizações.

Esta compreensão do campo educativo como foco de investigação possibilita um estudo fundamentado nos princípios delineados pelas autoras Cochran-Smith e

⁵⁴ Inquiry as stance is grounded in the problems and the contexts of practice in the first place and in the ways practitioners collaboratively theorize, study, and act on those problems in the best interests of the learning and life chances of students and their communities (COCHRAN-SMITH e LYTLE, 2009, p. 123).

Lytle (2002), particularmente seus argumentos em defesa da investigação docente na sua dimensão crítica e interpretativa. Adotar a pesquisa docente em sua dimensão interpretativa e crítica (DEWEY, 1980) e assumir o papel de professores/as reflexivos/as proposto por Schön (1983), para pensar em singularidades e estabelecer relações com as questões dos saberes e práticas docentes (TARDIF, 2002), é um desafio necessário para transgredir visões redutoras de ensino da arte que muitas vezes privilegiam uma prática docente sem reflexão, um olhar sem interpretação.

Conforme venho salientando, a pesquisa docente aborda o sujeito em sua própria prática, em sua experiência docente, considerando que “estar implicados em situações ou em ações que nos comprometem, é como o vivido, enquanto tem que ser pensado, passa a ser experiência” (CONTRERAS e PÉREZ DE LARA, 2010, p.26, tradução minha)⁵⁵. Mas para que essas práticas vividas se tornem experiências educativas elas necessitam ser interrogadas para que os significados e sentidos possam se transformar, não apenas em experiências educativas porém, também, formativas.

Estamos convencidos que a compreensão da educação desde a perspectiva da experiência nos coloca em contato com umas dimensões de práticas e de relações educativas, com umas dimensões do fazer pedagógico de educadoras e educadores que incorporam um saber com umas qualidades especiais, um saber nem sempre facilmente formulável, não exatamente teórico nem facilmente teorizado, mas imprescindível como saber pedagógico; provavelmente a essência do próprio saber pedagógico (CONTRERAS e PÉREZ DE LARA, 2010, p. 22, tradução minha)⁵⁶.

Se a experiência “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 21) é por meio da investigação educativa que podemos questionar e refletir ‘como’ nos passa, ‘como’ nos acontece e ‘como’ nos toca, pois a investigação docente da prática não se desliga da experiência e expõe posições singulares das/os envolvidas/os.

Para investigar o ensino é, pois, necessário levar em conta as singularidades e narrativas dos sujeitos englobando emoções, desejos, lembranças, sentimentos

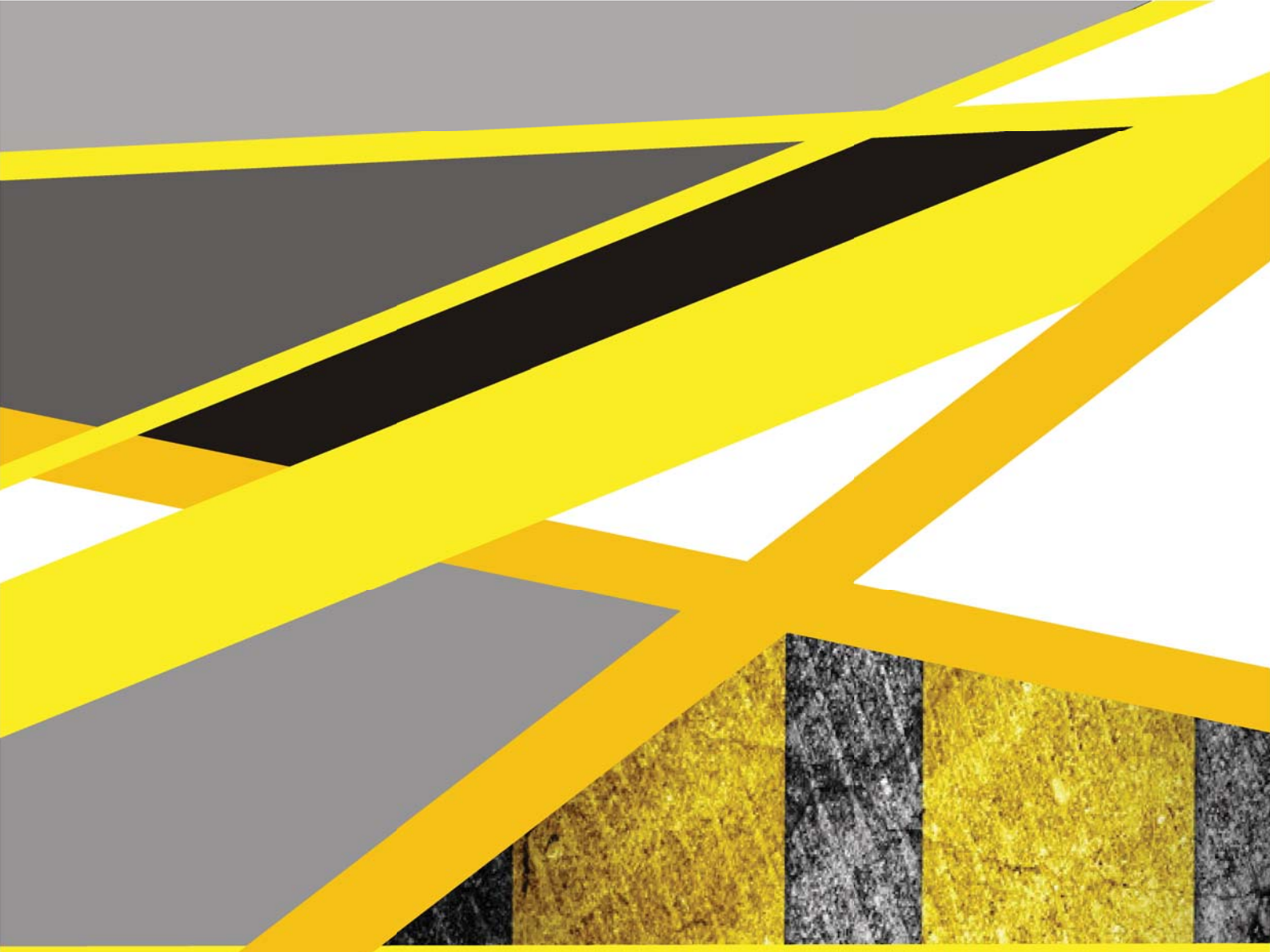
⁵⁵ Estar implicados en situaciones o en acciones que nos comprometen, es como lo vivido, en cuanto que tiene que ser pensado, pasa a ser experiencia” (CONTRERAS e PÉREZ DE LARA, 2010, p.26).

⁵⁶ Estamos convencidos de que la comprensión de la educación desde la perspectiva de la experiencia nos pone en contacto con unas dimensiones de las prácticas y de las relaciones educativas, con unas dimensiones del hacer pedagógico de educadoras y educadores que incorporan un saber con unas cualidades especiales, un saber no siempre fácilmente formulable, no exactamente teórico ni fácilmente teorizable, pero imprescindible como saber pedagógico; probablemente la esencia del propio saber pedagógico (CONTRERAS e PÉREZ DE LARA, 2010, p. 22).

e afetos vividos nas experiências relativas ao contato com as poéticas visuais contemporâneas durante sua formação como professor/a de artes visuais. Tal necessidade é claramente exposta por Contreras e Pérez de Lara (2010, p. 46, tradução minha) quando afirmam que “a investigação da experiência tem um especial apreço pela subjetividade: se interessa pelos modos subjetivos de viver as situações e pelas repercussões pessoais, subjetivas, formativas que tem estas vivências⁵⁷”.

Tais repercussões dessas experiências produzem dados para análise orientada pela pergunta que guia esta investigação: como as experiências fundadas nas práticas visuais contemporâneas reverberam nas formas de pensar/agir de professores/as de artes visuais em formação? A análise, interpretação e discussão destes dados possibilitam um (re)pensar educativo que cruza fronteiras epistemológicas e metodológicas procurando abordagens múltiplas para aprender/ensinar arte.

⁵⁷ La investigación de la experiencia tiene una especial querencia por la subjetividad: se interesa por los modos subjetivos de vivir las situaciones y por las repercusiones personales, subjetivas, formativas que tienen estas vivencias CONTRERAS e PÉREZ DE LARA, 2010, p. 46).



C a p í t u l o

4

COMO CADA COLABORADOR/A SE VÊ E FALA SOBRE SI

Em uma das disciplinas introdutórias do Curso de Licenciatura em Artes Visuais – EAD, no primeiro período de 2009, as/os estudantes criaram seus perfis no ambiente digital como forma de se apresentarem. Um dos objetivos dessa atividade é a socialização entre estudantes, tutores/as, professores/as e colegas e, ainda, a familiarização com os recursos oferecidos pelo moodle. Cada estudante, orientada/o pelos/as tutores/as do curso, recebeu instruções para inserir a sua foto e editar o seu perfil como usuário, registrando informações institucionais tais como o nome de seu polo, dados sobre sua formação, além de observações pessoais que considerassem relevantes.

De forma semelhante, este capítulo apresenta as/os colaboradoras/es desta pesquisa retornando ao moodle para recortar e trazer esses perfis (Figuras 23 a 33) criados por cada um/a. Além desta prévia apresentação, disponibilizada em cada perfil, trago outros relatos que recebi das/os alunas/os, entre 2012 e 2104, através de mensagens via e-mail, pelo Facebook, no Diário de Bordo online e, também, no Trabalho de Conclusão do Curso (TCC). Algumas dessas mensagens, diferentemente daquelas do perfil, não são públicas e foram enviadas apenas para mim, solicitadas após a confirmação de que eles/as participariam da pesquisa.

Logo abaixo, além do perfil retirado do moodle, cada colaborador/a expõe aspectos de seu pensamento, narrando, de forma resumida, como chegou até o Curso de Artes Visuais – EAD, destacando algumas de suas motivações, interesses e expectativas. Desta

maneira, ofereço uma visão panorâmica sobre como o grupo de colaboradores/as se vê e fala sobre si. Como explicitado anteriormente, o grupo é formado por 9 mulheres e 2 homens.

Vale ressaltar que estou autorizada (Anexo B) a utilizar os nomes verdadeiros dos sujeitos, fato que me liberou da tarefa de criar nomes fictícios para as/os colaboradoras/es da pesquisa. Para que eu, enquanto pesquisadora, pudesse trabalhar com os relatos dessas/es professoras/as, necessitei, do ponto de vista ético, do consentimento, via assinatura, de um termo de autorização. Foi preciso, ainda, uma verificação, por parte das/os participantes, de como seus relatos estavam sendo utilizados na pesquisa, pois mantive aberta a possibilidade de revisão e alteração das falas utilizadas na construção da pesquisa. Nesse sentido, cada um/a assinou um termo de autorização no início dos encontros presenciais que, em comum acordo, denominamos 'rodas de conversas'. Esse primeiro termo de autorização (Anexo A) não incluía a permissão para o uso dos registros identitários e imagem das/os colaboradoras/es. Por isso, solicitei nova autorização com estes fins específicos. Em 2014 recebi as autorizações por mensagens no grupo criado no Facebook (Anexo B), com exceção de uma colaboradora – Lucimar - que enviou sua autorização via e-mail, diretamente para mim.

A voz de cada colaborador/a constitui um diálogo com elas/es mesmas/os a partir das singularidades que escolhem para desvelar suas expectativas, necessidades e aprendizagens na vida pessoal e profissional além de, principalmente, destacar os projetos para a vida acadêmica no decorrer do Curso. Optei por mostrar as apresentações em ordem alfabética, começando com Andréia e concluindo com o relato de Miriam.

Cada apresentação tem **dois núcleos**: o primeiro, é um texto curto no qual as/os colaboradoras/es falam, basicamente, de suas titulações e cursos que realizaram, além de indicarem onde atuam; o segundo é, em geral, um texto mais longo, no qual outras informações são adicionadas e as/os colaboradoras/es escrevem com mais liberdade sobre assuntos diversos de sua vida pessoal, da profissionalização, do trabalho e de outros interesses. O segundo núcleo inclui os textos recebidos através de mensagens via e-mail e/ou relatos do Diário de Bordo Online construído em uma das disciplinas do Curso: Pesquisa em Ensino de Arte.

Com o intuito de estimular uma interação com esses textos antes de recortá-los e organizá-los para análise, decidi grifar algumas partes deles, referentes às falas de cada colaborador/a, para indicar trechos, temas e assuntos sobre os quais tecerei comentários utilizando, para esse fim, a margem da página. Este mesmo procedimento será utilizado no Capítulo V, de análise dos dados colhidos.

Nem todos os trechos grifados serão objeto de análise, mas quando retomados apresentarão o número da página para indicar o lugar do texto que formam retirados, porém, eles apontam condições que nos alertam para o fazer/saber/viver que as/os colaboradoras/es selecionam para compartilhar. A análise que faço das apresentações inicia com observações sobre as imagens que as/os colaboradoras/es escolheram para postar; em seguida, faço considerações sobre os textos (mais curtos) apresentados no primeiro núcleo e, finalmente, desenvolvo discussões oriundas dos textos do núcleo dois (mais longos).

4.1 Percebendo as imagens nos perfis do ambiente digital

Nove entre as dez imagens (Figuras 23 a 33) selecionadas e postadas em uma pequena janela do lado esquerdo de cada perfil dão ênfase a fotografias que mostram os rostos dos/as colaboradores/as em close. A exceção é o caso de Luciene (Figura 28) que não apresentou sua imagem em seu perfil. Entretanto, ela solicitou, via e-mail, que gostaria de adicionar uma imagem para que aparecesse nessa parte da pesquisa, mas não realizou essa mudança. É possível observar, pela pose predominante, um tipo de representação social que dá destaque à fisionomia em dimensão retangular. As fotografias fogem do padrão das imagens utilizadas para carteiras de identidade (fotografias 3x4), mas fica explícita a idéia de mostrar o rosto como elemento forte deste registro identitário.

As imagens postadas são coloridas e representam sujeitos contentes. Quase todos estão em primeiro plano, sorrindo, sugerindo que são receptivas/os aos momentos de interação que virão. Quatro imagens apresentam segundo plano e dão pistas de ambientes cotidianos frequentados por elas/es, como é o caso das imagens apresentadas por Edmária (Figura 24) e Elizabeth (Figura 25) que parecem mostrar o interior de suas casas. No segundo plano da imagem postada por Hélia (Figura 27), vê-se um ambiente externo com vegetação verde e parte de uma construção de tijolo aparente que pode ser seu local de trabalho. Na postagem de Maria Idalina (Figura 31) é possível pensar que ela está na escola, pois uma sala com computadores aparece como segundo plano da imagem. Vê-se,

também, outro elemento comum em escolas, ou seja, um mural preso à parede e ornamentado com muitas flores. Já a imagem apresentada por Milton (Figura 32) mostra um segundo plano colorido, como se fora uma pintura abstrata. Vale a pena ressaltar que o tamanho das imagens apresentadas dificulta a observação de detalhes, mesmo após ampliadas.

A imagem que aparece no perfil de Miriam (Figura 33) se diferencia das demais, pois é a única na qual aparecem duas pessoas. Miriam abraça seu pai que está em primeiro plano. A carga emotiva que essa fotografia transmite é muito intensa, pois traz a lembrança da tristeza vivida por Míriam quando seu pai faleceu quase no final do curso, uma dor que partilhou com todas/as nós e que para mim se torna presente na foto de seu perfil.

Ao entrar em contato com essas imagens, após o término do curso, me dou conta de que criamos laços afetivos, especialmente durante o período de Encontros Presenciais em Goiânia, Ações Educativas e Rodas de Conversa. São laços que fortalecem o grupo e estabelecem um diálogo frutífero ainda hoje, através do Facebook. Esses laços foram construídos através das experiências vividas e que modificaram a potência de nossos modos de agir, pensar e sentir.

4.2 O que nos contam os perfis?

Nesta parte, detenho-me no segundo núcleo dos perfis, observando alguns relatos, postados por escrito, como apresentação de cada um/a no Ambiente Digital. As individualidades que constituem cada colaborador/a devem ser examinadas, pois estas narrativas possibilitam

a construção de significados sobre nós mesmas/os. Os relatos mostram pontos de tensão que condensam conflitos e dilemas enfrentados por essas/es futuras/os professoras/es. Alguns revelaram-se importantes na interpretação do trabalho empírico da pesquisa. Ressalto que, nestas postagens, optei por não fazer nenhum tipo de edição ao texto das/os colaboradoras/es.

FIGURA 23 – PERFIL DE ANDRÉIA NO AMBIENTE DIGITAL DE APRENDIZAGEM.



Fonte: Ambiente Digital de Aprendizagem EAD/FAV

Sou professora do Ciclo I na rede municipal da Cidade de Goiânia, formada em Pedagogia pela UFG, especialista em Educação Infantil pela UFG. Casada, mãe de dois filhos lindos, o Ygor e a Stefany. Amo minha família e sou muito feliz, detalhe, bem resolvida profissionalmente. Pretendo fazer muitas amizades e construir laços duradouros neste curso. Abraços a todos!!!

Minha vida escolar, que sempre foi luta árdua conquistada com braços fortes, onde necessitei do apoio de muitas pessoas que me auxiliaram em minha trajetória acadêmica e profissional, se hoje posso me considerar uma profissional realizada tive o auxílio de muitos (família, amigos, educadores e desconhecidos), nunca estamos prontos e acabados, quanto mais estudamos, mais percebemos nossa necessidade de aprender e evoluir, a necessidade de estabelecermos relações com um todo harmonioso. Sempre gostei muito de estudar, por isso nunca vi o ensino tradicional como um problema, pois sempre fui muito organizada e gosto de disciplina, também nunca me conformei com memorização, sempre busquei explicação pra tudo, tenho em minha formação acadêmica e profissional um pouco de cada uma. Não há nada pronto e acabado, nenhuma verdade absoluta⁵⁸, não acredito em teorias prontas e acabadas, como se fossem receitas prontas para os problemas cotidianos enfrentados em sala de aula, acredito em processo, a prática por mim

⁵⁸ Algumas frases grifadas que não são comentadas aqui serão retomadas no capítulo de análise (V).

desenvolvida hoje no ensino de Artes foi uma somatória de minha vida acadêmica e profissional, a cada momento estamos em aprendizado nas relações estabelecidas com nossos pares. Cursar esta licenciatura em Artes Visuais significa muito pois como não tenho tempo para cursá-lo presencial, a modalidade à distância me possibilitou o acesso em horários mais flexíveis. Meu objetivo neste curso é legitimar minha atuação profissional como arte-educadora (ANDRÉIA, Relato no Diário de Bordo Online postado em 30/04/2012).

Do ponto de vista cultural há um estereótipo que coloca no gênero feminino a responsabilidade de cuidar da casa e dos/as filhos/as. Muitas vezes, a mulher, no âmbito familiar exerce várias funções não remuneradas e nem valorizadas pela sociedade e, em muitos casos, são conciliadas com outras atividades fora de casa. As transformações econômicas e sociais conduzem à necessidade de escolarização para formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho capitalista industrial. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) realizada pelo IBGE em 2011, as mulheres, de modo geral, possuem mais escolarização que os homens. Mesmo estudando mais que os homens o rendimento médio mensal de seu trabalho, em termos proporcionais, equivale a 70,4% do rendimento de trabalho dos homens, sendo uma das explicações para esta diferença, a cultura patriarcal. Entre as profissões majoritariamente exercidas pelas mulheres está a docência, que inicialmente se caracterizava por ser uma extensão dos afazeres das mulheres. É uma profissão que envolve um contexto histórico e social que reafirma a desvalorização dos/as professores/as e de seu status profissional.

Noto nesta afirmação um paradoxo. Ao mesmo tempo em que a colaboradora afirma que "não acredito em teorias prontas e acabadas, como se fossem receitas prontas (...)", ela almeja "legitimar sua atuação profissional". Questionar, transformar, reconstruir e/ou buscar novas alternativas pedagógicas não aparecem em seu relato. Assim, permanece a sensação de que ela já está pronta e necessita apenas "legitimar" o que faz mulheres. É uma profissão que envolve um contexto histórico e social que reafirma a desvalorização dos/as professores/as e de seu status profissional.

FIGURA 24 – PERFIL DE EDMÁRIA NO AMBIENTE DIGITAL DE APRENDIZAGEM.



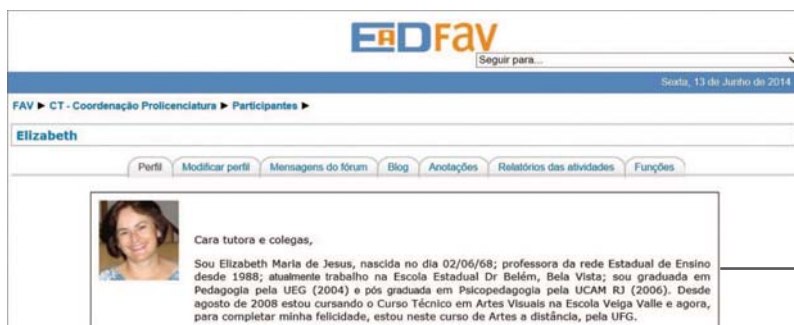
Fonte: Ambiente Digital de Aprendizagem EAD/FAV

Sou apaixonada pela educação e pela arte, foi o que me motivou a procurar este curso. Já havia feito um curso de licenciatura em arte-educação, mas como abrangia as quatro linguagens, senti a necessidade de me aprimorar em apenas uma delas. Todas as áreas são igualmente importantes e o curso abrangia de forma mais superficial todas as linguagens. **No meu entendimento não é uma disciplina fácil**, como a maioria das pessoas acredita e vemos muitas vezes vários equívocos inclusive de colegas. O curso atendeu muito bem ao que se propôs cabe a cada um de nós não se acomodar e acreditar que **não precisamos estar em constante questionamentos e desafios**. Tenho hoje 54 anos e acredito que ainda tenho muito que aprender e compartilhar com as pessoas. **Estou decepcionada com a sala de aula**, estamos passando por grandes transformações e é um **período conturbado para todos**, sendo necessário muito **diálogo** e tomadas de postura que envolva de forma mais efetiva os educandos. Acredito que mais do que nunca precisamos da arte para nos tornarmos mais “humanizados”, **sermos mais críticos** diante desta **explosão de imagens** que nos atinge constantemente (EDMÁRIA, Relato por e-mail postado em 22/06/2014).

Sou Edmária Pereira Gomes, professora de Arte em Buriú Alegre. Adoro o que faço, amo a Arte. Sou casada, mãe de três filhos adultos, gosto muito de desafios e aprender sempre. Meus filhos disseram que a minha vocação é ser estudante, acredito que seja mesmo por aí. Sou formada em Comunicação Social pela UFG, e em Arte- Educação pela FAFICH. Sou especialista em Educação Especial e não pretendo parar tão cedo. Minha família me apoia sempre e é a essência da minha vida.

O pensamento de que a disciplina de arte é fácil faz parte de uma condição em que há falta de formação na disciplina além da persistência de mal-entendidos sobre o ensino de arte. Adicionalmente, quando as/os alunas/os ainda estão em fase escolar, o ensino de arte é, com frequência, oferecido como compensação para aliviar as tensões dos/as estudantes. Tensões do cotidiano ou de disciplinas consideradas mais difíceis. Tal pensamento é cultivado nas/os estudantes e incorporado também por muitos professores/as que, sem a formação necessária, assumem a disciplina para completar a sua carga horária. São professores/as que muitas vezes trabalham a disciplina como recreação e divertimento.

FIGURA 25 – PERFIL DE ELIZABETH NO AMBIENTE DIGITAL DE APRENDIZAGEM.



Fonte: Ambiente Digital de Aprendizagem EAD/FAV

*Sou Elizabeth Maria de Jesus, casada, mãe de dois rapazes, 46 anos de idade e professora da rede estadual de Goiás desde 1988. Sempre fui atraída pelas linhas, formas, cores, desenhos e pinturas. Desde criança já apresentava certas habilidades artísticas e cresci admirando tudo o que se refere às artes, em especial as artes visuais. A partir do ano 2000 comecei a trabalhar com a disciplina de Educação Artística e minha **paixão pela arte** só aumentou. Fiz alguns cursos de capacitação para trabalhar em turmas de aceleração da aprendizagem no Programa “Acelera Goiás” da Secretaria Estadual de Educação. A partir daí meu **entusiasmo** e a necessidade de aprofundar meus conhecimentos sobre a arte cresceram ainda mais. Desde o ano de 2009 trabalho com a disciplina de Arte em turmas de 6º a 9º ano do Ensino Fundamental na Escola Estadual Dona Hormezinda Maria Carneiro em Bela Vista de Goiás, e mais do que nunca, sentia crescer em mim a necessidade de receber uma **formação** que representasse uma base segura para o meu trabalho junto aos alunos. Ao ser informada da possibilidade de um curso superior na área de Artes Visuais na modalidade Educação à Distância (EaD) pela Faculdade de Artes Visuais (FAV) da Universidade Federal de Goiás (UFG), não hesitei. Era a **oportunidade** de estudar, pesquisar, refletir e vivenciar novos conhecimentos sobre esta área sempre tão presente em minha vida. Antes do curso, minhas expectativas em receber uma formação superior em Artes Visuais se referiam à necessidade que eu sempre tive de aprimorar meus **dons e habilidades artísticas**. Meu sonho era me tornar uma artista, uma pintora dentro dos moldes clássicos tradicionais. E a ocasião havia chegado, enfim. No entanto, ao ingressar no curso de Artes Visuais na EaD pela UFG, **tive minhas expectativas frustradas**.*

Cara tutora e colegas,

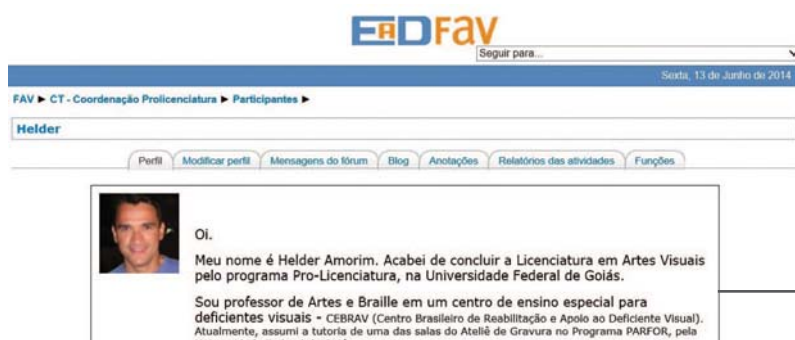
Sou Elizabeth Maria de Jesus, nascida no dia 02/06/68; sou professora da rede Estadual de Ensino desde 1988; atualmente trabalho na Escola Estadual Dr. Belém, Bela Vista. Sou graduada em Pedagogia pela UEG (2004) e pós graduada em Psicopedagogia pela UCAM RJ (2006). Desde agosto de 2008 estou cursando o Curso Técnico em Artes Visuais na Escola Veiga Valle e agora, para completar minha felicidade, estou neste curso de Arte a distância, pela UFG.

Assim como no relato anterior e em outros que ainda surgirão, o tema “paixão pela arte” é recorrente (ver relato de Miriam, p. 128). É importante considerar que muitos artistas (cineastas, poetas, artistas visuais...) afirmam que ‘fazer arte sem paixão’ é retirar da profissão algo que a move constantemente.

Ao expor a necessidade de “aprimorar seus dons e habilidades”, Elizabeth revela um resquício histórico advindo de uma concepção romântica na formação de professores/as de arte e perpetuada durante o período escolar. O ensino da arte desde o final do século XIX priorizava as habilidades manuais. A defesa por uma educação para o trabalho, que deveria ser um dos objetivos da escola, torna o desenho uma linguagem valorizada e necessária, pois seu ensino preparava mão de obra para o trabalho industrial. Posteriormente, várias concepções de desenho foram surgindo e propostas para o seu ensino como a de Artus Perrelet (1930). Ainda hoje as aulas de arte são relacionadas como aulas de desenho.

pois percebi que não me tornaria uma artista, ou uma pintora. Fazer um curso de Artes Visuais na modalidade EaD com encontros presenciais nos finais de semana em uma universidade pública significou para mim um atrativo especial, pois me poupava tempo e gastos, além da comodidade de estudar, pesquisar, trocar ideias e realizar atividades na plataforma virtual. A princípio, não acreditava que o estudo em um ambiente virtual pudesse proporcionar uma aprendizagem satisfatória e atingir resultados significativos, uma vez que alunos e professores não estariam presentes fisicamente. Mas com o passar do tempo, a partir das trocas de experiências, dos trabalhos em grupos, das orientações dos professores/tutores e da forma como estão organizados no ambiente as disciplinas e as propostas de atividades, fui percebendo que os resultados estavam aparecendo e de modo muito positivo. Hoje posso afirmar com convicção que a aprendizagem em um ambiente de formação virtual, é tão quanto, ou até mais expressiva, do que aquela efetivada num ambiente presencial. Não me tornei uma artista ou pintora, conforme minhas primeiras expectativas, porém, no decorrer do curso minhas expectativas foram se transformando e, sobretudo hoje que me encontro formada, percebo que a grande intenção do curso de Artes Visuais à distância, realmente não é formar artistas, mas formar arte-educadores conscientes do seu ser e do seu papel enquanto formadores de consciências. Nesse contexto, constatei que nem só de moldes clássicos tradicionais se compõe a arte. No transcorrer e após o curso, vivenciei novos conceitos, novos estilos, novos conhecimentos e novos modos de ver e fazer arte. Dentre eles, destaco a arte contemporânea, antes rejeitada por mim, hoje aceita e vista por outros ângulos. Atualmente, após várias leituras, reflexões e experiências que se iniciaram na formação superior e continuaram no pós formação, acredito que a inclusão da arte contemporânea no ensino, bem como a experimentação da mesma no cotidiano escolar, propõe que eu, enquanto professora, ajude os seus alunos na compreensão crítica da realidade, questionando e interagindo de forma voluntária e consciente, a fim de avaliar a produção cultural de arte no tempo e no espaço em que estão inseridos, podendo assim tornarem-se sujeitos emancipados e críticos (ELIZABETH, Relato no Diário de Bordo Online postado em 27/04/12).

FIGURA 26 – PERFIL DE HELDER NO AMBIENTE DIGITAL DE APRENDIZAGEM.



Fonte: Ambiente Digital de Aprendizagem EAD/FAV

Eu já era professor de química, pela secretaria de estado da educação desde 1999, mas passei num concurso sem a licenciatura, entrei como professor P-I. Em 2003 fui chamado para assumir uma das vagas de transcritor para o Sistema Braille no CAP-GO (Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual). Lá no CAP, em fevereiro de 2008, minha diretora sentou com a Luciene e decidiram montar um programa com aulas de arte para as duas turmas de alfabetização. A Luciene, sabendo do meu interesse nessa área, me chamou para assumir as aulas com ela – no CAP os professores trabalham em duplas. Logo depois a Luciene veio me contar do Pro-Licenciatura e falou: “Você precisa fazer esse curso. É a sua chance de cursar uma licenciatura, sem contar que é numa área ótima, que tem tudo a ver com as nossas aulinhas aqui. Vamos fazer juntos?! Eu também quero.” Eu topei. Nos inscrevemos, fizemos a prova e entramos no Pro-Licenciatura. As minhas expectativas, a princípio, só estavam no meu título, na licenciatura. Mas do segundo ou terceiro semestre do curso, em diante, fui tomando gosto, fui me encontrando no curso... Inclusive essa é uma das minhas definições para essa etapa da minha vida – Me encontrei profissional e pessoalmente nesse curso de Licenciatura em Artes Visuais. Então, vieram as discussões teóricas pertinentes à área de artes, de ensino-aprendizagem..., as aulas de ateliê... Não sei, mas fui me envolvendo mais e mais. Eu vejo que nesse momento já tinha uma certa maturidade para o contato com todo esse universo da arte-educação. Digo isso porque entrei

Oi. Meu nome é Helder Amorim. Acabei de concluir a Licenciatura em Artes Visuais pelo programa Pro-Licenciatura na Universidade Federal de Goiás. Sou professor de Artes e Braille em um Centro de Ensino Especial para deficientes visuais – CEBRAV (Centro Brasileiro de Reabilitação e Apoio ao Deficiente Visual). Atualmente, assumi a tutoria de uma das salas de Ateliê de Gravura no Programa PARFOR, pela Universidade Federal de Goiás.

É comum que as expectativas iniciais, em um primeiro momento, sejam frustradas. E ainda, encaminharem para expectativas alternativas, pois nossas expectativas revelam os saberes que trazemos conosco, nossa concepção de arte e a nossa visão particular do que seria o curso.

na minha primeira graduação muito novo, tinha só 19 anos... Zootecnia foi um curso muito bom, mas muito prático. Tenho certeza que se eu tivesse entrado numa licenciatura em artes visuais com essa idade, não teria curtido tanto. Sobre o que eu esperava do curso, como disse, entrei no curso sem esperar nada especificamente. Só pensava no diploma. Acho que de certa forma isso também me favoreceu porque eu meio que **baixei a guarda e me abri para tudo que veio**, tudo que aprendi, tudo que conheci nesse período (HELDER, Relato no Facebook postado no dia 27/03/14).

Torna-se importante, para vivência das ações, esse ato de "baixar a guarda", de ser receptivo para os acontecimentos, acasos, imprevistos e novas experiências...

FIGURA 27 – PERFIL DE HÉLIA NO AMBIENTE DIGITAL DE APRENDIZAGEM.



Fonte: Ambiente Digital de Aprendizagem EAD/FAV

*Eu não tive outra escolha a não ser de **socorrer a escola e ministrar aulas de história da arte, uma vez que eu era professora de História** e por fazer das minhas aulas muito ligada às imagens que sempre levava para as provas de História, gostar muito de desenhos, pinturas em telas e na falta do profissional Arte-educador, isso fez com que por livre pressão da direção da escola me escolhessem para então professora de arte tanto no Ensino Fundamental e médio no ano de 1998. Foi um momento de muito estudo e dedicação para preparar aulas que alcançassem o objetivo da exigência da disciplina, acabei me interessando muito por artes visuais, mas já havia um remoto **sonho por artes plásticas**, mas por **dificuldades financeiras** e só haver este curso na FAV-UFG, no turno da manhã **minhas perspectivas por este curso eram quase uma utopia**. Mas como professora de arte na escola, a partir do momento que fui convidada para ministrar as aulas de arte na rede pública, para suprir a necessidade das artes foi criada pela secretaria de educação estadual a **Ciranda da Arte** no sentido de ministrar cursos para professores que estivessem **modulados na disciplina de arte fora da área de graduação**. No vai e vem, da Ciranda de Artes todos os semestres realizando cursos com cargas horárias de 60 horas, fui gostando e fui ficando até o momento de grande surpresa que a professora Leda Guimarães convida a Ciranda para uma parceria de um curso à distância que contemplasse os professores de Arte na rede pública, aí só foi festa. Prestei vestibular para o Prolicenciatura pela UNB e devido parceria com a UFG, percorrendo uma **longa e sinuosa estrada para chegarmos aqui** (HÉLIA, Relato no Diário de Bordo Online postado em 30/04/12).*

O Ciranda da Arte é um centro de Estudo e Pesquisa em Goiânia/GO. Espaço da Secretaria de Educação do Estado de Goiás que, desde 1999 funciona com o objetivo de oferecer formação continuada aos/às professores/as de arte. Segundo as Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás 2011/2012 é um “espaço de formação continuada que promove reflexões, troca de experiências, fundamentação teórica e prática em arte (teatro/contação de histórias, música, dança e artes visuais” (p. 52). Esse processo de formação continuada na modalidade presencial acontece, também, por meio do Arte na Escola – Polo Goiás, Programa de Extensão e Cultura da Faculdade de Artes Visuais (FAV) da Universidade Federal de Goiás (UFG), iniciado em 2004. Esse programa oferece cursos de formação continuada para professores/as da rede pública (estadual e municipal), privada, para alunos/as do Curso de Licenciatura em Artes Visuais e para a comunidade em geral. Os cursos que não são de formação continuada tornam-se polêmicos, pois, como formação inicial, deveriam ser específicos e oferecidos em nível superior, porém, acontecem em forma de cursos de curta duração. No Boletim online, do Instituto Arte na Escola (2014), a jornalista Sylvia Bojunga esclarece que de acordo com “o censo realizado pelo MEC/Inep/DEED e elaborado pelo Movimento Todos pela Educação, em 2013, havia 535.964 docentes lecionando a disciplina no país, mas apenas 6% eram formados em arte”(s/p). Diante da demanda e a realidade destes dados, acredito que as ações do referido Programa são válidas na medida em que fomentam a compreensão da necessidade de uma formação específica em nível superior.

FIGURA 28 – PERFIL DE LUCIENE NO AMBIENTE DIGITAL DE APRENDIZAGEM.



Fonte: Ambiente Digital de Aprendizagem EAD/FAV

Ao longo desses anos de profissão de professora, com graduações e especializações diferentes, - mas dentro do universo da arte, que é amplo e pantanoso - a prática docente é uma atividade que exige, além de conhecimento específico, um estudo cada vez mais aprofundado sobre essa atuação pedagógica; penso que foi isso que me fez chegar até aqui. Minha atuação como professora de Artes se deu com os estudos em Arte contemporânea em 2006 pela UFG - quando fazendo esses estudos - despertou em mim o desejo e a possibilidade de trabalhar com artes com a comunidade que ora naquele momento eu apenas transcrevia os livros para o Braille, aliado ao desejo de levar a Arte para essa comunidade surgiu o convite da Diretora dando para mim a oportunidade de desenvolver projetos com portadores de necessidades especiais. Daí em diante veio o Curso de Licenciatura à Distância - Artes Visuais e o Mestrado e, ...penso que este caminhar é infinito (LUCIENE, Relato no Facebook postado no dia 15/06/14).

Meu nome é Luciene Alves de Lacerda. Sou graduada em Serviço Social pela Universidade Católica de Goiás - Licenciatura em Língua portuguesa pela Universidade Federal de Goiás - Especialização em Literatura Brasileira pela Universidade Salgado de Oliveira - Especialização em Arte Contemporânea. Trabalho no Centro de Apoio Pedagógico aos Portadores de Deficiência Visual.

É importante destacar esta preocupação apontada por Luciene, pois, evidencia um direcionamento claro do Curso, ou seja, a formação de professoras/es que possam pensar e reconstruir sua prática pedagógica. Assim, aliada as experiências práticas, a temática da "atuação pedagógica" sempre ocupou os profissionais que trabalhavam no Curso.

FIGURA 29 – PERFIL DE LUCIMAR NO AMBIENTE DIGITAL DE APRENDIZAGEM.



Fonte: Ambiente Digital de Aprendizagem EAD/FAV

*Pensar em cursar Artes Visuais se deu a partir do momento que passei no concurso no Estado e **precisei ministrar aulas de Artes** no Ensino Médio, e a favor dessa **necessidade** também vem a admiração das Artes em todos os sentidos, mas as Visuais, pensava eu que me ensinaria a pintar grandes quadros, e poderia falar sobre eles em minhas aulas. No início, a vontade de conhecer o ambiente universitário da FAV foi grande, seus artistas andando pelos corredores, pintando pelo pátio, as exposições, os ateliês, professores doutores, mestres... mas nem tudo foi como eu imaginava. Primeiro **não aprendi e nem se ensina a ser artista de ateliê no curso de Artes Visuais**. Segundo, o ambiente na FAV é comum, ora uma exposição, ora um desenho, uma instalação, mas nada de pessoas tão exóticas, que desenhavam com a perfeição dos artistas renascentistas, aliás tudo por lá é contemporâneo! Professores **doutorados?** Sim. Mestres? Sim. Mas que passam e vivem as mesmas inseguranças de um professor que teme seus alunos saberem ou questionarem um pouco mais do seu conhecimento acadêmico e que seu título pesa. **São pessoas comuns, com problemas pessoais, profissionais, metodológicos, recursos**, como: montar um power point cheio de imagens, ou cheio de informações que as vezes dá sono e em outros também despertam curiosidade, e que as vezes o áudio não funciona... Tem professores com dúvidas sobre as tecnologias, e até mesmo inseguros em relação a algumas informações de programas e sites. Enfim são humanos e acometidos de erros e acertos como nós professores licenciados, porém com boa vontade de se fazer entender e ser entendido. E isso todos que encontrei tinham, uns com mais particularidades, outros mais dedicados e incentivadores de um conhecimento melhor e mais elaborado, sistematizado (LUCIMAR, Relato no Diário de Bordo Online postado em 29/04/12).*

Oi caros colegas!!! Sou muito privilegiada por poder compartilhar com vocês neste ambiente cheio de descobertas e convite ao conhecimento elaborado e significativo. Sou pedagoga, professora alfabetizadora no Município de Aparecida e ministro aulas de ARTE para o ensino médio no Estado. Gosto do que faço e adoro conversar e dividir idéias, principalmente de ARTES !!! BEIJOS A TODOS!!

Essa ideia transforma a distância entre o/a professor/a da Escola e o da Universidade, separando-os e criando um abismo entre eles/as. Esta questão é discutida por Kenneth Zeichner (1998) ao argumentar que é necessário eliminar a divisão entre os/as professores/as e acadêmicos/as. Segundo esse autor, o mundo de ambos raramente se cruza, pois falta diálogo entre eles/as nas pesquisas educacionais. De um lado, professores/as ignoram as pesquisas e o conhecimento produzido pelos/as acadêmicos/as na Universidade. A falta de familiaridade com a linguagem do meio acadêmico e a forma negativa pela qual muitas vezes são descritos dificulta essa aproximação ainda mais. Por outro lado, os/as acadêmicos/as rejeitam as pesquisas e conhecimento produzido pelos/as professores/as na escola e continuam a utilizar as experiências escolares como um 'capital cultural', reforçando uma situação hierárquica.

FIGURA 30 – PERFIL DE MÁGDA NO AMBIENTE DIGITAL DE APRENDIZAGEM.



Fonte: Ambiente Digital de Aprendizagem EAD/FAV

Estudei em colégio de Freira, mas não foi internato. Época da ditadura militar, decorávamos os nomes dos presidentes, estudei Ed. Moral e Cívica, Ensino Religioso, OSPB, Artes, pouca coisa me recordo, era voltada para datas comemorativas. Porém a escola é grande e uma das melhores da cidade e havia muitos “momentos culturais”, teatro, poesias, declamações, encenações, aconteciam sempre. Disciplina rigorosíssima. Inicialmente fora conveniada, depois passou a pública. Meus avós eram analfabetos, contavam causos e meus tios histórias. Morávamos num sítio de meus avós maternos, os tios casavam e ficavam morando por ali, no mesmo terreno, assim havia muitas crianças, brincávamos e alimentação foi muito natural com abundância de frutos e legumes, plantados pela família. O tradicional não é todo ruim, há muita coisa boa, a aprendizagem, a leitura e escrita, era bem trabalhada. Mas, o contemporâneo é ótimo em vários aspectos, a interação, a participação a proposta é inclusiva, democrática, a tecnologia chegou para ficar e precisamos lidar com essa formação, o que penso que fez a diferença nesse curso. Tivemos toda a base, que no outro curso, nunca ouvira falar. Comparando a primeira graduação com essa, há um abismo. Justamente, no meu ponto de vista na formação e preparação para a sala de aula, na parte da didática, tão criticada por alguns teóricos que dizem que a faculdade não prepara, e convivemos com isso na prática, o que temos de mestres que não dão conta da sala de aula. No curso de letras, isso foi apenas tangenciado. Aqui vimos com intensidade

Sou graduada em Letras, especialista em Língua Portuguesa e Alfabetização pela UFG e em Metodologia do Ensino Superior – UEG. Estou lotada na Escola Municipal Madre Francisca como professora regente no Ciclo III e no NTE como orientadora de aprendizagem da TVESCOLA - Salto para o Futuro.

Gosto do que faço e acredito na educação como processo de construção para uma nova cultura. A gastronomia é uma área que me interessa, pois gosto de cozinhar e experimentar receitas novas, de preferência as naturais e integrais.

Segundo Barbosa e Coutinho (2011, p. 26) “a partir da ditadura de 64 a prática de arte nas escolas públicas primárias foi dominada, em geral, pela sugestão de tema e por desenhos alusivos a comemorações cívicas, religiosas e outras festas”. Ainda hoje as aulas de Artes Visuais são momentos nas escolas para elaboração de trabalhos manuais voltados para datas comemorativas e organização de feiras culturais como momento expositivo dos trabalhos realizados durante as aulas.

e isso, sim é que é formação, a oferta o suporte de acordo com o contemporâneo, preparação para diversidade, inclusão, visualidades, etc. O tempo decorrido e eu me consumindo diante de renúncias para focar o meu objetivo, concluir o curso de Artes Visuais dentro do parco tempo, mas de forma satisfatória. Nada fácil, estudo realizado no quarto turno do dia. Das 22:30 a 00:00, quase sempre procurando manter a disciplina para conseguir conciliar tantas atividades. Nada a reclamar o prazer de aprender é a motivação intrínseca, fazer o que gosta dá prazer e nele me comprazo (MÁGDA, Relato no Diário a bordo Online postado em 29/04/12).

FIGURA 31 – PERFIL DE MARIA IDALINA NO AMBIENTE DIGITAL DE APRENDIZAGEM.



Fonte: Ambiente Digital de Aprendizagem EAD/FAV

Escolhi **ser professora por influência de um tio** que é professor de história, passei no concurso para dar aula de primeira a quarta série, não tinha curso superior, só magistério. Fui para a faculdade fazer pedagogia, através dos professores Edna e Marcos, que eram meus professores de arte. Edna dava sua aula com tanto amor e responsabilidade, que me encantou. Quando o Estado deixou de atender as séries iniciais, eu precisava de aulas, me ofereceram as aulas de artes e inglês do ensino médio e as do ensino fundamental, assumi e estou até hoje. Fui tomando gosto pela coisa, portanto estar nesse curso é **a realização de um sonho, que iniciou quando assumi as aulas de artes.** O inglês ficou na gaveta. Lembrando das dificuldades em manusear o computador, em postar as imagens, ver o primeiro tutorial que Raoni postou para que eu pudesse enviar minhas imagens. **Correr atrás das pessoas para me ajudarem com computador pois não sabia nem ligar.** Meu primeiro contato com o computador se deu com o início do curso, ficava triste quando diziam depois, agora não posso te ajudar. Me sentia uma analfabeta precisando da ajuda de alguém para entender o que estava escrito. Apesar das **dificuldades** eu estava muito **animada em voltar a estudar** ir para faculdade, de ter a possibilidade de aprender e tentar dar para os meus alunos o melhor. Não estou com o mesmo pique de antes, estou cansada, desanimada. Comparo minha vida com a vida de uma lagarta que cai na areia quente, rebola, rebola e não consegue sair do lugar. Não quero morrer nesta areia quente estou lutando com todas as minhas forças para sair deste desânimo. Sei que apesar do meu desânimo aprendi muito profissionalmente; não sou a mesma de 4 anos atrás. Conhecer, experimentar novos saberes esta sendo algo impar, único. Preciso voltar ao pique de antes pelo menos o ânimo. (MARIA IDALINA, Relato no Diário de Bordo Online postado em 26/04/12).

Sou pedagoga formada pela Universidade Federal de Goiás em 2002 e especialista em Literatura Brasileira pela Universidade Salgado de Oliveira-Universo em 2003. Sou professora do Colégio Estadual Jayme Câmara onde leciono arte do 6º ano ao 9º ano no vespertino e no noturno do 9º ano ao ensino médio. No matutino leciono em um CMEI (Centro Municipal de Educação Infantil) como regente no berçário. Fiz vários cursos no "Ciranda da Arte" em 2005 como Aprofundamento em Técnicas de Desenho, e em 2006 Desenho Experimental e História da Arte com Henrique Lima.

As dificuldades na utilização do computador foram frequentes, principalmente pela falta de familiaridade, conhecimento técnico da ferramenta e seus aplicativos. Durante o curso, uma das estudantes (senhora de mais de 60 anos) teve que abandonar os estudos, pois sua neta (reponsável por postar suas atividades) fugiu de casa. Sozinha, não conseguia postar suas atividades. Mesmo com todo o suporte que o curso oferece, as dificuldades ainda são evidentes. Essa questão gerou opiniões diferentes na roda de conversa (24/11/12). Helder argumenta que essa dificuldade foi sanada no decorrer no Curso. Ele pergunta para o grupo: "Quem tem problema hoje com o moodle? Prontoamente responde: "Ninguém tem problema. Todo mundo apanhava. Gente, essa mulherada sofria!! Elas não sabiam usar aquelas ferramentas. Ninguém tem problema mais. Foi uma coisa totalmente nova que tiveram que conviver com ela e aprenderam". Luciene contesta dizendo: "Mas até hoje tem pessoas que não digitam no sistema. É o filho que tem que colocar". Helder replica: "Mas essas pessoas que fazem isso não vão se interessar por nada". Hêlia se contrapõe: "Não é a questão do interesse, não! Pera aí! A questão é assim... que ela não se achou ainda dentro do curso... e por isso não superou essa dificuldade. É isso que estou querendo te dizer. Por exemplo, ainda não superou o que era esperado por todos. Mas isso acontece dentro de uma sala de aula. Você pode ver quando a gente tem os alunos... eu fico observando os meus alunos que são mais de 2000... E eu vejo que por mais que você trabalhe com eles, alguns tem maior dificuldade de superar seus problemas: emocionais, psíquicos".

FIGURA 32 – PERFIL DE MILTON NO AMBIENTE DIGITAL DE APRENDIZAGEM.



Fonte: Ambiente Digital de Aprendizagem EAD/FAV

Ao terminar os meus estudos básicos na cidade onde nasci, mudei para Brasília, ficando lá por três anos, cursando o quinto e o sexto ano. Vim para Goiânia, terminei o ensino secundário. Em Goiânia estudei o ensino médio no Colégio Estadual Rui Barbosa, cursei Técnico em Administração de Empresas, que naquela época era uma das modalidades do ensino médio da Secretaria de Educação em Goiás. Paralelamente, prestei concurso para trabalhar no Banco do Estado de Goiás e passei. Trabalhei no Banco por quase 30 anos, onde tive a felicidade de me aposentar. Meu primeiro vestibular foi na UFG, prestei para Artes Plásticas, passei, mas não cheguei a cursar. Apesar de gostar muito desta área, achei que não ia me ajudar muito com a minha profissão de bancário. Mas, de uma forma ou de outra estava sempre envolvido com alguma coisa de arte. Tentei vestibular para arquitetura, era uma época de muita concorrência, prestei por quase três vezes mas não tive sorte de passar. Prestei para Geografia na UFG e acabei fazendo o curso. O lado do desenho cartográfico e o gosto pela natureza me chamou a atenção para o curso e por sempre estar trabalhando no banco nunca exerci a profissão de geógrafo, na parte técnica, mas, sim como professor, depois que saí do banco. Ingressei na Secretaria de Educação, logo após sair do Banco, como Professor de Geografia, mas em pouco tempo **fui ministrar aulas de artes**, tanto no ensino básico, fundamental e médio. Passei por várias Escolas, muitas experiências interessantes como **arte-educador**. Tive oportunidade de ministrar várias oficinas de arte. Foi nesse período que surgiu a **oportunidade** de prestar o

Sou Geógrafo, formado pela UFG/UCG, especialista em Geografia, Meio Ambiente e Turismo. Trabalhei quase trinta anos no Banco do Estado de Goiás na área de Recursos Humanos/Educação Corporativa (treinamento de pessoas), com diversos cursos nesta área, como: desenvolvimento gerencial, excelência no atendimento, técnicas de vendas, dinâmicas de grupos etc. Dou aulas na rede Estadual de ensino de artes para o ensino médio e fundamental. Me dedico a pintura desde a adolescência, tendo participado de diversos cursos, inclusive com artistas de renome do estado de Goiás, participei de diversas exposições e ganhei dois prêmios. Hoje a pintura já faz parte da minha vida, por isso quero me dedicar o máximo que puder neste curso de Artes Visuais, pois pretendo pesquisar e desenvolver novas técnicas dentro das artes visuais. Aceito convites para trabalhar com projetos educacionais/culturais, ambientais.

Assim como Milton, Hélia (p. 120) também afirma “*Eu não tive outra escolha a não ser de socorrer a escola e ministrar aulas de história da arte, uma vez que eu era professora de História*”. Ministrar aulas de arte sem a formação na área é uma realidade confirmada em quase todos os relatos. É sabido que o número de professores/as com formação específica na área, atualmente, não supre a demanda necessária de profissionais para que a Escola possa cumprir a lei e ofertar arte como uma disciplina obrigatória no currículo escolar. Dessa forma, são criados meios ‘alternativos’ para que isso aconteça. O caso do Milton não é incomum. Ele entra na escola como professor de geografia, com Curso nesta área, mas assume as aulas de arte, antes de ter formação específica para tal função.

Vestibular para o Prólicenciatura da FAV/UFG. Essa oportunidade veio de encontro a um velho sonho meu de cursar Artes. Essa frustração de não ter cursado um Curso de Artes, tenho certeza que não vou levar para o resto da minha vida, pois já estou quase no final do curso. Parece que está sendo um sonho, apesar das dificuldades do dia-a-dia, do corre-corre, atenção à família, etc e, que às vezes falta um pouco mais de dedicação. Tenho aproveitado o máximo que posso. Este curso tem mudado a minha vida em todos os sentidos, tanto do lado profissional, como pessoal. É um curso que mexe muito com o emocional e ao mesmo tempo nos convida para pensar em inovações, tecnologia... contemporaneidade. É um curso que dá base para o básico da vida. Eu nunca pensei que a arte fosse um suporte/base tão importante para a “construção” do ser humano (MILTON, Relato por e-mail postado em 20/08/2012).

FIGURA 33 – PERFIL DE MIRIAM NO AMBIENTE DIGITAL DE APRENDIZAGEM.



Fonte: Ambiente Digital de Aprendizagem EAD/FAV

*Eu, Miriam Moura, sou artista plástica, formada pela Universidade Federal de Goiás, tenho formação técnica em magistério e atuei como professora de Ensino Fundamental I na rede particular de ensino desde os meus 16 anos de idade. Comecei ainda como estagiária e agreguei a formação acadêmica a essa formação técnica. Formei-me Bacharel em Artes Plásticas com habilitação em escultura pela Universidade Federal de Goiás em 1992, unindo assim **duas grandes paixões: as artes e a educação.** Nos últimos anos, comecei a lecionar Artes para o Ensino Fundamental II, do 6º ao 9º anos. Nessa trajetória entre a arte e a educação, senti necessidade de estudos complementares que me permitissem compreender e fundamentar as minhas atividades em sala de aula. Comecei então a pesquisar novas possibilidades e fui a campo. Acostumada à sistemática da rede particular de ensino, sou um ser vivo atuante e em constante mudança, podendo mudar sem alterar minha essência. Comecei então a trabalhar na rede pública de ensino, na Escola de Artes Veiga Valle, dando aulas de arte-educação para crianças de 5 a 13 anos. Por ser uma escola de ensino não formal, mudei um pouco o meu olhar e, desde então, sigo em busca constante de crescimento e aperfeiçoamento pessoal e profissional. Resolvi voltar para a universidade graças ao apoio de minha família, meu esposo, meus filhos e amigos da área, **e também por força da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, e do incentivo do governo. Assim, estou cursando Licenciatura em Artes Visuais na modalidade a distância. Nesta caminhada, mudanças muito significativas ocorreram em mim e*

Olá, sou formada em Artes Visuais, com habilitação em escultura, pela Universidade Federal de Goiás em 1992. Trabalho na educação desde 1986, quando só se exigia o curso técnico para assumir uma sala de aula da Educação Infantil. Fiz o magistério no Instituto de Educação de Goiás, sou professora por paixão, hoje leciono na Escola de Artes Veiga Valle onde dou aulas de arte-educação e modelagem em argila. Na rede particular dou aulas de artes plásticas, escultura e também ensino religioso. Miriam de Oliveira Sebastião e Moura.

Como comentei anteriormente, a questão da paixão é um elemento recorrente nas narrativas de apresentação das/os colaboradoras/es.

fizeram-me perceber quem e o que eu sou, tanto como ser estruturalmente mutável, como enquanto ser de uma essência que não muda, mas me fortalece. Hoje, sou alguém melhor, com outro olhar sobre a arte e a educação. Meu trabalho, começou a transformar o meu olhar sobre o que e como ensinar Artes, levando-me a querer algo mais para oferecer aos meus alunos e a mim mesma. Esse querer, junto com a força da lei quanto à formação profissional, foi que me trouxe de volta à Universidade. Foi um pouco complicado, a princípio, pela carga horária de trabalho que eu exercia, que não era flexível a ponto de encaixar um curso presencial. Grande foi minha alegria ao saber por uma amiga que a Universidade Federal de Goiás (UFG) estava oferecendo um curso de Licenciatura em Artes Visuais a distância. Não perdi tempo: logo fiz minha matrícula e voltei à minha querida Faculdade de Artes Visuais (FAV). A faculdade estava mudada e com uma nova perspectiva em relação ao ensino de artes. As novas tecnologias invadiram o campus e, assim, as mudanças começaram a acontecer também em mim (MIRIAM, Relato no Trabalho de Conclusão de Curso, 2013).

Apartir desses relatos individuais que expressam necessidades, expõem expectativas e vivências no curso, por parte dessas/es estudantes/professoras/es, é possível agrupar falas recorrentes. Essas falas fornecem elementos que ajudam na compreensão da composição do grupo de colaboradoras/es e situam relações entre os seus pensamentos como, por exemplo, a procura por uma formação e suas especificidades na área de atuação.

Miriam (Figura 33) é categórica ao afirmar que *“esse querer, junto com a força da lei quanto à formação profissional, foi que me trouxe de volta à Universidade”*. Amparados/as pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBD n. 9.394/1996) na qual a arte passa a ser considerada componente curricular obrigatório em todos os níveis da educação básica, muitas/os professoras/es começam a ministrar a disciplina arte nas escolas. Milton (Figura 32) afirma que ministrava as aulas de arte mesmo sem a formação e Maria Idalina (Figura 31) expressa que *“estar nesse curso é a realização de um sonho, que iniciou quando assumiu as aulas de artes”*. Sonho realizado também por Elizabeth, Hélia e Milton (Figuras 25, 27 e 32, respectivamente).

São professoras/es que, motivados/as pelo decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005 que regulamenta o artigo 80 da LDB nº 9.394/96, começam a participar de programas que oferecem formação inicial na área de atuação, modalidade à distância, tendo a EAD como uma modalidade educativa regularizada. Por estarem *‘modulados na disciplina de arte fora da área de graduação’*, como explicita Hélia (Figura 27), conseqüentemente procuraram formação na área de atuação. Mais do que para aprender o conteúdo

ministrado, tal procura aparece como forma de sustentar uma identidade que segundo Andréia (Figura 23) configura-se como uma maneira *“legitimar minha atuação profissional como arte-educadora”*.

A formação como professoras/es de arte aparece como resultado da aprendizagem no decorrer do curso e cede lugar à crença de Lucimar e Elizabeth (Figuras 29 e 25, respectivamente) de que tornariam-se artistas com ênfase na pintura. Lucimar (Figura 29) tinha a expectativa de que *“me ensinariam a pintar grandes quadros, e poderia falar sobre eles em minhas aulas”*. Porém, chegou à conclusão de que *“não aprendi e nem se ensina a ser artista de ateliê no curso de Artes Visuais”*.

Elizabeth (Figura 25) faz coro com Lucimar ao confirmar que *“Tive minhas expectativas frustradas, pois percebi que não me tornaria uma artista, ou uma pintora”*. Para Elizabeth *“a grande intenção do curso de Artes Visuais à distância, realmente não é formar artistas, mas formar arte-educadores conscientes do seu ser e do seu papel enquanto formadores de consciências”*. De forma incisiva a denominação Arte-Educador/a é utilizada em alguns relatos como modo de afirmar a identidade de um grupo. Ao ser enfatizada nas falas, por diferentes colaboradoras/es, esta expressão revela um sentimento de pertencimento à um grupo de profissionais da área de atuação e não está apenas *“associada às ideias de arte educação Pós Moderna em ensino de arte e à influência norte americanas instrucionistas do Discipline-Based Art Education, a partir dos anos 80 até a atualidade”* (DIAS, 2011, p. 53).

Refletir sobre o próprio percurso durante o curso contribui para tomar consciência de aspectos da

trajetória de formação. Na perspectiva de Helder (Figura 26), suas *“expectativas, a princípio, só estavam no (...) título, na licenciatura. Mas do segundo ou terceiro semestre do curso, em diante, fui tomando gosto, fui me encontrando no curso”*. Esse pensar expresso neste relato possibilita elaborar uma compreensão do próprio percurso de vida de Helder ao dizer que: *“Inclusive essa é uma das minhas definições para essa etapa da minha vida – Me encontrei profissional e pessoalmente nesse curso de Licenciatura em Artes Visuais”*. No caso de Milton (Figura 32), suas reflexões ganham intensidade a partir da maneira como concebe sua relação com a arte: *“É um curso que dá base para o básico da vida. Eu nunca pensei que a arte fosse um suporte/base tão importante para a “construção” do ser humano”*.

Outro ponto recorrente, citado na maioria dos relatos e que merece atenção é a possibilidade de acesso a uma Licenciatura em Artes Visuais na modalidade à distância. Segundo Miriam (Figura 33): *“Grande foi minha alegria ao saber por uma amiga que a Universidade Federal de Goiás (UFG) estava oferecendo um curso de Licenciatura em Artes Visuais a distância”*.

Dados extraídos no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) demonstram o grande crescimento de matrículas em EAD: “Entre 2011 e 2012, as matrículas avançaram 12,2% nos cursos a distância e 3,1% nos presenciais. Com esse crescimento, a modalidade a distância já representa mais de 15% do total de matrículas em graduação”. Essa modalidade de formação para o ensino superior, principalmente pelos projetos e programas para Cursos, especialmente em Licenciatura, em Instituições de Ensino Superior (IES), sustentam a expansão

dos cursos de graduação. Expansão acelerada que transforma a educação em pacotes de serviços com intenções políticas e econômicas de manter a lógica capitalista das demandas de mercado.

Segundo Malanchen (2007, p. 219) a expansão da educação superior na modalidade à distância no Brasil “tem sido norteadada pela orientação dos OI⁵⁹, segundo a qual a dinâmica a ser aplicada nos projetos de formação de professores deve obedecer à mesma lógica do mundo da produção e da circulação das mercadorias”. É uma condição na qual alunos/as são transformados/as em consumidores/as e o ensino em mercadoria através do qual são negociados materiais didáticos e produtos audiovisuais como resultado de um mercado que movimenta verbas federais.

A ampliação de acesso à formação de um grande contingente de professores/as alimenta os dados sobre a formação no ensino superior e também em EAD oferecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), pela Diretoria de Educação a Distância (DED), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e, ainda, sustenta o discurso do Ministério da Educação (MEC) que defende a EAD como política de formação para o Ensino Superior.

A literatura sobre educação à distância, que ultimamente ganha notoriedade, vem apresentando o lugar da EAD na política de formação inicial de professores/as da Educação Básica ao trazer análises, argumentos, vantagens e desvantagens. Nesses textos é possível verificar que há autores/as que defendem e produzem discursos nacionais e internacionais como

⁵⁹ OI – Organismo Internacional

forma de justificar a expansão dessa modalidade de formação docente. São discursos que preconizam que por meio da EAD é possível: a democratização na formação do Ensino Superior via tecnologias de informação e comunicação, inclusão dos excluídos na sociedade e justiça social. Questões que têm sido colocadas em pauta me levam a refletir e questionar juntamente com Malanchen (2011, p. 79): “o que vem a ser essa inclusão? É possível isso realmente ocorrer em uma sociedade capitalista, portanto de classes, que é por sua organização natural, excludente?” É preciso ter consciência que essas questões que fundamentam discursos dizem respeito às intenções das políticas públicas em preconizar a formação de professores/as via EAD.

O discurso da democratização, que justifica a implementação da EAD no ensino superior e formação docente, expressa a ideologia segundo a qual devemos acreditar que, por meio da educação, podemos diminuir ou terminar com as desigualdades sociais. Entretanto, não é demais reafirmar que as desigualdades que essa modalidade pretende suprimir não foram produzidas no âmbito da educação. Do mesmo modo, não será nesse âmbito que tais questões encontrarão solução. Segundo a nossa perspectiva, a desigualdade social e econômica não tem no terreno educacional seu lócus de produção e nem tampouco de superação (MALANCHEN, 2011, p. 91).

Em concordância com esta perspectiva compartilho a ideia de que a educação, em qualquer modalidade, não deve ser encarada como tábua de salvação para superação das desigualdades sociais existentes e que foram construídas historicamente. Enquanto docente/pesquisadora em um curso à distância no estado de Goiás, acredito no potencial pedagógico

dessa modalidade educacional online, e reconheço o alcance geográfico que ela proporciona. Um autor que também acredita no potencial de abrangência da EAD é Preti (1995) que assim como eu

entende que a EAD oferece oportunidades a diversos setores ou grupos da população que por inúmeros motivos não tiveram acesso a serviços educativos regulares, como por exemplo: situações geográficas ou sociais desfavoráveis, falta de oferta de determinados níveis ou cursos na região onde moram ou ainda questões pessoais, familiares ou econômicas que impossibilitaram o acesso ou continuidade do processo educativo (apud MALANCHEN, 2007, p. 50).

Em diálogo com os onze colaboradoras/es encontro subsídios para sustentar a minha convicção de que a modalidade à distância proporciona acesso principalmente para aqueles sem recursos financeiros e que, de outra forma, não poderiam cursar uma Licenciatura em Artes Visuais, ou, dizendo melhor, um curso superior. Para dar visibilidade a essa questão trago a fala de Andréia (Figura 23) ao enfatizar que *“Cursar esta licenciatura em Artes Visuais significa muito, pois como não tenho tempo para cursá-lo presencial, a modalidade à distância me possibilitou o acesso em horários mais flexíveis”*.

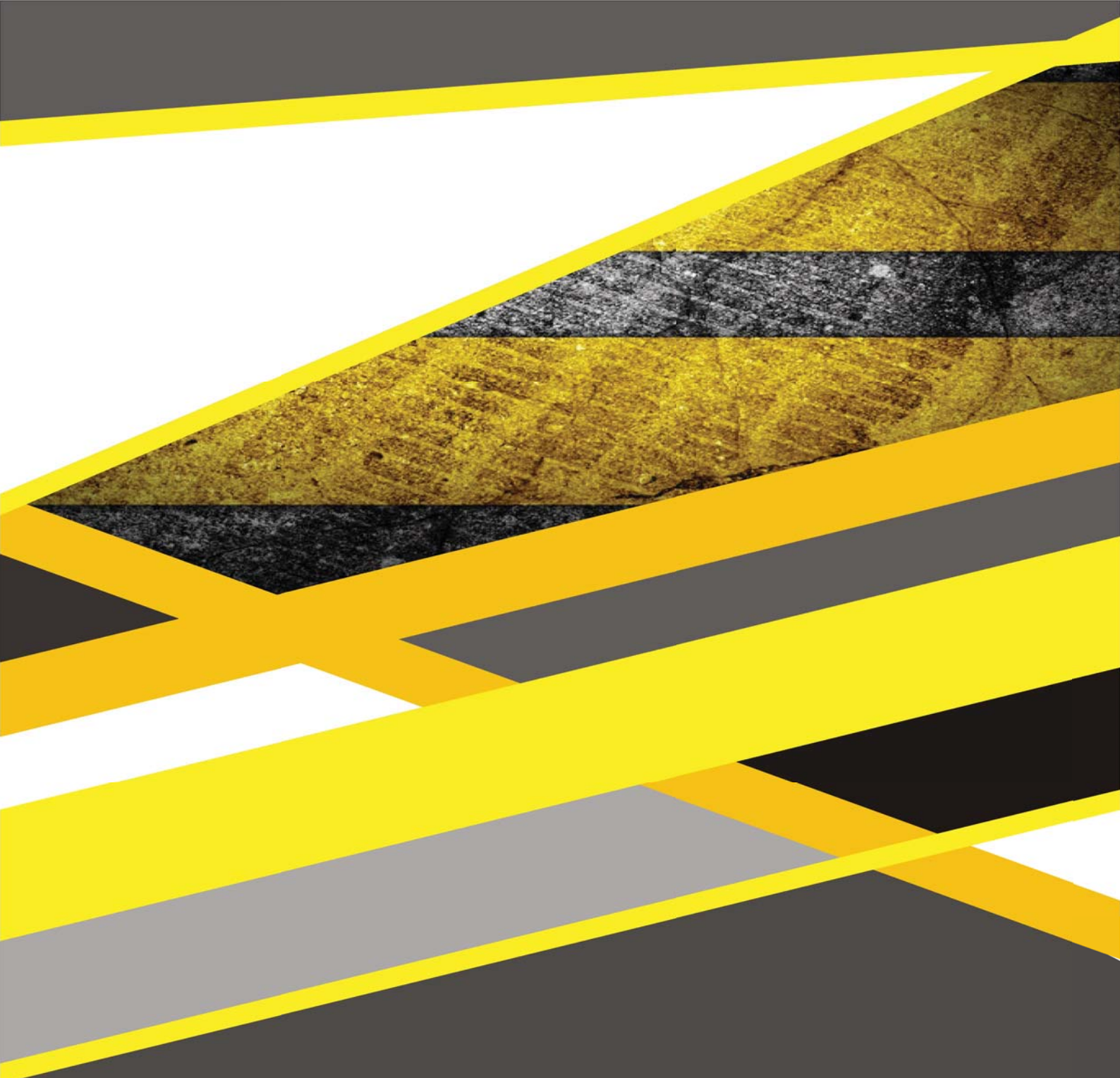
Elizabeth (Figura 25) também confirma sua adesão ao curso nesse sentido: *“Fazer um curso de Artes Visuais na modalidade EaD com encontros presenciais nos finais de semana em uma universidade pública significou para mim um atrativo especial, pois me pouparia tempo e gastos”*. Poupar gastos e tempo aparece também como finalidade da estudante e não apenas como justificativa apregoada pelo Banco Mundial (BM) para o qual o objetivo é diminuir custos com os cursos por essa modalidade .

No relato de Máгда (Figura 30), fica explícito que ela realiza o curso tentando conciliar seus afazeres domésticos do dia-a-dia com as atividades como professora na escola e seus estudos. Ela chega à conclusão que não é: *“Nada fácil, estudo realizado no quarto turno do dia. Das 22:30 às 00:00, quase sempre procurando manter a disciplina para conseguir conciliar tantas atividades”*. Este esforço de Máгда põe em evidência uma das diretrizes do BM, ou seja, a capacitação de mão-de-obra em serviço como meio de fornecer a instrução necessária para melhorar a qualificação e atender as exigências do mercado de trabalho.

Ao se falar de formação ou capacitação docente, fala-se de capacitação em serviço. A questão mesma da formação inicial está se diluindo, desaparecendo. O financiamento nacional e internacional destinado à formação de professores é quase totalmente destinado a programas de capacitação em serviço. (TORRES, 1998, p. 176).

Acreditar no potencial da EAD não significa estar de acordo e compactuar com o conjunto de ações políticas e econômicas para formação de professores/as que está sendo adotado pelo governo brasileiro em consonância com Organismos Internacionais (OI), como por exemplo o BM que financia a educação na América Latina. Também não significa mascarar questões que devem ser colocadas em pauta como a precarização das relações de trabalho docente, a qualidade do ensino com um número tão elevado de estudantes, a despolitização na formação e automação do trabalho do/a professor/a. Estas questões precisam ser discutidas com possibilidades de soluções que contribuam para políticas educacionais de formação à distância. São

questões, temas e noções que surgem, advindas das vivências dos/as colaboradores/as em forma de relatos, e nos ajudam a compreender as ideias, expectativas, necessidades e esforços que norteiam as ações destas/es colaboradoras/es. Além de profissionais em período de formação específica na área de atuação, são sujeitos com sonhos, dúvidas, medos, anseios, vontades, planos e muito mais..., nesse universo da arte e da educação, do qual também faço parte.



C a p í t u l o

5

SIGNIFICADOS E SENTIDOS DAS EXPERIÊNCIAS COMO ANÁLISE INTERPRETATIVA DA PESQUISA

O trabalho de campo envolve a compreensão das condições e do contexto no qual interajo em situações relacionadas à trajetória de formação dessas/es professoras/es/estudantes no curso. Para apresentar significados de experiências como análise interpretativa da pesquisa agrego comentários que tecem uma narrativa por meio da fala, do contato e da observação com o modo de produzir das/os colaboradoras/es. Martins e Tourinho (2013, p.65) explicam que

Por mais engenhosa e surpreendente que possa parecer, a pesquisa é uma maneira de interpretar o mundo e o contexto em que foi realizada. É possível afirmar que a prática de escrever uma investigação é uma aventura/exercício de construir versões de realidade ao mesmo tempo que editamos nossa própria criação do mundo.

Na aventura/exercício de escrever uma investigação como forma de construir 'versões de realidade', em movimento de análise e síntese das evidências na e da experiência, enveredo na construção de uma narrativa **interpretativa**. Esta narrativa tem a intenção de provocar reflexões para pensar sobre como as práticas de professores/as de artes visuais são influenciadas/afetadas por experimentações com poéticas visuais contemporâneas durante suas trajetórias de formação.

Esse questionamento suscita reflexões que me ajudam a (re)pensar a prática que venho realizando, pois as experimentações com poéticas visuais contemporâneas fazem parte da minha prática docente desde o curso de graduação, conforme relatei

Em consonância com o pensamento de Andréia (ver relato, p. 113) também acredito que *"Não há nada pronto e acabado, nenhuma verdade"* (Relato no Diário de Bordo Online postado em 30/04/2012). Esse comentário me leva a pensar que é preciso múltiplas visões de e para um mundo onde o conhecimento instituído seja (re)pensado. Sousa Santos (2002) apresenta como possibilidade de uma revolução científica um paradigma emergente que além de prudente (científico) deve ser também decente (social). Para questionar o paradigma dominante, das certezas instituídas e verificáveis, é preciso agregar leituras de mundo, conhecimentos dos/as professores/as e também o senso comum.

anteriormente, a partir do dia que ‘atravessei a linha amarela’ (Capítulo 1). Acredito que essas reflexões construídas por mim e pela fala dos/as colaboradores/as, no decorrer da pesquisa, me ajudarão a compreender desafios, dilemas, relações, problemas e situações de conflito que acontecem quando me dedico ao ensinar/aprender com poéticas visuais contemporâneas em um curso de formação de professores/as de artes visuais.

Ao ler e reler os relatos e falas das/os colaboradoras/es na tentativa de organizar os pontos de convergência e divergência entre elas e, procurando um modo de ordenar meu pensamento para construir interpretações, busco como ponto de partida as falas de Luciene, Helder e Milton. Nelas, me vejo enquanto docente que almeja refletir sobre sua prática.

*Eu tenho participado de todas as ações educativas que a Universidade tem oferecido. Tanto na parte teórica que é a participação no ambiente quanto da ação realmente efetiva, né?, Lá no campo. No campo... E todas, é... Não sei se eu lembro do evento... em minúcias, mas... elas foram bastante significativas para mim! ... Tanto que elas **mudaram a minha prática em sala de aula**. Passamos também a fazer mini ações educativas (LUCIENE, Roda de Conversa realizada em 29/09/2012).*

*O que Luciene falou é interessante porque emerge do que a gente começou a ver aqui, de ação educativa. A Luciene... e eu trabalhamos juntos na mesma sala com as mesmas turmas lá no CAP e passamos a organizar ações educativas com nossos pequenos. E foi bem legal! A partir do que a gente viu aqui... Isso **influenciou** muito na nossa prática. Luciene insistiu: ação educativa! Ação Educativa! Ação Educativa (risos!). E foi colocando isso na minha cabeça (HELDER, Roda de Conversa realizada em 29/09/2012).*

*Essas experiências tem me ajudado muito como professor de arte, essas experiências, nesses quase quatro anos de curso, **tem me deixado mais à***

Esse sentimento de mudança da prática pedagógica, exposto por Luciene na roda de conversa, também aconteceu comigo por meio da experiência na primeira Ação Educativa que participei enquanto aluna do curso de Licenciatura em Artes Visuais (FAV/UFG). A partir dessa experiência encontro nas Poéticas Visuais Contemporâneas um modo de fazer/sentir/ viver/ensinar arte. Entendo que é possível sair do lugar reservado para as aulas buscando dialogar com imagens de arte em espaços expositivos e, ainda, outras imagens e objetos em outros espaços.

Em seu relato, (ver relato, p. 116) a colaboradora escreve que no decorrer do curso suas expectativas foram se transformando (Elizabeth, relato no Diário de Bordo Online postado em 27/04/12). No meu trabalho docente as minhas expectativas de ser professora também estão em constante transformação e são influenciadas pela prática. Além da expectativa de ensinar, tenho agora a expectativa de aprender associada ao ensinar, à ideia de construir significados de forma compartilhada. Apesar do Milton se sentir “um quase dono da situação”, condição que pode não favorecer a experimentação e criar o medo de ‘errar’, o importante é observar que as experiências também serviram para deixa-lo “mais à vontade”, ajudando-o na tarefa de propor atividades com os alunos.

vontade, um quase dono da situação.

Me sinto mais confortável em falar de arte/educação ou mesmo quando peço alguma atividade para meus alunos (MILTON, Relato por e-mail recebido em 20/08/2012).

Neste capítulo, analiso três temas que, pela recorrência e pertinência, se revelam como indicadores mais característicos de significados e sentidos das experiências vividas no trabalho de campo. Através deles, discuto exemplos de diversos momentos e ambientes – conceitos, práticas, lugares e espaços – que foram se descortinando com o fazer empírico da pesquisa. São três temas, exemplificados e contextualizados pelo pensamento de autores/as e colaboradoras/es que ajudam a compreender a pergunta que guia esta investigação: como as experiências fundadas nas práticas visuais contemporâneas reverberam nas formas de pensar/agir de professores/as de artes visuais em formação?

O primeiro tema aborda a noção de apropriação. Bourriaud (2009, p. 22) esclarece que a apropriação “é a primeira fase da pós-produção: não se trata mais de fabricar um objeto, mas de escolher entre os objetos existentes e utilizar ou modificar o item escolhido, segundo uma intenção específica”. Ação propícia como estratégia característica da estética pós-moderna no pensamento de Martín Prada (2001) que considera a ‘apropriação’ como uma noção que movimenta as práticas artísticas, a partir dos ‘readymades’ de Marcel Duchamp. Pensamentos que conduzem a reflexões sobre originalidade, autenticidade e autoria, noções que nos desafiam e conseqüentemente afetam nosso modo de pensar e agir enquanto professores/as nos processos de mediação e de ensino/aprendizagem em

arte. Reflexões que permitem entender a arte como um sistema cultural, que articula significados e sentidos simbólicos e sustenta caminhos metodológicos que estão sendo trilhados no ensino contemporâneo.

Estratégias para trabalhar que possibilitam formas de fazer e ensinar arte e abrem possibilidades para refletir sobre o ‘fazer artístico’ desenvolvido por meio de processos de aprendizagem em um curso de formação de professoras/es. E ainda, possibilita a construção de uma compreensão que problematiza um fazer/produzir que não se desvincula da significação e traz sentidos na medida em que a forma não é considerada em si, mas é atitude consciente, em uma dimensão crítica e dinâmica pela ação que se concretiza como *formaatitude* a partir da utilização do corpo como potência pedagógica. Esse é o segundo tema a ser apresentado.

No terceiro e último tema exploro as possibilidades de deslocamentos para explicar a sua importância nas relações aprender/ensinar através da experiência nesse processo de aprendizagem com as ações educativas. O ato de deslocar-se é utilizado pelas/os participantes da pesquisa como mobilidade de lugar e espaço. Estas noções, apresentadas por autores como Certeau (1994) e Augé (1994), ajudam a fundamentar concepções que abordam os deslocamentos como uma maneira de (re)posicionar-se em relação aos modos de pensar e agir. Tais noções sinalizam possibilidades que estão em consonância com as perspectivas da Cultura Visual, pois podem deflagrar processos de “deslocamentos de noções rígidas sobre espaço, local e temporalidades para modos flexíveis de analisar arte e imagem” (MARTINS, 2012, p. 6).

5.1 O tema da ‘apropriação’

Para entender como o diálogo ação educativa-poéticas contemporâneas consegue reverberar na prática, selecionei as falas de Helder, Luciene e Milton que encontram ressonância nas falas dos demais colaboradores/as. São comentários que conduzem a um dos pontos principais de análise dessa pesquisa, ou seja, o tema da ‘apropriação’. Mas, de que forma essa concepção pode ser pensada?

Martín Prada (2001), no livro “La apropiación posmoderna: arte, práctica apropiacionista y teoría de la posmodernidad”, expõe seu pensamento sobre o uso de estratégias apropriacionistas no contexto da pós-modernidade explicando que a correta aplicação do termo pós-modernismo só é feita quando a criação artística recente “converte em reflexão crítica sobre os fatores e processos que determinam como a arte recebe sua definição dentro da cultura⁶⁰” (2001, p. 7, tradução minha). O modo como a arte é definida no seio da cultura tem sido o eixo central das práticas apropriacionistas desde Duchamp.

Segundo Berthet (2008, p. 15, tradução minha) “a fotomontagem, a colagem, a assemblagem, a montagem, a reciclagem são, entre outros, procedimentos que formam também parte da apropriação⁶¹”. É possível citar como exemplo as colagens e construções de Picasso e Braque (1912) quando incorporaram em suas pinturas elementos do cotidiano. Mas são nos ‘*readymades*’ de Marcel Duchamp, a partir de 1915, que a apropriação encontra terreno fértil para ser conceitualizada.

⁶⁰ Se convierte en reflexión crítica sobre los factores y procesos que determinan cómo el arte recibe su definición dentro de la cultura.

⁶¹ El fotomontaje, el collage, el ensamblaje, el montaje, el reciclaje son, entre otros, procedimientos que forman también parte de la apropiación (BERTHET, 2008. p. 15).

O conceito de apropriação é complexo visto que há uma diversidade de modos de apropriação. Vale ressaltar que o significado pejorativo que está vinculado ao termo, indicando que pode ser a apropriação de algo que não pertence a quem está se apropriando, abre discussões sobre direito autoral e sobre a legitimação dos processos de apropriação. São discussões que conduzem a debates importantes para a formação de futuros professores/as de Artes Visuais, pois questionam temas que a modernidade relegou a um plano secundário como o conceito de reprodução, noções como originalidade, autenticidade e autoria. Lamentavelmente, tais noções ainda sustentam práticas em arte-educação sem reflexão e, por esse motivo, precisam ser descortinadas, questionadas e (re)pensadas.

A prática apropriaacionista vinculada à uma postura crítica questiona processos de recepção de obras de arte e objetos da cultura que determinam o discurso institucionalizado da arte. Marcel Duchamp foi um dos artistas que demonstrou como as obras de arte são dependentes dos discursos dos espaços institucionais.

Não podemos deixar de reconhecer que o desenvolvimento da crítica institucional no âmbito das práticas artísticas sempre correm paralelamente a um processo de institucionalização dessa mesma crítica, o que a converteu simplesmente em um motivo ou tema a mais para fazer arte, em um âmbito de referências sobre o que trabalhar. Está claro que as instituições do mundo da arte vão pouco a pouco absorvendo até a mais feroz lançada contra elas (PRADA, 2012, p. 167, tradução minha)⁶².

⁶² No podemos dejar de reconocer que el desarrollo de la crítica institucional en el ámbito de las prácticas artísticas siempre ha corrido paralelamente a un proceso de institucionalización de esa misma crítica, lo que la ha convertido simplemente en un motivo o tema más para hacer arte, en un ámbito de referencias sobre el que trabajar. Está claro que las instituciones del mundo del arte han poco a poco absorbiendo hasta la más feroz lanzada contra ellas (PRADA, 2012, p.167).

Dentre os artistas que assumem uma perspectiva crítica encontramos o trabalho de Sherrie Levine com suas re-fotografias, fotografias de fotografias, como, por exemplo, a série “After Walker Evans”, de 1981, que problematiza as noções de originalidade, autenticidade e autoria apoiando-se no pensamento de Walter Benjamin (1994) na medida em que sua obra “tem impacto na apropriação dos mesmos meios de produção e reprodução naqueles sistemas que para Benjamin pressupunham o fim do valor aurático da obra de arte⁶³” (PRADA, 2001, p. 82, tradução minha). O pensamento filosófico de Benjamin valida práticas de apropriação nas produções contemporâneas nas quais a produção e reprodução dão subsídios à forma de perceber e conceber o campo da arte e como funciona seu circuito de produção.

O uso de estratégias apropriação no contexto da arte converte-se em questionamentos vinculados à crítica de noções instituídas pela história da arte de tradição modernista. Torna-se evidente que “uma das vias mais frutíferas dentro destas práticas de apropriação vem dada por uma investigação sobre os limites do conceito de autoria através de estratégias de intervenção e alteração das obras objeto de apropriação⁶⁴” (PRADA, 2001, p. 80, tradução minha).

A noção de autoria exerce um papel importante no circuito de produção cultural, pois confere autenticidade ao discurso e à obra, erigidos por um

⁶³ Incide en la apropiación de los mismos medios de producción y reproducción, em aquellos sistemas que, para Benjamin, suponían el fin del valor “aurático” de la obra de arte (PRADA, 2001, p. 82).

⁶⁴ Una de las vías más fructíferas dentro de estas prácticas de apropiación viene dada por una investigación sobre los límites del concepto de autoría a través de estrategias de intervención y alteración de las obras objeto de apropiación (PRADA, 2001, p. 80).

sistema institucional. Por isso, faz-se necessário refletir sobre como essa noção contribui para elaborar um pensamento sobre o papel do artista e da produção artística. Associo essas reflexões ao pensamento de dois autores: Barthes (1968) e Foucault (1969) que iniciaram na França discussões sobre o conceito de autoria. Eles fundamentam essa noção que, ainda hoje, contribui para conceituações também no campo da arte.

Ao discutir o conceito de autoria e seu caráter textual como tema do pós-estruturalismo, Barthes defende “a Morte do autor” desmistificando o seu papel, pois acredita na autonomia da linguagem. Segundo ele o texto “é um espaço de muitas dimensões, onde se casam e se contestam vários tipos de escrita, nenhuma das quais é original: o texto é um tecido de citações, resultante dos mil focos de cultura⁶⁵” (BARTHES, 1968, p. 4, tradução minha). Ao desmistificar o papel desse autor ‘Deus’, que nunca conseguiu produzir obras que não tivessem influências diversas, Barthes rompe com a distância entre espectador e obra colocando autenticidade e autoria em um campo comum. A diferença entre autor e espectador passa a ser funcional.

A preocupação de Foucault com os procedimentos de controle dos discursos, nos quais para ele a autoria constitui-se em ato, conduz a reflexões sobre a importância do autor, que não desaparece, conforme pensamento de Barthes, mas se desloca para noções de obra e escrita. Para Foucault “não basta afirmar: deixemos o escritor, deixemos o autor, e estudemos a obra em si mesma. A palavra “obra” e a unidade que ela designa são provavelmente tão problemáticas como a individualidade do autor” (FOUCAULT, 1992, p. 39).

⁶⁵ Is a space of many dimensions, in which are wedded and contested various kinds of writing, no one of which is original: the text is a tissue of citations, resulting from the thousand sources of culture.

Na apresentação feita para a Sociedade Francesa de Filosofia e transformada no texto “O que é um autor”, Foucault faz uma análise da relação texto/autor pontuando categorias básicas. Ele examina a função que o conceito de autor exerce nos discursos nos quais

(...) a função autor está ligada ao sistema jurídico e institucional que encerra, determina, articula o universo dos discursos; não se exerce uniformemente e da mesma maneira sobre todos os discursos, em todas as épocas e em todas as formas de civilização, não se define pela atribuição espontânea de um discurso ao seu produtor, mas através de uma série de oposições específicas e complexas; não reenvia pura e simplesmente para um indivíduo real, podendo dar lugar a vários “eus” em simultâneo, a várias posições-sujeito que classes diferentes de indivíduos podem ocupar (FOUCAULT, 1992, p. 56).

Tal função pode ser exercida por qualquer pessoa em determinada época e cultura, visto que é uma função ligada ao sistema institucional e permite que os discursos se organizem, circulem e funcionem na sociedade. Pensar na função do autor pressupõe inteirar-se da trama cultural que envolve essa função no sistema institucional da arte e suas implicações nos discursos hegemônicos da história da arte. Esta função ajuda a compreender a forma existente de controlar a recepção da obra de arte pelo público.

Paglia (2015), escritora que tornou-se polêmica por suas declarações, afirma que o pós-estruturalismo, por

suas origens linguísticas francesas, tem a obsessão pelas palavras e, com isso, é incompetente para interpretar qualquer forma de arte além da literatura. O comentário sobre arte deve abordá-la e descrevê-la em seus próprios termos (s/p).

5.2 Formas de fazer e ensinar a partir da apropriação

Para o ensino da arte torna-se necessário abordar os próprios termos da arte, mas situando-os em uma perspectiva cultural. Abordar a arte a partir de uma perspectiva cultural (em seus próprios termos) significa compreender as formas de produção, circulação de produtos artísticos e culturais e, ainda, a constituição da subjetividade. A aproximação com o pensamento de autores como Foucault contribui nesse sentido.

Muitas questões advindas das noções de autoria, originalidade e autenticidade nos ajudam, enquanto professores/as de artes visuais, a construir um pensamento sobre arte, artista, produção e recepção no campo da arte, levando em consideração que tais concepções afetam nosso modo de pensar a arte e conseqüentemente nossa prática docente nos diversificados processos de ensino/aprendizagem. Ao gerar discussões e reflexões posso desenvolver e despertar um pensamento crítico próprio da minha área de atuação.

Assim, compreendo que formas de fazer e ensinar a partir da apropriação, de um fazer enquanto ação artística, transforma-se em vivência e movimenta um diálogo em/sobre situações **didáticas** para o ensino de arte. São formas de agir que não estão centradas no objeto, como ocorreu durante períodos da história da arte, mas que se expandem construindo significações de sistemas de códigos representacionais e de valores. Ampliação conceitual delineada pelo campo da Cultura Visual que propõe uma mudança na relação recepção-espectador, pois pode transformar o fazer em 'quefazer', concepção que para Paulo Freire (2004) significa ação ligada à reflexão.

Mágda (ver relato, p.123), em sua fala, demonstra preocupação com a formação e preparação para a sala de aula, na parte da didática (Relato no Diário de Bordo Online postado em 29/04/12). Acredito que enquanto docentes sempre procuramos uma forma mais adequada de ensinar. No curso de Artes Visuais EAD a reflexão sobre essas formas de ensinar aparece no decorrer das disciplinas de Estágio Supervisionado, mas não há uma disciplina específica para lidar com essas questões. Essa preparação didática, salientada na fala de Mágda, pode acontecer na prática no ambiente de ensino quando se busca um modo crítico de desenvolver e analisar a própria prática. Libâneo (2002) considera que no ato didático entra em destaque a relação professor/a, aluno/a e conteúdo. Esse fazer das apropriações a partir das poéticas visuais contemporâneas constrói relações na medida em que elas expandem o conhecimento e criam outros modos de relação.

O potencial de cada ação educativa em oferecer ‘formas de fazer’ apropriadas na Ação é exposto por Mirian e Luciene quando comentam, no fórum do ambiente digital, sobre a Ação Educativa de 2012 denominada Performance. Observo que, através da ‘apropriação’, encontro sujeitos em ação nessas práticas na escola, impulsionando possibilidades de criação.

***Me contagiei** tanto com a ação que a estendi a minha escola, comprei abraços de todos os funcionários e pedi para que fizessem a nota circular pela escola... O dia foi mais leve, todos gostaram muito e queriam notas para levar a outros espaços como suas casas, igrejas e cursos... **Essa ação não foi... está sendo um espetáculo!!!!!!** (MIRIAM, Relato postado no fórum no ambiente digital em 23/10/2012).*

*Eu acho que essa ação, não vou desmerecer as outras, mas acho que ela conseguiu alinhar a EAD: as propostas e as disciplinas. A grande preocupação da EAD é a arte-educação voltada aos conteúdos, a aplicar, saber de que jeito você estava trabalhando. Mas o professor, aquele educador, não tinha oportunidade de vivenciar por completo seu corpo. Sabe? Do jeito que aconteceu... isso foi um laboratório. Foi isso! Você fez um laboratório e de repente vai sair daqui, chegar na escola e falar: **eu dou conta de fazer uma performance!** Acho que era aquilo que a gente estava pedindo. Como você vai falar de arte contemporânea?!? Uma coisa que você não viveu. Você fala: vamos fazer isso? Na hora: ah, estou fazendo! Mas de que jeito? Fiz isso... fiz aquilo... Ah, vamos! Você está fazendo sem viver. Porque nós vivemos ali todos os momentos, vivemos participando. **Você sentiu o que o artista sente quando vê o outro te vendo.** (LUCIENE, Roda de Conversa realizada em 24/11/2012).*

Maria Idalina se apropria do ato performativo vivenciado na ‘Ação Performance’ apresentando-o como possibilidade de ação para que os/as estudantes na escola possam expressar continuidades e retomar a

ação com adaptações, pois a apropriação é uma prática que também implica os/as participantes.

*E a última agora, fazer uma performance, eu achei o máximo (risos). Lógico que eu levei para escola e fiz com meus alunos. Aproveitei até aquelas notinhas que sobraram, que foram entregues para gente. Eu utilizei... Os meninos acharam o máximo e vieram outras turmas me procurar pedindo também para poder fazer. Foi dentro da Escola. Eu não saí com eles pelo fato de trabalhar a noite. A gente trabalha em uma região um pouquinho perigosa e há uma rivalidade entre um colégio e o outro porque o meu colégio foi demolido e nós estamos dentro de outro Colégio. Apesar de que agora já está no final do ano, ano passado já estava menos... a polícia já não fica mais com a gente lá. E olha que eu dou aula nos dois Colégios! Sempre dei aula nos dois e quando o outro foi para lá, mesmo eu dando aula nos dois, **eu tinha que ser escoltada pelo Policial**. Por isso eu não quis arriscar sair. Foi uma... foi um evento... era uma Feira Cultural... Não era Feira Cultural... era a Feira de Ciências. Era sobre projetos... Robótica... só coisa de Ciências mesmo e aí nós entramos no meio com a nossa arte (risos). É lógico que o pessoal da Secretaria da Educação estava lá e saiu todo mundo olhando para ver o que era aquilo, o que estava acontecendo e todo mundo saiu de dentro das salas dos projetos e foi para fora verificar o que estava acontecendo. Até a coordenadora veio falar porquê eu só falei para ela de última hora. Falei: os meninos vão fazer uma apresentação e preciso... aí pedi para ela por a caixa de som porque eu usei a mesma música que a gente usou aqui. Os meninos fizeram uma coreografia, pois eu não usei a coreografia da outra performance. Eles que criaram.*

Muitos são os problemas que afetam as condições de trabalho docente. Além da baixa remuneração, desvalorização social, sobrecarga de trabalho, há também o problema da insegurança. Realizar a sua função social independente do contexto que está inserido, sem questionamentos, acaba fortalecendo a ideia de trabalho docente como missão e os/as professores/as como missionários/as.

Este comentário de Maria Idalina, ao qual darei continuidade a seguir, mostra um tipo de liberdade e autonomia que talvez tenha sido ativada durante a “performance”. No caso, apesar de optar pelo uso da mesma música que foi utilizada na performance, ela desafiou os/as alunos/as a criarem

sua própria coreografia. Esta opção faz reverberar a ideia da construção de autoconhecimento que vimos defendendo e colocando em prática durante o curso. O relato continua...

Nós ficamos... assim... um dia antes eles me mostraram e passei para eles tudinho. Eles me chamaram porque como eu tenho só uma aula por semana. Dei uma fugidinha do outro Colégio e fui ver como eles estavam fazendo, preparando a apresentação para o outro dia. Eles me mostraram e eu achei o máximo! Acrescentei alguma coisa, né! Falei para eles... concertei alguma coisa... não, não concertei... acrescentei algo mais. A coordenadora falou assim: nossa, aquelas meninas que deram trabalho o ano inteiro, que estavam brigando por uma questão de... umas eram **periquetes**, **outras evangélicas** e no entanto elas fizeram trabalho juntas.

A Ação Performática abre espaço e possibilidades para temas que ajudam nas discussões esquecidas pela história da arte como, por exemplo, a construção social das identidades e, neste caso, especificamente, temas relacionados a mulher.

Uma questão que retorna com frequência e fica evidente no relato de Maria Idalina vem das relações entre alunos/as e professores/as de diferentes religiões. Neste exemplo, a professora consegue contornar a situação e, mais que isto, questionar noções de afetividade e amizade, reunindo-as com a ação do abraço. Assim, Maria Idalina complementa seu relato:

Aí uma [aluna] foi no outro Colégio falar para mim: ela não vai fazer porque diz que é coisa profana. Fui lá e conversei com a aluna... expliquei que não tinha nada de profano. Falei para ela: o que você está vendendo? Não é um abraço, para um amigo? E a sua religião não oferece amizade? Não oferece uma mão amiga para o colega? Isso é profano? Ela respondeu, não. Deixei ela e fui embora! Quando voltei elas já estavam com tudo organizado e conversando entre elas. Na coreografia elas se abraçavam e a coordenadora veio dizer: eu não acredito que você conseguiu fazer isso. Não fui eu.... foi a arte contemporânea (risos). (MARIA IDALINA, Roda de Conversa realizada em 26/01/2013).

Libâneo (2004, p.141) considera que o/a professor/a, para ter consciência de sua prática, deve desenvolver, simultaneamente, os seguintes aspectos:

o primeiro, a apropriação teórico-crítica dos objetos de conhecimento, mediante o pensamento teórico e considerando os contextos concretos da ação docente; o segundo, a apropriação de metodologias de ação e de formas de agir, a partir da explicitação da atividade de ensinar; o terceiro, a consideração dos contextos sociais, políticos, institucionais – práticas contextualizadas – na configuração das práticas escolares.

Acrescento um outro aspecto, que poderia ser o quarto, para que o/a professor/a tenha consciência de sua prática: a apropriação de 'formas de fazer artístico' em diálogo com o contexto de produção, experiência que contribui para construir metodologias de ação docente em artes visuais.

5.3 Fazer/produzir como *forma atitude*

O fazer/produzir é outro ponto para análise que emerge na fala das/os colaboradoras/es durante a apresentação, em rodas de conversas e em comentários sobre algumas imagens de trabalhos realizados nas Ações (entre 2009 e 2012). As imagens que selecionei e mostrei para o grupo, em powerpoint, permitiram iniciar uma conversa entre elas/es ajudando a construir sentidos para/da experiência vivida. Esta seleção teve como base imagens que foram postadas pelas/os participantes nos fóruns do ambiente digital.

A técnica de usar fotografias em investigações, denominada pelo fotógrafo e pesquisador John Collier de 'foto elicitação', utilizada na antropologia e na sociologia visual (HARPER, 2002), possibilita entrevistas

menos estruturadas, revelando sensações, emoções e estimulando várias associações entre aprendizagens, experiências vividas e imagens. Na investigação educativa, a foto elicitação pode ser “particularmente útil para evocar memórias e associações nos sujeitos entrevistados, inclusive para “quebrar o gelo” nas entrevistas⁶⁶” (CABRERA e GUARÍN, 2012, p.17, tradução minha).

A partir da elicitação evocada pela imagem (figura 34) Maria Idalina começa a expor seu pensamento sobre o modo como trabalhou em grupo no dia da Ação (2009), proposta de intervenção com linhas no espaço externo da Faculdades de Artes Visuais e, ainda, como ela vem trabalhando a referida proposta com os/as estudantes na escola.

FIGURA 34 – TRABALHO DOS/AS ESTUDANTES NA AÇÃO EDUCATIVA EM 2009



Fonte: fotografia da autora

⁶⁶ Particularmente útil para evocar memorias y asociaciones en los sujetos entrevistados, e incluso para “romper el hielo” en las entrevistas (2012, p.17).

Segundo ela, os/as alunos/as foram

(...) divididos em grupos e eu fiquei em dois grupos porque eu ficava lá e cá... E aí tinha que fazer as intervenções no espaço da Faculdade, né? Foi divertido, foi diferente e eu estou tentando fazer isso com meus alunos este ano. Estou com uma matéria que é optativa e não sei por que a sala encheu e não estou dando conta de trabalhar por falta de material. Mas estou dando conta de direcionar porque os meninos queriam fazer artesanato e assim, manualmente, eu sou péssima... pra poder fazer... Orientar eu consigo, mas produzir... não consigo!! Assim, acho que não..! Nunca tentei! Agora, o que eu queria era fazer isso: uma interferência na escola. Mesmo que eles usassem algum material, né? Desses de reciclado... Alguma coisa... Eu estou tentando.

Esse comentário de Maria Idalina me remete ao comentário de Lucimar (ver relato, p.122): “*não aprendi e nem se ensina a ser artista de ateliê no curso de Artes Visuais*”. (Relato no Diário de Bordo Online postado em 29/04/12). Esse pensamento sobre arte, associada apenas à aquisição de habilidades manuais que se materializam em suportes tradicionais de um ensino academicista, principalmente pelo desenho e pintura como linguagens principais, é uma concepção recorrente entre professores/as de arte e também estudantes.

Maria Idalina demonstra o desejo de trabalhar na escola com a produção de materiais reciclados, argumenta que a apropriação desses materiais, como matéria prima, proporciona um fazer que ela consegue orientar. Ao explicar como apresentou a proposta para os/as estudantes, ela expõe a apropriação de uma prática pedagógica exercitada com estratégias utilizadas durante o Curso. Um modo de orientação que incluiu apresentação e planejamento em diálogo com os/as estudantes valendo-se de recursos visuais como, por exemplo, slides e powerpoint. Ela conclui seu relato dizendo o seguinte:

A gente está com um projeto e aí, preparei uns slides e mostrei para os meninos qual era a minha intenção com aquela disciplina eles acharam o máximo. Agora vão trazer materiais e meu armário já não cabe tanta coisa que eles estão trazendo para produzir. Eu espero que eu consiga fazer isso!! (Roda de Conversa realizada em 29/09/2012).

Estimulada pela fala de Maria Idalina procuro pensar, na perspectiva do ensino de arte, sobre o que

é considerado ‘fazer artístico’ e início esta discussão a partir da abordagem triangular que foi sistematizada por Ana Mae Barbosa. A abordagem tem como uma de suas influências os princípios teóricos do DBAE⁶⁷, Arte Educação baseada em disciplinas, através de um trabalho desenvolvido pelo Getty Center of Education in the Arts nas escolas dos Estados Unidos, que preconizava a produção artística integrada a outras três disciplinas: Estética, História e Crítica.

A abordagem triangular como ação pedagógica do ensino de arte vem sendo trabalhada nas escolas brasileiras. Recentemente foi abordada na sessão “Polêmica” do Boletim Arte na Escola Edição #76 (Maio/Junho, 2015) na qual a jornalista Sylvia Bojunga, após afirmar que estamos vivendo num cenário de múltiplas tendências pedagógicas no campo do ensino das artes, explicita a necessidade de fazermos escolhas e incita os/as participantes com uma pergunta provocadora: “a abordagem triangular e a cultura visual são possibilidades no ensino da arte complementares ou excludentes?”

Para construir seu pensamento o professor Fernando Hernández (2015, s/p), um dos entrevistados, esclarece que para “uma virada na Educação das Artes, qual seja, é válido que os indivíduos se expressem, mas, o que aprendem quando assim o fazem? Isto levou à configuração da perspectiva da Educação Artística baseada nas disciplinas”. Sendo a Abordagem Triangular uma proposta que tem a sua configuração baseada nas disciplinas, Hernández (2015, s/p) adverte que “surge uma crítica, a partir de posições relacionadas ao multiculturalismo e à justiça social, a algumas das contribuições da perspectiva disciplinar”. Mas as críticas fazem parte de um diálogo necessário. Ele acrescenta que

⁶⁷ Discipline-Based Art Education.

Cada uma destas perspectivas, o desenho, o expressionismo, a perspectiva disciplinar ou a educação da cultura visual, surgem porque outras perspectivas oferecem elementos para o diálogo. Porque abrem caminhos para outras formas de pensamento, as quais possibilitam outras práticas. Por isso, os movimentos, as tendências dentro dos campos do saber ou das práticas sociais, sempre fazem parte de um diálogo entrecruzado (2015, s/p).

Concordo com Hernández que as várias perspectivas que formam as tendências em ensino da arte se entrecruzam, devem transitar por espaços de diálogo para abrir caminhos possíveis para um trabalho consciente na escola. Entretanto, vale ressaltar que meu interesse nesta análise não é discutir conceitos sobre a Abordagem Triangular e a releitura, mas buscar indícios para construir um pensamento sobre o ‘fazer artístico’ enquanto produção de estudantes de licenciatura em arte.

No Brasil, a abordagem triangular deu lugar de destaque à produção artística em um dos três vértices que configuram a proposta, pois é uma das ações que estimula a construção do conhecimento em arte. O fazer artístico realizado de forma simultânea à contextualização histórica e apreciação de obras de arte, denominado ‘releitura’, vem sendo adotado por muitos professores/as em sala de aula, mas Barbosa (1998, p. 40) adverte que “a releitura como procedimento constante transforma o fazer artístico em mero exercício escolar”.

A afirmação de Barbosa me leva ao seguinte questionamento: enquanto professor/a, como trabalhar o ‘fazer artístico’ em sala de aula e, ainda, como avaliar este ‘fazer’ para distingui-lo de um mero exercício escolar?

Procurando entender como esse ‘fazer artístico’ acontece em processos de aprendizagem em um curso de formação de professoras/es, trago exemplos da produção dessas/es estudantes. A imagem (Figura 35), parte do procedimento investigativo de foto elicitação, citado anteriormente, causa surpresa que transparece na fala de Helder: *“Que é isso gente! Eu acho que foi o que nós fizemos depois... Acho que foi isso! Nós fizemos depois de conhecer a exposição. Foi em grupo. Era em grupo também”* (Roda de Conversa realizada em 29/09/2012).

FIGURA 35 – TRABALHO DOS/AS ESTUDANTES NA AÇÃO EDUCATIVA EM 2010



Fonte: fotografia da autora

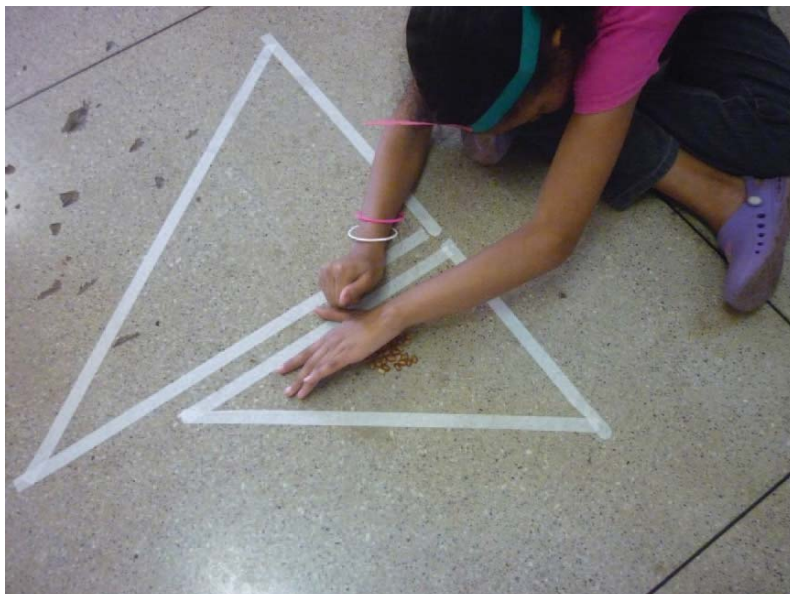
A imagem apresenta um exercício feito em grupo, realizado na FAV após a visita à exposição ‘Intermitência’, utilizando materiais que as/os estudantes trouxeram de casa. Cada um/a teria que construir uma imagem inspirada na ideia de Cartografia Existencial cujo objetivo era aproximar as/os participantes do processo criativo da artista ao elaborar as obras da

exposição. Mas, como comenta Helder, foi um momento pouco significativo para ele e, talvez, também, para o grupo, pois ele não se lembra *“de ter se envolvido em uma produção e nem de ter visto as de outras pessoas. Assim.... procurar para ver o que outras pessoas tinham feito?? Não fiz isso!!”* (Roda de Conversa realizada em 29/09/2012). Poderíamos, então, considerar esta atividade um mero exercício em grupo? A falta de envolvimento gera um fazer sem significação? Será que um exercício utilizando colagens não se enquadra em categorias comumente consideradas artísticas como pintura, escultura ou instalação e, por isso, não é visto como fazer artístico?

Cabe pensar também na questão da memória, pois esta foi uma ação desenvolvida em 2010. Helder se lembra da exposição, porém, não recorda de haver participado de uma ação posterior à visita e nem de ter visto trabalhos relacionados a ela feito pelos/as colegas. Entretanto, nesse momento de indagação sobre a memória de experiências vividas, utilizo a proposta que Luciene desenvolveu na escola.

Ao contrário de um fazer desvinculado de significação, Luciene apresenta, em fala e, posteriormente, em imagem (Figura 36), um fazer apropriado da Ação de 2009 que inclui um trabalho com corpo e linhas. Sua fala me ajuda a tentar compreender porque o seu trabalho com os/as estudantes no Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP) provoca sentidos nos/as participantes, conforme ela mesma expõe.

FIGURA 36 – TRABALHO DAS CRIANÇAS NO CAP



Fonte: fotografia da Luciene

Ela explica que na apropriação desta proposta com linhas (Ação de 2009) busca a interação entre os/as estudantes para construir outra possibilidade de trabalhar na qual, segundo ela,

a ação com linhas provocou um fazer de uma outra ação, com crianças portadoras de necessidades especiais, na qual o objetivo seria a tentativa de aliar o corpo à arte. A linha leva o corpo no caminho, cria labirintos, obstáculos (Depoimento individual presencial realizado em 04/04/2014).

Embora o exemplo de Luciene venha de um contexto especial de educação, a interação entre proposta e criação de sentidos, ou seja, entre 'fazer' e significações, é uma observação que pode orientar futuros professores/as a avaliar as atividades realizadas em sala de aula.

Buscando elaborar estes pensamentos, o fazer artístico e como ele pode gerar significados e sentidos para aqueles envolvidos na ação, lanço mão das ideias do crítico de arte e curador Thierry de Duve (1997).

Este autor tem analisado a influência de Duchamp que, com seus *'readymades'*, tornou a visão da arte em algo expandido, mais genérico. A análise de De Duve sobre o trabalho de Duchamp, corrobora com uma compreensão de arte que a avalia como uma prática cotidiana, sem fronteiras designatórias e sem apegar-se às qualidades de uma categoria específica.

Pesquisando sobre Duchamp, o autor desenvolveu um trabalho teórico explicitando que “os julgamentos sobre arte são comparativos: automaticamente, comparamos com a arte que já conhecemos e avaliamos se está no mesmo nível” (DE DUVE, 2007, s/p). Nesse sentido, a pergunta para um julgamento estético não seria se é belo ou não, mas quando é **arte**.

Como crítico de arte contemporânea, De Duve (1998, p. 7), acredita que é “por referência à vida, aos fenômenos estéticos, não chamados de arte, que intuimos quando algum artista propõe alguma coisa significativa”. Sobre julgamento estético, ele afirma que esse modo de avaliar, autorizado pelo sentimento suscitado e não pelo objeto, mas por sua representação, possibilita, assim, uma avaliação de um *'readymade'* como arte. Esse modo de pensar expande o sentido de forma para além do objeto. Assim, o julgamento deixa de ater-se exclusivamente no objeto, pois o espectador passa a constituir a obra tendo como fundamento seu sentimento e vida.

Na visão de Dewey (2010), ao espectador é atribuído um papel ativo, pois ele esclarece que a obra de arte só se completa na experiência de outros com o meio. Ele entende que há uma diferença entre produto artístico e obra de arte. O produto artístico é físico

Para Mágda a sua participação nessas ações ajudaram-na “a se despir do preconceito, dos tabus, para desconstruir conceitos tradicionais, arraigados e ‘tidos como certos’”. Além disto, ela continua, “colaborou para mudar o meu olhar. Agora tenho coragem de olhar fixo e interagir com uma obra, sem criticá-la e julgá-la como fácil, inútil, feia, ou isso não é arte!!!” (Relato no fórum postado em 26/11/12). Seus comentários são complementados com uma reflexão crítica e expandida sobre arte: “Arte é complexa e ampla em seus significados; não há espaço para julgamentos e preconceitos, pois é um processo e está em construção. A arte é uma interação e por isso, sempre haverá uma forma de reinventar, de desenredar, de desconstruir e reconstruir” (Relato no fórum postado em 26/11/12).

e a obra de arte é o que o produto artístico faz com a experiência, sendo o estético e o ato de percepção processos de relações com o ambiente.

As falas de Elizabeth e Luciene me ajudam a compreender que um elemento fundamental da experiência é a percepção como elemento do processo da ação, pois é através dela que se pode agir e reagir em relação ao outro. Nas ações e reações com o outro e com o meio pode florescer um fazer artístico situado entre vida e arte. Essas experiências podem, ainda, ampliar as relações de autoria, como é possível verificar nas falas de Elizabeth e Luciene.

*A princípio, quando vi o cronograma, pensei que naquele intervalo de almoço os artistas convidados para a ação educativa iriam eles mesmos fazer uma demonstração de performance ali no espaço da FAV. Quão grande foi a minha surpresa ao perceber que nós alunos/as é que seríamos os/as protagonistas e artistas principais da proposta. Foi maravilhoso! Uma coisa é você ver ou assistir um grupo se apresentando, outra coisa é você fazer parte desse grupo. Realmente **foi uma experiência inesquecível!** Amei! (ELIZABETH, Relato postado no fórum do ambiente digital em 26/10/2012).*

Eu acho que para entender arte contemporânea você precisa ter uma ação. Você precisa ser produtor dela em algum momento, em alguma parte. Porque aí você entra no mundo da arte contemporânea e sente ela. Sai daquela simplicidade, sai do estranhamento... Pelo menos você pula... não é que pula... você passa por ela. Você não só observa, você entra. E a gente só tem condições de fazer esse debate porque produzimos. (LUCIENE, Roda de Conversa realizada em 26/01/2013).

A participação ativa de Elizabeth traz uma sensação de sentimentos e a percepção a de uma experiência inesquecível, mas não separa emoções e sentimentos da reflexão. Isso nem sempre acontece e o ensino de arte na escola frequentemente ainda é relacionado, por professores/as e estudantes, apenas como forma de recreação, divertimento ou lazer.

São muitas as possibilidades de um fazer/produzir que as falas e as ações evidenciam, assim como são muitas as sensações que a experiência do

fazer pode agregar e ressaltar. Embora essa forma de trabalhar dando ênfase às reações com os outros e com o meio não seja tão simples, sua complexidade é agravada pelo fato de que muitos/as professores/as e estudantes possuem concepções e noções dominadas pela valorização do artefato material arte, valorizações prestigiadas no âmbito institucional e cultural.

Pensando nos modos de relações estabelecidos com o espectador e, conseqüentemente, os modos de produção artística da arte contemporânea, considero que um ensino contemporâneo de arte deve rever e ter um olhar crítico em relação a concepções e práticas que se sustentem somente no artista e na obra. Nesses redemoinhos de pensamentos me deparo com a indagação de Bourriaud (2011, p. 112): “por que deveríamos celebrar o objeto em detrimento dos comportamentos vivos?” O autor questiona a possibilidade de uma estética sem objeto na qual a obra é um lugar de passagem, de encontros nos quais as relações são construídas com o outro assim como é, também, uma elaboração coletiva de sentidos.

Retomando as ideias de Thierry de Duve (2003) a atitude é um conceito que substitui a criatividade e num sentido crítico deveria desenhar um discurso mais politizado sobre arte e não apenas a noção de atitude artística como tem sido desenvolvida. Ao investigar as mudanças de paradigma no ensino das escolas de arte na Europa e na América, o autor argumenta que a proposta pós-moderna, apoiada nas noções “atitude-prática-desconstrução”, (...) “não representa o paradigma pós-moderno que supostamente substitui o paradigma moderno “criatividade/meio/invenção”. Para ele, ainda estamos diante “do mesmo paradigma, sem a fé e com a suspeita” (2003, p. 105).

Não penso em substituição, mas em continuação, numa modificação da atitude não contemplativa por meio da experiência construída na ação pela interação. Nesse sentido, procuro fomentar um pensamento que agregue, no ensino de arte na atualidade, uma noção que denomino um fazer/produzir como *formaatitude*. Shusterman (1998, p. 234) afirma que é a “presença da forma que caracteriza, normalmente, a experiência estética e os objetos de arte”. Para Dewey (2010, p. 263), a “forma pode então ser definida como a operação das forças que levam à sua realização integral da experiência de um evento, objeto, cena ou situação”. No entanto, para Bourriaud (2011, p. 147) o “objeto de nosso julgamento estético já não é necessariamente a forma em si, mas a dinâmica que lhe imprimem”.

Contudo, considero não apenas forma ou atitude, mas uma *formaatitude*, pelas relações que são produzidas pelo meio, tornando-se unívocas, suscitando modos de interação, intervenção e de estímulo para comportamentos nos quais o corpo é lócus da experiência vivida. Uma união sem distinção, pois sujeito e objeto estão integrados e possibilitam o fazer/produzir artístico contemporâneo na ação através, também, dos sentimentos e, assim, proporcionando vontade de intervenção. É nessa união que a experiência de Luciene na escola ganha sentido.

Integração que proporciona experimentações nas quais o corpo, na educação, passa a ser “um operador privilegiado das transformações que incidem sobre a ideia de arte de todo o sistema de produção, recepção e circulação (FAVARETTO, 2014, p. 69). Integração que enfatiza posições subjetivas por meio das quais é possível pensar maneiras de se relacionar com o mundo

nessas experimentações do corpo para aprender/ensinar. Todavia isso não é tão simples visto que “somos educados a pensar uma mente descorporificada, longe do corpo e seu cérebro, distanciada dos afetos, da experiência e do cotidiano” (BERTÉ, 2014, p. 73).

5.4 Performance artística como referência pedagógica na prática educativa

A partir da década de 60, o uso do corpo movimenta a produção artística através da *performance*, *happenings*, instalação, intervenção, *body art* e outras propostas nas quais a participação é elemento essencial. Propostas cuja ênfase está no deslocamento do produto para o processo, da obra para o artista, tendo como ponto focal a arte conceitual que privilegia as ideias em detrimento do produto. Assim, o corpo passa a ser considerado suporte artístico.

Hélio Oiticica experimentou vários modos de fazer/produzir em que o essencial não é o objeto em si, explorando situações nas quais os participantes se recriam como sujeitos. Segundo Favaretto (2014, p. 65), Oiticica (2010) tentou “transformar os processos de arte em sensações de vida”. Nesse sentido, ele desencadeia um processo de recriação da arte como vida privilegiando manifestações móveis.

Na medida em que o essencial dos ambientes não é a estetização de objetos e espaços mas a confrontação de participantes com situações, o interesse concentra-se nos comportamentos: ampliação da consciência, liberação da imaginação e renovação da sensibilidade. Os participantes, assim, não criam; experimentam a criação, recriando-se ao mesmo tempo como sujeitos (FAVARETTO, 2014, p.72).

Procurando dar atenção às possibilidades de comportamentos através da sensibilidade e da atitude consciente pela participação, encontro exemplo na experiência desenvolvida na Ação de 2012. Nessa Ação há um espaço que se transforma em suporte e o corpo começa a ser percebido. A experimentação foi percebida como meio de interação dos/as protagonistas em relação ao que é feito ou pode ser feito através do corpo. Essa vivência foi constatada por Luciene, Mágda e Lucimar que fizeram os seguintes comentários:

Meu corpo vivenciou essa experiência nova. Eu, sempre fui uma pessoa muito tímida. Me colocar em movimento e dizer para mim mesma que eu conseguiria, foi muito bom. O corpo vencendo a timidez, aprendendo para poder ensinar. É uma coisa muito interessante você olhar as pessoas compartilhando essa experiência, com um olhar receptivo e um sorriso encorajador. (LUCIENE, Relato postado no fórum do ambiente digital em 23/10/2012).

A oportunidade que vivenciamos nessa Ação Educativa foi singular. Experimentar com o nosso corpo a ação de um trabalho artístico para um público rompendo a barreira da insegurança, do medo e da incapacidade. Isso potencializou a autoestima e abriu novos olhares para o trabalho em sala de aula. (MÁGDA, Relato postado no fórum do ambiente digital em 21/10/2012).

A performance em ação teve muito mais sentido quando participamos efetivamente de sua prática e achei o êxtase realmente do verdadeiro sentido da performance. Pois entendi que é uma arte articulada ao corpo e a mensagem que geramos se reflete em nossas atitudes enquanto observadores e sujeitos da Ação propriamente dita. (LUCIMAR, Relato postado no fórum do ambiente digital em 22/11/2012).

Retomando os comentários de Luciene, Mágda e Lucimar é possível verificar a fundamental

importância da relação sujeito/corpo na atividade que propusemos ao nos depararmos com os seguintes trechos: *“meu corpo vivenciou essa experiência nova”* (LUCIENE); *“Experienciar com o nosso corpo a ação de um trabalho artístico para um público rompendo a barreira da insegurança, do medo e da incapacidade”* (MÁGDA). *“Pois entendi que é uma arte articulada ao corpo”* (LUCIMAR). A percepção de um sujeito/corpo, pela experiência vivida, proporciona um modo de aprendizagem no qual fazer, perceber e sentir se integram permitindo que as/os estudantes, incitadas/os pelo uso pedagógico da *performance*, “construam significados a partir do que vivem no corpo, do que sentem no osso, situados dentro de um corpo político maior” (PINEAU, 2010, p. 110). Isso significa conceber a *performance* como mais do que uma forma de ensino participativo, como uma pedagogia na qual cada um/a ensaia modos de ser para poder atuar como ‘cidadão politizado’ (MCLAREN, 1989).

Pensar em uma pedagogia da *performance* é buscar significações para devolver ao corpo uma experiência silenciada no ambiente escolar, pois como afirma Pineau (2013, p. 43), “estudantes e professores foram efetivamente escolarizados para esquecer os seus corpos quando adentrarem a sala de aula para poderem entregar-se de forma mais plena à vida da mente”. Contrariar esses hábitos de corporificação sedimentados na sala de aula, pode ajudar na compreensão de “não apenas ao que o corpo faz em sala de aula, mas a que significados e valores sociais responde esse corpo, [pois] a pedagogia performativa pode intervir nos rituais da escolarização sobre os quais não pensamos” (PINEAU, 2010, p. 103).

Pesquisas sobre o corpo vêm buscando a contribuição dos Estudos de Performance para as discussões contemporâneas, além dos terrenos da cultura e da educação. Elas apresentam um contexto de mudanças epistemológicas e se configuram nas viradas epistemológicas: virada imagética, linguística e cultural (AGUIRRE, 2011). Judit Vidiella Pagés (2015), ao discutir as diferentes hibridações no campo do saber das diversas áreas de conhecimento nas ciências sociais, inclui os Estudos da *Performance* e acrescenta mais uma virada: a teatral. A autora explica que essa virada cria um ambiente favorável ao incluir “autores que enfatizaram o papel esquecido do corpo, pondo em cena a importância das práticas de corporização e o uso de conceitos ‘teatrais’ para compreender as atuais formas de configuração identitária” (2015, p. 21).

Ainda segundo Vidiella Pagés, discussões expandidas pelos Estudos da *Performance*, se conceituam em temáticas como a encarnação do discurso, representação e identidade corporizada. Discussões que propiciam reflexões sobre em uma época complexa e nos ajudam a “repensar o papel da produção, consumo, recepção e interpretação de imagens e suas representações, atendendo o papel da experiência encarnada (vivida) e o modo como os sujeitos negociam essas práticas de subjetividade-subjetivação (2015, p. 21).

Nos Estudos de *Performance*, Schechner (2002) trabalha com uma abordagem orientada para a relação entre ritual e teatro desenvolvida por Turner (1988). Schechner teoriza sobre a correspondência do drama na vida social apoiando-se, também, nos conceitos do sociólogo Erving Goffman (2009) que

ênfatizam as relações entre vida social e desempenho individual. Na área da linguagem esses estudos foram desenvolvidos pelos filósofos John Austin (1990), ao analisar os atos de fala produzidos pelo corpo e nos quais a linguagem é usada como meio de ação em enunciados performativos, e por John Searle (2002), ao reelaborar os estudos realizados sobre os atos de fala desenvolvidos por Austin proporcionando uma aproximação com os estudos do corpo. São autores que apontam para dimensões performativas da pedagogia e contribuem para expansão do uso da *performance* em diferentes campos de estudos como a antropologia, a sociologia e a linguística. Essas discussões tem impacto significativo no campo da arte.

Na arte, o surgimento da *performance* está ligado ao teatro como expressão cênica e seu campo se apresenta como meio interdisciplinar para compreensão das propriedades da ação. A *performance* como gênero artístico surge nos anos 60 e 70. RoseLee Goldberg (1979), pioneira no estudo da arte da performance argumenta que desde as vanguardas européias já havia uma intenção de ruptura transformada em ações performáticas. Gradativamente os termos utilizados foram sendo reunidos e agregados sob a denominação Performance art.

Regina Melim (2008) propõe múltiplas possibilidades para dilação das referências contidas na denominação *performance* para além da imediata associação do corpo como parte constitutiva da obra, ou seja, da ação ao vivo para um público. Para a autora, a partir de práticas interdisciplinares e das referências nos anos 60 e 70 é necessário “tentar substituir o estereótipo que associa a noção de performance a um único

formato – tendo o corpo como núcleo de expressão e investigação, análogo à *body art* – por um viés bem mais distendido” (MELIM, 2008, p.8).

Buscando uma aproximação que dialogue com essa concepção do corpo como parte constitutiva da obra, Pollock propõe uma modalidade de pintura como evento performático (*action painting*). No trabalho de Pollock está evidente a ampliação da dimensão da ação, da aproximação obra-observador através da relação corpo-espço que se expande não apenas em termos espaciais, mas também em termos participativos e experienciais. Contribuindo com reflexões sobre espaço, sobre o conceito de escultura e a ideia de campo ampliado, a historiadora Rosalind Krauss (1985) afirma que a escultura e a pintura denotam uma enorme elasticidade na qual se pode incluir qualquer coisa em termos culturais. Tomando como referência a condição pós-moderna, a autora define a escultura como uma combinação de exclusões: não-paisagem e não-arquitetura.

Nesse sentido a *performance* ganha potência como desdobramento da escultura e da pintura. Sua dimensão artística, associada às artes visuais, é uma das modalidades que possibilita e articula sua compreensão pedagógica, pois a *performance*, enquanto ação é um “território de imantação dos sentidos, dados e produzidos” (PEREIRA, 2010, s/p). Território que permite reflexões sobre as relações entre a noção de *performance* e os estudos da *performance* na educação. O pensamento de autores como Schechner (2010), Icle (2013), Pereira (2013) e Santana (2014) explora as possibilidades e a capacidade produtiva da *performance* na educação, colaborando conceitualmente para as minhas reflexões.

Mas são várias as modalidades e compreensões de performance. Elas configuram

a emergência dessas noções – Performance artística, Performance social Performatividade da linguagem – não só aduz um campo misto, como também um campo conflituoso, tramado num emaranhado de forças e discursos, na fricção de práticas e teorias, no agenciamento de saberes e, sobretudo, na experimentação e no experimentalismo característicos da segunda metade do século XX no mundo euro-americano (PINEAU, 2010, p 12).

Em termos de comunicação, a *performance* aparece como ação performativa ou performatividade. Austin (1975) teoriza sobre a performatividade da linguagem, pensamento que influencia Judith Butler (2006) em seus estudos sobre performatividade. Butler usa a noção de ato performativo para discutir gênero como produto performativo. Em entrevista concedida a Prins e Meijer esclarece que “o performativo pode ser uma das formas pelas quais o discurso operacionaliza o poder” (BUTLER, 2002, p.161). A *performance* em sua qualidade performativa, ou seja, na sua performatividade, estabelece relações com a educação possibilitando “a emergência das práticas materiais e capacidades ativas de nomear, que são potenciais e produtivas por parte dos sujeitos implicados” (VIDIELLA PAGÉS, 2015, p. 23). Essas relações propiciam não apenas um revisitar os modos de linguagem para não conceber apenas o uso da palavra, mas, incluem ações e práticas para encarar a educação de forma ativa e ‘produtiva por parte dos sujeitos’.

Esse modo de pensar está em sintonia com as ideias de Schechner (2010, p. 26) e me levam a concordar que a “educação precisa ser ativa, envolver

num todo mentecorpoemoção – tomá-los como uma unidade”. Utilizar a *performance* como estratégia educativa, como fizemos na Ação de 2012, pode proporcionar uma pedagogia mais ativa, em sintonia com as ideias Schechner, envolvendo mentecorpoemoção em movimentos relacionais para ensinar/aprender arte. Icle (2013, p. 18), ao ressaltar a pertinência da relação corpo, cultura e experiência, reforça a importância pedagógica da performance ao afirmar que, “seja como comportamento restaurado, seja como espaço movediço de desestabilização de saberes ou como evidência do corpo como lócus de experiência, a Performance refere temas fundamentais para a Educação”.

Temas fecundos que vicejaram nas discussões e debates fomentados pelos Estudos Culturais, caso da *performance* e do conceito de performatividade, abriram espaço para pensar “as relações sociais, as políticas públicas, as identidades de gênero e raça, a estética, a infância, o currículo, os rituais, a vida cotidiana, entre outros” (ICLE, 2013, p. 16). Esses temas tem forte pontos de convergência com os estudos de Cultura Visual trazendo contribuições significativas para as concepções e abordagens contemporâneas de ensino de arte.

A partir da utilização da *performance* artística como referência pedagógica na prática educativa para realização da ação performática em 2012, criou-se um espaço propício a um fazer/produzir como *formaatitude*, espaço pedagógico habitado por sentimentos e subjetividades, promovendo experiências e provocando comportamentos nos/as alunos/as. Esse espaço evocou experiências estéticas de um fazer/produzir que torna-se artístico quando a qualidade consiste em viver e refletir a ação do e com o “outro”.

Certamente o campo das Artes continua sendo um lócus privilegiado para as discussões da Performance como linguagem artística; entretanto, apresentar a Performance à Educação significa falar das inúmeras possibilidades que a Performance oferece para além das Artes, para além daqueles que obruam no campo artístico (ICLE, 2010, p. 11).

Vale a pena salientar que são vários os modos de *performance* que vêm sendo teorizados e praticados em movimentos que incluem da *performance* artística à performatividade cultural (CONQUERGOOD, 1986; 1989; 1993) proporcionando entrelaçamentos e contribuindo para pensar o papel da *performance* e sua pedagogia na educação.

A pedagogia da performance também inclui uma reflexão da performatividade, já que permite analisar as dinâmicas sociais através das quais nos constituímos, por exemplo mediante experimentações lúdicas e paródicas explorando com objetos, roupas, identidades. Não obstante, é quase impossível escapar destas práticas; mas bem se trata de conhecer como as aprendemos, repetimos, interiorizamos, normalizamos, encarnamos, resistimos, transformamos em nossas experiências diárias para fazer-las explícitas e conscientes, e encontrar outros espaços de negociação e possibilidade (VIDIELLA PAGÉS, 2015, p. 35).

Esses diversificados modos de *performance* tem proporcionado o “desenvolvimento de metodologias e melhoria da prática em sala de aula que ordena o corpo performativo em direção a mudanças políticas” (PINEAU, 2013, p. 38), sinalizando uma intencionalidade de formação.

5.5 A importância dos deslocamentos nas relações aprender/ensinar

As experiências vividas nas Ações Educativas proporcionaram, segundo as discussões com as/os colaboradoras/es nas rodas de conversa, formas de deslocamentos necessários nas relações aprender/ensinar. Esse é o último ponto que incluo nesta análise. São três pontos, em movimento, que não percorrem caminhos paralelos, mas se interconectam, criam conexões e abordagens relacionais.

O sentido da palavra deslocamento, segundo o Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (1999), é “afastar do lugar onde se encontrava, desarticular; desprender-se, ou o ato ou efeito de deslocar ou de se deslocar”. Mas, quais os caminhos percorridos que caracterizam esses movimentos? Este questionamento leva meu pensamento à busca de sentidos. Em um primeiro momento, penso em deslocamentos em referência à transição efetuada do moderno ao contemporâneo, no contexto do ensino de arte. Levo em consideração o fato de que “dada a ampliação do campo da arte e da estética, o que pode ser denominado “contemporâneo” não admite uma clara caracterização; é sim um campo de efetuações” (FAVARETTO, 2011, p. 75). Dessa forma, como Favaretto, vejo que o contemporâneo deve ser entendido em relação ao moderno, numa visão simultânea que ajuda a compreender essa época como um tempo crítico.

Esse tempo crítico, a atualidade que vivemos, pode ser caracterizado como um período transitório, controverso, entendido como um período pós-moderno (LYOTARD, 1979) ou, ainda, como manifestação de um

1) Apropriação como forma de ação em práticas na escola, impulsionando possibilidades de planejamento e criação;
2) Fazer/produzir como forma de atitude em espaço pedagógico, habitado por sentimentos e subjetividades, promovendo experiências, afetando e provocando comportamentos nas/os envolvidas/os;
3) Deslocamentos no tempo, espaço e pensamento que desencadeiam um processo de permanente reflexividade sobre o que fazemos.

capitalismo tardio (JAMESON, 1984), que tem como marco a desconfiança dos discursos universais (HARVEY, 1989). Para Prada (2001, p. 9, tradução minha), “é possível que possamos afirmar que a teoria da Pós-modernidade só pode ser uma teoria do deslocamento⁶⁸”. Para compreender como seriam esses deslocamentos, recorro a Lyotard (1979). O autor analisa o contexto do saber nas sociedades mais desenvolvidas, devido a transformações no pensamento, na arte, educação, ciência, na cultura de modo geral, denominando-as como pós-moderna. De forma sintética, Lyotard (2011, p. 15) considera “pós-moderna a incredulidade em relação às metanarrativas” discorrendo sobre a deslegitimação das grandes narrativas históricas modernas que haviam sido legitimadas por relatos considerados próprios da ciência. Tal pensamento foi apropriado pelas teorias pedagógicas para refletir sobre questões da educação, sobretudo em relação ao estatuto do saber.

Na visão de Bourriaud (2011), o termo pós-moderno remete a problemas não resolvidos. O autor utiliza o termo “altermoderno” para pensar a produção artística nesta época de globalização. Ele propõe uma recomposição do modernismo que deve acontecer em negociações culturais e geográficas questionando e indo além das perspectivas multiculturalistas pós-modernas que promovem ancoramentos culturais ou enraizamentos étnicos e locais. Como proposta de um ir além, Bourriaud (2011, p. 39) concebe a altermodernidade como

um projeto de construção que permitiria novos direcionamentos interculturais, a construção de um espaço de negociação que fosse além do multiculturalismo pós-moderno, ligado antes à origem dos discursos e formas do que à sua dinâmica.

⁶⁸ Es posible que podamos afirmar que la teoría de la Posmodernidad solo puede ser una teoría del desplazamiento. (PRADA, 2001, p. 9).

Há que substituir essa pergunta sobre a proveniência por aquela sobre destinação. “Para onde ir?” Tal é a pergunta moderna por excelência.

Ao analisar a importância dos deslocamentos, Bourriaud considera a arte contemporânea um terreno fértil que pode oferecer aos artistas modos de inventar trajetórias nos diversos contextos em que se originam, nos locais de enunciação, possibilitando uma ruptura com suas raízes. Uma atitude ‘radicante’ – termo que o autor utiliza -, é capaz de fazer brotar as próprias raízes para examinar os modos de produção contemporânea, para explorar/experimentar deslocamentos em um novo espaço-tempo e lutar contra movimentos de padronização cultural. Bourriaud (2011) constrói a noção de forma-trajeto como estratégia de navegação que opera conexões entre tempo e espaço para o artista radicante, considerado um semionauta, pois inventa suas próprias trajetórias através do território dos signos.

Torna-se pertinente, em meio às transformações analisadas pelos vários autores (LYOTARD, 1979; JAMESON, 1984; HARVEY, 1989; PRADA, 2001), compreender como podem acontecer as expansões anunciadas por Bourriaud através da configuração de um pensamento radicante que propõe a tradução de si mesmo em um ambiente. São deslocamentos que movimentam modos conceituais e/ou visuais propagando seus efeitos na educação e na arte e, conseqüentemente, na formação em artes visuais, produzindo reflexões que ajudam a entender o papel da/o educador/a na contemporaneidade. Em uma época de incertezas, incredulidades e constantes transformações epistemológicas há a necessidade

de se pensar a educação no horizonte das transformações contemporâneas,

da crítica das ilusões da modernidade e da necessidade de se proceder à reorientação dos seus pressupostos – o que implica pensar o deslocamento do sujeito, a produção de novas subjetividades, as mudanças no saber e no ensino, a descrença dos sistemas de justificação morais, políticos, estéticos e educacionais e as mudanças dos comportamentos. (FAVARETTO, 2012, p. 20)

Para encontrar sentidos que elucidem como os deslocamentos operam à medida em que ensinamos e quais seus impactos para o ensino de arte, me reporto às transformações que estabelecem um papel central para a cultura. Estes debates questionam o esgotamento das narrativas dominantes na construção de um pensamento dialógico. Temas culturais ganham espaço como arena de luta política e pedagógica no ensino de arte gerando a expansão de seus interesses e envolvendo as perspectivas do campo de estudo da cultura visual. Esta perspectiva inclui interpretações de objetos, artefatos visuais e imagens como prática social, preocupando-se com a construção de significados e sentidos, e propondo a contextualização da visualidade de forma reflexiva. Muitas são as possibilidades de deslocamentos que abrangem espaços geográficos, afetivos e subjetividades, ou seja, modos de posicionar-se, como professor/a, diante de situações que enfrentamos no dia-a-dia da profissão.

Considerando as várias possibilidades de deslocamento retomo os depoimentos das/os colaboradoras/es, para tentar compreender como alguns deslocamentos se configuram através da experiência nesse processo de aprendizagem com as Ações Educativas. Nas falas, percebo que os significados dados à noção de deslocamento se referem a lugar,

tempo e espaço e, ainda, a um (re)posicionamento do pensamento em relação aos acontecimentos referentes às vivências com as poéticas visuais contemporâneas.

Luciene, por exemplo, ressalta a importância do deslocamento de lugar/espaço na experiência vivida. Deslocar-se no ambiente digital, no qual acontecem a comunicação e a realização de atividades do curso, para o espaço físico da sala de aula na Faculdade de Artes Visuais, onde os encontros presenciais foram realizados e, ainda, para lugares de aprendizagem fora da sala de aula tornaram sua experimentação singular. É o que ela nos conta ao dizer que foi

a primeira vez que vi a escola aliada à prática poética. Como é você sair do teórico, caminhar, atravessar o pátio da Faculdade e ir à Galeria para ver aquilo que eles [artistas e monitores] estavam falando. Você tinha acabado de falar... e fui ver com meus próprios olhos aquela prática poética! Foi isso que me marcou. Foi muito legal porque até mesmo aqui dentro é muito raro ter isso..., sabe? É muito raro você sair, tirar o pé da sua cadeira; sair da cadeira e ir ver aquilo que o professor está falando, dentro da própria Universidade (Roda de Conversa realizada em 29/09/2012).

Para elucidar noções de lugar e espaço que permitem designar formas de relações com pessoas e objetos nos deslocamentos percebidos pelas/os estudantes, acompanho as ideias de Michel de Certeau (1994) ao propor maneiras de pesquisar a prática no cotidiano. Para o autor (1994, p. 201), “um lugar é a ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência”. O espaço se refere às práticas do lugar, ou seja, é o lugar praticado que passa a ter existência a partir da ação que nele se desenvolve.

Acessar os significados do vivido por meio dos relatos e da percepção das/os colaboradoras/es contribuiu para um movimento de deslocar e deslocar-se na relação lugar/espço e espço/lugar. Certeau (1994, p. 203) esclarece que “os relatos efetuam portanto um trabalho que, incessantemente, transforma lugares em espços ou espços em lugares”. Nessa perspectiva, o pensamento do autor me ajuda a compreender o processo de apropriação da Galeria da Faculdade de Artes Visuais, da Praça das Esculturas e do Terminal Rodoviário - Araguaia Shopping, enquanto lugares de aprendizagem, transformados em espços na medida em que as/os estudantes percebem e vivenciam seus ‘modos de fazer’ nesses lugares. Ao descreverem suas percepções em seus relatos e planejamento de ações posteriores, eles oferecem evidência da importância dos deslocamentos e seus impactos na aprendizagem. Assim, nas Ações Educativas, as/os colaboradoras/es transformam os lugares em espços percebidos, dinâmicos e com significação.

De acordo com Augé (1994), é possível perceber os espços físicos a partir de formas construídas e vividas. Para o autor, lugar é um espço marcado por vivências nas quais há a relação daqueles que o ocupam consigo mesmo, com suas identidades, com os outros; ou seja, tem um caráter relacional e com a história. Augé (1994, p. 73) explicita que “se um lugar pode se definir como identitário, relacional e histórico, um espço que não pode se definir nem como identitário, nem como relacional, nem como histórico definirá um não lugar”. Neste sentido, ganham importância as atitudes que os sujeitos mantêm com os lugares.

Eram muitas as possibilidades de ‘deslocamento’ no ambiente do curso, principalmente usando as ferramentas oferecidas via internet. Porém, nas falas, a ênfase é dada ao deslocamento físico, para locais geograficamente determinados pelos encontros presenciais. Surge, então, uma potência que permite trânsitos possíveis para conhecer e vivenciar modos de agir envolvendo o ensinar/aprender arte em espaços não formais, além da sala de aula.

Outra colaboradora, Lucimar, traz o exemplo que ela e outros colegas vivenciaram ao realizar o Trabalho de Conclusão de Grupo. Segundo ela, estas propostas de deslocamento produziram espaços para experimentação, cujo impacto surgiu da ação performativa vivida no Terminal Rodoviário - Araguaia Shopping da cidade de Goiânia. Lucimar salienta o seguinte: *“A gente tem um vídeo no qual fizemos outra performance que foi influenciada pela nossa última performance. A gente foi ao público. A gente foi para ruas”* (Roda de Conversa realizada em 26/01/2013). Lucimar e o grupo se deslocaram da sala de aula do ambiente virtual de aprendizagem (AVA), que demoninno ambiente digital de aprendizagem, para experimentar a cidade como palco para ações performativas.

Luciene, por sua vez, utilizou o deslocamento com estudantes na cidade como possibilidade educativa de um passeio planejado. Ela explicou que ao deslocar-se *“aprenderam que qualquer passeio não é um passeio solto, sem nenhuma âncora! Se nós saímos, se nos deslocamos no espaço urbano, vamos com um objetivo, vamos para o que a gente vai fazer, o que vamos pegar daquele passeio”* (Roda de Conversa realizada em 29/09/2012). Helder concorda e complementa dizendo:

Apesar de não aparecer nas falas dos/as colaboradoras/es, a ideia de cidade enquanto espaço de possibilidades educativas fez parte da ementa da disciplina Estágio Supervisionado II, realizada no primeiro semestre de 2011. A proposta foi fundamentada no texto de Lêda Maria Guimarães e Ronaldo Alexandre de Oliveira (2010). Nessa proposta, estudantes deveriam ampliar a experiência de Estágio para além dos muros da escola tomando a cidade como referência para a elaboração de projetos de ação educativa.

“Nossa diretora agora [risos], em qualquer passeio [risos] nos lembra disso e quer que tenha alguma fundamentação teórica, sabe? Por conta disso que a Luciene inventou. Agora a gente tem mais trabalho” (Roda de Conversa realizada em 29/09/2012).

Associar o termo Ação Educativa à palavra ‘passeio’, foi a maneira que uma das colaboradoras, Maria Idalina, encontrou para expressar sua compreensão destas experiências. Entretanto, ela associa o passeio a algo que tem objetivo e repercussão na sua formação profissional. Na sua visão, a Ação Educativa caracteriza-se como passeios que tem por finalidade visitas a espaços culturais permitindo expandir a vivência com vistas à produção de conhecimento em arte. Sua concepção de Ação Educativa como um tipo de passeio tem sido utilizada para motivar as professoras, suas colegas na escola.

Este ano eu tentei fazer uma ação educativa com as professoras. Tentei levá-las para um passeio para que elas pudessem participar... de... uma exposição. Ver que não precisavam pagar para ouvir uma música de orquestra. E... que podem usar os museus abertos [como o de esculturas da Praça Universitária] para levar os próprios filhos... ter conhecimento. Assim... ainda não consegui levar, mas joguei... [a ideia]. Se eu conseguir passar isso [risos] já começou a dar uma gotinha de esperança, né? Quem sabe quando elas forem para outro lugar, já podem passar para outros e tentar fazer...! Eu ainda não consegui. Tô tentando organizar porque como sábado dia 20 é dia letivo, eu estou tentando organizar uma... [visita], levá-los para uma exposição que.. nenhuma delas nunca foi. (Roda de Conversa realizada em 29/09/2012).

Ainda refletindo sobre a questão do deslocamento, penso na maneira de posicionar-se mediante a situação vivenciada, condição da experiência

na **prática** pedagógica a partir do deslocamento físico. Indica uma mudança na forma de agir que aparece como uma constante nas falas e exemplos dos/as participantes. Miriam confirma que mudou sua forma de ensinar após a experiência com arte contemporânea, pois

A partir do momento que a gente saiu... se deslocou do espaço da sala de aula e foi a campo pesquisar, trabalhar, vivenciar o processo criativo... como o que nós vivenciamos na última vez, isso fez com que nós quebrássemos paradigmas, reconhecêssemos e aceitássemos com outros olhos a arte contemporânea. Porque a gente estava muito fechado. Porque essa volta... esse chegar na academia trouxe bagagem. Ah...! No curso a gente vai aprender a desenhar, vamos ser artistas. Nessas ações, vamos fazer, vamos aprofundar. Não, não é apenas isso!! Vem mostrar que na arte nem tudo é perfeito, certinho. Mas a arte contemporânea choca, bate de frente com os conceitos, né??? Preconceitos! Então, esse contato com os espaços, esses deslocamentos... Eu, por exemplo, tinha preconceito com arte contemporânea. Na minha visão eu pensava assim: nunca vou fazer isso! Não tem porquê fazer esse tipo de ação. Não dá! Mas hoje penso diferente... Por que? Porque vivenciei nessas ações educativas todo esse processo de elaboração, de justificativa, de embasamento. Tudo isso a gente vivenciou... Então, foi muito válido esse deslocamento. Hoje eu já não faço com meus alunos em sala de aula nada sem levar eles primeiro a campo. Primeiro eles vão vivenciar, depois nós vamos jogar com questionamentos e buscar os porquês... Hoje a minha realidade é essa. Hoje, eu trabalho muito com arte contemporânea devido a experiência que a gente ganhou aqui (Roda de Conversa realizada em 26/01/2013).

• Miriam (ver relato, p. 128), em seu relato de apresentação, conclui que: “Hoje, sou alguém melhor, com outro olhar sobre a arte e a educação. Meu trabalho começou a transformar o meu olhar sobre o quê e como ensinar Artes, levando-me a querer algo mais para oferecer aos meus alunos e a mim mesma” (Relato no Trabalho de Conclusão de Curso, 2013). Miriam admite que seu trabalho docente provoca um deslocamento do olhar e da percepção, muda a maneira de perceber, de ver e estar no mundo.

Mudanças de posições, de professor/a a estudante e de estudante a professor/a também são formas de deslocamento e mostram que há uma relação direta entre o modo como aprendemos, em nossa

formação, e como ensinamos enquanto professores/as, pois essas ações não se desvinculam.

Há uma diferença quando eu peço ao aluno para fazer e quando eu me coloco no lugar dele para fazer o que foi pedido. Serve para percebermos as dificuldades, vivenciarmos o percurso e o contexto do educando.... O medo de errar, a insegurança, o frio na barriga, o tempo para pesquisar e preparar são processos que precisamos perceber para entender e compreender o nosso aluno. Os relatos dizem isso, a superação, fomos capazes de encarar o desafio e isso é motivador, potencializa a auto-estima e o crescimento intelectual (Relato postado no fórum do ambiente digital em 24/10/2012).

Motivada pelo relato de experiências entre colegas, Mágda sinaliza como o entendimento de cada Ação se constituiu. Ela situa as dimensões passado e presente, ressaltando este tipo de deslocamento. Mágda relata lembranças construídas a partir de cada acontecimento vivenciado.

(...) não tinha tido esse contato com a arte contemporânea. Não tinha!! Eu não trabalho muito com arte, não! Trabalho com Língua Portuguesa, que é a minha disciplina... na escola. Quando entrei em contato com ela [arte contemporânea] foi aqui nas ações educativas. E eu participei de todas. Então, na primeira eu tive muito estranhamento, né?? Achei difícil, não entendia muita coisa e fiquei sem entender mesmo.... Achei muito estranho aquela primeira [exposição] do Glayson Arcanjo aqui: a não arte. A linha, os fios... Depois a gente teve aquela pior ainda, né? Foi outro choque com [o trabalho] da Ana Beahtriz. Para arrebentar, né? Um estranhamento, meu Deus!!! Isso é uma loucura! Mas, depois que a gente parou para pensar, começamos a entender. Comecei a entender melhor aquela terceira ação educativa. Comecei a aceitar porque lá teve explicação, né? Houve um momento, umas aulas à noite, as exposições... O professor Marcelo, uns vídeos, foram mostrando, foram explicando. Ai que fui começar... dois, três anos para começar

a assimilar. Realmente é diferente! (Roda de Conversa realizada em 26/01/2013).

Este fragmento do relato de Mágda abre possibilidades para refletirmos sobre um ‘rememorar’ no qual “um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos na esfera do vivido, ao passo que um acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo que veio antes e depois” (BENJAMIN, 1986, p. 37). Mais uma vez Mágda traz um momento do passado na tentativa de atualizar o presente:

Mas sabe que esse é o caminho... porque no outro você está dando tudo pronto. Não tem como a pessoa interagir, vivenciar e descobrir. Você já dá a coisa pronta!! Essa forma é boa porque a pessoa pode interagir, interpretar e não tem que ser explicada. Cada um vai sentir, vivenciar a partir de suas experiências. E aí, por exemplo, a quarta [Ação Educativa] já foi para coroar. Foi muito bom. Foi gostoso, né? Esses deslocamentos foram necessários, importantes, significativos porque nos ajudaram. Porque se não, a gente teria passado pelo curso e não teria vivenciado, passado por isso... Não teria tido essa experiência! E agora, no trabalho final nós ficamos com arte contemporânea... que dificuldade, né? Dificuldade para escolher essa poética. O que fazer? Fizemos vários projetos. E desistimos... pensamos nas linhas... pensamos no casulo... para depois chegar a uma performance... em uma outra coisa! Mexeu com nossos olhares, porque o que era muito forte era o olhar. Como você via a arte e como você passou a ver. Só agora é que nós conseguimos contruir essa performance (Roda de Conversa realizada em 26/01/2013).

Para Elizabeth o contato com a arte contemporânea também mexeu com a sua forma de olhar e esse movimento é responsável pela ampliação dos seus focos de visão. Ela argumenta que no “transcorrer e após o curso, vivenciei novos conceitos, novos estilos, novos conhecimentos e novos modos de ver e fazer arte. Dentre eles, destaco a arte contemporânea, antes rejeitada por mim, hoje aceita e vista por outros ângulos” (Relato por e-mail recebido em 13/11/2014).

Na fala de Mágda encontro sintonia com o pensamento de Walter Benjamin acerca da noção de rememorar. Na visão dele, o presente não é apenas uma passagem entre passado e futuro e o ato de rememorar “não só contribui para uma revisão permanente do passado, mas também para um controle consciente sobre

o presente” (1996, p. 214). Bourriaud (2011) afirma que “o passado está sempre presente desde que aceitamos nos mover dentro dele” (p. 124). Nessa tentativa, Mádga constrói seu pensamento indicando que o passado pode continuar no presente. O desafio de deslocar o passado de forma atualizada para no presente torna-se visível no gesto de interrupção, um gesto necessário para efetivação da experiência segundo Larrosa Bondía (2002, p. 24). Para que um gesto de interrupção aconteça é preciso

parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Parar, pensar, olhar, escutar, falar, sentir, suspender, cultivar e calar são ações necessárias que podem transformar as vivências em experiências. Ações que ajudam a deflagrar um processo reflexivo para conscientização da prática docente, pois através da reflexão é possível atribuir significados e sentidos ao que foi vivenciado podendo, assim, aprender da experiência. Isso significa “fazer uma associação retrospectiva e prospectiva entre aquilo que fazemos às coisas e aquilo que em consequência essas coisas nos fazem gozar ou sofrer”. (DEWEY, 1959, p. 153)

Deslocamentos no tempo, no espaço e no pensamento podem desencadear um processo de permanente reflexividade sobre o que fazemos. Processo que nos ajuda a tomar consciência de quem

somos, enquanto docentes, e a compreender nossas escolhas e estratégias pedagógicas. Esses movimentos, atrelados à uma dimensão crítica, nos levam a assumir uma postura radicante que se adapta ao ambiente e cria espaços educativos enquanto se desloca e desenvolve um fazer/produzir como *formaatitude*.

5.6 Pensando em articulações entre os temas...

As vivências de um planejamento construído nas Ações impulsiona modos de apropriação que fornecem possibilidades de criação didática para as/os estudantes e para as/os docentes. A sistematização de modos de ensinar, desde a experiência vivida, utilizada para construção de novos planejamentos, cria processos para ações de mediação dentro e fora da sala de aula, ações que incluem um corpo performativo. A apropriação proporciona modos não só de exercícios e de produção, mas, também, de maneiras de planejar nas quais contribuem para a criação de sentidos.

Refletir sobre a experiência vivida na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação, exercícios advindos do pensamento de SCHÖN (2000), desencadeia um processo de permanente reflexividade sobre o que fazemos e como fazemos para aprendermos a tomar consciência da e na experiência em torno das práticas docentes. A medida que pensamos sobre o vivido, experimentamos um deslocar no tempo, no espaço e em nossa forma de pensar para seguir aprendendo. Percebendo que “o tempo não é concebido como linear, mas como um espaço multidimensional e a história não é algo que aconteceu no passado, continuamos vivendo na história e a história acontece em nós”⁶⁹ (AGUIRRE, 2005, p. 291, tradução minha).

⁶⁹ El tiempo no es concebido como lineal, sino como un espacio multidimensional y la historia no es algo que sucedió en el pasado, continuamos viviendo en la historia y la historia acontece en nosotros (AGUIRRE, 2005, p. 291).

Essa maneira de pensar nos faz ter clareza que nem a história e nem o espaço geográfico são fixos e estáveis. As concepções de temporalidade e espacialidade surgem através de diferentes formas de apropriação do tempo e do espaço, oferecendo a possibilidade de reconfiguração em função do contexto em que vivemos traduzindo-o em diferentes experimentações. Assim, as concepções de temporalidade geram a compreensão de um fazer/produzir como *formaatitude* em espaços pedagógicos, habitados por sentimentos e subjetividades, promovendo experiências, afetando e provocando comportamentos nas/os envolvidas/os que influenciam em nossa maneira de ser, ver, estar e agir no mundo. Nesse sentido, através de experiências como essas em um curso de formação,

podemos aprender a ver o mundo, não como uma realidade estática na qual devemos funcionar de acordo com uma série de regras e atuar de acordo com os valores dominantes na cultura e na sociedade, mas como mediadores de um processo de transformação pessoal e social⁷⁰ (HERNÁNDEZ, 2011a, p. 31, tradução minha).

Esse modo de ver o mundo ajuda a questionar discursos que solidificam práticas culturais dominantes em torno de representações. Através da experiência, envolvendo *formaatitude*, é possível tomar consciência das muitas visões e versões que envolvem o ensino e aprendizagem em arte para que de forma intencional seja possível construir e reconstruir uma prática docente reflexiva a partir da demanda de cada grupo e contexto.

⁷⁰ Podemos aprender a ver el mundo, no como una realidad estática en la cual debemos funcionar de acuerdo con una serie de reglas y actuar de acuerdo con los valores dominantes en la cultura y la sociedad sino como mediadores de un proceso de transformación personal y social (HERNÁNDEZ, 2011a, p. 31).



C a p í t u l o

6

APRENDER A SER DOCENTE: UMA NECESSIDADE CONTÍNUA...

Conduzida pela pergunta - como as experiências fundadas nas práticas visuais contemporâneas reverberam nas formas de pensar/agir de professores/as de artes visuais em formação-, ouvi, vi, reli e refiz os caminhos que percorremos durante quatro anos para, depois da análise realizada nesta investigação docente, chegar a algumas visões que tanto são pontos de chegada como poderão ser novos pontos de partida. Uma delas é entender que para essas/es professoras/es de artes visuais, em formação, as experiências ganham sentido através de modos de apropriação (planejamento, fazer/produzir...) que nas várias formas de deslocamentos (territorial, conceitual, perceptivo...) fomentam um fazer/saber/viver. Outra visão advinda deste ponto de chegada/partida é que estas experiências encontram nas poéticas visuais contemporâneas um amplo campo de ação, interação, interpretações, emoções e relações, proporcionando, assim, diálogos com questões da arte e seu ensino. Ainda mais, tais experiências contribuem para fomentar tomadas de decisões e posições para criação e atuação didática. Uma visão mais abrangente desta trajetória investigativa me leva a perceber que o contato com poéticas visuais contemporâneas deflagra um processo relacional que incita uma integração arte e vida cotidiana que se abrem ao diálogo, questionamento e discussão.

A netnografia, como aporte metodológico, tem como premissa a “pesquisa observacional participante baseada em trabalho de campo online” (KOZINETS, 2014, p. 61). Todavia, meu objetivo nesta investigação não foi observar e estudar as práticas culturais das/os participantes enquanto comunidades online e, por esta razão, utilizei outros procedimentos metodológicos para coletar e produzir dados textuais nos fóruns, ou seja, em espaços de comunicação mediados por computador. Uma parte dos dados foi aglutinada de modo a compor, visualmente, os Álbuns de Recortes (apresentados no Capítulo 2) que incluíram registros em forma de textos, imagens, atividades, fragmentos de visitas a exposições, comentários e anotações de campo armazenados em arquivo de computador para a construção da análise. Revendo os dados coletados e produzidos para esta investigação, já na trilha final deste trabalho, encontrei anotações sobre uma atividade desenvolvida com as/os participantes em um dos fóruns, após a Ação Performática em 2012.

Essa atividade solicitava que cada um/a escrevesse um texto sobre a Ação acrescentando sugestões ou comentários para complementar ou até mesmo modificar a referida Ação vivenciada em dois dias de Outubro de 2012. Relendo os relatos e sugestões das/os alunas/os que retornaram à solicitação, me dou conta de que a participação foi mínima, mas entre os poucos que participaram, me chamou atenção os comentários de Mágda e Elizabeth. Elizabeth avalia que a etapa de ‘formação e informação’ postada no ambiente digital, em momento anterior a Ação, contribuiu para ‘despertar a curiosidade’ sobre o tema.

Para ser sincera muito pouco ou, quase nada, mudaria ou acrescentaria à proposta. Percebi que todas as etapas foram muito bem pensadas e programadas para que tudo se realizasse com êxito. Percebi que a etapa anterior à efetivação da ação, ou seja, antes dos dias 19 e 20 em que participamos dos momentos de formação e informação no ambiente virtual lendo e estudando o material, foi bastante enriquecedor e contribuiu para despertar a nossa curiosidade sobre o tema além de oferecer boas oportunidades para ampliar os nossos conhecimentos em relação à performance, ao trabalho e vida dos artistas estudados bem como à aplicação do tema na prática escolar (Atividade entregue em 13/11/2014).

A aluna fica em dúvida, pois gostaria de ter recebido mais informações sobre a proposta que seria realizada no encontro presencial, mas ao mesmo tempo, revela que a surpresa foi um elemento que gerou uma pré-disposição positiva no grupo. Elizabeth demonstra que leu o conteúdo proposto, na sala do ambiente digital, ao usar o termo Flash Mob e conclui o texto fazendo o seguinte relato:

No entanto, no decorrer da construção e da apresentação da proposta, senti que faltou um pouco mais de informação sobre como seria de fato a proposta. Penso que a apresentação da ideia do Flash Mob no Shopping Araguaia deveria ter sido divulgada dias antes no AVA, inclusive com a letra e a música para tomarmos conhecimento dela e, quem sabe, até dar uma treinada antes. Nem todos os participantes conseguiram chegar a tempo para ver essa apresentação no dia 19, o que dificultou o entendimento sobre a ideia do Flash Mob. Por outro lado e, contradizendo o que afirmei acima, penso também que a surpresa e o impacto causados ao tomarmos conhecimento da proposta somente ali, naquele momento, colaboraram para gerar empolgação e energia positiva no grupo que se envolveu de corpo e alma na ação tornando-a uma realização prazerosa e significativa (Atividade entregue em 13/11/2014).

Mágda organiza seu relato sugerindo o acréscimo de mais um encontro presencial, pois segundo sua justificativa, faltou informação sobre a *performance* e sobre a proposta. Estas informações, segundo Mágda, poderiam ter sido apresentadas se houvesse mais um encontro. Nesse sentido ela reforça a necessidade dos encontros na modalidade presencial como forma de orientação e explica:

Na minha proposta começaríamos o presencial com uma apresentação para dar uma visão panorâmica do Projeto. Nesse presencial, extra, seria realizada a formação e feitas palestras com os mesmos professores. Os estudantes teriam informações sobre a performance e sobre a proposta da Ação Performática. Eles também seriam orientados sobre as atividades do ambiente virtual na qual se trabalharia a linguagem corporal a partir de movimentos do cotidiano, oportunizando sugestões de ação. Alguns desses movimentos seriam registrados e postados na galeria virtual e, em seguida seria feita a abertura de fórum para discussão sobre as impressões, sentimentos e principalmente para trocas de informações sobre as atividades gestuais (Atividade entregue em 26/11/2012).

Mágda mantém a ideia de que os estudos deveriam acontecer no ambiente digital como uma introdução para um segundo encontro presencial no qual as/os estudantes pudessem colaborar com a construção da proposta. Ela continua detalhando sua sugestão e deixa claro que seria necessário fazer uma avaliação da ação:

Depois de realizados os estudos no ambiente Moddle e em consonância com o cronograma, aconteceria outro presencial para a realização do trabalho performático. Nesse encontro faríamos a preparação para o evento, aquecimentos, treinos, ensaio geral e finalmente a concretização da ação. De volta para a FAV teríamos um momento para socialização dos sentimentos, impressões e aprendizagens e em seguida uma avaliação da Ação. Com este acréscimo no roteiro acredito que ganharíamos mais tempo para conhecer e nos familiarizar com a linguagem performática. Envolveríamos-nos realizando algumas atividades práticas, pois assim teríamos a oportunidade de sugerir ações e temas. Após a realização da ação, a avaliação seria feita em grupos e teríamos um momento para socialização dos nossos sentimentos (Atividade entregue em 26/11/2012).

Reverendo a atividade solicitada às/aos participantes e lendo os comentários de Mágda e Elizabeth me faço a seguinte pergunta: o que eu mudaria ou acrescentaria hoje, no segundo semestre de 2015, no momento em que estou concluindo esta investigação. Como estas mudanças impactariam as formas de interação para realizar outras Ações Educativas em cursos de formação na modalidade à distância? Após o término do curso, em 2012, e com o devido distanciamento em relação ao que foi realizado, que lacunas percebo em termos do curso e desta investigação? Estes questionamentos me inquietam, me perturbam e levam-me a refletir, mais uma vez, sobre os percursos que vivenciamos. Porém agora, tais questões se apresentam em circunstâncias bem diferentes, após as experiências vividas durante as Ações, conjugando atividades, relatos e avaliações que geraram estes dados e, conseqüentemente, possibilitaram esta investigação.

Retomo os estudos de Donald Schön (2000) e, apoiando-me nas ideias e conceitos de Dewey (1959), me proponho a repensar, de maneira crítica, os pressupostos pedagógicos do currículo por meio de uma epistemologia profissional baseada na prática. Schön (2000) tece duras críticas ao modo como os profissionais educadores tentam resolver problemas instrumentais apenas por meio de técnicas. Ele, de alguma maneira, desconstrói essa racionalidade técnica caracterizando-a como uma epistemologia da prática derivada da filosofia positivista.

Ao abordar o pensamento prático profissional como um conjunto de processos - (a) conhecimento na ação; (b) reflexão na ação; (c) reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação - Schön (2000) concebe o ato de conhecer na ação como um processo dinâmico, caracterizando-o como uma aprendizagem que acontece na prática quando um conhecimento tácito é ativado na ação. Assim, quando há reformulação da ação, essa reformulação converte-se em conhecimento-na-ação. O processo de “reflexão-na-ação” não seria tão espontâneo quanto o “conhecer-na-ação”, pois “tem uma função crítica, questionando a estrutura de pressupostos do ato de conhecer-na-ação” (SCHÖN, 2000, p. 33). A reflexão-na-ação tem a função de questionar o ato de conhecer-na-ação repensando, reestruturando estratégias de ação para situações e experiências que estão acontecendo, ou seja, durante a ação mas sem irrompê-la, porém, com a possibilidade de interferir em uma situação de aprendizagem em curso.

Gimeno Sacristán (1999), ao salientar a dificuldade de que reflexão e prática aconteçam de forma simultânea, ou seja, no momento da atuação, faz uma crítica ácida às ideias de Schön. Compreendo, acompanhando parcialmente Gimeno Sacristán, que há a necessidade de algum tipo de distanciamento para tornar possível refletir sobre a ação. No entanto, embora não considere impossível ou inviável agir e refletir concomitantemente, tomando como referência a minha própria experiência, me alio à ideia de pensar de forma retrospectiva, reconstruindo mentalmente a ação após seu término, a partir da reflexão sobre a reflexão na ação, condição que possibilita a reestruturação de ações futuras.

Pérez Gómez (1998) também aborda o pensamento de Schön sobre a prática reflexiva, fio condutor da ideia de reflexão na ação, como um processo na formação do/a profissional. Ele considera a reflexão sobre a ação “um componente essencial do processo de aprendizagem permanente que constitui a formação profissional” (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 371). O autor vai além do que foi proposto por Schön ao considerar a reflexão como

uma forma de praticar a crítica com o objetivo de provocar a emancipação das pessoas, quando descobrem que tanto o conhecimento quanto a prática educativa são construções sociais da realidade, que correspondem a interesses políticos e econômicos contingentes a um espaço e a um tempo e, portanto, podem mudar historicamente (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 372).

Nesse sentido, Pérez Gómez me instiga a compreender a prática educativa como social e historicamente construída para penetrar na perspectiva de reflexão como uma prática para reconstrução social. Uma reconstrução feita de forma crítica, que busca desenvolver uma consciência social situando escola e educação como elementos para realização desse processo de construção de uma sociedade mais democrática, mais justa.

Ao fazer esta reflexão sobre meu modo de aprender a ser docente, através da minha própria experiência, avaliando minhas ações e constatando meu papel de sujeito nesta investigação, percebo que minha atuação docente está voltada à minha prática individual, reflexo de minha formação com base numa pedagogia tradicional. Esta prática confere apenas aos/às professores/as a responsabilidade de planejar, avaliar e refletir durante e sobre a ação. Ao fazer esta constatação sinto a necessidade de um exercício reflexivo contínuo, conjunto, na ação e sobre a ação, incluindo ou até mesmo colocando as/os estudantes, professoras/es em formação, como protagonistas no processo pedagógico. Entendo, com Nóvoa (1992, p. 25), que “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”. Considero a reflexão coletiva, que no caso desta investigação aconteceu somente no final do Curso, através das rodas de conversa, como práticas vitais não apenas para a aprendizagem, mas para a prática pedagógica e a formação de professores/as.

Revedo momentos marcantes das Ações realizadas e associando-os às observações e comentários das/os colaboradoras/es da pesquisa a partir de uma reflexão retrospectiva, hoje reconheço que toda ação educativa tem uma dimensão política, pois existem estruturas sociais e culturais que condicionam a prática educativa, mas que passam despercebidas se a ênfase é dada apenas aos conteúdos a serem ‘adquiridos’. Nesse sentido, parto da convicção de que além de fomentar espaços que favoreçam a reflexão crítica, é necessário provocar, instigar, inventar processos reflexivos para compreensão na e da ação educativa. O agir de forma

tácita do professor/a deve ser apenas o ponto de partida para um agir através de uma reflexividade contínua que intensifique interações dialógicas e gere conhecimento.

Tento praticar a reflexividade com a expectativa de tornar cada ação uma experiência significativa, pois experiências refletidas podem gerar conhecimento (TEIXEIRA e WESTBROOK *apud* DEWEY, 2010). Procuro me observar e compreender de que forma posso repensar as Ações, experimentando diferentes maneiras de reorganizar o planejamento construído pela experiência, buscando incessantemente uma reflexividade que seja contínua, perseguindo a interatividade entre pensamento e ação e tentando propor ou criar novas atitudes pedagógicas, novos modos de agir.

Hoje, compreendo a reflexibilidade como um tipo de autoanálise sobre minhas próprias ações, uma autoanálise que deve ser feita preferencialmente comigo, mas que também pode ser feita com outros (LIBÂNEO, 2005). O termo reflexividade tem lugar de destaque nas discussões da teoria sociológica, contudo, a origem do significado é abrangente e por esta razão não é um conceito unívoco, visto que não há consenso entre filósofos e sociólogos.

A reflexividade, para além da ideia de “autoconsciência”, também é compreendida como um tipo de monitoramento contínuo da vida social (GIDDENS, 1997), um processo de ‘conversação interna’ que somente cada indivíduo pode fazer na privacidade da sua consciência. Uma privacidade silenciosa por meio da qual as pessoas se confrontam consigo mesmas podendo se auto criticar, rever atitudes e práticas propondo-se a reorganizar um projeto pessoal ou um projeto pedagógico com o qual estejam comprometidas (VANDENBERGHE, 2013).

Todavia, vale ressaltar que a reflexividade pode se transformar em um tipo de limitação quando tratada de maneira individualista (DOMINGUES, 2002), vindo a reforçar práticas educacionais vigentes sem levar em consideração a realidade e as experiências vividas pelos/as alunos/as. Para evitar esses riscos pedagógicos a reflexividade não deve se restringir ao indivíduo, ou a questões individuais. Ao contrário, ela pode tornar-se um processo de ruptura criando condições para romper não apenas com o individualismo, mas também com o racionalismo acadêmico. A ausência de uma consciência prática rechaça, causa danos ao conceito de reflexividade ao mesmo tempo em que reforça o racionalismo acadêmico que tentamos enfrentar.

Buscando a reflexividade no sentido de (re)criar um universo de significações para a minha atuação docente e considerando as experiências vividas no contexto de

um curso na modalidade à distância, oriento minhas atitudes reflexivas ou, dizendo melhor, minha *formaatitude* para as possibilidades de aprendizagem criadas pelo planejamento nas Ações. O planejamento exerce papel de destaque em um curso nessa modalidade. Relembro as formas de interação que chamei inicialmente de estrutura comum e que foram trabalhadas em todas as Ações: (a) reunião com as/os representantes dos espaços e colaboradores/as; (b) discussões no ambiente digital; (c) palestras temáticas; (d) estímulos visuais: vídeos e visitas às exposições; (e) diálogo e exercício com/sobre o fazer artístico, e (f) reflexões e comentários, no ambiente digital de aprendizagem, sobre as experiências vividas.

Essas formas de interação que definiram o planejamento, comum para todas as Ações, me ajudaram a compreender o que foi pensado e construído em colaboração com as/os professoras/es que participaram das ações. Reconheço que todas as etapas foram importantes e poderiam fazer parte de um ‘replanejamento’ de Ações Educativas, mas a colaboração, reflexão e avaliação não aconteceram de forma conjunta, ou seja, com a participação de todas/os envolvidos/as durante e após as Ações.

As reflexões geradas no ambiente digital de aprendizagem aconteceram de forma solitária e individualizada. No meu modo de ver, não geraram reflexão contínua e aprendizagem de forma compartilhada. Para que haja reflexividade contínua é necessário que as/os alunas/os participem de forma colaborativa, não apenas executando o que é solicitado, descaracterizando uma educação ‘transmissiva’, mas, também, levantando problemas e questionamentos. De maneira solidária, os/as alunos/as podem ser convidados/as e estimulados/as para construir, interagir de maneira crítica, compartilhando observações e avaliando as ações em cada etapa. Somente pensando criticamente a minha prática atual ou as de antes, será possível melhorá-las pedagogicamente (FREIRE, 2004).

No ambiente no qual se desenvolve a aprendizagem na EAD, torna-se evidente a necessidade de transitar de um agir pedagógico baseado na transmissão de informações, a um agir que se organize e se fundamente no conhecimento construído em experiências, ancorado na reflexividade em ‘*continuum*’, como diz Dewey. A reflexividade em ‘*continuum*’, de forma individual ou coletiva, abre espaço para criar ‘ficções’ da realidade na atuação docente de forma colaborativa. É certo que as ações solidárias, o compartilhamento, a socialização e avaliação coletivas são tarefas que

também não cabem num espectro individual. A “autoconsciência” é provocadora no sentido de que todos/as os/as participantes de um processo pedagógico ganham consistência e capacidade de projeção de suas propostas docentes ao utilizá-la no cotidiano de seus fazeres educativos.

O planejamento proposto para a realização das Ações, durante os quatro anos, foi o ponto de partida para o processo educativo. Na modalidade de ensino à distância a construção de um planejamento organizado em torno de objetivos e apresentado de maneira clara no ambiente digital, possibilita um ganho significativo em termos de aprendizagem. Cabem aqui algumas considerações sobre esta modalidade de ensino, a título de revisão do que foi proposto e discutido nesta investigação.

A aprendizagem no ensino à distância possibilita uma economia de tempo porque as disciplinas ministradas semestralmente são de 30, 40, 60 ou 92 horas e, cada estudante tem que administrar seu tempo de estudo. Ajuda, ainda, a evitar um possível distanciamento do/a estudante quando em contato com a proposta da disciplina, e contribui, também, para que o docente não fique sobrecarregado tendo que responder um excesso de perguntas geradas por dúvidas relacionadas aos enunciados.

O diálogo que acontece via ambiente digital é complexo e, com frequência, desgastante. Para que as discussões síncronas acontecessem, os chats não foram utilizados nas Ações Educativas e nem no decorrer do curso. Como exemplo desse tipo de situação, trago as tentativas via web conferência que, em geral, não conseguem atingir 10% de participação das/os estudantes, pois a maioria deles não tinha acesso à internet. A duras penas aprendi que não é suficiente o simples fato de inserir os/as estudantes no ambiente digital. É preciso dispor de condições mínimas e necessárias para que elas/es possam aproveitar os recursos oferecidos. Por esta razão, torna-se importante que o docente trabalhe com o fórum, uma ferramenta que permite a comunicação assíncrona e é utilizado na maioria das salas dos Cursos. Apenas a utilização do fórum não possibilita que um processo educacional dialógico e interativo aconteça.

No fórum, geralmente, o ponto de partida para as discussões são perguntas relacionadas aos conteúdos propostos. O/a estudante é guiado por perguntas iniciais, perguntas norteadoras que servem para fomentar as discussões durante o período em que o fórum acontece. Assim, entendo o fórum como um recurso pedagógico

que oferece opção de interatividade e aprendizagem através do diálogo. O fórum pode ser potencializado como se fosse uma espécie de 'arena', abrindo clareiras, suscitando ideias para que o diálogo se estabeleça. Considero o fórum um processo de autoconhecimento, de ensino e aprendizagem, pois as falas ou perguntas geradoras podem ser articuladas em busca de diálogos que nos ajudem a fugir das práticas de uma educação 'monológica' na qual o/a professor/a tem a pretensão de centralizar interesses e ações ao mesmo tempo em que sente a efêmera sensação de estar sendo prestigiado na sua "autoridade" como docente.

Investigar Ações educativas desenvolvidas em um Curso de Licenciatura à distância me mostrou a complementaridade entre a vida social cotidiana e as aprendizagens, condição que a cultura visual defende e sobre a qual institui seus princípios. Tal complementaridade é reforçada pela vivência com as poéticas contemporâneas e com o estímulo ao diálogo e compartilhamento de sensações, ideias e expectativas. No caso desta pesquisa, as poéticas contemporâneas não se reduziram a um objeto a ser visto, mas foram tomadas como agentes para desencadear estudos, experiências e reflexão.

Também me considero aprendiz neste processo, conforme comento no início do trabalho. Entretanto, ao me colocar na posição de professora que quer investigar sua própria prática, fica claro que 'ser aprendiz' é inevitável e, mais importante, é elemento que não se desgarrar da docência. Foi com este empenho que busquei enfrentar percalços e dúvidas encontradas pelos caminhos desta investigação. A modalidade à distância, até então inexistente na minha experiência profissional tornou-se próxima e me afetou pela sua capacidade de construir e ampliar modos de aprendizagens.

As aprendizagens, neste sentido, são um modo de apreensão do mundo, de si próprio e dos outros, uma migração de sensações, ideias, práticas, conceitos e afetos que abre espaço para percepções e compreensões relacionais que se inscrevem em cada indivíduo com seus múltiplos e contraditórios 'eus'. Máгда, Elizabeth, Andréia, Edmária, Helder, Hélia, Luciene, Lucimar, Maria Idalina, Milton e Míriam foram alunas/os-parceiras/os, colaboradoras/es que vieram de diferentes mundos sociais, históricos, políticos e culturais e com quem construí cruzamentos epistemológicos e metodológicos, deflagrando práticas que foram e continuarão me constituindo e me ensinando a ser docente.

R e f e r ê n c i a s



REFERÊNCIAS

AGUIRRE, I. Cultura visual, política da estética e educação emancipadora. In MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Orgs.). **Educação da Cultura Visual**: conceitos e contextos. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011.

_____. Questões Multiculturais para o ensino da arte. In: Licenciatura em Artes Visuais: **módulo 7**. Goiânia: FUNAPE, 2010.

_____. Las artes en la trama de la cultura. Fundamentos para renovar la educación artística. **Revista Digital**: Laboratório de Artes Visuais, Universidade Federal de Santa Maria, 2008. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs2.2.2/index.php/revislav/article/view/2161/1305>>. Acesso em: 02 jan. 2015.

_____. **Teorías y prácticas en educación artística**: ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética. Barcelona: Octaedro, 2005.

AGUIRRE, I.; ARRIAGA, A. Un Aparato Metodológico para Analizar las Ideas de Arte e Interpretación que Subyacen en Discursos y Prácticas Educativas de Museos de Arte. In: **Revista Iberoamericana de Educación**. N.º 53, 2010. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/rie53a09.pdf>>. Acesso em: 20 de jun. 2013

ALMEIDA, M. E. B. D. Educação a distância na Internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. **Portal de Revistas USP**, 2003. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27916>. Acesso em: 17 maio 2014.

ALVES, N. Sobre novos e velhos artefatos curriculares – suas relações com docentes, discentes e muitos outros. In: FERRAÇO, C. E. (org.). **Currículo e educação básica**: por entre redes de conhecimentos, imagens, narrativas, experiências e devires. Rio de Janeiro: Rovel, 2011.

ARNHEIM, R. **Arte e percepção visual**: uma psicologia da visão criadora. São Paulo: Edusp, Pioneira, 1989.

ARENDT, H. **A condição Humana**, 7ª ed. Rio de Janeiro: Revista Forense Universitário, 1995.

AUGÉ, M. **Não-Lugares**: Introdução a uma antropologia da supermodernidade. São Paulo: Papirus, 1994.

AUSTIN, J. L. **Quando dizer é fazer** – palavras e ação. Tradução de Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

_____. **How to do things with words**. Oxford University Press, 2a Edição, 1975.

BARBOSA, A. M. (Org.). **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/ Arte, 1998.

_____. **Recorte e Colagem: Influências de John Dewey no Ensino de Arte no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora, 1982.

BARBOSA, A. M.; COUTINHO, R. Ensino da arte no Brasil: Aspectos históricos e metodológicos. **Rede São Paulo de Cursos de Especialização para formação docente**. São Paulo, 2011. Disponível em: <www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/.../2ed_art_m1d2.pdf>. Acesso em: 22 de ago. 2014.

BARTHES, R. The Death of the Author. UbuWeb Papers, 1968. Disponível em: <ncadjarmstrong.com/.../the-death-of-the-author.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2015.

BENJAMIN, W. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: _____. **Magia e Técnica: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 165 – 196.

_____. A imagem de Proust. In: In: _____. **Magia e Técnica: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BERTÉ, O. S. **Corpos se (Mo)vendo com imagens e afetos: dança e pedagogias culturais**. 2014. 338 f. Tese (Doutorado em Arte e Cultura Visual) – Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual. Faculdade de Artes Visuais. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

BERTHET, D. **De la desviación a la copia**. Revista de Información y Debate sobre Arte Actual. Exit Express, 2008.

BOLETIM ARTE NA ESCOLA. É possível ser um bom professor sem formação específica? **Boletim Arte na Escola**, Edição #73. Julho / Agosto / Setembro, 2014. Disponível em: <<http://artenaescola.org.br/boletim/materia.php?id=73456>>. Acesso em: 01 jul. 2015.

BOURRIAUD, N. **Radicante** – por uma estética da globalização. Tradução Dorothee de Bruchard. São Paulo. Martins Fontes: 2011.

_____. **Estética Relacional**. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2009.

BRASIL. Presidência da República. Decreto n 5.622 de dezembro de 2005. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 20 de novembro de 2014.

BÜRGER, P. **Teoria da vanguarda**. Lisboa, Vega, 1993.

BUTLER, J. Como os corpos se tornam matéria: entrevista com Judith Butler. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, nº. 1, 2002. Entrevista concedida a Baukje Prins e Irene Costera Meijer.

_____. **Deshacer el género.** Barcelona: Paidós, 2006.

CABRERA, M.; GUARÍN, O. **Imagen y ciencias sociales:** trayectorias de una relación Mem. Soc. vol.16 n.33 Bogotá July/Dec. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S012251972012000200001&script=sci_arttext>. Acesso em: 12 jan. 2015.

CANDAU, M. V.; MOREIRA A. F. B. **Indagações Sobre Currículo.** Currículo, Conhecimento e Cultura. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

CARROLL, L. **Alice:** edição comentada. Tradução de Maria Luíza. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano:** Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

COCHRAN-SMITH, M; LYTLE, S. **Inquiry:** Perspectives, Processes and Possibilities. Changing Perspectives on Practitioner Research. Learning Landscapes. Vol 04 No. 2, 2011.

_____. **Inquiry as Stance:** Practitioner Research for the Next Generation. New York: Teachers College Press, 2009

_____. **Dentro/Fuera** – Enseñantes que investigan. Madrid: Ediciones AKAL, 2002.

CLANDININ, D.J.; CONNELLY, F.M. **Pesquisa narrativa:** experiências e histórias na pesquisa qualitativa. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CONQUERGOOD, **Storied worlds and the work of teaching.** Communication Education, 42, 4, 1993.

_____. **Rethinking ethnography:** towards a critical cultural politics. Communication Monographs, n.58, 1991.

_____. **Poetics, play, process and Power:** the performative turn in anthropology. Text and Performance Quaterly, 9, 1, 1989.

_____. Between experience and meaning: performance as a paradigm for meaningful action. In COLSON, T. (Org.). **Renewal and revision: the future of interpretation.** Texas: Omega Press, 1986. p. 26-59.

CONTRERAS, J. La experiencia y la investigación educativa. In Contreras, J. y Pérez de Lara, N (Comps.) **Investigar la experiencia educativa.** Madrid: Ediciones. Morata, 2010.

_____. **A autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 105-188.

_____.; PÉREZ de L.N. **Investigar la experiencia educativa**. Madrid: Morata, 2010.

CORAZZA, S. M. Manual infame... mas útil, para escrever uma boa proposta de tese ou dissertação. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. (Orgs.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2002, p. 361-370.

CUNHA, S. R. V. D. Questionamentos de uma professora de arte sobre o ensino de arte na contemporaneidade. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Orgs.). **Culturas das imagens: desafios para arte e para a educação**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2012. p. 99-123.

DE ABREU, C. L. **Géneros y sexualidades no heteronormativas en las redes sociales digitales**. 2014. 339 f. Tese (Doutorado em Educação em artes e da cultura visual) – Programa de Pós-Graduação em Artes e Educação. Faculdade de Belas Artes. Universidade de Barcelona (UB), Barcelona, 2014.

DE DUVE, T. Sintoma e intuição. In: **Novos estudos**. – CEBRAP nº.79. São Paulo Nov, 2007.

_____. Quando a forma se transformou em atitude-e além. **Revista Arte & Ensaios**, nº 10. Rio de Janeiro: Escola de Belas Artes da UFRJ, 2003,p. 93-105.

_____. Kant depois de Duchamp. **Revista do Mestrado em História da Arte EBA**, UFRJ, 1998.

_____. Reinterpretar a modernidade. **Revista do Mestrado em História da Arte EBA**, UFRJ, 1997. Entrevista concedida a Glória Ferreira e Muriel Caron.

DEMO, P. **Conhecer & Aprender**. Artmed, Porto Alegre, 2000.

DEWEY, J. **Arte como experiência**. 1ª ed. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. **A arte como experiência**. São Paulo: Abril Cultural, 1980. Col. Os Pensadores.

_____. **Vida e Educação**. 2ª ed. Tradução de Murilo Otávio Rodrigues Paes Leme, Anísio S. Teixeira e Leônidas Contijo de Carvalho. São Paulo: Abril Cultural. 1980. Col. Os Pensadores.

_____. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. São Paulo: Nacional, 1979.

_____. **Experiência e educação**. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1971

_____. **Reconstrução em filosofia**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

_____. **Como pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo (uma reexposição). 3ª. ed. Tradução de Haydée de Camargo Campos. São Paulo: Nacional, 1959.

DIAS, B. Arrastão: o cotidiano espetacular e práticas pedagógicas críticas. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Orgs). **Culturas das imagens**: desafios para arte e para a educação. Santa Maria: Editora. da UFSM, 2012, p. 55-73.

_____. **O I/Mundo da Educação em Cultura Visual**. Brasília: Editora do Programa de Pós-Graduação em Arte da UnB, 2011.

DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M. (Org.). **Justiça Social**: desafio para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

DOMINGUES, J. M. Reflexividade, Individualismo e Modernidade. **Revista Brasileira Ciências Sociais**, vol.17 n.º.49. São Paulo, June 2002.

DONDIS, D. **A sintaxe da linguagem visual**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

DOTTA, S; GIORDAN, M. Formação de professores para interação em processos de tutoria pela internet. In: **Simpósio Nacional de Informática Educativa**, IX, Porto, 2007. São Paulo: USP, 2007.

DUNCUM, P. Por que a arte-educação precisa mudar e o que podemos fazer. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Orgs.). **Educação da cultura visual**: conceitos e contextos. Santa Maria: Editora da UFSM, 2011.

EFLAND A. D.; FREEDMAN, K.; STUH, P. **La educación en el arte posmoderno**. Barcelona: Paidós, 2003.

ELLIOT, J. Implications of classroom research for professional development. In: HOYLE, E.; MEGARRY, J. (Orgs.) **Professional development of teachers**. London: Kogan Page, 1980.

FAVARETTO, C. Incorporação. **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 5, nº. 1, p. 69-75, maio 2014. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/6714>> Acesso em: 15 out. 2014.

_____. Transformação em processo no mundo e na educação. Conferência no Seminário Nacional **Educação Integral**: experiências que transformam. São Paulo: Fundação Itaú Social/ UNICEF/Cenpec, 2012.

_____. Deslocamentos: entre a arte e a vida. **Portal de Revistas da Usp**, 2011. Disponível em: <<http://abrestetica.org.br/deslocamentos/a05.swf> >. Acesso em: 25 out. 2012.

_____. Para além da arte. **Cadernos de Subjetividade**, 2010. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/cadernossujetividade>>. Acesso em: 24 ago 2014.

FERREIRA, A. B. D. H. **Novo Aurélio Século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. 3ª ed. totalmente rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERREIRA, V. F. B. **Imagem e arte na educação de adultos**: ver, fazer, falar e refletir em um processo de alfabetização, 116 p. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Artes Visuais/UFG. Goiânia, 2006.

FOUCAULT M. **O que é um autor?** Lisboa: Passagens, 3ª. ed.1992. Trad. José A. Bragança de Miranda e António Fernando Cascais, 1969.

_____. **O que é um autor?** Lisboa: Passagens, 1969.

FREEDMAN, K. **Ensenar la Cultura Visual**: Currículum, Estética y la Vida Social del arte. 1ªed.Trad de Àngels Mata. Barcelona: Octaedro, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 39ª ed. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2004.

FREITAS, A. Sobre a arte Literalista. **Canal Contemporâneo**, 2008. Disponível em:<<http://www.canalcontemporaneo.art.br/arteemcirculacao/archives/001981.html>>. Acesso em: 26 jun. 2014.

GIDDENS, A. Risco, Confiança, Reflexividade. In: _____; BECK, U.; LASH, S. (Orgs.) **Modernização Reflexiva**. São Paulo: Editora UNESP, 1997.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1999

GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Ed. Vozes. 2009.

GOLDBERG R. L. **Performance**: Live Art from 1909 to the Present. London, Cox and Wyman Ltd., 1979.

GUIMARÃES, A. J. **Escolas flutuantes, sujeitos transaprendentes**. 2011. 181 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Artes Visuais, 2011.

GUIMARÃES, L. M. D. B. e OLIVEIRA, R. A. D. Estágio Supervisionado 2. In: CAMPELO, S. M. C R. e GUIMARÃES, L. M. D. B. (Orgs). **Módulo 22**. Brasília: LGE Editora, 2010.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. Quem precisa da Identidade? In: SILVA, T. T. (org.) **Identidade e Diferença** – A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

HARPER, D. Talking about pictures: a case for photo elicitation. **Visual Studies**. v. 17, nº.1, 2002. p. 13-26.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 1989.

HERNÁNDEZ, F. Pedagogias Culturais: o processo de (se) constituir em um campo que vincula conhecimento, indagação e ativismo. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Orgs.). **Pedagogias Culturais**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2014.

_____. Pesquisar com imagens, pesquisar sobre imagens: revelar aquilo que permanece invisível nas pedagogias da cultura visual. In MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Orgs.). **Processos & Práticas de Pesquisa em Cultura Visual & Educação**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.

_____. **Espigadoras de la cultura visual**: otra narrativa para la educación de las artes visuales. Ediciones Octaedro, 2012.

_____. A Cultura Visual como um convite ao deslocamento do olhar e ao reposicionamento do sujeito. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Orgs.). **Educação da cultura visual**: conceitos e contextos. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011.

_____. La formación inicial del profesorado de secundaria como desafío y exigencia moral. In: _____. (Org.). **Aprender a ser docente de Secundaria**. Barcelona: Octaedro, 2011a.

_____. Arte e Cultura Visual em Debate. **Jornal da FAV**, Goiânia, n.7, setembro de 2004, p. 4-5. Entrevista concedida a Lilian Ucker e Valéria Fabiane.

_____. Abordagem Triangular e Cultura Visual: Possibilidades no ensino da arte complementares ou excludentes? **Boletim Arte na Escola**, Edição #76. Maio / Junho 2015. Entrevista concedida a Sylvia Bojunga. Disponível em: <<http://artenaescola.org.br/boletim/materia.php?id=75450>>. Acesso em 21 jul. 2015.

HERNÁNDEZ, F.; SANCHO, J. M. A formação a partir da experiência vivida. **Revista Pátio**, 2007. Disponível em: < http://www.revistapatio.com.br/numeros_anteriores_conteudo.aspx?id=496>. Acesso em: 02 set. 2011.

HERNÁNDEZ, F.; UCKER, L. Pesquisa em Ensino de Arte. In: Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Artes Visuais. Licenciatura em Artes Visuais: **módulo 8**. Goiânia: FUNAPE, 2011.

ICLE, G. Da performance na educação: perspectivas para a pesquisa e a prática. In: PEREIRA, M. D. A. (Org.) **Performance e Educação**: (des)territorializações pedagógicas. Santa Maria: Ed da UFSM, 2013.

_____. Para apresentar a Performance à Educação. **Revista Educação e Realidade**, v. 35, nº 2, p. 11-22, 2010. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/15861/9473>> Acesso em 12 ago 2015.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <www.inep.gov.br>

JAMESON, F. **Post modernity**: or the cultural logic of late capitalism. London: New Left Review, 1984.

KAPLAN, A. Introdução. In: DEWEY, J. **Arte como experiência**. 1ª ed. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

KEMMIS, S.; MCTAGGART, R. **Cómo planificar la investigación-acción**. Barcelona: Laertes, 1988.

KLEIN, C.; DAMICO, J. O uso da etnografia pós-moderna para a avaliação de políticas públicas de Inclusão social. In: MEYER; PARAÍSO (Orgs.) **Metodologias de Pesquisa Pós-Críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

KOZINETTS, R. V. **Netnografia**: realizando pesquisa etnográfica online. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2014.

KRAUSS, R. La escultura en el campo expandido. In: **La posmodernidad**. Ed Kairós. Barcelona, 2008.

LARROSABONDÍA, J. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação. 2002, nº.19. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>>. Acesso em: 10 out. 2013.

_____. **La experiencia de la lectura**: estudios sobre literatura y formación. Barcelona: Laertes, 1998.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outras oscilações do pensamento pedagógico brasileiro. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 53-80.

_____. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar**, Curitiba, nº. 24, 2004. Editora UFP, p. 113-147.

_____. **Didática**. São Paulo. Editora Cortez. 1994.

LÜDKE, M. Desafios para a pesquisa em formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 12, nº. 37, p. 629-646, set./dez. 2012.

_____. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, Abril/2001.

LUZ, Luiz M. Energia de ativação. **Infoescola**. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/quimica/energia-de-ativacao/>> Acesso em: 20 jun. 13.

LYOTARD, J.F. **A Condição pós-Moderna**. Trad. Ricardo Corrêa Barbosa. Rio de Janeiro: José Olympio, 1979.

_____. **A Condição pós-Moderna**. 13^a ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

MALANCHEN, J. Uma análise crítica sobre as políticas para formação de professores a distância no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**: Pensamento Educacional. Universidade de Tuiuti do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. Mestrado e Doutorado em Educação. Curitiba: UTP, 2011.

_____. **As políticas de formação inicial a distância de professores no Brasil**: democratização ou mistificação? 207. 237 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2007.

MARTINS, R. Rumos e Rotas da Imagem e da arte na educação. **Instrumento**: Revista. de Estudo e. Pesquisa. em Educação. Juiz de Fora, v. 14, nº. 2, jul./dez. 2012. Disponível em: <instrumento.ufjf.emnuvens.com.br/revistainstrumento/article/.../1380>. Acesso em: 17 ago 2014.

_____. Imagem, identidade e escola. **Salto para o Futuro**, 2011. Disponível em: <<http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/14380009-CulturaVisual.pdf>>. Acesso em: 07 ago 2011.

_____. Narrativas Visuais: Imagens, visualidades e experiência educativa. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Arte**. Brasília: Editora Brasília, v.8 nº 1, 2009.

_____. Porque e como falamos da cultura visual? **Revista Visualidades**, v. 4, p. 65-79, 2007.

_____. Sobre textos e contextos da cultura visual. **Revista Visualidades**, v. 4, nº 1 e 2, p. 5-11, 2006. Disponível em: < <http://www.revistas.ufg.br/index.php/VISUAL/article/view/17997/15782>>. Acesso em: 12 jul. 2015.

MARTINS, R; SÉRVIO, P. Distendendo Relações entre imagens. Mídia, Espetáculo e Educação para pensar a Cultura Visual. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Orgs.). **Culturas das imagens** – desafios para arte e para a educação. Santa Maria: Editora da UFSM, 2012.

MARTINS, R; TOURINHO, I. (Orgs.). **Educação da cultura visual**: conceitos e contextos. Santa Maria: Editora da UFSM, 2011.

_____. Reflexividade e pesquisa empírica nos infiltráveis caminhos da Cultura Visual. In: _____. (Orgs.). **Processos & Práticas de Pesquisa em Cultura Visual & Educação**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013, p. 61-76.

MCLAREN, P. On ideology and education: Critical pedagogy and the cultural politics of resistance. In: GIROUX, H.; MCLAREN, P. (Orgs.). **Critical pedagogy, the state and cultural struggle**. Albany: State University of New York Press, 1989. p. 174-202

MELIN, R. **Performance nas artes visuais**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2008.

MORIN, E. Por uma reforma do pensamento. In: PENA_VEGA, A.; NASCIMENTO, E. P. **O pensar complexo Edgar Morin e a crise da modernidade**. Rio de Janeiro: Garamond, 1999. p. 21-34.

NÓVOA, A. **O regresso dos professores**. Educa: Lisboa, 2010.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: _____. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 15-33.

OLIVEIRA, L. S. D.. Arte, Democracia, Inclusão do artista, Geovanguardas e outras conversas. In: **Arte e Política: Inquietações, Reflexões e debates Contemporâneos**. Florianópolis, 2010.

OTT, R. W. **Art in education**: an international perspectiva. Pennsylvania: Pennsylvania State University Press, 1984.

PAGLIA, C. O impacto do ensino da arte (ou da falta dele) na percepção do mundo. + Fronteiras. **Fronteiras do Pensamento** Disponível em: < <http://fronteiras.com/canalfronteiras/entrevistas/?16,341>>. Acesso em: 20 fev 2015.

PARSONS, M. J. **Compreender a arte**. Lisboa: Presença, 1992.

PEREIRA, M. D. A. Performance docente: sentidos e implicações pedagógicas. In: _____. (Org.) **Performance e Educação**: (des)territorializações pedagógicas. Santa Maria: Ed da UFSM, 2013.

_____. Pedagogia da Performance: do uso poético da palavra na prática educativa. **Educação e Realidade**, 2010. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/11084>>. Acesso 12 mar. 2015.

PÉREZ GÓMEZ, A. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ A. **Compreender e transformar o ensino**. Artmed, 1998, p. 353-379.

PIMENTA, S. G. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G (Orgs.) **Professor reflexivo no Brasil** – gênese e crítica de um conceito. São Paulo, 2002, p. 17-52.

PINEAU, E. L. Pedagogia Crítico-performativa: encarnando a política da educação libertadora. In: PEREIRA, M. D. A. (Org.) **Performance e Educação** (des) territorializações pedagógicas. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013, p.37-58.

_____. Nos Cruzamentos Entre a Performance e a Pedagogia: uma revisão prospectiva. **Revista Educação e Realidade**, v. 35, nº 2, p. 89-113, maio/ago. 2010. Disponível em: < <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/14416/8333>>. Acesso em: 12 ago 2015.

PRADA, J. M. **Otro tiempo para el arte**: cuestiones y comentarios sobre el arte actual. Sendemá Editorial. Valencia, 2012.

_____. **La Apropiación Posmoderna: Arte, práctica apropiacionista y Teoría de la Posmodernidad.** Editorial Fundamentos Colección Arte, 2001.

QUIXABEIRA, A. E. M.; FARIA, I. V.; FERREIRA, V. F. B. F. **Arte Contemporânea e Ação Educativa:** Um proposta a partir da exposição do artista plástico Pitágoras, 109 p. Monografia Trabalho de Conclusão de Curso – Faculdade de Artes Visuais/UFG. Goiânia, 2002.

RAMAL, A. C. Educação com tecnologias digitais. In: SILVA, M. (Org.). **Educação online:** teorias, práticas, legislação e formação corporativa. São Paulo: Edição Loyola, 2006.

ROLNIK, S. Toxicômanos da identidade: Subjetividade em tempo de globalização. In Lins, D. (Org.), **Cultura e subjetividade:** Saberes nômades. Campinas, SP: Papirus, 1997, p. 19-24.

SANTANA, Arão Paranaguá. Corpo, arte, vida e Educação: contribuições da performance para as pedagogias culturais. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Orgs.) **Pedagogias Culturais.** Santa Maria: Editora da UFSM, 2014.

SANTOS, B. S. (Org.) **Reconhecer para libertar:** Os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Record, 2002.

_____. **Introdução a uma ciência pós-moderna.** Porto: Afrontamento, 1998.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **Escola e Democracia.** 34^a ed. Campinas: Autores Associados, 1989.

SCHECHNER, R. O que pode a performance na educação. Revista Educação & Realidade. Porto Alegre: v. 35, nº. 2, 2010.

_____. **Performance studies:** an introduction. London: Routledge, 2002.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo** – um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000, p. 12-42.

_____. **The reflective practitioner:** How professionals think in action. New York: Basic Books, 1983.

SEARLE, J.. **Expressão e significado:** estudos da teoria dos atos de fala. Tradução de Ana Cecília G. A. de Camargo, Ana Luiza Marcondes Garcia. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

SHIROMA, A. O. et al. Política Educacional. 2.^a ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SHUSTERMAN, R. **Vivendo a arte**: O pensamento pragmatista e a estética popular. Tradução de Gisele Domschke. São Paulo: Editora 34, 1998.

SILVA, T. T. D. A Produção Social da Identidade e da Diferença. IN: SILVA, T. T. D. (Org.); HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e Diferença** : A perspectiva dos Estudos Culturais. 9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SOUZA, E.C. D. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.

STAKE, R. **Pesquisa Qualitativa** – estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso 2011.

STENHOUSE, L. **An introduction to curriculum research and development**. London: Helnemann, 1975.

SZYMANSKI, H. (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. 1ª ed. Brasília: Líber Editora, 2004.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, A. A Pedagogia de Dewey (Esboço da teoria de educação de John Dewey). In: **John Dewey**: Vida e Educação. São Paulo: Melhoramentos, 1973.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1994.

TORRES, R. M. Tendências da formação docente nos anos 90. In: WARDE, M. J. (Org.) **Novas políticas educacionais**: críticas e perspectivas. São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação e Filosofia da PUC/SP, 1998.

TOURINHO, Irene. Ver e ser visto na contemporaneidade. As experiências do ver e ser visto na contemporaneidade: por que a escola deve lidar com isso? **Salto para o Futuro**, 2011. Disponível em: <<http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/14380009-CulturaVisual.pdf>>. Acesso em: 07 ago 2011.

_____. De projetos e trajetos: circuitos conceituais e experiência docente. In: **Dinâmicas Epistemológicas em Artes Visuais**— Anais do [Recurso eletrônico] /16º Encontro Nacional da ANPAP. Florianópolis: Clicdata Multimídia, 2007, p 830-839.

TOURINHO, I.; MARTINS, R. Reflexividade e pesquisa empírica nos infiltráveis caminhos da Cultura Visual. MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Orgs.). **Processos & Práticas de Pesquisa em Cultura Visual & Educação**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013, p. 61-76.

TURNER, V. **El proceso ritual**: estructura y antiestructura. Madrid: Taurus Alfaguara, 1988.

VANDENBERGHE, F. A sociologia na escala individual: Margaret Archer e Bernard Lahire. **Cadernos do Sociofilo**, Site do laboratório do Instituto de Estudos Sociais e Políticos da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (IESP-UERJ), 2013. Disponível em: <sociofilo.iesp.uerj.br/?page_id=503>. Acesso em: 02 ago 2012.

VEIGA-NETO, A. Olhares... In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos investigativos – novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002, p. 23-38.

VICTORIO FILHO, A. Enfrentamentos Contemporâneos no Ensino Formal das Artes: a Cultura Visual, o Corpo e a Arte. In: **Anais do 22º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores de Artes Plásticas**. Belém: ANPAP, 2013.

VIDIELLA PAGÉS, J. Materialidade e representação: repensando a corporalidade desde as pedagogias de contato. In: MARTINS, R e TOURINHO, I. (Orgs.). **Educação da cultura visual – aprender... pesquisar... ensinar...** Santa Maria: Editora da UFSM, 2015, p. 19-44.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. D. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 7-72.

YOUNG, M. F. D. O Futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. Trad.: Laura Beatriz Áreas Coimbra. **Revista Brasileira de Educação**, V. 16, nº. 48. set-dez/2011.

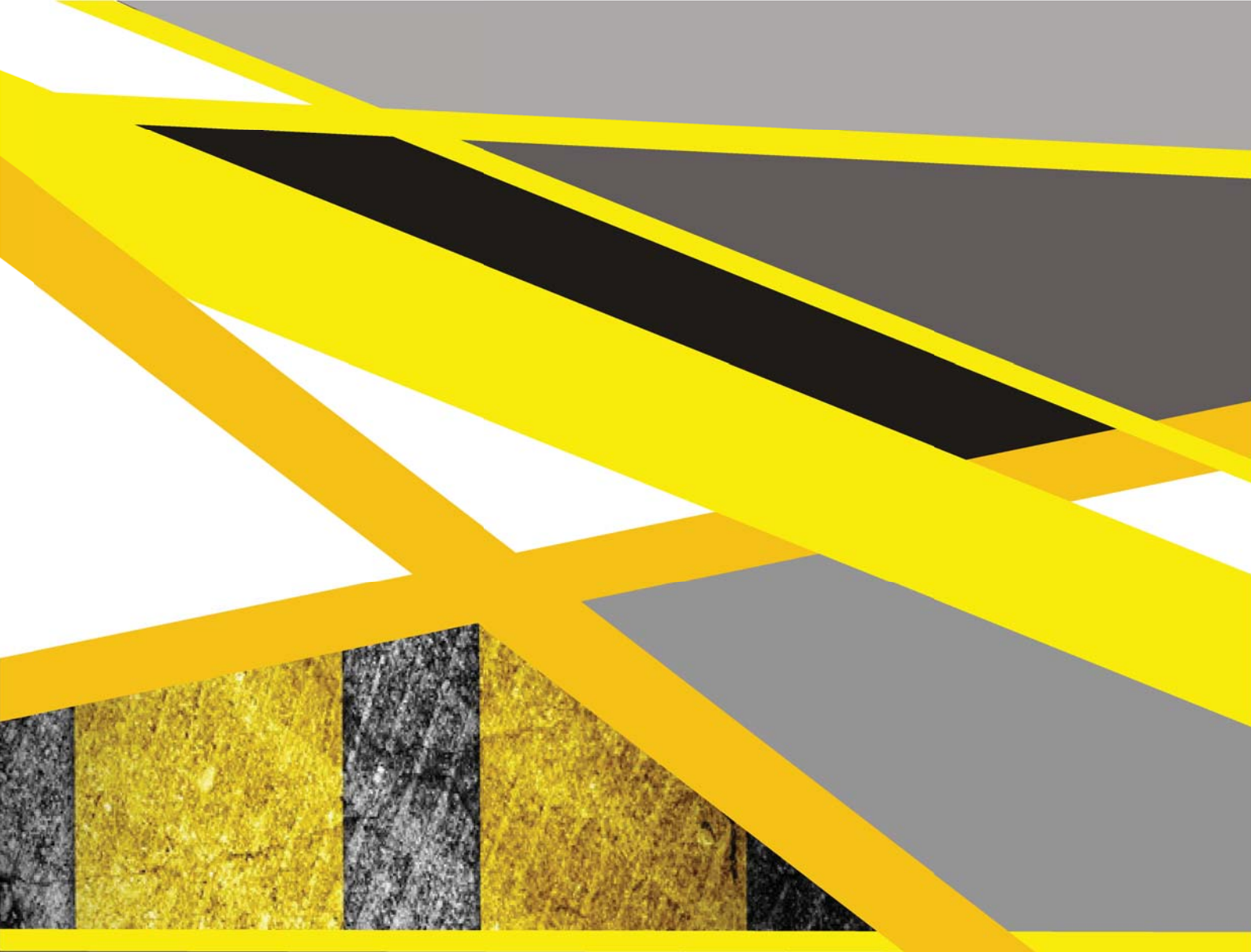
ZEICHNER, K. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, vol.29 no.103, Campinas May/Aug, 2008. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302008000200012>. Acesso em: 27 jan.2015.

_____. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, FIORENTINI & PEREIRA. **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado das Letras/ALB, 1998.

_____. Beyond the Divide of Teacher Research and Academic research. **Teachers and teaching: Theory and practice** nº 2, vol. 1, 1995.

_____. **A formação reflexiva de professores: Idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

_____. Novos caminhos para o practicum: Uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 115-138.



A n e x o s

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Raimundo Martins professor responsável, declaro para os devidos fins, que autorizei por livre e espontânea vontade a participação do/a aluno/a colaborador/a _____ em pesquisa de campo realizada pela doutoranda Valéria Fabiane B. Ferreira Cabral, como parte do Doutorado em Arte e em Cultura Visual da Faculdade de Artes Visuais (FAV) da Universidade Federal de Goiás (UFG). Estou ciente de que a pesquisa tem a intenção de levantar opiniões e depoimentos sobre experiências pedagógicas vividas dentro do curso de Licenciatura em Artes Visuais na modalidade à distância, nas disciplinas e sentidos vinculados a experiências do cotidiano e na escola, fazendo uso de entrevistas com gravação de áudio e fotos. Declaro, ainda, estar ciente de que esta pesquisa constará da realização de entrevistas, debates, fotografias, colagens, e que:

- O estudo não tem fins lucrativos;
- As informações prestadas serão classificadas como confidenciais;
- Ao estudo interessam as respostas obtidas, nas discussões em grupo e nas colagens sem a identificação individual, preservando a privacidade;
- O anonimato do participante será mantido através da proteção do seu nome e alteração da imagem;
- A participação será voluntária;
- O participante pode, a qualquer momento, cancelar esta autorização comunicando esta decisão ao professor responsável;
- Tanto o aluno/a colaborador/a, quanto eu, na qualidade de responsável legal, ficamos à vontade para pedir esclarecimento e para retirada do estudo, se assim quisermos, em qualquer fase, sem que isso implique em qualquer dano, custo ou penalização à minha pessoa.

Responsável

Pesquisador

Aluno/a colaborador/a

Goiânia, ____ de setembro de 2012.

ANEXO B – AUTORIZAÇÕES PARA USO DOS REGISTROS IDENTITÁRIOS E IMAGEM DAS/OS COLABORADORAS/ES (VIA FACEBOOK).



Colaboradores pesquisa - Valéria

Luciene Lacerda comentou a sua foto no grupo Colaboradores pesquisa - Valéria.

Luciene Lacerda 26 de fevereiro de 2015 07:20
Ok. Professora. Eu autorizo você usar meu nome em sua pesquisa. Abraços.

Márgda Marisa Rissatti Martins comentou a sua foto no grupo Colaboradores pesquisa - Valéria.

Márgda Marisa Rissatti Martins 4 de março de 2015 21:00
Professora, Valéria, guerreira, depois de tanto trabalho, pesquisa, graças a Deus quase terminando. Claro que autorizo, fique a vontade, use como for necessário. Beijos.

Milton Miguel Ramos comentou a sua foto no grupo Colaboradores pesquisa - Valéria.

Milton Miguel Ramos 25 de fevereiro de 2015 18:39
Oi Profa., tudo bem e vc. Ok autorizo a minha verdadeira identidade. Muito sucesso e parabéns!!!! Mande notícias!!! Obrigado! Abraços!

Publicação original

<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=879472896739219&set=gm.730640745015930&type=1>

DESCRIÇÃO

Bate-papo - (28)

Colaboradores pesquisa - Valéria

Lucimar Brito 18:47 (hace 18 horas) ★

para mí

portugués > español Traducir mensaje Desactivar para: português

Olá professora,
tudo bem sim e com você?
A honra é minha de ter o meu nome na sua pesquisa.
Posso ajudar em algo?
Um grande abraço
Lucimar Brito

Miriam Moura comentou a sua foto no grupo Colaboradores pesquisa - Valéria.

Miriam Moura 27 de fevereiro de 2015 18:05
Pode usar como quiser minha linda Sucesso!!!!!!

<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=879472896739219&set=gm.730640745015930&type=1>

DESCRIÇÃO

Bate-papo - (28)