

Universidade Federal de Goiás
Faculdade de Artes Visuais
Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual
Doutorado



MO(VI)MENTOS AUTOBIOGRÁFICOS:
*historiando fragmentos narrativos
de experiências de vida docente e discente
em Artes Visuais*

Luiz Carlos Pinheiro Ferreira

Goiânia/GO
2015

Universidade Federal de Goiás
Faculdade de Artes Visuais
Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual
Doutorado



MO(VI)MENTOS AUTOBIOGRÁFICOS:
*historiando fragmentos narrativos
de experiências de vida docente e discente
em Artes Visuais*

Luiz Carlos Pinheiro Ferreira

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 a obtenção do título de **DOUTOR EM ARTE E CULTURA VISUAL**, linha de pesquisa: Culturas da Imagem e Processos de Mediação, sob orientação do Professor Dr. Raimundo Martins e coorientação da Professora Dra. Irene Tourinho.

Goiânia/GO
2015

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

Ferreira, Luiz Carlos Pinheiro
MO(VI)MENTOS AUTOBIOGRÁFICOS: historiando fragmentos
narrativos de experiências de vida docente e discente em artes
visuais [manuscrito] / Luiz Carlos Pinheiro Ferreira. - 2015.
329 f.: il.

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. Apêndice.
Inclui siglas, fotografias, abreviaturas, símbolos, gráfico, lista de
figuras.

1. autobiografia. 2. artes visuais. 3. experiência vivida. 4. narrativa.
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):	Luiz Carlos Pinheiro Ferreira		
E-mail:	luizcpferreira@gmail.com		
Seu e-mail pode ser disponibilizado na página?	<input checked="" type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	
Vínculo empregatício do autor	Universidade de Brasília - UnB		
Agência de fomento:		Sigla:	
País:	UF:	CNPJ:	
Título:	Mo(vi)mentos Autobiográficos: historiando fragmentos narrativos de experiências de vida docente e discente em artes visuais		
Palavras-chave:	autobiografia, artes visuais, experiência vivida, narrativa		
Título em outra língua:	Autobiographical Mo(ve)ments: historicizing fragments of narrative experiences of teachers' and students' lives in the visual arts		
Palavras-chave em outra língua:	Autobiography, visual arts, lived experience, narrative		
Área de concentração:	Arte, Cultura e Visualidades		
Data defesa: (dd/mm/aaaa)	12/03/2015		
Programa de Pós-Graduação:	Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual		
Orientador(a):	Raimundo Martins da Silva Filho		
E-mail:			
Co-orientador(a):*	Irene Maria Fernandez Silva Tourinho		
E-mail:			

*Necessita do CPF quando não constar no SisPG

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento **SIM** **NÃO**¹

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.

_____ Data: ____ / ____ / ____
Assinatura do (a) autor (a)

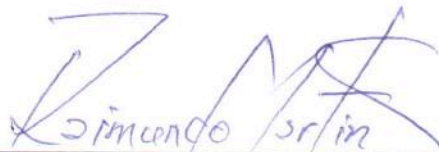
¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Universidade Federal de Goiás
Faculdade de Artes Visuais
Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual
Doutorado

MO(VI)MENTOS AUTOBIOGRÁFICOS:
*historiando fragmentos narrativos de experiências
de vida docente e discente em Artes Visuais*

Luiz Carlos Pinheiro Ferreira

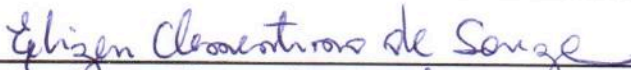
BANCA EXAMINADORA:



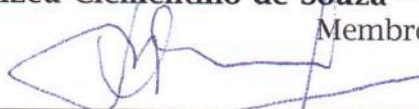
Dr. Raimundo Martins da Silva Filho - FAV/UFG
Orientador e Presidente da Banca



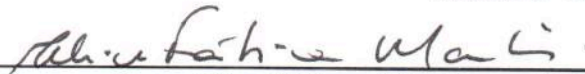
Dra. Irene Maria Fernandez Silva Tourinho - FAV/UFG
Coorientadora



Dr. Elizeu Clementino de Souza - FE/UNEB
Membro externo



Dra. Marilda Oliveira de Oliveira - FE/UFSM
Membro externo



Dra. Alice Fátima Martins - FAV/UFG
Membro interno



Dra. Kelly Christina Mendes Arantes - FAV/UFG
Membro interno

Dr. Aldo Victorio Filho - IA/UERJ
Suplente externo

Dra. Cecilia Maria Aldigueri Goulart - FE/UFG
Suplente externo

Dra. Leda Maria de Barros Guimarães - FAV/UFG
Suplente interno

DEDICATÓRIA

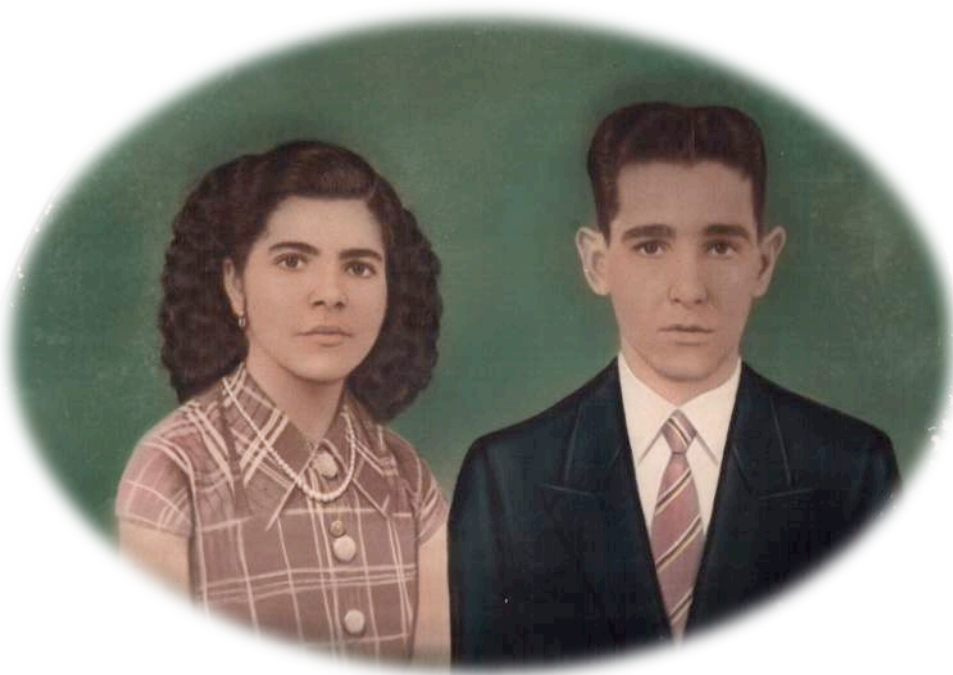


Figura 1: Tradicional fotografia dos meus pais. Anos 50.
Acervo particular do autor.

Dedico este estudo arqueológico aos meus pais:

José Alves Ferreira (in memoriam)
Izaura Pinheiro Ferreira

pela oportunidade de mostrar que a vida pode ser
um acontecimento,
um mo(vi)mento,
vívida e revívida,
em seus diferentes modos de percebê-la e enxergá-la,
mesmo que através das lentes de um óculos.

AGRADECIMENTOS

Aos professores **Raimundo Martins** e **Irene Tourinho** pela acolhida na orientação e generosidade ao compreender os tempos, os silêncios e os mo(vi)mentos que foram necessários para a realização do estudo de doutoramento. Meu respeito, admiração, carinho e amizade.

Às professoras **Alice Martins**, **Leda Guimarães** e **Marilda de Oliveira** pela delicadeza dos mo(vi)mentos sugeridos. Meu respeito, admiração, carinho e amizade.

Aos professores **Elizeu Clementino de Souza** e **Kelly Arantes** pela generosa e perspicaz contribuição aos mo(vi)mentos que estão por vir.

Aos professores **Cecília Goulart** e **Aldo Victorio Filho** pela disponibilidade e gentileza.

Aos demais professores do Programa de Pós-Graduação um abraço fraterno.

Ao carinho e competência da **Alzira**, **Arlete** e **Fabrcício**.

Ao companheiro **Roberto Accorsi** que acompanha ao meu lado cada mo(vi)mento dessa busca pelo conhecimento de si.

Minha analista **Teresa Palazzo Nazar** pela escuta e apontamentos que movimentam essa escavação arqueológica de si.

Aos professores **Emerson Dionísio de Oliveira** e **Luisa Guntêr** que, no momento de incertezas em relação ao doutorado, incentivaram minha investida no estudo, contribuindo com sugestões para o pré-projeto da tese.

Ao professor **Pedro Alvim** que, como chefe do Departamento de Artes Visuais, concedeu os inúmeros deslocamentos necessários entre Brasília e Goiânia para o cumprimento dos créditos do programa.

Aos **alunos colaboradores** do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UnB, pela disponibilidade, atenção e interesse em participar da pesquisa. O meu carinho.

À Universidade de Brasília pela concessão da licença que permitiu finalizar o estudo de doutorado.

E a todos aqueles que contribuíram para mais um mo(vi)mento em busca daquilo que acredito: **A EDUCAÇÃO**.

*Como um historiador de si mesmo
o educador reescreve sua biografia todos os dias
e a reconstrói conforme seu imaginário se transforma
orientado por suas experiências
de aprendizagem em sentido amplo.*

IABELBERG, 2003, p. 17

RESUMO

Esta pesquisa de doutorado, de caráter autobiográfico com ênfase na narrativa de si, apresenta questões que partem de mo(vi)mentos ao olhar pelo espelho retrovisor da vida. Essa retro(re)visão arqueológica situa imagens, memórias e fragmentos da minha história de vida, levando-me a uma (re)visitação dos tempos de escolarização, formação e atuação docente no campo das Artes Visuais. O estudo articula e contempla análises relacionadas ao processo da narrativa de vida e de formação discente/docente de alunos colaboradores do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade de Brasília. A pesquisa analisa, também, episódios pedagógicos vivenciados em sala de aula, com o objetivo de refletir sobre a temporalidade biográfica da experiência e da existência para pensar o lugar da narrativa no contexto de conexões entre o saber-fazer como possibilidade de transformação e autotransformação dos sujeitos envolvidos. Os fragmentos narrativos derivados da história de vida, conferem à investigação coerência epistemológica que consolida o interesse na abordagem autobiográfica como perspectiva de pesquisa e como prática de formação, possibilitando uma (re)construção arqueológica do sujeito. O referencial autorreflexivo e a reflexividade biográfica são utilizados como subsídio teórico para (re)posicionar a consciência histórica acerca das aprendizagens e vivências experienciadas ao longo da vida. Tal percurso levou-me à concepção de um tripé metodológico pautado nos episódios pedagógicos, nas entrevistas e na realização de grupos focais como orientação para analisar os dados produzidos na pesquisa de campo que evidenciaram a narrativa de si como caminho que vislumbra um sujeito permeado de passagens, território de sensibilidades, configurado por marcas, afetos e vestígios decorrentes das experiências vividas, ou seja, um sujeito em formação que aprende pela prática pedagógica não apenas a dar lugar àquilo que chega, mas, também, a ser lugar, porto e espaço de acontecimentos e mo(vi)mentos da vida como abertura necessária para o conhecimento e a narrativa de si.

Palavras-chave: autobiografia, artes visuais, experiência vivida, narrativa.

ABSTRACT

This doctoral research, with emphasis on autobiographical narrative, presents issues focusing on mo(ve)ments seen from the rearview mirror of life. This retro(re)located archaeological view situates images, memories and fragments of my life history, leading me to a (re)visitation of school time, processes of teacher training and teaching practice in the field of Visual Arts. The study articulates and includes analysis related to the processes of life narrative and teacher training of student's collaborators earning the Teacher Education Degree in Visual Arts at the University of Brasilia. The research analyses pedagogical episodes lived in the classroom, reflecting on the temporality of biographical experience and existence to think the place of narrative in the context of connections between the know-how as a possibility for transformation and self-transformation of the subjects involved. The narrative fragments of the history of life give the research epistemological coherence consolidating interest in autobiographical approach as research perspective and as a practical training, enabling a (re)construction of archaeological subject. Self-reflexive references and biographical reflexivity are used as theoretical allowance to (re)position historical consciousness about learning and lived experiences throughout life. This route took me to design a methodological tripod based in teaching episodes, in interviews and focal groups as orientation to analyze the data produced in the field of research which showed the self narrative as a way that projects a subject involved in passages, territory of sensibilities configured through marks, affections and traces resulting from lived experiences, that is, a subject under training who learns not only through pedagogical practice but also giving place to whatever comes, and yet, learning to be a place, a port and a space for happenings and mo(ve)ments of life as a necessary way to knowledge and self narrative.

Keywords: autobiography, visual arts, lived experience, narrative.

RESUMEN

Este estudio de doctorado, de carácter autobiográfico con énfasis en la narrativa de sí, presenta cuestiones que parten de “momentos con movimiento” al mirar por el espejo retrovisor de la vida. Esa retro(re)visión arqueológica evoca imágenes, memorias y fragmentos de mi historia de vida, llevándome a una (re)visitación de los tiempos de colegio, formación y actuación docente en el campo de las Artes Visuales. El estudio articula y contempla análisis relacionados al proceso de la narrativa de vida y formación discente/docente de alumnos colaboradores del curso de Licenciatura en Artes Visuales de la Universidad de Brasilia. La investigación analiza, también, episodios pedagógicos vividos en el salón de clases, con el objetivo de reflexionar sobre la temporalidad biográfica de la experiencia y de la existencia para pensar el lugar de la narrativa en el contexto de la conexión entre el saber-hacer como posibilidad de transformación y auto transformación de los sujetos involucrados. Los fragmentos narrativos derivados de la historia de vida proporciona a la investigación la coherencia epistemológica que consolidó el interés en el enfoque autobiográfico como perspectiva investigativa y como práctica de formación, permitiendo una posible (re)construcción arqueológica del sujeto. El referencial auto-reflexivo y la reflexividad biográfica son utilizados como subsidio teórico para (re)posicionar la consciencia histórica sobre aprendizajes y vivencias experimentados a lo largo de la vida. Tal camino me ha llevado a la concepción de un trípode metodológico pautado en los episodios pedagógicos, entrevistas y realización de grupos focales como una guía para analizar los datos producidos en el campo de la investigación, que evidenciaron la narrativa de sí como camino que vislumbra un sujeto permeado por transiciones, territorio de sensibilidades, configurado por marcas, afectos y vestigios consecuentes de las experiencias vividas, o sea, un sujeto en formación que aprendió por la práctica pedagógica no sólo a dar lugar a aquello que llega, pero también, a ser lugar, puerto y espacio de los acontecimientos y movimientos de la vida como apertura esencial para el conocimiento y la narrativa de sí.

Palabras clave: autobiografía, artes visuales, experiencia vivida, narrativa.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1

Tradicional fotografia dos meus pais. Anos 50. Acervo particular do autor.

Figura 2

Montagem sequencial de fotografias 3x4. As imagens projetam um constante “vir a ser” do sujeito, sempre em transformação, articulando relações entre passado&presente. Acervo particular do autor.

Figura 3

Montagem aleatória de fotografias 3x4. A montagem reflete momentos deste processo investigativo, através do encontro&desencontro provocado pela imagem. Acervo particular do autor.

Figura 4

Foto do álbum infantil. A fotografia apresenta um momento de pose para tirar foto. O carrinho, “emprestado” do irmão mais velho, motivava o sorriso. Acervo particular do autor.

Figura 5

Foto do momento final da pesquisa de campo do Mestrado. Grupo de alunos da Escola Municipal Rosa da Fonseca – Rio de Janeiro, que participaram como colaboradores da pesquisa. Acervo particular do autor.

Figura 6

História em quadrinhos realizada para a disciplina de Português. Acervo particular do autor.

Figura 7

Momento de diversão no quintal da casa em Teresópolis/RJ. Acervo particular do autor.

Figura 8

Agarrado com o pequeno filhote. Pura diversão para quebrar o cotidiano com mundo da casa. Acervo particular do autor.

Figura 9

Foto tirada pelo filho de Dona Lenir. Momento de brincar e de ouvir estórias. Acervo particular do autor.

Figura 10

Cartão Postal Escolar. Acervo particular do autor.

Figura 11

O primeiro óculos usado na infância. Relíquia de adulto. Foto do autor.

Figura 12

Escola Municipal Rosa da Fonseca, Vila Militar, Rio de Janeiro. Foto do autor.

Figura 13

Primeiro encontro do Grupo Focal. Foto do autor.

Figura 14

Escultura de John Lennon no campus da UnB, após sofrer um trote pelos calouros e veteranos.

Foto: < www.unb.br/cotidiano > Acesso em 10 agosto 2013.

Figura 15

Escultura de John Lennon (vista de outro ângulo) no campus da UnB.

Foto do autor.

Figura 16

Escultura de John Lennon após intervenção pelo grupo de alunos do seminário.

Foto cedida pelo colaborador da pesquisa.

Figura 17

Montagem com três fotos. Lady Gaga em momento performático.

Foto: < <http://semtedio.com/lady-gaga-para-rock-band/> >

Acesso em 20 setembro 2013.

Figura 18

Lady Gaga e o seu novo álbum.

Foto: < http://www.wetheurban.com/tagged/lady_gaga >

Acesso em 20 setembro 2013.

Figura 19

Revista Playboy, Edição de julho de 2010.

Foto: < <http://playboy.abril.com.br/fotos/> > Acesso em 20 setembro 2013.

Figura 20

Auguste Renoir. Banhista enxugando a perna direita - c. 1910. Óleo sobre tela.

Foto: < <http://noticias.universia.com.br> > Acesso em 20 setembro 2013.

Figura 21

Gráfico representativo da pesquisa de campo (abarca a perspectiva metodológica que envolve os episódios pedagógicos, fragmentos narrativos, as entrevistas e o grupo focal).

Figura 22

Entrevista realizada com a colaboradora da pesquisa à respeito do episódio pedagógico: Cultura do Gagaísmo. Foto do autor.

Figura 23

Segundo encontro do Grupo Focal. A aluna-colaborada enfatiza sua visão sobre o tópico apresentado. Foto do autor.

Figura 24

Livro biográfico de Bruna Surfistinha.

Foto: < <http://baixelivrobrasil.wordpress.com/category/raquel-pacheco/> >

Acesso em 10 agosto 2013.

Figura 25

Livro de Reynaldo Gianecchini.

Foto: < <http://gianecchinilovers.blogspot.com.br/2012/11/guilherme-fiuza-fala-sobre-o-livro.html> > Acesso em 10 agosto 2013.

Figura 26

Colagem realizada por Castelar para a Disciplina Projeto Interdisciplinar. A colagem projeta a relação com a cantora Lady Gaga e suas múltiplas identidades. O trabalho foi doado pela colaboradora da pesquisa.

Figura 27

Fotografia em negativo. 1993. Dimensões: 20 cm x 25 cm.

Acervo particular do autor.

Figura 28

Quadro/Escultura em cerâmica sob suporte de madeira. 1996.

Dimensões: 68 cm x 79 cm x 6 cm. Foto do autor.

Figuras 29 e 30

Acordeão utilizado pelo meu pai nos momentos de comemoração.

Acervo particular do autor.

Figura 31

Foto do álbum com o carro de passeio da família. Acervo particular do autor.

Figura 32

Detalhe da colcha de retalhos. Presente da minha avó que guardo com zelo, pois guarda reminiscências singulares de momentos vividos na infância.

Foto do autor.

Figura 33

Momento do exercício docente na Escola Técnica de Publicidade - RJ.

Foto cedida na época pela aluna do curso.

Figuras 34 e 35

Auguste Renoir - Banhista enxugando a pena direita - c. 1910 e Mulher anônima com perna cruzada.

Foto: < <http://noticias.universia.com.br> > Acesso em 10 setembro 2013.

Figura 36

Revista Capricho nº 1026/Ano 2007.

Foto: < <http://capricho.abril.com.br/home/> > Acesso em 10 novembro 2007.

Figura 37

Revista todateen nº 141/Ano 2007.

Foto: < <http://todateen.uol.com.br/> > Acesso em 10 novembro 2007.

Figura 38

Revista Atrevida nº 157/Ano 2007.

Foto: < <http://atrevida.uol.com.br/> > Acesso em 10 novembro 2007.

Figura 39

Escultura de John Lennon contemplada pelo campus da Universidade de Brasília ao fundo. Foto do autor.

Figura 40

Escultura de John Lennon com informações relevantes.

Na placa encontra-se o seguinte: “Ao inventar Brasília, Lúcio Costa se antecipou a ‘Imagine’ e quando pediu para a sua cidade a estátua de John Lennon, falou: ‘também sou um sonhador e quero ficar em boa companhia’. Brasília, 16 de agosto de 1995. Autora: Ivna Mendes de Moraes Duvivier.

Doação: Mamede de Paes Mendonça. Apoio: TNT - Brasil S/A

João Claudio Todorov - Reitor.

Foto do autor.

Figuras 41 e 42

Montagem de fotografias. O colaborador da pesquisa ao lado da escultura de John Lennon após o processo de intervenção.

Foto cedida pelos integrantes do grupo.

Figura 43

Lady Gaga com figurino inusitado comemora o prêmio no EMA 2011

Europe Music Awards em Belfast - Irlanda do Norte.

Foto: < <http://plugadanamoda.wordpress.com/?s=lady+gaga+> >

Acesso em 11 maio 2014.

Figura 44

As muitas “personas” ou como dizem os fãs: os “alter egos” explícitos de Stefani Germanotta, nome de batismo de Lady Gaga.

Foto: < <https://www.facebook.com/Gagaistas/photos/> >

Acesso em 19 maio 2014.

Figura 45

Foto extraída do facebook: comunidade Gagaísta. Lady Gaga numa saída inusitada com mais um look temático, que faz referência a letra “O”, denominando-o de vestido O.

Foto: < <https://www.facebook.com/280407538747479/photos/> >

Acesso em 19 maio 2014.

Figura 46

Postal Escolar referente à época de estudos na Escola Estadual Presidente Bernardes - Teresópolis/Rio de Janeiro. Acervo particular do autor.

SUMÁRIO

Dedicatória
Agradecimentos
Epígrafe
Resumo
Abstract
Resumen
Lista de Figuras

MO(VI)MENTO DE APRESENTAÇÃO

- [21] *Fragmento narrativo 1*
- [21] **APRESENTAÇÃO**

PRIMEIRO MO(VI)MENTO

- [31] **MOMENTO + MOVIMENTO:** desejo pelo conhecimento
- [35] **PASSADO&PRESENTE:** em busca de fragmentos narrativos
- [51] *Fragmento narrativo 2*
- [54] **EXPERIÊNCIAS&VIVÊNCIAS:** o conhecimento de si
- [59] **A EXPERIÊNCIA COMO MARCA:**
uma epistemologia da formação e autoformação
- [68] **ENTREMUNDOS:** o mundo da casa e o mundo da escola
- [78] **O MUNDO DA CASA:** experiências de vida
- [79] *Fragmento narrativo 3*
- [85] *Fragmento narrativo 4*
- [88] **O MUNDO DA ESCOLA:** experiências de formação
- [91] *Fragmento narrativo 5*
- [94] *Fragmento narrativo 6*

SEGUNDO MO(VI)MENTO

- [101] **O CONTEXTO DA PESQUISA:** percorrendo caminhos investigativos
- [104] **ENTRE INQUIETAÇÕES E AUTODIÁLOGO**
- [107] **DAS INQUIETAÇÕES À PESQUISA**

- [110] **COTIDIANO DA PRÁTICA DOCENTE:** onde tudo começou...
- [111] *Fragmento narrativo 7*
- [116] **SOBRE O CONTEXTO METODOLÓGICO DA PESQUISA:**
vasculhando e desvelando processos para a produção de dados
- [118] **QUADRO 1:** sobre os alunos colaboradores
- [120] **QUADRO 2:** cronograma das entrevistas e dos grupos focais
- [121] **EPISÓDIOS PEDAGÓGICOS:** o contexto das disciplinas
- [122] *Fragmento narrativo 8*
- [137] **ENTREVISTAS**
- [139] *Fragmento narrativo 9*
- [141] **QUADRO 3:** data, horário e local das entrevistas
- [142] **GRUPO FOCAL**
- [145] **QUADRO 4:** data, horário e local dos encontros do grupo focal

- [146] **DA FORM(AÇÃO):** entre o aprender e o saber...
- [149] **ESCAVAR&DESBRAVAR:** tempo, estratégias e minúcias da pesquisa
- [161] **NARRATIVAS:** como prática e como pesquisa

TERCEIRO MO(VI)MENTO

- [172] **DE UM MOMENTO VIVIDO A UM MO(VI)MENTO:**
encontro com um poema
- [174] *Fragmento narrativo 10*
- [181] **A TESSITURA DO TEMPO:**
experiências e deslocamentos de um poema no (in)consciente
- [183] *Fragmento narrativo 11*
- [190] **ARTE, POESIA E CARNAVAL:**
recordação de um encontro nas brechas da narrativa
- [197] *Fragmento narrativo 12*

QUARTO MOVIMENTO

- [206] **RETALHOS DE UMA COLCHA**
- [207] *Fragmento narrativo 13*
- [210] **BRICOLANDO UMA COLCHA DE RETALHOS**
- [212] **DE UMA COLCHA DE RETALHOS** a uma *bricolagem* metodológica
- [213] *Fragmento narrativo 14*

- [216] **PERCURSOS DE UM PROFESSOR:** o contexto da educação básica

Episódio pedagógico: DE RENOIR À REVISTA PLAYBOY

- [218] **CURRÍCULO&COTIDIANO**
- [226] *Fragmento narrativo 15*
- [231] **APRENDER&ENSINAR:** desafios de uma prática pedagógica cultural
- [238] **NARRATIVAS** do cotidiano e do currículo
- [241] **REFLEXÃO&AÇÃO** nas práticas do cotidiano
- [245] **PERCURSOS DE UM PROFESSOR&PESQUISADOR:**
o contexto do ensino superior

Episódio pedagógico: POR QUE JOHN LENNON ESTÁ NA UnB?

- [248] **TEORIA&PRÁTICA**
- [250] **FAZENDO ESCOLHAS:** sobre crítica de arte
- [253] *Fragmento narrativo 16*
- [260] **PRATICANDO** com e no cotidiano

Episódio pedagógico: CULTURA DO GAGAÍSMO

- [265] **CONHECENDO LADY GAGA**
- [267] *Fragmento narrativo 17*
- [273] **CULTURA:** do singular ao plural
- [278] **GAGAÍSMO&COTIDIANO** como conhecimento e cultura
- [285] **GAGAÍSMO:** fenômeno cultuado ou fenômeno cultural?

MO(VI)MENTO EM CONSTRUÇÃO

- [295] **UMA INQUIETAÇÃO PROVOCA(DOR)A:**
pelo caminho processual e dialógico dos mo(vi)mentos
- [300] **SER PROFESSOR:** reminiscências [autorizadas] da infância
- [305] *Fragmento narrativo 18*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- [311] **REFERÊNCIAS**

ANEXOS E APÊNDICES

ANEXO 1

- [322] Termo de Consentimento e Autorização
- [323] Ficha para Pesquisa de Campo

APÊNDICE 1

- [324] Roteiro para entrevista individual
- Episódio pedagógico: **DE RENOIR À REVISTA PLAYBOY**
- [325] Roteiro para entrevista individual
- Episódio pedagógico: **POR QUE JOHN LENNON ESTÁ NA UnB?**
- [327] Roteiro para entrevista individual
- Episódio pedagógico: **CULTURA DO GAGAÍSMO**

APÊNDICE 2

- [329] Roteiro do Grupo Focal

MO(VI)MENTO DE APRESENTAÇÃO

Fragmento narrativo 1

*Quando criança, fui ao médico
para tratar uma dor de garganta.
Em meio a consulta, ao ouvir minha mãe
chamar o médico de Doutor, então perguntei:
O que é um doutor?
O doutor respondeu enfático:
Ora, minha criança, o doutor é aquele que trata a dor.
Por isso somos chamados assim, de médicos doutores.
Não é para isso que você está aqui?
A expressão tratar a dor ficou retida
na minha lembrança de criança.*

APRESENTAÇÃO

Início a apresentação desta pesquisa incorporando o fragmento² acima para caracterizar a perspectiva pessoal e profissional que desenvolvo nesta investigação. O fragmento narrativo, como questão inicial, é

² Apresento ao longo do texto, alguns momentos em forma de fragmentos narrativos. Os fragmentos narrativos versam sobre fatos, acontecimentos e situações vividas, experiências de cunho pessoal e profissional. A utilização da fonte Lucida Handwriting aproxima os fragmentos de uma grafia pessoal e a cor de fundo os destaca.

apenas a ponta de um *iceberg*. O que vem a seguir é ao mesmo tempo parte de uma escavação e de uma elaboração realizadas a partir de inquietações e angústias que teimam em presentificar-se nas páginas durante noites mal dormidas, como se fossem uma passagem de vida em branco. Entretanto, essas inquietações e angústias, também me levaram a pensar, a refletir e compreender que investigação e escrita são algo que impulsiona ao mesmo tempo em que demanda um esforço para olhar em outras direções, para olhar o futuro tomando como referência o espelho retrovisor da vida. Retrovisor que acena com imagens projetando uma revisão de memórias, fragmentos, episódios e mo(vi)mentos da minha trajetória de vida, da minha formação e atuação no campo das artes visuais.

O fragmento que abre esta apresentação é parte de um episódio vivenciado na infância e que reteve um sentido simbólico guardado na memória: o desejo de tratar a dor. Esse sentido não se encerra na explicação de um médico, pelo contrário, permeia muitos caminhos, inclusive, o caminho da formação e da prática docente. A dor simbólica não se manifesta somente nas agruras do corpo, ela corrói as dimensões subjetivas e subliminares do sujeito.

A educação, o processo formativo, autoformativo, o conhecimento de si e as demais formas de buscar o **eu&outro**, como pluralidade dialógica e polifônica da linguagem, funcionam como forças capazes de atenuar a dor física, subjetiva e simbólica. Professores apontam caminhos que direcionam sentidos em busca do conhecimento como chave para abrir portas. Chave que simboliza a função do professor, ou seja, abrir portas de conhecimento que ensejam a possibilidade de tratar a dor do aprender.

Estradas, ruas e trilhas são significadas no contexto desta pesquisa como metáforas para compreender os caminhos percorridos. Aliás, toda pesquisa percorre caminhos. Esta, não seria diferente, porém, apresenta,

em sua dimensão, a expressão mo(vi)mento, ou seja, ideia de momentos com movimentos necessários para o avanço efetivo nessa busca pela formação e pela conquista de outros mundos, diferentes daquele experimentado e deixado nas memórias da infância.

Desde a minha opção pelos estudos de graduação no curso de Licenciatura em Educação Artística na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, ao movimento profissional como professor efetivo das Secretarias Municipal e Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro e a de formação pós-graduada, no curso de Mestrado e, agora, no curso de Doutorado, foram muitos os caminhos percorridos. Posso dizer que esses caminhos são responsáveis pela construção da minha história como homem, como professor e como pessoa.

Quando da necessidade e do desejo de cursar o doutorado, mais uma vez fui em busca de caminhos para desenvolver a investigação. O fato de estar na Universidade de Brasília, como docente no Departamento de Artes Visuais, não foi suficiente para que o meu desejo pudesse se concretizar ali, no local onde desenvolvo minha prática docente. Visualizei esse caminho ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás. Creio que esse desejo de querer mais, de trilhar novas estradas e conviver com outras pessoas esteja relacionado aos percalços das mudanças e das separações, dentre diferentes vivências que se transformam em desafio e em oportunidade para refletir, pensar e construir o conhecimento de si.

O tempo que levava viajando e que me encontrava na estrada, ora dirigindo a caminho de Goiânia, ora no ônibus que semanalmente tomava para ir à Universidade Federal de Goiás, proporcionava uma situação favorável para pensar na minha trajetória de vida, nas falas de colegas e alunos, nas práticas cotidianas em sala de aula, enfim, esses momentos eram utilizados de inúmeras formas. Sempre gostei do

silêncio, do vidro fechado e da paisagem que passava depressa do lado de fora. Foram circunstâncias importantes durante as quais elaborei questões e repensei valores da vida, da formação e da minha atuação docente. Em especial, posso dizer que o movimento que me levou a fazer o doutorado em Goiânia foi decisivo para o aprofundamento de inquietações ainda latentes em relação a minha mudança para Brasília.

Durante o período em que viajei todas as semanas para Goiânia, para as aulas e atividades do doutorado, pude perceber a diferença, riqueza e também as histórias de vida que ali se concentravam através de conversas descontraídas e do meu interesse em ouvir as trajetórias características de cada um. Histórias às vezes presentes, outras vezes ligadas a situações provisórias e temporárias que vão se adaptando às necessidades individuais marcadas pelo término de um curso, pela aprovação em um concurso, ou mesmo pelo desejo de se movimentar, se deslocar, buscar novos caminhos.

Imbuído por essa busca de mo(vi)mento a pesquisa tomou contornos que me surpreenderam. Quando percebi, minha pergunta inicial que tangenciava questões sobre o **currículo e o cotidiano na perspectiva dos estudos em cultura visual**, havia sido deslocada, se movimentava na direção de questões que envolviam narrativas, histórias de vida, trajetórias, autobiografias e, sobretudo, uma reflexão arqueológica acerca desse **eu&outro**. Esse eu&outro aqui entendido como o **professor&pesquisador** que investiga sua formação e a formação de alunos colaboradores do curso de licenciatura, buscando compreender os caminhos que levam ao exercício da profissão docente. Tal investigação configura um professor&pesquisador que possui anseios e desejos no âmbito da formação e da vida. Nesse sentido, esta apresentação projeta, de forma sintética, os tópicos que ganham destaque em cada mo(vi)mento.

No primeiro mo(vi)mento

justifico a utilização da expressão MO(VI)MENTO que nomeia os capítulos da tese e, ainda, explicita e caracteriza os diferentes momentos e movimentos da minha escolarização e formação docente. Reflito sobre o passado e o presente a partir de fragmentos narrativos trazendo à tona experiências e vivências acerca do mundo da casa e do mundo da escola a partir da expressão **entremundos**. Conduzido pelos fios dos fragmentos narrativos dialogo com Bakhtin (2004), Souza (2007; 2006), Delory-Momberger (2012), Pineau (2006), Josso (2002), Silva (2000), Clandinin e Connelly (2011), Martins e Tourinho (2009), Freud (1996e), Alheit (2013), Dilthey (1992) entre outros.

No segundo mo(vi)mento

descrevo o contexto da pesquisa, enfocando os caminhos investigativos e os processos que constroem este trabalho. Teço reflexões apoiado em conceitos e argumentos desenvolvidos por Gatti e André (2011), Denzin e Lincoln (2006), Bogdan e Biklen (2010), Quivy e Campenhoudt (2008), Delory-Momberger (2012; 2009; 2008), Stake (2011), Freire (2004; 2000; 1996), Tardif (2012), Bauer, Gaskell e Allum (2011), Barbour (2009), Flick (2009) e Weller (2011). A intenção que orienta o segundo mo(vi)mento é apresentar a estrutura norteadora dos episódios pedagógicos, das entrevistas realizadas na pesquisa de campo e a formação do grupo focal. Ao longo do texto, faço algumas observações analíticas que funcionam como esboço ou ensaio para as discussões que desenvolvo no quarto mo(vi)mento. As metáforas do escavar e do desbravar no decorrer da pesquisa, envolvem tempo, estratégias e detalhamentos minuciosos. As questões e reflexões sobre a narrativa como prática, são desenvolvidas com o suporte teórico de Passeggi, Souza e Vicentini (2011), Gaskell (2011), Javchelovitch e Bauer (2011).

No terceiro mo(vi)mento

relato um momento vivido que me fez deslocar e gerou movimento em muitas direções a partir do meu reencontro com um poema, responsável por desencadear mecanismos de lembranças e de memórias. Comento sobre a importância da tessitura do tempo na experiência e na recordação de episódios relevantes para o meu entendimento e apreço pela arte. Utilizo uma abordagem teórica que privilegia as ideias de Santos (2007), Souza (2006), Nóvoa (2007), Freud (1996a; 1996b; 1996d; 1996e), Gagnebin (2012), Certeau (2011), Ginzburg (2012), Benjamin (1995; 1994), entre outras referências.

No quarto mo(vi)mento

detalho, inicialmente, os procedimentos metodológicos da pesquisa, associando-os a um processo de *bricolagem* que remete à confecção de uma colcha de retalhos através da qual estabeleço relações com o lembrar, organizar e costurar ideias e vivências que emergem nos fragmentos narrativos. Nesse processo estão incluídos os dados produzidos na pesquisa de campo, a saber: os episódios pedagógicos, as entrevistas e o grupo focal. Nesse mo(vi)mento elaboro discussões e análises que põem em perspectiva minhas inquietações pedagógicas em relação ao acontecimento que marcou cada episódio. Busco respaldo teórico nas ideias e argumentos de Denzin e Lincoln (2006), Kincheloe (2007a; 2007b), Bakhtin, (2004; 2003), Amorin (2006; 2004), Freire (1996) e Martins (2009).

Ressalto que dentre os episódios pedagógicos, aquele que trata da questão referente a **Renoir** e a **Revista Playboy** ocorreu na época em que lecionava na educação básica. O episódio envolveu conceitos pertinentes ao universo do **cotidiano** e **do currículo** como parâmetro

para analisar o contexto escolar e suas nuances formativas e subjetivas. Para construir essas discussões e análises, incorporo ao texto subsídios teóricos de autores como Bretas (2006), Souza e Fornari (2012), Certeau (1994), Freedman (2005), Tourinho (2009a; 2009b; 2009c), Silva (1995), Giroux (1995), Hernández (2007), Souza (2014), Oliveira e Sgarbi (2008), Duncum (2011), Walker e Chaplin (2002) e Martins (2006).

No quarto mo(vi)mento, também apresento e discuto os caminhos e percalços que tornaram a docência no ensino superior um desejo profissional. Adentro o segundo episódio pedagógico ao abordar a experiência sobre **John Lennon na UnB**, com o intuito de discutir a relevância da relação **teoria&prática** no contexto da formação de alunos dos cursos de licenciatura e bacharelado. Me apoio nas ideias e diálogos com os seguintes autores: Bortoni-Ricardo (2008), Tardif (2012), Bretas (2006), Giroux (1995) e Weller (2011).

Ainda neste mo(vi)mento, apresento o terceiro e último episódio que envolve a experiência sobre a **cultura do gagaísmo**, enfatizando o contexto pedagógico vivenciado na disciplina denominada: Elementos de Linguagem, Arte e Cultura Popular (ELACPop), com o objetivo de explicitar contornos relevantes acerca dos conceitos trabalhados em sala de aula com ênfase na conceituação do termo **cultura**. De forma diferenciada dos demais episódios, foi necessário adentrar questões, visões e versões de diferentes autores que transitam e refletem criticamente sobre a relação entre o conceito de cultura e suas interfaces, como por exemplo: Eagleton (2011b), Certeau (2005), Tardif (2012), Freire (1996), Bakhtin (2004), Josso (2002) e Souza, Pinho e Ribeiro (2012). Foi necessário, também, considerar e discutir as possíveis conexões entre currículo, cotidiano, teoria e prática, **cultura popular e cultura erudita** como fatores que tangenciam o episódio em questão, numa tentativa de compreender o fenômeno do gagaísmo como experiência pedagógica. Nessa discussão, utilizo-me dos autores

Oliveira e Sgarbi (2008), Tiburi (2011), Santos (2013; 2007), Morin (2011; 2005), Lipovetsky e Serroy (2011), Giroux (1995), Duncum (2011), Tourinho e Martins (2011), Amorim (2004), Sanches (2010) e Grignon (1995) para inferir possíveis conjecturas acerca de um fenômeno ainda em forma latente, inconcluso, carregado de sentidos, sobretudo no campo do conhecimento e da cultura.

No mo(vi)mento em construção

última parte desta tese, reflito sobre a finalização da pesquisa considerando que os escritos aqui apresentado não poderiam encerrar com conclusões ou considerações finais. Os mo(vi)mentos ao longo da escrita reverberam em diferentes direções e caminhos, comportando outros temas de investigação e estudo que desafiam certezas instauradas provocando-me à experimentar novas curiosidades, (in)certezas e dúvidas. Esse mo(vi)mento não cessará de oferecer passagens, caminhos e trilhas para outros deslocamentos, acontecimentos, histórias e experiências, delineando uma dinâmica que me coloca em constante movimento e construção possibilitando que sentidos e significados acerca do fazer docente e do conhecimento de si possam inaugurar cotidianamente novos desafios diante do tempo da vida.

Minha expectativa é que os momentos, fragmentos e acontecimentos narrados nesta pesquisa, impulsionem o aprofundamento de questões, afetos, subjetividades, práticas pedagógicas e experiências com o intuito de promover novos e alternativos mo(vi)mentos, pois, como sugere Pineau (2003, p. 13), “o tempo é a medida do movimento”.

PRIMEIRO MO(VI)MENTO

eu/mundo/momento/movimento
conhecimento/casa/escola/formação

eu
no
mundo
em busca do
momento
que inspira e leva para o
movimento
que provoca o desejo pelo
conhecimento
conduz, assim, à reflexão acerca do mundo da
casa
e da experiência vivida com o mundo da
escola
a desvelar outro possível mundo, que remete à
formação
da vida, pela vida, em busca do conhecimento de si³

³ Realizei esta produção durante os primeiros escritos da tese, quando as palavras transitavam freneticamente pela minha mente, provocando-me ao questionamento de situações que tencionam tanto o mundo da casa, quanto o mundo da escola. Uma inquietação desvelada levou-me então ao movimento com as palavras numa tentativa de apaziguar as angústias perante o texto da vida.

MOMENTO + MOVIMENTO: desejo pelo conhecimento

A expressão MO(VI)MENTO, gestada para constituir os capítulos desta tese, sobrevém do desejo pelo conhecimento de si, da necessidade de avançar e dos **momentos&movimentos** que fazem parte da minha construção como sujeito.

A busca pelo “conhecimento de si” (SOUZA, 2006), decorre dos rememoramentos provenientes das experiências e aprendizagens vivenciadas ao longo da minha trajetória de vida, principalmente, no contexto da escolarização e do exercício da profissão docente.

Esses rememoramentos, experiências e aprendizagens, funcionam como vozes polifônicas que, segundo Bakhtin (2004), atravessam o sujeito confrontando-o e chamando-o à reflexão sobre as experiências constituídas através da linguagem. Ao buscar um argumento para corroborar com as questões relacionadas aos momentos e movimentos desta investigação, suas experiências e aprendizagens, assim como a polifonia de vozes presentes no sujeito, encontro em Souza (2006) ressonância para pensar que o processo de falar de si para si mesmo, como um conhecimento de si, permite ao sujeito organizar a sua narrativa através de constante diálogo interior, através do processo de formação e de conhecimento.

Nesse encontro com o conhecimento de si, apontado por Souza, reside o intuito de promover fragmentos narrativos relacionados com os

processos formativos e autoformativos da profissão e da vida, vinculados às demandas e necessidades de avançar e movimentar-me provocando mo(vi)mentos e inquietações necessários para que os escritos dessa tese viessem à tona. Foi a partir dessas inquietações que iniciei esse diálogo prazeroso e ao mesmo tempo carregado de conflitos com a expressão mo(vi)mento, combinando justaposições, associações e sentidos que (des)velassem demandas presentificadas nas lembranças da infância.

- O que representa a expressão mo(vi)mento no contexto da minha trajetória?

- Como o mo(vi)mento tornou-se uma demanda para que as coisas acontecessem?

A lembrança, segundo Souza (2007), motiva o sujeito a observar-se numa dimensão genealógica, ou seja, como um processo de recuperação do eu em busca de suas origens, dos acontecimentos que marcaram sua memória. Nesse sentido, Souza acrescenta que a memória, em sua dimensão narrativa, “como virada significante, marca um olhar sobre si em diferentes tempos e espaços, os quais se articulam com as lembranças e as possibilidades de narrar experiências” (p. 63). Desse olhar sobre si, conforme explica Souza, procuro subsídios para encontrar os fragmentos narrativos das experiências marcantes na época da infância. Acrescento, ainda, que ao encontrar os caminhos narrativos provenientes das experiências da infância, outras trilhas surgirão, provavelmente, relacionados com os mo(vi)mentos do meu processo de formação e autoformação.

Na minha percepção da vida, em decorrência das experiências do cotidiano de um menino do interior, era compreensível que, para conseguir o que desejava da vida eu tivesse que me movimentar, e muito. Seria um movimento para além da questão geográfica ou

territorial, um movimento para mergulhar nas profundezas da alma, talvez, do inconsciente, do meu desejo mais profundo, guardado a sete chaves, em busca de respostas para determinadas cenas vividas no cotidiano da infância⁴ e guardadas na memória. Cenas que precisam de elaboração. Cenas vividas, porém, não compreendidas naquele momento da minha existência de criança-menino. É fato! Dificilmente alguém compreenderia tais cenas naquele momento da vida.

Ao invocar cenas guardadas na memória, ainda de acordo com Souza (2007), devemos considerar que elas não se fixam apenas no campo subjetivo, mas, situam-se num contexto histórico e cultural, sendo, também, uma experiência histórica indissociável das experiências peculiares de cada indivíduo e de cada cultura.

Sendo a memória uma experiência histórica, estaria então, na fronteira entre passado e presente. Nesse aspecto, torna-se relevante pensar na busca do conhecimento de si a partir de rememorações, das experiências cotidianas vivenciadas nesse espaço-tempo histórico do passado como caminho para encontrar possíveis respostas. Respostas atreladas à momentos&movimentos decisivos da minha vida. Respostas que podem dar conta do desejo pelo conhecimento que me instiga a avançar.

Nesse sentido, foi relevante justapor uma palavra, uma ideia ou uma cena a outra, como meio de provocar fissuras e abrir brechas que contribuam para a construção dos meus desejos, histórias e

⁴ As cenas relacionam-se com episódios vivenciados e experienciados por mim no decorrer da infância. Tratam de assuntos de sexualidade e comportamento condizentes, em alguns casos, com os processos de repetição. Repetição que se relaciona com uma cena familiar vista pelo sujeito e não compreendida. Desse modo, o sujeito tende a repetir essa cena familiar não compreendida até que possa elaborar e compreendê-la. O conceito de repetição foi apresentado por Freud no texto Recordar, repetir e elaborar. Ver: FREUD, Sigmund. Recordar, repetir e elaborar (novas recomendações sobre a técnica da psicanálise II), 1914. In: _____. **O caso de Schreber e artigos sobre técnica**. Rio de Janeiro: Editora Imago, 1996, p. 159-172. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 12).

perspectivas de vida. Foi no exercício de montagem desse quebra-cabeça, nessa elaboração, que surgiu a palavra **momento**.

Ao trazer essas duas palavras para o escopo da escrita, pondero que a liberdade concedida na justaposição entre uma e outra, almeja uma possibilidade semântica para justificar:

- **momentos que possibilitaram a elaboração de ensaios, levando-me à reflexão e ponderação dos movimentos necessários para avançar;**
- **movimentos realizados a partir de momentos específicos experimentados ao longo da trajetória de vida.**

A justaposição de palavras, ideias e cenas promoveram um encontro de sentidos para dar conta daquilo que pretendo estabelecer como meio de construção da minha narrativa de vida e de pesquisa: a relação entre **passado&presente**. Essa relação ganha amplitude e potência quando somada às possibilidades de interrogar o passado a partir do conhecimento adquirido no presente.

PASSADO&PRESENTE: em busca de fragmentos narrativos

O meu interesse de pesquisa reside, inicialmente, nas relações entre o passado e o presente. Nas lembranças, memórias, cenas e episódios do cotidiano, marcadas na experiência de vida e de formação. Reside, também, nos momentos&movimentos que foram e são pontuais para desencadear a busca pelo conhecimento. No entanto, ao refletir sobre o passado e o presente, como dois pontos dispostos numa dimensão espaço/tempo, percebi que esses pontos rasgam a transitoriedade entre passado e presente. Esse rasgar refere-se a um processo abrupto de encerrar as relações estabelecidas entre passado e presente. Ao encerrar tais relações, as reminiscências contidas na memória são perdidas, deslocadas, ou, provavelmente, posicionadas em algum lugar secreto, dominado pela vaga lembrança de algo que não se ousa recordar.

Desse modo, cogitar os fragmentos narrativos como processo de escrita para (re)lembrar cenas e episódios pontuais de uma época passada, parece-me uma alternativa viável para driblar essa ação do tempo sobre o passado e o presente. Quando digo ação do tempo, estou referindo-me ao tempo histórico, que passa e marca o sujeito na sua interação social, cultural e histórica. Nesse sentido, Souza (2006, p. 61) convida a refletir sobre a escrita da narrativa como

a arte de evocar e de lembrar [que] remete o sujeito a eleger e avaliar a importância das representações sobre sua identidade, sobre suas práticas formativas que viveu, de domínios exercidos por outros sobre si, de situações fortes que marcaram escolhas e questionamentos sobre suas aprendizagens.

Essa arte de evocar, a qual Souza se refere, reflete o exercício que tenho praticado nas escritas que versam sobre os fragmentos narrativos da minha experiência de vida. Fragmento como caminho, como percurso que entrecruzam passado e presente, lembranças e representações de uma infância permeada por momentos vividos, exercidos e praticados com outros. São esses momentos que pretendo narrar com a intenção de produzir uma escrita que revele as marcas e também as escolhas realizadas.

Quando penso, sobretudo, na relação momentos&movimentos, como possibilidade de transitar entre tempos, alcanço uma percepção sobre fatos, episódios e cenas da vida cotidiana que torna impossível sua descrição imediata com palavras. É na mente que as cenas são produzidas e, no imaginário, são construídas as narrativas. As narrativas, então, funcionam como fragmentos, meios para potencializar o que ocorre na mente e na imaginação, bem como nas lembranças e na memória, acerca dos momentos&movimentos vividos e experienciados. Assim, encontro nas colocações de Souza (2006), argumentos pertinentes para compreender que a escrita das narrativas assume e carrega experiências distantes que ocorrem a partir das próprias escolhas e decisões presentes nas dinâmicas e singularidades de cada vida. Ademais, Souza (2006, p. 59) salienta que

a construção da escrita do texto narrativo surge da dialética paradoxal entre o vivido - passado - e as projeções do futuro, mas potencializa-se nos questionamentos do presente em função da aprendizagem experiencial, através da junção do saber-fazer e dos conhecimentos como possibilidade de transformação e autotransformação do próprio sujeito.

Refletindo sobre meus apontamentos, revejo que a ponderação apresentada sobre passado e presente caminha em sintonia com a perspectiva da escrita narrativa trazida pelo autor. Nesse ponto, assevero que a experiência dialética entre passado e presente, que me

ajuda a elaborar situações cotidianas vividas na infância, oferece contribuição para compreender e analisar minhas escolhas e atitudes do presente. Escolhas que surgiram em decorrência dos conhecimentos construídos como possibilidade de transformação e autotransformação, do próprio modo como me vejo no presente.

Essa compreensão e análise do presente potencializam minha percepção, ou, como diz Souza, minhas projeções de futuro, sobre o futuro. A partir do embate entre quem eu fui no passado e quem eu sou no presente, busco subsídios para compreender esse outro que se (des)vela no futuro e apresenta-se em constante “devir”. O futuro se torna presente no agora, deixando marcas permanentemente expostas na tessitura da minha existência.

A aprendizagem experiencial coloca o sujeito primeiro numa dimensão subjetiva da sua prática, conscientizando-o do seu saber para, posteriormente, situá-lo numa dimensão intersubjetiva do processo de formação, conscientizando-o do seu fazer. Ambos os processos, **saber& fazer** constituem o lugar da narrativa como campo promissor para a pesquisa ao privilegiar a história de vida em formação e os processos inerentes ao caráter interpretativo do sujeito frente ao objeto de estudo.

Em relação às pesquisas na área de educação, condizentes com procedimentos de saber&fazer, assim como, a história de vida em formação, Souza (2007) argumenta que a dificuldade está nas terminologias e no modo como as diferentes abordagens se entrecruzam, criando associações e articulações.

Essa preocupação também envolve o trabalho de Delory-Momberger (2012), ao discutir, especificamente, o processo das abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. Para Delory-Momberger não se pode definir com precisão as orientações e as práticas metodológicas da pesquisa biográfica. Torna-se necessário articulá-las ao projeto fundador

que se inscreve “no quadro de uma das questões centrais da antropologia social, que é a da *constituição individual: como os indivíduos se tornam indivíduos?*” (p. 523). A questão apontada pela autora é deveras abrangente, sobretudo, por considerar que a condição humana ultrapassa as barreiras da consciência como constituição individual. A autora observa que esta questão convoca muitas outras facetas concernentes ao complexo de relações estabelecidas entre o indivíduo e seus entornos históricos, sociais, culturais, linguísticos, econômicos e políticos. Enfatiza, também, a relação entre o indivíduo e as representações feitas de si próprio, assim como as relações com os outros; entre o indivíduo e a dimensão temporal de sua experiência e de sua existência.

A questão sobre o indivíduo e a dimensão temporal, revela a possibilidade de atribuir sentido ao tempo passado e presente como alternativa para a construção de um caminho biográfico-narrativo. É no caminho que as experiências vivenciadas no cotidiano são (des)veladas, como por exemplo, no mundo da casa, considerando, inclusive, as relações de sentido estabelecidas com os demais membros da família. E, ainda, na dimensão do futuro, onde o campo de atuação do indivíduo estaria em processo de devir, associado a percepção e representação feita de si e para si como modo de constituição do indivíduo no futuro.

A pesquisa biográfica, de acordo com Delory-Momberger (2012), categoriza os processos relacionados com a investigação e envolvimento de indivíduos (sujeitos e pessoas) no campo da educação, revelando proposições arraigadas em fatores sociais e culturais de extrema relevância para o contexto histórico do indivíduo. Por isso, a importância de pensar a triangulação passado-presente-futuro, ou seja, o “vir a ser” dos indivíduos. Partindo dessa triangulação apresento na **figura 2** uma sequência de fotografias 3x4. Elas denunciam um fluxo temporal contínuo, linear, registro das mudanças ocorridas durante

minha trajetória/formação como sujeito, configurando questões que interrogam o sujeito acerca da sua própria representação e transformação, recortadas pelos vestígios do passado e pela ação do presente. As fotografias destacam a ação do tempo, elemento inexorável das transformações que acometem o sujeito, alicerçado pelas condições socioculturais da sua existência. O sujeito se vê atrelado às reminiscências de uma vida contida numa temporalidade biográfica, subjetiva, marcada pelo fluxo do tempo.



Figura 2: Montagem sequencial de fotografias 3x4.
As imagens projetam um constante “vir a ser” do sujeito, sempre em transformação,
articulando relações entre passado&presente.
Acervo particular do autor.

Durante muito tempo interroguei-me sobre o motivo pelo qual guardei estas fotos. Sempre que as observava, ao arrumar a caixa de fotografias, um sentimento de “vazamento do eu” inundava-me por completo, talvez pela percepção do tempo que passou, associado a lembranças, prazeres e, porque não dizer, infortúnios de uma vivência. No entanto, algo

permanecia presente nas fotos, uma espécie de resquício latente e vibrante, algo que parecia apontar para um momento especial, anunciando ou denunciando questões que seriam reveladas em determinado percurso de minha vida. No momento em que comecei a refletir e inquietar-me sobre aspectos da minha história de vida, investigando biograficamente diferentes tempos, momentos e movimentos da minha existência, recorri as fotografias como subsidio para construir essa linha temporal que denota mudanças. Mudanças visíveis e aparentemente objetivas porque estão presentes no rastro de marcas externas, subjetivas como testemunho de experiências e singularidades que denotam o processo de formação de minha subjetividade.

As fotografias representam uma forma de dizer de si e sobre si, a partir de referências que se configuram no modo como experimentamos a vida. Na concepção de Passeggi (2008), as histórias de vida em formação tem o propósito de incluir diversas expressões da vida, tais como a escrita, a fala, vídeo, foto, cinema, entre outras, mas elas também põem em perspectiva “as múltiplas dimensões do Eu nas relações consigo mesmo (autoformação), com o outro (heteroformação) e com o ambiente (ecoformação), na busca de sentidos para a vida” (p. 109). Amparado no apontamento da autora, penso em como determinadas relações influenciam a formação e a própria transformação do sujeito, sobretudo, ao manipular as fotografias que desvelam momentos singulares situados no contexto da minha história de vida. Sinto que estou revivendo situações estabelecidas comigo mesmo, com o outro e com os ambientes que vivenciei. Essa possibilidade ressalta a necessidade de pensar a totalidade da vida numa perspectiva experiencial e existencialista que privilegie o sujeito, sua identidade e subjetividade. Esse pensar pode ser entendido e implicado na produção de uma realidade formativa e reflexiva, no âmbito da vida com situações compartilhadas ao conceber e compreender que o processo de

construção do conhecimento e de autoconhecimento está alicerçado nos mo(vi)mentos trazidos do cotidiano para o âmbito da formação e da necessidade do conhecimento de si. As fotografias, guardadas por muito tempo, serviram como mecanismo de reflexão em busca da minha própria história porque somos os relatores de nossa vida, condição na qual a narrativa cede lugar para conceber uma história circunscrita por experiências. Em consonância com o pensamento de Delory-Momberger (2011, p. 341), posso dizer que,

pela narrativa transformamos os acontecimentos, as ações e as pessoas de nossa vida em *episódios, intrigas e personagens*; pela narrativa organizamos os acontecimentos no tempo, construímos relações entre eles, damos um lugar e um significado às situações e experiências que vivemos. É a narrativa que faz de nós o próprio *personagem* de nossa vida e que dá uma *história* a nossa vida.

O pensamento da autora me direciona a uma questão central desta pesquisa, principalmente, quando me fez pensar que tanto os fragmentos narrativos, quanto as imagens utilizadas foram pontuais, servindo como pano de fundo para entender como o processo de pertencimento ao mundo ocorreu, pois “não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; pelo contrário, temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida” (*idem*). O posicionamento da autora acentua a necessidade de pensar a narrativa como fator determinante, especialmente em relação aos conceitos que transitam entre a experiência, a vivência, o conhecimento e o autoconhecimento, a formação e a autoformação. Esses conceitos são relevantes para os mo(vi)mentos da pesquisa, sobretudo, numa perspectiva dialógica entre a esfera do vivido e do experienciado.

Nesse contexto, cabe pensar a função da narrativa sobre o vivido e o experienciado e sobre aquilo que está sendo revelado, considerando que o empenho dessa empreitada de estudo coloca a narrativa numa dimensão singular no que concerne a investigação. Pautado nessa

consciência acerca da investigação que privilegia a narrativa como caminho, busco subsídios no campo das proposições metodológicas da pesquisa com o intuito de construir e enriquecer argumentos teóricos. Encontro nos escritos de Souza (2007), argumentações que enfatizam a abordagem biográfico-narrativa como caminho que assume certa complexidade, sobretudo, ao considerar “a complexidade e a dificuldade em atribuir primazia ao sujeito ou à cultura no processo de construção de sentido” (p. 65). Isso se deve, todavia, ao longo percurso realizado pelo sujeito que, consciente de suas “idiossincrasias”, constrói sua identidade particular a partir da mobilização de outros referentes presentes no coletivo. Conforme explica Souza (2007, p. 65-66),

[...] ao manipular esses referentes de forma pessoal e única, [o sujeito] constrói subjetividades, também únicas. Nesse sentido, a abordagem biográfico-narrativa pode auxiliar na compreensão do singular/universal das histórias, memórias institucionais e formadoras dos sujeitos em seus contextos, pois revelam práticas individuais que não estão inscritas na densidade da História.

O argumento do autor, no contexto da investigação biográfico-narrativa, constrói desafios na sua empreitada ao mesmo tempo em que estimula a busca por caminhos narrativos semelhantes. Nesse aspecto, em especial, considero relevante e atraente este tipo de abordagem, justamente pelo alcance que possibilita sob diversas formas de percepção acerca do percurso subjetivo, compreendido, em muitos casos, a partir de descrições narrativas presentes em fragmentos de textos, em fotografias, ou mesmo na própria forma de contar sua história.

Ainda na perspectiva de pensar os fragmentos narrativos, apresento o panorama projetado por Pineau (2006), ao examinar a diversificação de entradas e terminologias no âmbito da pesquisa. O autor constata que “nas ciências humanas, a flutuação terminológica em torno das histórias e relatos de vida, biografias e autobiografias é o indicador de uma

flutuação de sentido atribuídos a essas tentativas de expressão da temporalidade pessoal vivida” (p. 42). Pineau dá ênfase à discussão epistemológica que envolve as experiências de vida no campo da educação, considerando que há uma dialética ascendente/descendente entre os discursos, os percursos e os tempos vividos na experiência de vida. Ademais, o autor acrescenta que

os adultos em formação – dos quais espero fazer parte – não procuram escrever sua história para fazer literatura e, ainda menos, como uma atividade disciplinar. Eles procuram escrever sua história para tentar sobreviver, isto é, em primeiro lugar, ganhar sua vida, fazê-la, refazê-la e compreendê-la um pouco. Operações vitais que não são tão fáceis. Um certo número chega às histórias de vida quando eles não sabem mais o que fazer, quando estão a beira do vazio, da queda, ou mesmo da morte. Para eles, a história de vida inscreve-se numa busca vital de saber-poder viver, como uma prática formadora de existência mais ou menos comum, mais ou menos consciente, mais ou menos formalizada (PINEAU, 2006, p. 43).

Esse panorama, ao esclarecer que o adulto em formação tenta “dizer sua vida para sobreviver”, corrobora com a perspectiva que estou propondo na escrita desta investigação por acreditar que essa operação vital, porém complexa, permite observar a vida como se fosse um quebra-cabeça, passível de fazê-la, refazê-la e compreendê-la sob a perspectiva da reflexão. Reflexão que leva a percepção dos discursos, percursos e experiências necessárias a montagem da vida.

Ao considerar os discursos, percursos e tempos vividos na experiência de vida, o campo da hermenêutica torna-se primordial por referendar o processo interpretativo e legitimador da história que compreende o sujeito e suas experiências (individuais e coletivas). Para Souza (2007), é no bojo desse paradigma que a história de vida ganha legitimidade e se posiciona como método/técnica de investigação/formação. Situada na virada hermenêutica, a história de vida compreende os “fenômenos sociais como textos e a interpretação como atribuição de sentidos e significados das experiências individuais e coletivas” (p. 65). Essa

aproximação entre o campo da hermenêutica crítica e a dimensão da narrativa autobiográfica pressupõe uma ampliação do panorama da pesquisa.

Assim, entendo que os sujeitos não estão separados dos seus contextos históricos e, portanto, é primordial para a pesquisa narrativa o conhecimento e a interpretação dos momentos&movimentos que carregam as experiências, tanto individual como coletivas no contexto das práticas em educação.

No rastro de práticas metodológicas autobiográficas, Josso (2002, p. 65) “dá legitimidade à mobilização da subjetividade como modo de produção do saber e à intersubjetividade como suporte do trabalho interpretativo e de construção de sentido para os auto-relatos”. Acompanhando a posição de Josso, entendo que o caminho narrativo que leva à produção de auto-relatos, dimensão da metodologia autobiográfica, constitui-se referência da minha investida ao pensar as intenções da escrita como justaposição entre momento&movimento. Ou seja, interrogar e interpretar momentos experienciais da infância como modo de produção de saber não entendido, como campo subjetivo presente nas cenas e episódios da infância. Josso (2002, p. 97-98), sinaliza a relevância do aprender a dar sentido e elaborar significados, fundamentais para a perspectiva autobiográfica, pautada na investigação-formação, quando salienta que

sabemos que o passado pode ser embaraçoso, pesado, mas sabemos também que esta memória nos é útil para não termos de “reinventar a pólvora” todos as manhãs ou de assumir conscientemente riscos. Sinto que a nossa investigação está no centro desta tensão: abrir-se ao que é novo, não avançar senão a partir dos conhecimentos adquiridos, enunciar os nossos pressupostos teóricos, disciplinares, ideológicos, manter o juízo em suspenso, utilizar o saber-fazer, inventar novos procedimentos, ser produtivo, não submergir a atividade pela preocupação da eficácia, etc. A abordagem dos processos permite aprofundar a que ponto as dinâmicas de formação, de conhecimento e de aprendizagem, narram as inter-relações entre passado, presente e futuro na nossa intencionalidade.

Assim, investigo nas lembranças, ainda aprisionadas na memória, uma reverberação que incide nos movimentos que me fizeram avançar. Esse avançar relaciona-se intersubjetivamente com outros aspectos vividos no processo de formação e autoformação, vivenciados nas inter-relações entre passado e presente que, talvez, sejam capazes de subsidiar o trabalho interpretativo e de (re)construção de sentidos dos fragmentos narrativos a percorrer.

Os mo(vi)mentos estão impregnados de sentidos que traduzem momentos feitos de ensaios. Ensaios invadidos por desejo, desejo por coisas novas, por uma vida mais emocionante. Desejo por aquilo que eu nunca pude ter ou, ainda, desejo por aquilo que nunca imaginei querer. Foi assim, desejando, ensaiando e movimentando-me que cheguei até aqui, na realização dessa investigação de doutorado que traduz particularidades subjetivas do que fui, do que sou e, possivelmente, do que serei após esta experiência narrativa de **pesquisa&escrita**. Ao observar as fotografias 3x4 organizadas sequencialmente, conforme apresentado na **figura 2**, precisei repensar essa trajetória mediante o “revirar” de sensações e percepções aludidas ao longo de uma experiência de vida e formação. Ciente de que os momentos vividos durante a experiência da escrita, sobrevém de reminiscências que estão permanentemente acesas na minha constituição como sujeito ao longo dos meus 44 anos, não posso negligenciar sua complexidade ao tratar os percursos de vida de modo subjetivo. Apesar da compreensão de que o sujeito forma-se e autoforma-se à medida que caminha no tempo, e também transforma-se e autotransforma-se permanentemente, considero pertinente ajuizar outra possibilidade que diz respeito ao deformar-se e autodeformar-se pela ação do tempo, porque as experiências vividas pelo sujeito estão presentes como marcas que, mesmo cicatrizadas, permanecem inexauríveis no corpo, apontando momentos e movimentos de amor, ódio, luta, glória, perda e ganho, de

afeto e abandono e de tantas outras circunstâncias inalienáveis ao sujeito que está na vida para viver.

Refletindo sobre determinadas oposições e sentimentos que foram marcados ao longo do tempo, percebi que as imagens/fotografias poderiam oferecer outra representação que traduzissem sentimentos antagônicos e passagens condizentes com a trajetória de vida, porque em muitos momentos sinto-me atravessado por situações que apontam para episódios da infância na fase escolar, ou mesmo para conflitos da adolescência, entre outras situações que estão imersas em minha tessitura de formação subjetiva. Desse modo, resolvi reorganizar as fotografias 3x4 numa sequência aleatória, na qual as sensações e percepções do que foi vivido poderiam ser confrontadas a partir dos diferentes tempos e espaços percorridos, conforme apresento na **figura 3**. Confesso que o processo foi complexo, justamente porque minha inclinação tende à uma naturalização da ação do tempo pela condição cronológica que ele exerce. Entretanto, percebi que o próprio mo(vi)mento inaugurado pelos escritos da tese levam-me a conjecturar possíveis interpenetrações entre os tantos **sujeitos&luizes** que precisei viver para hoje estar aqui. Foi a percepção dessa vivência que permitiu olhar pelo retrovisor da vida, conferindo, principalmente, às imagens e aos fragmentos retidos na memória um papel relevante no contexto da escrita, dando-lhes, de fato, um lugar de primazia ao compreender que o sujeito não é apenas temporal, marcado cronologicamente pela sua trajetória, mas, também, atemporal, quando busca (re)viver e (re)elaborar questões determinantes para decifrar os fenômenos humanos e, por conseguinte, os fenômenos que tratam da sua natureza de sujeito no/do mundo.

Nesse aspecto, as fotografias 3x4 dispostas aleatoriamente configuram uma narrativa que reporta-se a lugares (des)encontrados, procurados ao longo das experiências vividas, todavia, não previsível na sua veracidade

dos fatos, porque pode remeter o leitor a buscar um lugar que seja seu ao se deparar com determinado fragmento narrativo ou imagem durante o percurso da leitura. Desse modo, possivelmente compreenderá que a veracidade dos fatos consiste no modo como a narrativa é contada e, também, vivida. Assim, esses lugares (des)encontrados podem ser descobertos por muitos outros, talvez, ao atreverem-se a entrar no complexo, mas necessário, território da narrativa como lugar propenso aos encontros e desencontros, pois, segundo Souza (2007, p. 69), “a construção da narração inscreve-se na subjetividade e estrutura-se num tempo, que não é linear, mas num tempo da consciência de si, das representações que o sujeito constrói de si mesmo”. Nesse contexto, o **encontro&desencontro** ocorre mediante a narração que parte da própria história do sujeito, na qual a veracidade depende da ótica de quem conta, escreve e, também lê, tonando-se assim cúmplice de um mo(vi)mento de investigação.

Essa ação presente no encontro&desencontro com as fotografias, deixou-me aturdido em alguns momentos, justamente pela simultaneidade compreendida pelo movimento aleatório que elas produziram, levando-me a experimentar sensações (des)veladas e que, por vezes, concebeu um sujeito revelado tanto pela ação do tempo cronológico quanto pela ação subjetiva que não depende do tempo, mas, da busca pelo conhecimento de si. Conhecimento presente nos meandros de uma temporalidade biográfica e imbricado na procura pelos sentidos originários de suas opções durante a vida. Essa procura reside num movimento constante e ininterrupto de (re)visitação do **passado&presente**, onde o tempo instaurado pelo sujeito começa a ganhar contornos de uma **escavação arqueológica de si**.



Figura 3:
Montagem aleatória de
fotografias 3x4.

A montagem reflete momentos
deste processo investigativo,
através do encontro&desencontro
provocado pela imagem.
Acervo particular do autor.

Ambas as figuras, tanto a sequencial, quanto a aleatória traduzem sentidos de uma experiência singular experimentada com a própria imagem e que ganha plenitude ao ser elevada ao quesito de elaboração. Tal processo foi resultado de um mo(vi)mento de desejo por algo que eu mesmo não conhecia. Acredito que seja essa a função do desejo⁵. O fato de não sabermos ao certo o que desejamos nos move para a frente em busca daquilo que desconhecemos. Por isso, ressaltei que o processo de montagem referente à **figura 3** foi muito caro à visão de um “Luiz(inho)” distante no tempo e espaço das minhas experiência vividas, porém, extremamente necessário para que o desenrolar dessa história ocorresse. Assim, ao reviver reminiscências de uma época da infância, posso acionar mecanismos de compreensão capaz de desvelar os meandros de uma intencionalidade atual que leva-me a elaborar sensações contraditórias vividas e experimentadas atualmente.

Cabe aqui, retornar a um conceito determinante na minha investida de pesquisa: a questão do desejo. O conceito de desejo trazido para dialogar com o texto reflete momentos específicos e decisivos da infância relacionados a cenas vividas naquele período. Determinadas cenas e momentos da infância conservaram no meu inconsciente aspectos singulares que acompanharam minha trajetória de **vida&formação**, lembrados constantemente, ora pelos sonhos que realizo, ora pelos atos falhos que cometo. Tanto os sonhos como os atos falhos estão em processo de elaboração, fazem parte do percurso de análise a que me submeto desde 2004⁶.

⁵ Saliento que, apesar de utilizar o conceito de desejo em inúmeros momentos do texto, não tenho pretensões teóricas de aprofundar o seu estudo no campo da psicanálise, sobretudo, pelo entendimento que tenho, ainda em construção, acerca da complexidade do mesmo, bem como do arrolamento teórico com os conceitos de **necessidade** e **demanda**. Adentrar teoricamente nos conceitos de necessidade, demanda e desejo implicaria, necessariamente, um esclarecimento denso e detalhado à luz da teoria da psicanálise, pautada não somente nos escritos de Freud, mas, considerando também os estudos de Lacan.

⁶ Desde 2004 realizo um percurso de análise na perspectiva Lacaniana, justamente, por considerar pertinente à elaboração dos sintomas, conceitos e situações reveladas pelo

Trazer à tona determinadas narrativas de infância, guarda um sentido desafiador e particularmente relevante uma vez que, na complexidade de uma pesquisa que envolve, em parte, a perspectiva existencialista como elemento fundante da sua estrutura narrativa, não é possível limitar ou negar o desvelamento de questões pessoais. No entanto, nem tudo pode ser narrado, contado, ou explicitado. No caso específico desta investigação, as narrativas versam sobre aspectos que dizem respeito ao mundo da casa e ao mundo da escola. Narrativas pertinentes para o entendimento das questões apresentadas no decorrer desta escrita.

Tomaz Tadeu da Silva (2000), ao elaborar um vocabulário crítico para a teoria cultural e educação, adverte que o conceito de desejo é pensado na crítica cultural contemporânea a partir do que foi apresentado pela psicanálise, sobretudo, por Freud e Lacan. No entanto, o autor salienta que o conceito tem, na tradição filosófica ocidental, uma história mais antiga, com raízes no pensamento de Platão, assim como também recebeu a atenção de filósofos tão diversos quanto Agostinho, Hegel e Spinoza. “Nessa tradição, a ideia de desejo está relacionada, em geral, à ideia de ‘carência’ ou ‘falta’: deseja-se, sempre, algo que não se tem, algo, em geral, difícil de ser obtido” (p. 37). Em sintonia com Silva, considero pertinente mencionar que o conceito ao qual faço menção traduz um desejo de criança, uma concepção de “desejar algo que não se tem, ou, algo difícil de ser obtido”.

inconsciente, que fazem parte da minha constituição como sujeito e, desse modo, passível das sintomáticas da existência humana.

Figura 4:
Foto do álbum infantil.
A fotografia apresenta um
momento de pose para
tirar foto.
O carrinho, “emprestado”
do irmão mais velho,
motivava o sorriso.
Acervo particular
do autor.



Fragmento narrativo 2

A sensação de querer algo que não se tem, fez parte da minha infância, principalmente, no aspecto dos objetos e artefatos infantis, conforme revela a figura 4. A fotografia apresenta um momento raro no qual pude brincar com o carrinho preferido do meu irmão, somente durante o tempo da pose para a foto que faria parte do nosso álbum de infância.

Na época da minha infância, os apetrechos eram criados por mim, como forma de dar “conta” desse desejo de querer algo mais. Algo que, segundo meu pai, era inacessível porque vivíamos em tempos difíceis...

Naquela época, não era comum e acessível às crianças brinquedos como velocípedes, carrinhos, ou coisas do tipo.

Meus irmãos mais velhos davam um jeito de improvisar em conjunto com os outros colegas. Criavam brinquedos alternativos para usar em grupo nas brincadeiras de rua.

Como eu era o caçula da família, sempre ficava de fora das brincadeiras. Consideravam-me pequeno demais.

Assim, passei grande parte da infância ao lado da minha mãe. Inventava meus próprios brinquedos e, em algumas situações, “roubava” coisas dos meus irmãos e guardava em uma caixa secreta para usar escondido.

Lembro-me que o primeiro carrinho de rolimã que tive foi montado a partir de rodinhas de rolimã “roubadas” dos carrinhos feitos em madeira pelo meu irmão.

Precisei inventar para dar conta daquilo que desejava.

Percebi muito cedo que as minhas angústias e aflições, entendidas pelos outros como birra de filho caçula que precisa chorar para ganhar o que deseja, não seriam vantajosas.

Durante muito tempo precisei chorar. Sobretudo, para compreender que aquilo que estava na instância do desejo, das minhas angústias, poderia acontecer somente a partir das minhas investidas, das minhas buscas, dos movimentos que alcançasse. Ninguém poderia me dar o desejado. O desejo de querer mais, era um desejo meu! Perceber isso, de forma inconsciente, ainda na minha ingenuidade de criança, possibilitou-me criar um mundo paralelo. Hoje, compreendo que esse mundo criado foi usado para viver as angústias e aflições, reservado dos olhares jocosos dos meus irmãos.

Desse modo, construí um mundo paralelo ao mundo dos meus irmãos, com os recursos da imaginação, com aquilo que podia e tinha no momento.

Este fragmento narrativo apresenta situações vivenciadas na infância ao mesmo tempo em que traduz o mo(vi)mento de desejo em busca de um outro mundo. Um mundo que fazia parte do próprio universo da casa, porém, restrito e deslocado do lugar das brincadeiras dos irmãos mais velhos.

Ao (re)contar essa narrativa e revisitar a experiência, percebo a existência de um mundo imaginário, capaz de alimentar um desejo pela vida, pela experiência de buscar situações novas, possibilidades de transformar minha angústia em produção de sentidos. Em conjunto com o pensamento de Clandinin e Connelly (2011, p. 108), ao detalhar características das narrativas, podemos dizer que “na construção de narrativas de experiências vividas, há um processo reflexivo entre o viver, contar, reviver e recontar de uma história de vida”. Esse processo me leva a compreender que o movimento realizado no contexto das **estórias&histórias** imaginárias, vivenciadas naquele período da vida, foram capazes de promover uma percepção em sintonia com aquilo que eu esperava da vida. Ou seja, desejar mais do que eu tinha até aquele momento para, efetivamente, avançar nos mo(vi)mentos que me impulsionaram a percorrer outros caminhos.

EXPERIÊNCIAS&VIVÊNCIAS: o conhecimento de si

**O que caracteriza as experiências&vivências do sujeito?
O conhecimento?
O autoconhecimento?**

As perguntas acima refletem algumas das inquietações vividas na minha investigação de doutorado. Busco na proposição de Santos (2007, p. 50), quando afirma que “todo conhecimento é autoconhecimento”, uma possibilidade de compreender que na minha experiência como sujeito tenho realizado mo(vi)mentos no caminho da construção desse conhecimento, com a expectativa de que os investimentos, a produção e a própria construção desse conhecimento produzam autoconhecimento. Autoconhecimento como forma de compreender minha posição como sujeito, como professor e como indivíduo desejante da/na vida.

A construção desse conhecimento se fez e ainda se faz a todo momento, durante o exercício da profissão docente e, agora, se intensifica no processo de desenvolvimento da investigação de doutorado que considera, entre outras coisas, experiências vividas no contexto da minha trajetória e da escolarização, ou seja, vivências do mundo da casa e do mundo da escola. Essas vivências levam-me ao resgate de lembranças guardadas na memória e de episódios que foram marcantes

e pontuais para definir meu envolvimento com a profissão, com o magistério. Envolver-se marcado, especialmente, pela construção de conhecimento.

Ao buscar a produção desse conhecimento não posso deixar de considerar e rememorar experiências que foram vivenciadas ao longo da minha formação como sujeito, como professor e como indivíduo desejante. Essas experiências, especialmente aquelas presentificadas em episódios singulares, vividos na infância, foram determinantes para a minha sobrevivência. Sobrevivência da alma, para além do corpo, que alimentou esse “desejo de saber e de viver” a partir de situações corriqueiras, porém, impregnadas de uma força criativa que desencadeou, mesmo que inconscientemente, uma relação intensa com a vida, recheada por reminiscências visuais que dizem respeito ao processo autorreferencial e a escrita. Em consonância com Souza (2006, p. 13), entendo que essas reminiscências estão implicadas em

[...] formas textuais de dizer de si e sobre si mesmo, num constante diálogo entre a esfera do vivido e as fertilidades formativas e autoformativas das experiências e das transformações de identidade e subjetividade no processo de formação docente.

Com essa perspectiva acerca das demandas textuais de dizer de si e sobre si mesmo, cabe ressaltar a necessidade de pensar uma abordagem experiencial e existencialista que privilegie o sujeito, sua identidade e subjetividade. Esse pensar pode ser entendido e implicado na produção de uma realidade formativa e reflexiva, do âmbito da vida com situações compartilhadas, ao conceber e compreender que o processo de construção do conhecimento e de autoconhecimento está alicerçado nos mo(vi)mentos trazidos do cotidiano para o âmbito reflexivo da formação e da necessidade do conhecimento de si.

Nesse sentido, os conceitos que transitam entre a experiência, a vivência, o conhecimento e o autoconhecimento, a formação e a

autoformação, o conhecimento de si e as narrativas, são relevantes para os mo(vi)mentos da pesquisa, sobretudo, numa perspectiva dialógica entre a esfera do vivido e do experienciado. Souza (2007, p. 68) destaca que “o pensar em si, falar de si e escrever sobre si mesmo emergem em um contexto intelectual de valorização da subjetividade e das experiências privadas”.

No sentido apontado por Souza, a escrita de si, particularmente, tende a reformar minha relação com o conceito e entendimento do mundo, numa perspectiva que coloca a experiência como mote para traçar os caminhos percorridos. Desse modo, conforme Clandinin e Connelly (2011, p. 51) “a pesquisa narrativa é uma forma de compreender a experiência” e, portanto, o que surge no contexto das experiências vivenciadas é fruto do desenvolvimento de ações corriqueiras, aquelas a que estão submetidas nossos **fazeres&dizeres** cotidianos.

Para os autores, a pesquisa narrativa é uma forma de compreender a experiência, então, posso dizer que a experiência vivencial do sujeito seria o caminho percorrido e a percorrer através de narrativas. Desse ponto de vista, para compreender o cotidiano e as ações que fazem do sujeito um ser social, histórico e cultural, busco interlocução com Souza (2006), por entender que o seu movimento de pesquisa, realizado no âmbito das investigações de doutorado, privilegiou o processo de investigação-formação com uma abordagem biográfica como perspectiva epistemológica, pensando a aprendizagem dos sujeitos a partir das suas próprias experiências. Abordando o conhecimento de si como um método de análise e compreensão das implicações e das narrativas presentes no processo de formação e autoformação dos sujeitos. Nesse sentido, posso afirmar que, a experiência vivencial dos sujeitos envolvidos na pesquisa também percorreu um caminho narrativo.

Ao produzir determinadas indagações, estou em busca de subsídios para justificar a minha forma de pensar a escrita de si, através da

pesquisa e da organização da tese. Busco, também, uma maneira de organizar as questões que são relevantes no âmbito da pesquisa.

E, ao refletir sobre as lembranças da infância, das memórias presentificadas no mundo da casa e das narrativas construídas a partir daquilo que foi vivido e experienciado na minha prática docente, percebo quão importante foi o processo que me constituiu, tanto no aspecto da minha formação quanto no tocante à minha autoformação como sujeito. As considerações de Souza são pertinentes para arregimentar proposições que construam outros diálogos acerca do sujeito e do processo do conhecimento de si. O conhecimento de si orientado por narrativas que aportem experiências marcantes, inscritas na minha tessitura de vida, quando

a escrita da narrativa remete o sujeito a uma dimensão de auto-escuta, como se estivesse contando para si próprio suas experiências e as aprendizagens que construiu ao longo da vida, através do conhecimento de si. E com base nessa perspectiva que a abordagem biográfica instaura-se como um movimento de investigação-formação, ao focar o processo de conhecimento e de formação que se vincula ao exercício de tomada de consciência, por parte do sujeito, das itinerâncias e aprendizagens ao longo da vida, as quais são expressas através da metarreflexão do ato de narrar-se, dizer-se de si para si mesmo como uma evocação dos conhecimentos construídos nas suas experiências formadoras (SOUZA, 2006, p. 14).

A pesquisa de Souza, trazida para a arena deste texto, remete ao processo de investigação-formação e autoformação de sujeitos. Esse processo interessa-me pelo aspecto biográfico, ao considerar que os sujeitos estão implicados num mecanismo de auto-escuta a partir da sua escrita narrativa. Essa escrita imbrica-se num processo permanente de rememorar, de deixar vir à tona algo que completa o sujeito e permite a compreensão de situações, de histórias, de momentos e episódios guardados na memória. Nesse sentido, considero que o “[...] ato de narrar tem como propriedade o estabelecimento de percepções confiáveis da memória” (GINZBURG, 2012, p. 116).

Por esta razão, nos meus interesses de estudo nesta pesquisa, o campo da memória encontra reconhecimento por representar arcabouço “confiável” que privilegia os encontros entre aquilo que busco no mundo da casa e no mundo da escola, como forma de presentificar o processo de constituição do sujeito e, fundamentalmente, o processo de conhecimento de si através da narrativa, entendida aqui como “[...] o melhor modo de representar e entender a experiência” (CLANDININ e CONNELLY, 2011, p. 48)

Sem o processo da experiência como desenho para representar e entender o que sou, o que quero ser e, inevitavelmente, o que fui num passado distante, seria impossível considerar, conforme aponta Souza, a dimensão da auto-escuta que promove o encontro entre esse eu que conta para si mesmo suas experiências e sua memória. Experiências carregadas de histórias, vividas e contadas, que no contexto da Educação permitem um entendimento acerca da vida e da formação.

Ao abordar a experiência como processo pertinente ao contexto das histórias vividas e contadas, os estudos de Clandinin e Connelly (2011) concentram-se no campo conhecido como pesquisa narrativa. Esse campo, segundo Martins e Tourinho (2009), a partir dos anos 80 tornou-se tema de interesse acadêmico, repercutindo nos departamentos de literatura, psicologia e sociologia. Os autores alertam para o fato que, nos últimos quinze anos a pesquisa narrativa expandiu-se para áreas como a cultura, educação, cinema, teatro e artes visuais. Nesse sentido, “aos poucos, a narrativa vem se tornando objeto de estudo, ganhando espaço em diferentes disciplinas, influenciando a prática da pesquisa e, conseqüentemente, os debates acadêmicos” (p. 1). Essa perspectiva, que leva em conta a disseminação da pesquisa narrativa para outras áreas, visa contribuir para o deslocamento de olhares que ainda acreditam na neutralidade do sujeito na produção do conhecimento ignorando a

dimensão subjetiva presente e atuante na percepção da realidade e dos fatos.

Para Clandinin e Connelly (2011), estudos de pesquisa narrativa tem avançado em notoriedade e confiabilidade no mundo da pesquisa qualitativa, justamente, por assegurar a captura das dimensões pessoais e humanas que, de algum modo, não podem ser quantificadas como fatos e dados numéricos. Os fatos e dados perfazem um contexto de vida assegurando que o sujeito torne-se, ao mesmo tempo, sujeito e objeto da pesquisa, considerando as subjetividades inerentes ao processo **sujeito&objeto**.

A EXPERIÊNCIA COMO MARCA: uma epistemologia de formação e autoformação

Ainda de acordo com Souza (2006, p. 15), observo que “a dimensão formadora das experiências deixa marcas e imprime reflexões sobre o vivido”. Essas marcas fazem alusão à polifonia de vozes (BAKHTIN, 2004) que atravessam o sujeito durante o seu processo formativo e autoformativo, considerando os espaços e tempos das itinerâncias.

Ao pensar sobre as marcas presentes nos processos formativos e autoformativos, conforme salienta Souza, acrescento que num primeiro momento, cogitei significar as marcas como algo perverso, algo que ressaltou somente aspectos negativos. Tal atitude me levou à recordação de falas e gestos que ficaram impregnados na memória, em relação à

determinadas situações entendidas como constrangedoras, vexatórias ou discriminatórias que fizeram parte da minha formação quando criança. Hoje, consideramos esse tipo de “marcação” como *bullying*.

No entanto, ao refletir e ampliar o escopo do conceito para além do campo formativo e autoformativo, percebo que as marcas apontadas por Souza (2006) tangenciam a fronteira entre a dimensão formadora das experiências e as reflexões sobre o que foi vivenciado na vida e na profissão. Remetem à constantes aprendizados sobre o que é ser professor e sobre o conhecimento de si como construção possível. Essa construção é, não apenas possível como necessária para melhor compreender o papel da formação, das “marcas daquilo que sou, daquilo que pretendo ser e que poderei não ser um dia” (p. 15). Nessa analogia, entre o que é ser professor e o conhecimento de si, encontro amparo para refletir sobre esta investigação de doutorado, especialmente a partir das marcas que ficaram em mim e que suscitam a busca pelo conhecimento como autoconhecimento, como algo inadiável no sentido de pensar que a construção desse conhecimento ocorre, sobretudo, pela percepção do Outro na sua vertente dialógica. Ou seja, é através das relações dialógicas e da alteridade (BAKHTIN, 2004) que construímos nossa identidade, nossa percepção do mundo e, também, a percepção de si próprio.

Nesse movimento dialógico e de alteridade, Souza procurou investigar e estabelecer com os professores colaboradores da sua pesquisa de doutorado, um amplo campo de conversas sobre a vida e a formação docente. Elas foram mapeadas e registradas através da escrita de narrativas, para compreender como as marcas vivenciadas no processo de formação e autoformação desses sujeitos foram pontuais para “marcar” suas trajetórias formativas e autoformativas. As marcas estão presentes nos sujeitos tanto na vertente objetiva, que realça registros deixados no corpo, quanto na vertente subjetiva, que vai impregnando-

se a cada dia, delineando na tessitura do sujeito modos de ver e significar sua vida a partir das experiências praticadas e narradas.

Pondero, também, que as marcas vivenciadas ao longo da formação e da vida, estão presentes no corpo, configurando o sujeito na própria tessitura cronológica do tempo através de sinais insubstituíveis e singulares que caracterizam a trajetória individual e indelével dos indivíduos. Elas também estão associadas à lembranças decorrentes de brincadeiras ou acidentes, em muitos casos, sinalizados por cicatrizes deixadas por tombos ou mesmo episódios traumáticos cujas marcas não são visíveis, mas, deixam suas pegadas na alma. As marcas existem. Algumas são penosas, outras simbólicas, mas, elas representam um ponto na construção do sujeito, aspecto emblemático e simbólico relacionado a questões subjetivas.

Acerca das marcas simbólicas, pretendo enredar algumas ideias do campo teórico da psicanálise para dar conta, tanto do conceito em questão como de outros que surgirão no decorrer do texto. Proponho, então, ampliar o conceito daquilo que Souza apresenta como marca na tessitura formativa e autoformativa do sujeito na vida e na formação, para compreender, também, que as marcas são parte da construção simbólica e subjetiva do sujeito pelo viés da psicanálise. O próprio nome representa uma marca recebida pelo sujeito, que remete à sua assinatura, seu atestado de reconhecimento proferido por outrem.

A marca endereçada ao sujeito por outra pessoa, contudo, precisa ser ressignificada através da (re)construção do próprio sujeito. Permito-me considerar que essa busca começa a partir do questionamento, da dúvida, do desejo de avançar e, especialmente, de buscar o “conhecimento de si”.

As marcas presentes na minha experiência de vida, tanto aquelas ocorridas no mundo da casa, como no mundo da escola, estão sendo

(re)significadas. Especialmente, ao atribuir sentidos para sua permanência na tessitura que marca o tempo. Considero que algumas me foram “caras” durante a minha trajetória e, assim, precisei e, ainda preciso ressignificá-las, colocando-as em um lugar de elaboração para compreender quem eu fui. Ou, melhor dizendo, como eu fui, no sentido de como fui educado. O que ficou marcado na minha tessitura de formação na infância? Que valores foram impregnados na minha vivência? Como fui ensinado a ver e perceber o mundo? E, como a educação processada no contexto do mundo da casa deixou marcas? Essas são perguntas que levam em conta o questionamento sobre quem sou hoje. Acredito que o passo tomado em direção à escrita da tese de doutorado aponte indícios que revelem quem fui, como também, quem sou e como serei após a experiência da escrita. A busca pelo conhecimento de si reside nesse complexo movimento banhado por marcas que estão impregnadas de experiências com a vida.

Ainda em diálogo com Souza (2006, p. 15), sobre a questão das marcas, encontro subsídios para compreender que o processo das experiências formadoras, aqui pensadas no campo da vida e da profissão, é apontado no sentido de itinerâncias que me fazem

[...] cotidianamente apreender e potencializar sentidos autoformativos sobre a vida, a formação docente e a profissão. É com base nessas marcas que venho construindo e reconstruindo o “modo de textura” da vida e da profissão, em grande parte somando, partilhando, aprendendo, ensinando, crescendo e me transformando com as mudanças, com os ganhos e perdas revelados no espaço familiar, com os amigos, as alunas, com meus colegas de trabalho, com os tempos, espaços, dispositivos e rituais que vão se engendrando na minha memória e na minha história pessoal e profissional em constante reafirmação da implicação comigo e com o outro.

A identificação das marcas e das itinerâncias reflete o interesse e o prazer pelo magistério, prática na qual se inscreve minha história pessoal e profissional. Essa perspectiva de trabalho ecoa nos meus interesses de pesquisa ao considerar que o grande ganho da vida está

nas itinerâncias. Está, também, naquilo que podemos partilhar com o Outro, ou seja, na nossa história pessoal e profissional, naquilo que aprendemos ao longo da vida. Esse modo de pensar cotidianamente, de fazer do cotidiano um campo de experiências, permite potencializar às próprias experiências autoformativas sobre a vida e a formação em conjunto com os Outros, especialmente, quando pensamos a abrangência desse “(com)partilhar” no âmbito da educação. Esse partilhar autoriza o sujeito a conceder ao Outro aquilo que poucos são capazes de dar e, aqui, tomo a liberdade de qualificar essa partilha como uma generosidade. A educação, assim como a docência, requer generosidade, pois, compartilhar também pressupõe generosidade. Pensar no Outro para, com ele aprender, exige coragem e generosidade.

Falo dessa generosidade com a vida e com a profissão, pela qual me senti tocado no momento em que tomei consciência das itinerâncias que estão por vir, aquilo que diz respeito à minha **posição&função** como professor. Posição que remete ao modo como decisões e reflexões sobre posicionamentos éticos e profissionais são tomadas, assim como a função representada pelo saber do professor. Aprendi que o saber é construído em consonância com o Outro, com a diferença e a alteridade necessária à função do professor. Por isso, a **figura 5** tem uma representatividade singular no percurso da minha carreira docente na educação básica. Época que revela rastros experienciais de uma temporalidade que marcou minha história de vida, sobretudo, pela possibilidade de estar em contato com os adolescentes que participaram da pesquisa de campo, permitindo compartilhar saberes acerca de uma pesquisa que ensinou, tanto a mim, quanto aos alunos que se dispuseram a enfrentar os longos períodos de atividades e entrevistas requeridas pelo processo de investigação.



Figura 5: Foto do momento final da pesquisa de campo do Mestrado. Grupo de alunos da Escola Municipal Rosa da Fonseca – Rio de Janeiro, que participaram como colaboradores⁷ da pesquisa. Acervo particular do autor.

Desse modo, reflito sobre o alcance da posição&função do professor no aspecto das itinerâncias, considerando-as primordiais para as investidas na minha formação continuada. No movimento irremediável das itinerâncias do ser professor estão presentes as experiências vividas por meio dos estudos, das pesquisas e as imprescindíveis alteridades constituídas ao longo do percurso escolar (FERREIRA, 2008), capazes de fazer com que o professor repense trajetórias, posturas, ações e procedimentos da sua prática.

⁷ Os alunos que colaboraram com a pesquisa de campo concederam direito ao uso das imagens, mediante prévia autorização assinada pelos responsáveis na época da pesquisa.

Esse repensar coloca o professor em sintonia com seus próprios trajetos, em especial, com suas posturas, instigando discussões sobre aproximações e distanciamentos entre as (auto)biografias, a própria história da educação e as práticas de formação que podem traduzir sentimentos, representações e significados individuais das memórias, histórias e relações sociais com a escola, contribuindo assim, para entender que “a escrita das obras autobiográficas que testemunham as relações pessoais com a escola pode ser útil como fonte para a elaboração da história da educação” (CATANI, 2005, p. 32). Nesse sentido, o professor torna-se ciente da sua responsabilidade, da sua posição&função, da generosidade e coragem necessárias para enfrentar os reveses da formação e da prática de modo mais consciente, com e do seu papel social no contexto da educação.

Em relação às “marcas” e a possibilidade autobiográfica para mapear o processo de constituição do sujeito, o campo teórico da psicanálise pode contribuir generosamente para alicerçar conceitos, pois, construiu-se ao longo do último século, segundo Roudinesco (1998), um saber singular através de uma conceitualidade, uma história, uma premissa original a partir da obra de Freud, permanentemente reinterpretada. Uma genealogia de mestres e discípulos que encontra ressonância em diversas áreas do conhecimento.

Nesse aspecto, o trabalho analítico trata da construção, ou, como aponta Freud (1996e), se preferirmos, da reconstrução. O processo analítico assemelha-se muito à escavação realizada pelo arqueólogo que, de algum edifício destruído ou soterrado, precisa recolher os restos para reconstruí-lo. Ao comparar o processo analítico com o ofício do arqueólogo, Freud ressalta que os dois são idênticos, “exceto pelo fato de que o analista trabalha em melhores condições e tem mais material à sua disposição para ajudá-lo, já que aquilo com que está tratando não é algo destruído, mas algo que ainda está vivo” (p. 277). Estar vivo é

fundamental para as demandas da vida. Do mesmo modo que o arqueólogo precisa reunir partes para compor novamente a casa destruída, o edifício soterrado, o sujeito em construção precisa reunir partes para compreender sua origem, sua história, seu caminho percorrido. E, também, compreender o caminho que ainda precisa percorrer.

O trabalho psíquico envolve transferência, desejo e mais do que isso, envolve endereçamento ao que se deseja. A busca por descobrir sua origem, sua marca, torna-se algo latente para o sujeito em algum momento específico da sua vida. A compreensão da vida amplia-se para um tipo de **construção&reconstrução** permanente do próprio sujeito. Nesse contexto, Freud (1996e) comenta sobre o processo de construção, afirmando que escavar nos escombros é necessário para descobrir marcas de uma temporalidade pré-histórica, que demanda tempo, estratégia e minúcias.

A afirmação de Freud, reforça o entendimento sobre a função da psicanálise, mas, também, retoma a questão da marca imprimindo no sujeito uma busca por algo que está marcado no próprio sujeito como experiência. Então, cabe ao sujeito escavar para encontrar aquilo que deseja. Encontrar respostas a partir de fragmentos, rastros, atalhos, narrativas e falas que fazem parte do seu processo contínuo de **construção&reconstrução** durante a vida.

O campo da psicanálise, entre outros que influenciaram a escrita deste texto, me ajuda a dialogar com as perspectivas **teóricas&críticas** dos estudos culturais ao fornecer subsídios para o posicionamento teórico e metodológico que dá sustentação ao desenvolvimento desta investigação. Os estudos culturais possuem particularidades quanto a sua abertura e versatilidade teórica, seu espírito reflexivo e, especialmente, a seriedade da crítica numa dimensão abrangente, produtiva, como campo de estudos que configura uma espécie de

alquimia para produzir conhecimento útil e agregador (JOHNSON, 2010). Assim, tenho a expectativa de que esta empreitada teórica, em termos da sua abertura e versatilidade conceituais, adense esta discussão cujo objetivo é trazer à tona determinados significantes relevantes para o entendimento dos mo(vi)mentos da pesquisa.

Os “mo(vi)mentos” desta tese estão compreendidos e comprometidos com essa abertura e versatilidade conceitual e teórica, seguindo, assim, o procedimento apontado por Freud quando se refere ao processo de escavação. A pesquisa narrativa de viés autobiográfico busca, nesse cenário arqueológico, encontrar resquícios, pedaços, marcas e histórias que fazem parte de um contexto a ser escavado e desbravado. Assim, reitero que a pesquisa demanda tempo, estratégia e minúcias para que a escavação e o desbravamento surtam efeito nesse processo de construção&reconstrução permanente do sujeito.

ENTREMUNDOS: o mundo da casa e o mundo da escola

O mo(vi)mento de (re)pensar caminhos, experiências e vivências a partir de fragmentos narrativos resulta do desejo do conhecimento de si, conforme salientei anteriormente. Esse desejo iniciou quando ainda era criança e permanece latente, como uma necessidade de compreensão acerca da vida e do vivido.

No entanto, quando reflito sobre a expressão **entremundos**, cunhada para dar conta dos trânsitos vividos entre a casa e a escola, especialmente, para este tópico, me apoio nos estudos de Alheit (2013) sobre a aprendizagem biográfica. O autor afirma que “a pesquisa biográfica diz respeito a como os cursos da vida das pessoas evoluem por meio da interação entre a subjetividade individual e as condições da sociedade” (p. 138). A visão de Alheit contribui para aprimorar o quadro sobre a investigação biográfica inserida no curso da história de vida que reverbera na busca pela aprendizagem. Aprendizagem aqui entendida na perspectiva dos mo(vi)mentos, dos trânsitos e narrativas do processo de experiência com a vida, com o mundo da casa e o mundo da escola, proveniente das interações e vivências no espaço e tempo da subjetividade da infância. Aprendizagem que agora se coloca em processo de visitação e elaboração, resultando no desejo pelo conhecimento de si.

Alheit (2013) destaca, inicialmente, que o conceito de aprendizagem têm sido objeto de debate nos últimos 30 anos e, mais enfaticamente,

durante a última década. O conceito de aprendizagem, segundo o autor, representa um novo modo de compreender as atividades educacionais presentes na modernidade tardia, citando como exemplo o documento “*Memorandum on Lifelong Learning*”, da *Commision of the European Commnities*, (2000, p. 3), afirmando que “a aprendizagem ao longo da vida não é mais apenas um aspecto da educação e formação; ela deve se tornar o princípio orientador para a educação e participação em todo o *continuum* de contextos de aprendizagem”. Segundo Alheit o documento apresenta o avanço da Europa para uma sociedade e economia baseada no conhecimento mostrando que os indivíduos querem planejar suas vidas; contribuir ativamente para a sociedade; lidar positivamente com a diversidade cultural, étnica e linguística. Assim, a “educação em seu sentido mais amplo é a chave para aprender e entender como cumprir esses desafios” (ALHEIT, 2013, p. 138-139).

Na abordagem trazida por Alheit, a perspectiva da aprendizagem é pensada num “*continuum*” relacionado com o curso da vida, com aspectos da subjetividade. Essa concepção de aprendizagem como campo da vivência abre espaço para investigar quais seriam as possibilidades desse “*continuum*” no contexto do mundo da casa e do mundo da escola. Quais seriam as aprendizagens subjetivas que internalizei na interação com o mundo da casa e o mundo da escola? Como traduzir essas aprendizagens adquiridas no “*continuum*” da infância em formas de dizer e fazer a vida? Acredito que fórmulas prontas não estejam disponíveis, porém, creio que seja possível construir estratégias metodológicas para perceber o que ficou guardado na infância e como isso pode tornar-se aprendizado para a vida adulta, buscando esse “*continuum*” da existência marcado na tessitura singular de cada sujeito. A resposta para as questões, talvez esteja na proposta da aprendizagem biográfica apontada por Alheit (2013, p. 149) ao considerar que,

o conhecimento somente pode ser genuinamente transicional se for conhecimento biográfico. Somente quando determinados indivíduos se relacionam com seu mundo-vida de maneira que suas atividades autorreflexivas começam a moldar contextos sociais é estabelecido contato com aquela qualificação fundamental da modernidade que chamei anteriormente de “biograficidade”.

A biograficidade significa a possibilidade do indivíduo redesenhar os contornos da sua vida a partir de contextos específicos. Esses contextos vividos e vivenciados, segundo o autor, representam situações que experienciamos como moldáveis e desenháveis, por meio das quais podemos fazer conexões com situações que jamais teríamos imaginado. Nesse sentido, a biografia como forma de aprendizagem reflexiva permite ao indivíduo perceber as potencialidades das vidas não vividas, ou seja, como processo autorreflexivo e de interação com o mundo, com outras pessoas e consigo mesmo.

Ao conceber os fragmentos narrativos presentes no texto como uma possibilidade de abordagem **biográfico&narrativo**, permito-me interpretar a vida nesse “*continuum*” que foi vivido nos diferentes mundos que experimentei, em especial, o mundo da casa, no qual construí referências pessoais através do convívio familiar. Também é possível interpretar a vida nesse “*continuum*” a partir do mundo da escola, compreendido pelo desafio de interagir com outros sujeitos, lidar com diferenças e particularidades de um mundo novo, desconhecido, repleto de instabilidades e surpresas que foram determinantes na minha formação como sujeito.

Delory-Momberger (2012, p. 525) apresenta argumento que reforça, conceitualmente e metodologicamente, a posição que tenho adotado. Segundo a autora,

a atividade biográfica não fica restrita apenas ao discurso, às formas orais ou escritas de um verbo realizado. Ela se reporta, em primeiro lugar, a uma atitude mental e comportamental, a uma forma de compreensão e de estruturação da experiência e da ação, exercendo-se de forma constante na relação do homem com sua vivência e com o mundo que o rodeia.

Assim, ao reportar-me para compreender a relação estabelecida com a visão de mundo da época de criança, estou construindo estruturas interpretativas de uma experiência vivida na qual pessoas e ações ganham significação. De acordo com a autora, a utilização dos termos biografia e biográfico não deve ser usado, apenas, para designar a realidade factual do vivido, ou seja, a narrativa biográfica adquire sentido para além das estruturas registradas no papel. A narrativa biográfica assume lugar de “representações e de construções segundo as quais os seres humanos percebem sua existência” (*idem*), a ponto dessa narrativa da experiência tornar-se uma escrita que imprime um modo de apreensão e de interpretação da vivência ao incorporar sua dinâmica, tornando-a uma escrita de si. Para Delory-Momberger:

os neologismos *biografar(se)* e *biografização* salientam o caráter processual da atividade biográfica e remetem a todas as operações mentais, comportamentais e verbais pelas quais o indivíduo não cessa de inscrever sua experiência e sua ação em esquemas temporais orientados e finalizados (p.525).

Nesse caso, percebo que as experiências e visões de mundo intuídas na infância, decorrem de processos mentais e comportamentais que resultaram em inquietações, medos e no questionamento sobre a existência de outros mundos. A expressão “**entremundos**” deriva da relação estabelecida com esses mundos que fazem parte do imaginário e das histórias&estórias de criança.

Na minha ideia sobre a vida, mediada pelas relações e colocações severas dos adultos, me sentia constantemente sobressaltado por advertências em tom ameaçador: “*a casa é o lugar seguro, portanto, não passe do portão porque o mundo lá fora não presta*”. A frase era repetida muitas vezes, principalmente pela minha mãe. Provavelmente, havia receio de que alguma coisa grave acontecesse caso eu fosse para a rua.

Diante dessa situação posta pelos meus pais e irmãos, sentia-me “**entremundos**”, numa divisão que apontava para o mundo da casa e o

mundo da rua. Segundo DaMatta (1991, p. 23) “há uma divisão clara entre dois espaços sociais fundamentais que dividem a vida social brasileira: o mundo da casa e o mundo da rua – onde estão, teoricamente, o trabalho, o movimento, a surpresa e a tentação”. Esse movimento do mundo da rua despertava minha atenção em contraposição ao mundo da casa com sua calma, tranquilidade e cotidiano estabelecido. Havia ao mesmo tempo um medo e um desejo de conhecer esse outro “mundo” da rua frequentado pelos irmãos mais velhos. Em alguns momentos aventurava uma saída fortuita, porém, o receio de que algo acontecesse, fazia-me recuar ao lembrar que na rua “não há, teoricamente, nem amor, nem consideração, nem respeito, nem amizade. É local perigoso [...]” (DAMATTA, 1991, p. 29), porque o mundo lá fora não presta.

Desse modo, contentava-me em olhar pela grade do portão o movimento que caracterizava o mundo da rua. Observava o movimento tranquilo de uma rua com casas, rua típica das cidades de interior que ainda iriam crescer. Observava diariamente os meus irmãos quando saíam para a escola, fazendo uso da liberdade concedida para sair e entrar pelo portão em função da idade e dos compromissos. Como eu era o caçula e temporão, a diferença de sete anos expressava um abismo entre nós. Hoje, posso refletir e (re)significar o que representava esse abismo vivido entre eu e meus irmãos. Havia um sentimento presente na minha imaginação que criava um outro mundo, fazendo-me sentir fora do ninho. Um sentimento que eu não sabia e não podia explicar.

Anos depois, já frequentando a escola, realizei uma estória em quadrinhos para a aula de português, estória que traduz esse sentimento de estar fora do ninho, conforme apresento na **figura 6**.

Quem (+h.o)

AMOR DE CACHORRO

1. NAQUELA DISTINTA CASA, VIVIA UM CACHORRO CHAMADO POM-POM, TODOS OS DIAS ELE SAÍA PARA PASSEAR.

2. E FOI NUM DESSES PASSEIOS, QUE ELE CONHECEU BIJU, UMA CADELA DESLUMBRANTE, QUE O DEIXOU FASCINADO.

3. POM-POM HAVIA DESCOBERTO UMA COISA NOVA EM SUA VIDA: ELE ESTAVA AMANDO PELA PRIMEIRA VEZ.

4. E TODOS OS DIAS ELAS SAÍAM JUNTOS PARA NAMORAR, POIS ESTAVAM FELIZES, ELAS FAZIAM MUITAS COISAS JUNTOS, NADAVAM...
EU TAMBÉM BIJU, VOCÊ CONQUISTOU MEU CORAÇÃO.
POM-POM EU QUERO TE AMAR ETERNAMENTE, MEU AMOR.

5. ... ATÉ QUE UM DIA, ELAS RESOLVERAM CASAR, E TER MUITOS FILHOS...
BIJU, MEU AMOR, EU NÃO VEJO A HORA DE CHEGAR NOSSA LUA-DE-MEL.

6. O CASAMENTO FOI SENSACIONAL COM MUITOS CONVIDADOS, PRESENTES, BEIJOS, ABRACOS, ENFIM, MUITA ALEGRIA.

7. DEPOIS DO CASAMENTO, DA FESTA, DOS ABRACOS, DE TUDO, POM-POM E BIJU FORAM PARA A SUA ESPERADA LUA-DE-MEL.

8. DEPOIS DE ALGUNS MESES, NASCERAM OS FILHOS DO CASAL, DAÍ EM DIANTE COMEÇAVA UMA NOVA VIDA PARA POM-POM E BIJU, UMA VIDA COM MAIS RESPONSABILIDADES, MAS TAMBÉM COM MUITO MAIS ALEGRIA E PRAZER.

FIM

Participes

Figura 6: História em quadrinhos realizada para a disciplina de Português. Acervo particular do autor.

Na estória, relato de forma simples o encontro, o namoro e o casamento de dois cachorrinhos que tiveram seus filhotes. Até pouco tempo atrás, não havia observado um detalhe significativo na estória: o casal de cachorros possui apenas quatro filhotes. Onde está o quinto filhote? Nesse momento perguntei-me: o que me fez produzir essa estória? Provavelmente, a estória⁸ surgiu em virtude de uma demanda da disciplina de português. O tema amor era algo explorado com frequência nas diversas atividades escolares. Aos 13 anos eu já desejava experimentar esse sentimento tão falado pelos adultos: o amor. Ao produzir a estória em quadrinhos que abordava o conceito de família, coloquei-me fora dela. Esse detalhe chamou-me atenção em um momento em que organizava alguns documentos e papéis antigos da vida escolar. Ao deparar com a estória compreendi um sentimento presente durante boa parte da infância: o sentimento de estar fora do ninho. Um sentimento que caracterizou minha vida de criança.

O entendimento de situações como essa foram significadas no momento em que busquei o conhecimento da vida, através da minha formação e autoformação. De acordo com Bauman e May (2010, p. 22), a “sociologia e o senso comum diferem quanto ao sentido que cada um atribui à vida humana em termos de como entendem e explicam eventos e circunstâncias”. A partir do entendimento que a sociologia me proporciona, neste momento, posso significar o abismo a que me refiro e que vivi quando criança, ou seja, compreendo que, ao longo da vida e com as minhas experiências, somos “autores” daquilo que fazemos e deixamos de fazer.

Como autores da nossa própria vida desempenhamos papéis circunscritos e definidos para cada momento da vida. Existem momentos em que é preciso ficar do portão para dentro, e aguardar. No

⁸ Não sei precisar ao certo a série na qual me encontrava quando foi produzida a estória em quadrinhos. Provavelmente eu cursava a quarta ou quinta série.

momento adequado, posso ir e vir atravessando não somente portões, mas, outras passagens, caminhos, pontes, estradas, em busca de mundos **imaginados&sonhados**. Aprendi que tanto o mundo da casa, como o mundo da rua “[...] são mais que meros espaços geográficos. São modos de ler, explicar e falar do mundo” (DAMATTA, 1991, p. 29)

Compreendi como “circunstância” da vida de criança que, para ganhar dinheiro, por exemplo, eu teria que fazer alguma coisa. Lavar o tênis do irmão mais velho; limpar os tapetes do carro, enfim, coisas que me renderiam dinheiro. Do mesmo modo, sabia que determinadas coisas eu não podia fazer, como o caso do portão, ir para a rua ou, estar junto com o meu irmão em situações que não eram condizentes para a minha idade. Enfim, uma série de questões repetidas pela minha mãe, meu pai e meus irmãos. O entendimento de criança fazia parte do senso comum, coisas que eram ditas por todos e que eu respeitava na condição de criança.

Hoje, elaboro as experiências e vivências da infância a partir de diferentes campos do saber que, por iniciativa e desejo próprio busquei constituir como forma de compreender a vida, minha existência, os diferentes mundos imaginados, sonhados e vivenciados. Em diálogo com esses campos - arte, educação, filosofia, sociologia, estudos culturais, psicologia, psicanálise, antropologia - posso compreender os sentidos da experiência, da elaboração e reflexão sobre a vida. Segundo Bauman e May (2010, p. 22-23), “a única maneira que temos para conferir sentido ao mundo humano à nossa volta é sacar nossas ferramentas explicativas estritamente no interior de nossos próprios *mundos da vida*”. Em sintonia com as ideias de Bauman e May, estou atento e desejoso de adquirir ferramentas explicativas e instrumentos que possam subsidiar meu entendimento sobre esses mundos imaginados desde a infância, assim como os mundos escolhidos para viver atualmente.

A concepção da expressão “**entremundos**” ganhou relevância a partir das leituras que fiz do texto “Os tipos de concepção de mundo” de Wilhelm Dilthey⁹, ainda no período em que comecei a pensar sobre as concepções do mundo da casa e do mundo da escola. A ideia está associada ao conceito de “mundividência” (DILTHEY, 1992) trabalhado pelo autor para possibilitar ao sujeito uma concepção ou visão de mundo a partir da sua história, da sua experiência no mundo. Para o autor só se pode compreender a vida partindo dela mesma como princípio hermenêutico.

Encontrei nos escritos de Dilthey (1992) um modo de pensar desafiante em termos da filosofia e da hermenêutica, sobretudo, para refletir sobre a mundividência como forma de compreender as diferentes concepções acerca do mundo. Dilthey detalha essa concepção ao explicar que a “vida desfralda-se, recebendo e agindo; a sua unidade discrimina-se e, neste seu diferenciar-se, sobressai o nexó indissolúvel do Si mesmo e do mundo, que é o seu Outro” (p. 32). Ressalta que a vida ao desfraldar-se ganha uma dimensão no mundo que abarca o receber e o agir. Entendo o desfraldar-se como um ato de liberdade permitindo aos indivíduos interpretar suas ações no mundo em busca do sentido de sua permanência nesse mundo, pois, “o mundo está sempre aí para nós, num nível qualquer” (DILTHEY, 1992, p. 33).

O receber e o agir compreendem os ensaios necessários para deixar a vida “desfraldar-se”. Precisamos receber para depois agir. Para Dilthey é do agir da vida que passamos ao desenvolvimento do nosso esforço para

⁹ Texto encontrado, inicialmente, na versão online: www.lusosofia.net Posteriormente, encontrado na versão completa e impressa: DILTHEY, Wilhelm. Teoria das concepções do mundo. Tradução: Artur Morão. Edições 70 Ltda: Lisboa, 1992.

nos instalarmos no mundo enquanto pensantes, por elevarmos a nossa vida à consciência - rasgo este que é em nós fundamental e inderivável - depreende-se que assim como o Si mesmo e o mundo são correlatos, assim também o são o ideal da vida e a visão do mundo (p. 33).

Nesse sentido, Dilthey apresenta a ideia de rasgo como forma de elevar a consciência, para então, surgir uma visão da vida e do mundo, inter-relacionados como expressão de vitalidade.

Para Dilthey, o pensamento entre a visão da vida e do mundo, pressupõe a relação do homem “com a consciência daquilo que ele vive, experimenta e olha na sua totalidade, na urdidura de vida própria e do mundo” (p. 34). O complexo enredo hermenêutico proposto por Dilthey, consiste no conceito de urdidura que trama a relação da vida e do mundo com o objetivo de representar metaforicamente o conjunto de fios lançados no tear da existência para tecer diferentes concepções de mundo, ou seja, a mundividência.

A concepção de mundo ou mundividência de Dilthey, é um argumento que reforça o conceito de entremundos como uma maneira de significar minha **concepção&construção** de mundos. Mundos entrelaçados, urdidos, porém, com especificidades peculiares, ou seja, as concepções do mundo da casa e do mundo da escola são construídas pelo sujeito a partir das suas vivências e experiências nesses mundos.

Apesar do mundo da casa e o mundo da escola representarem experiências vividas simultaneamente, tanto um como o outro possuem especificidades peculiares que os caracterizam. Para que o sujeito possa vivenciar o mundo da escola é preciso abrir mão do mundo da casa, no sentido simbólico da relação.

Essa relação entre os dois mundos foi algo que me desafiou no meu processo de infância. Antes de frequentar o mundo da escola, eu já imaginava e concebia outros mundos imaginários a partir da ideia do portão, como lugar de fronteira entremundos.

O MUNDO DA CASA: experiências de vida

Quando criança a noção da palavra mundo era demasiadamente distante da minha compreensão provisória sobre a vida. Imaginava que o mundo estava circunscrito ao espaço da casa na qual vivia. Que o mundo seria o trabalho do meu pai e o universo que se restringia ao cotidiano familiar. Posteriormente, a partir de uma percepção da vida, comecei a perceber que o mundo era algo maior, mais significativo que o simples passar dos dias no seio da família.

Comecei a perceber e a prestar atenção naquilo que os meus irmãos contavam sobre a escola, as brincadeiras na rua e as maravilhas existentes para além do portão da casa. Sabia da existência de um mundo fora de casa, além do portão. Esse mundo era experimentado momentaneamente nas poucas brincadeiras com os colegas de infância, nas visitas feitas com a minha mãe aos parentes e vizinhos. O portão era o limite do mundo estabelecido, para além do portão não era possível avançar. No entanto, as falas dos adultos ressaltavam um mundo misterioso e proibido, não alcançável. No fragmento a seguir, apresento uma alternativa de burlar o temido portão e viver um outro mundo.

Fragmento narrativo 3

Nesta fase da infância, lembro-me de uma vizinha que era muito carinhosa. Chamava-se Dona Lenir.

Sua casa ficava ao lado da nossa, separada apenas por um muro relativamente baixo. Paralelo ao muro, havia um canteiro com pés de laranja, limão, e ameixa.

Seus dois filhos já eram crescidos e seu carinho por mim denunciava uma vontade de perpetuar o contato e as lembranças da fase materna.

O seu filho mais velho, chamado Ailton, também gostava muito de mim. Era fotógrafo e quando podia tirava algumas fotos minhas.



Figura 7: Momento de diversão no quintal da casa em Teresópolis/RJ.
Acervo particular do autor.

As figuras 7 e 8 me transportam para momentos em que brincava no quintal com dois cavalos, tanto a mãe como o filhote surgiram no quintal atraídos pela grama e pela água. Na figura, ao fundo, meu irmão mais velho, observando atentamente minha ousadia ao brincar com um animal desconhecido.

Nesses momentos descontraídos, o Aílton pegava-me de surpresa fazendo registros fotográficos de um período da infância repleto de encantos e, também, de controvérsias...



Figura 8:
Agarrado com o pequeno filhote.
Pura diversão para quebrar o cotidiano
com o mundo da casa.
Acervo particular do autor.

O Ademir, seu irmão mais novo, era colega do José, meu irmão. Eles tinham mais ou menos a mesma idade e não me davam muita confiança, chamando-me sempre de bebezinho.

Passéi a usar o muro como passagem de uma casa à outra. Era comum usar uma estratégia para burlar o portão e ir até a casa de Dona Lenir. Como nunca havia sido dito que eu não poderia pular o muro e ir para a casa ao lado, essa estripulia passou a ser frequente.

Eu gostava de ficar com minha mãe, ajudando na cozinha, desenhando ou brincando, no entanto, a estratégia de pular o muro e conhecer outra casa era desafiadora.

Essa aventura representava uma ousadia que, inconscientemente nutria meu desejo de sair dos limites do mundo da casa. Ao experimentar esse outro mundo, a casa ao lado, passei a ter contato com uma estante repleta de livros, alguns infantis, com desenhos e letras bem grandes.

Dona Lenir gostava de ler para mim. Nessa época, eu não sabia ler, gostava, apenas, de ver as figuras das revistas, dos livros infantis. Eram pequenas histórias infantis que eu adorava. Ficava a imaginar como esses mundos poderiam existir.

Na minha casa eu não tinha contato com esse tipo de literatura infantil, somente com algumas revistas “Capricho” da minha irmã, que tomava emprestado, mesmo sem o seu consentimento.

Os livros escolares dos meus irmãos ficavam escondidos. Meus irmãos diziam para minha mãe que eu iria estragar os livros, rabisca-los, rasga-los, enfim, era uma forma de excluir da minha vida o contato com informações que vinham do mundo da escola. Alegavam sempre que o meu momento chegaria quando eu fosse para à escola.

Ao ouvir as histórias contadas por Dona Lenir, imaginava a existência de um mundo encantado, de outros mundos, onde tudo poderia acontecer, os sonhos tornavam-se realidade e a vida era diferente.

Hoje, compreendo que a experiência vivida na infância, na convivência com essa senhora e vizinha que tratava-me muito bem, representava uma figura feminina alheia ao contexto familiar, figura que exerceu significativa influência na minha constituição como sujeito desejante. Principalmente, por apresentar um mundo diferente daquele vivido em casa. Acredito que esses mundos foram complementares, criando justaposições no processo de constituição da minha infância.

O relato desse fragmento narrativo aponta para o contexto da casa da vizinha como espaço de experimentações. O contato com a leitura foi uma experiência prazerosa, do mesmo modo que estar em outro espaço representava uma aventura. Eu não conseguia ficar muito tempo longe de casa, somente alguns momentos que, acredito, não eram horas. Ao sentir minha falta em casa, minha mãe ia me buscar. Já era sabido que o Luizinho estaria na casa da Dona Lenir. Minha mãe sempre pedindo muitas desculpas e reclamando da minha estripulia. Dizia, “*esse menino não tinha jeito, era preciso amarra-lo ao pé da mesa*”.

Nesse sentido, creio que a minha formação como sujeito partiu daquilo que Dilthey (1992, p. 112) considerava fundamental, ou seja, a ideia de que “da reflexão sobre a vida nasce a experiência da vida”. Sobretudo, por considerar que acontecimentos singulares, advindos das experiências no mundo circundante, convertem-se num saber, numa visão de mundo capaz de configurar a experiência de vida de modo diferente nos indivíduos. Essa situação que vivi em outro espaço, a casa da vizinha, me despertou para a vida, para outro mundo, para o desejo de que meu irmão também fizesse algum tipo de leitura em casa, coisa que dificilmente ocorria pela falta de paciência com um irmão caçula. A dissonância entre a idade dos meus irmãos e a minha foi um grave problema no processo de troca de experiências e de lembranças prazerosas entre os irmãos.

A experiência que vivi a partir do contato com a narrativa das histórias infantis contadas por Dona Lenir, configuraram em mim marcas, interesses e motivações relevantes no tocante à minha vida na infância. Clandinin e Connelly (2011) consideram fundamental o processo da narrativa como uma maneira de compreender a experiência. Experiência que pode ser vivenciada na escola, em meio a outras crianças, em outros espaços, em outros processos, com outros sujeitos, em outros mundos.



Figura 9: Foto tirada pelo filho de Dona Lenir.
Momento de brincar e de ouvir estórias.
Acervo particular do autor.

Olhando para a infância, vejo-me sentado no chão próximo à televisão na casa de Dona Lenir, pronto para ouvir pacientemente as estórias que ela contava (**Figura 9**). Percebo que esse momento de experiência no mundo da casa ao lado foi significativo em termos da narrativa. Lembranças da voz de dona Lenir, do cheiro da casa e o desafio de estar ali ficaram impregnadas na minha subjetividade da infância. De acordo

com Sanches (2010, p. 112), a “narrativa faz essa mediação reflexiva: proporciona, por meio de uma subjetividade que se faz no tempo, enfrentando as vicissitudes da vida, uma identidade pessoal narrativizada e reflexiva, que não se esconde do mundo”. A narrativa é uma urdidura da dinâmica subjetiva de quem conta, como conta e onde conta. As instâncias do tempo, da vida, tinham um sentido atemporal na minha percepção de criança. Os momentos importantes eram aqueles destinados as coisas prazerosas: comer o danoninho, brincar com os pés do meu pai, pular o muro para ouvir as estórias da Dona Lenir, ver minha mãe fazer bolo e pudim, coisas que ficaram na lembrança de criança e que não se escondem do mundo.

A medida que fui experimentando outras estórias com Dona Lenir, meu pensamento floresceu e passei a cultivar o hábito de desenhar. Como não sabia escrever o desenho era o modo de expressar minha imaginação acerca dos mundos que imaginava. A cada desenho, novos mundos eram criados, formando laços com a minha existência, a minha vida, com os medos e anseios acerca do mundo imaginado e desconhecido. Segundo Dilthey (1992, p. 10), nesse tipo de contexto, nasce o sentido da experiência da vida. O autor explica que

o fundo de que parte todo o pensar e agir humano é a vida: inconcebível, inexplicável, impérvia ao conceito ou pelo conceito, ela é essencialmente pluralidade de aspectos, transição para opostos reais, luta de forças; é um processo de diversificação e de diferenciação que se desdobra em experiências inéditas. É próprio da vida manifestar-se e objectivar-se em símbolos, suscitar mundos, pois todo o dentro busca expressão num fora. Eis porque ela surge como a raiz última da mundividência.

Compreendo que a experiência da vida é única. O pensar e agir humano, conforme explica Dilthey, é algo intransferível, inseparável e próprio do sujeito. As experiências são únicas e singulares e o que foi vivido, experienciado, fica na tessitura da vida, na subjetividade de cada um.

A percepção que tinha do portão da minha casa era o ponto de referência central da minha imaginação, algo mágico que poderia levar-me para outros mundos. Entretanto, o medo de perder o mundo da casa me fazia recuar, como num conto de fadas. Imaginava que ao passar pelo portão algo aconteceria. A casa iria desaparecer e um abismo surgiria, medo de criança.

Os ensaios que permearam minha infância, especialmente aqueles que diziam respeito a uma ideia, ainda que restrita acerca do mundo, foram decisivos para promover na imaginação uma tomada de consciência sobre o sujeito “Luizinho”. A percepção sobre o processo de elaboração do apelido carinhoso, mas, também diminutivo, aparece na apresentação do próximo fragmento.

Fragmento narrativo 4

Sempre fui chamado de Luizinho, denominação carinhosa que vinha dos meus pais e irmãos, porém, carregada de sentidos e significados da infância que modelavam meu posicionamento na estrutura da família como filho caçula. Aquele filho que nasceu, mas que não era esperado! Como dizia meu pai, aconteceu... No contexto do “aconteceu”, quando criança sempre ouvia que a torcida pela chegada do quinto filh@, pelo desejo materno, paterno e dos irmãos, tendia fervorosamente para possibilidade de outra filha que pudesse fazer companhia a minha irmã Maria Lúcia, até então, a exceção. A chegada de outra filha comprometeria sua posição de “filhinha querida do papai”.

Meu nascimento como filho homem decepcionou o meu pai e também desagradou o meu irmão que, até aquele momento, ocupava o lugar de filho caçula, com direito a ter o nome do pai, José.

O apelido de Luízinho acompanhou-me até a idade adulta. Durante muito tempo essa forma de ser chamado não incomodava, entretanto, depois da ida para o Rio de Janeiro, os estudos e a percepção sobre quem eu era de fato, desencadearam uma reavaliação da posição que ocupava no contexto da família, ou seja, como eu era visto, mesmo depois de sair de casa, de morar sozinho, de crescer e tornar-me adulto. Havia algo presentificado na minha posição como filho que eu precisava ressignificar.

O trabalho de reposicionamento de conceitos e situações vivenciadas na infância, condizentes com o lugar subjetivo da imagem do Luízinho (infantil, criança, caçula, incapaz, desprotegido), elaboração que realizei durante o processo de análise, me permitiu rever esses conceitos e situações vivenciadas na infância, para então, desvencilhar-me do Luízinho da infância e ocupar o lugar do Luiz, homem, adulto, professor, consciente das suas escolhas e em busca do conhecimento de si.

Após o reposicionamento desse lugar do “Luízinho” na minha história familiar, todos passaram a me chamar de Luiz.

Simbolicamente, o Luízinho passou a ocupar apenas um lugar nas lembranças da infância, ao mesmo tempo em que assumiu um lugar efetivo da sua existência.

(Re)colocar o “Luizinho” no lugar efetivo da sua existência envolve uma mudança de posição que realizei há pouco tempo. Esse mo(vi)mento requer sair do lugar de filho como condição de conforto e acomodação. Sair do lugar de filho pressupõe assumir uma posição/função de pai. Para assumir uma condição/posição/função de pai é necessário ultrapassar o próprio pai. Simbolicamente, isso significa “matar o pai”. Processo complexo que exige elaboração e desejo.

Reitero que foi a partir das experiências e vivências da infância que, efetivamente, refiz e reposicionei o “Luizinho” para que eu, como Luiz, pudesse crescer. As experiências vividas foram fundamentais para a construção e concepções de mundos, de alternativas que proporcionaram “ensaios” de ruptura e, conseqüentemente, minha saída dessa estrutura familiar. Estrutura que, de algum modo, já havia reservado para mim, ou, para o “Luizinho”, um futuro pré-definido em um mundo estabelecido seguindo padrões e concepções alicerçados na “visão de mundo” do meu pai e da minha mãe, ou seja, definindo o que fazer, o que ser, onde trabalhar.

Meus pais partilhavam uma visão de mundo alimentada por tímidas aspirações, configuradas em uma época de pouca exigência pessoal, profissional e material. Contentar-se com o que tinha era o lema na minha casa. Por que querer mais? O que você tem é suficiente. Não seja ambicioso menino... Essas respostas eram dadas toda vez que eu queria mais... Daí a necessidade de ultrapassar o pai para querer e ir mais longe.

Querer mais sempre esteve presente na minha visão, digamos, ambiciosa da vida. Por isso havia um confronto com a visão de mundo que permeava o cotidiano da minha casa. Ao mesmo tempo, sentia o desejo de querer mais, sem necessariamente saber o quê. Aquiescia envolvido pelo mundo da casa, especialmente, pelo contato estreito e afetivo com a minha mãe, sempre presente nos afazeres domésticos.

Haviam, também, momentos de final da tarde no quintal da casa para ajudar meu pai no conserto das caixas de tomate. Mesmo não sabendo realizar a tarefa como do agrado dele, a sua companhia e presença física, representada por seu corpo mudo, significava para mim um momento de carinho, afeto e aceitação, pois, “afinal, a condição de afetabilidade nos perpassa o corpo através de diferentes regimes

sensíveis cuja indiscernibilidade nos incita a pensar” (PACHECO, 2006, p. 37). Pensar a partir da experiência de afeto presente no cotidiano misturado com sensações, percepções, cheiros e odores, fazia desse Outro, que ali se posicionava como Pai, um sujeito emblemático, capaz de despertar em mim desejos e expectativas espelhados em projeções que jamais pude experienciar, mas, que, no entanto, preenchiam o meu mundo de criança.

Essas lembranças da infância ecoam na vida adulta e trazem à memória episódios, narrativas e histórias que marcaram minha experiência como o “Luizinho” numa dimensão que alimenta o entendimento do que sou hoje ao mesmo tempo em que inspira a busca por esse “conhecimento de si”, tão necessário para que haja uma tomada de consciência acerca do que pretendo, ainda, ser.

O MUNDO DA ESCOLA: experiências de formação

Escrever sobre o mundo da escola, num primeiro momento, pareceu simples, especialmente, para quem o viveu durante quatorze anos como aluno da educação básica¹⁰ e depois atuou como professor¹¹ por igual período, lecionando para alunos da antiga quinta série ao terceiro ano

¹⁰ Ingressei na escola quando tinha de sete para oito anos. Como faço aniversário em junho não aceitaram o ingresso quando eu tinha de seis para sete anos. Na época não havia turma de alfabetização e a criança já começava na primeira série.

¹¹ Atuei como professor em escolas particulares do Rio de Janeiro de 1995 à 2000 e, posteriormente fiz concurso para a Secretaria Municipal e Estadual de Educação do Rio de Janeiro, atuando de 1998 à 2009.

do Ensino Médio. Nesse período, há um hiato de tempo referente à minha formação no curso de Licenciatura em Educação Artística¹².

Ao escrever esta parte do texto, percebi que enfrentaria dificuldades. Primeiro, porque envolve memórias, lembranças e subjetividades intrínsecas ao papel de aluno e de professor que, nesse momento conscientiza-se das experiências vividas no espaço da escola. Segundo, porque escrever é lembrar para não esquecer que o mundo da escola emociona. Essa emoção fica na gente, permanece, perdura e se faz memória. Escrever sobre o mundo da escola é contar, narrar, (re)viver como forma de manter a emoção que persiste. Como diz Deleuze (2011, p. 11), “escrever é um devir, sempre inacabado, sempre em via de fazer-se, e que extravasa qualquer matéria vivível ou vivida. É um processo, ou seja, uma passagem de Vida que atravessa o vivível e o vivido”. A escrita é um processo inseparável do sujeito e, por isso, permanece em devir e encontra percursos inimagináveis por onde caminha, vive o vivido e experimenta a consciência do mundo.

Desse modo, entendo o mundo da escola como um processo, uma passagem de vida que representa na minha história a conscientização da experiência vivida e vivível. Representa, ainda, emoções marcadas por momentos e movimentos adversos presentes na memória de infância. A emoção decorre daquilo que Freire (2000, p. 43) aponta como uma “consciência do mundo [que] engendra a consciência de mim e dos outros no mundo e com o mundo. É atuando no mundo que nos fazemos”. Foi assim que me fiz, enquanto aluno, professor e agora como **professor&aluno&pesquisador**, vivenciando diferentes mundos de formação e percebendo, também, diferentes modos de ler o mundo.

O mundo da escola foi um momento que esperei com muita expectativa. Observava os meus irmãos que chegavam e saíam para a escola, sempre

¹² O curso de graduação foi realizado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro no período de 1992 ao primeiro semestre de 1996.

com o material escolar arrumado e organizado. Adorava sentir o cheiro do material escolar no início do ano. Sentava próximo dos meus irmãos para acompanhar o encapar dos livros e cadernos. Era uma experiência prazerosa e estimulante, vivida com os meus irmãos.

A **figura 10** representa uma das primeiras fotos realizadas no contexto da escola, ou seja, o famoso postal escolar. O óculos, apesar de necessário, eu o via com certa desconfiança porque mostrava-me um mundo que, até então, não conhecia e, talvez, temesse conhecer plenamente. Retornarei a estas questões em um outro momento do texto. A seguir apresento um fragmento que narra com mais detalhes o meu ingresso no mundo da escola, quando finalmente chegou o primeiro dia.

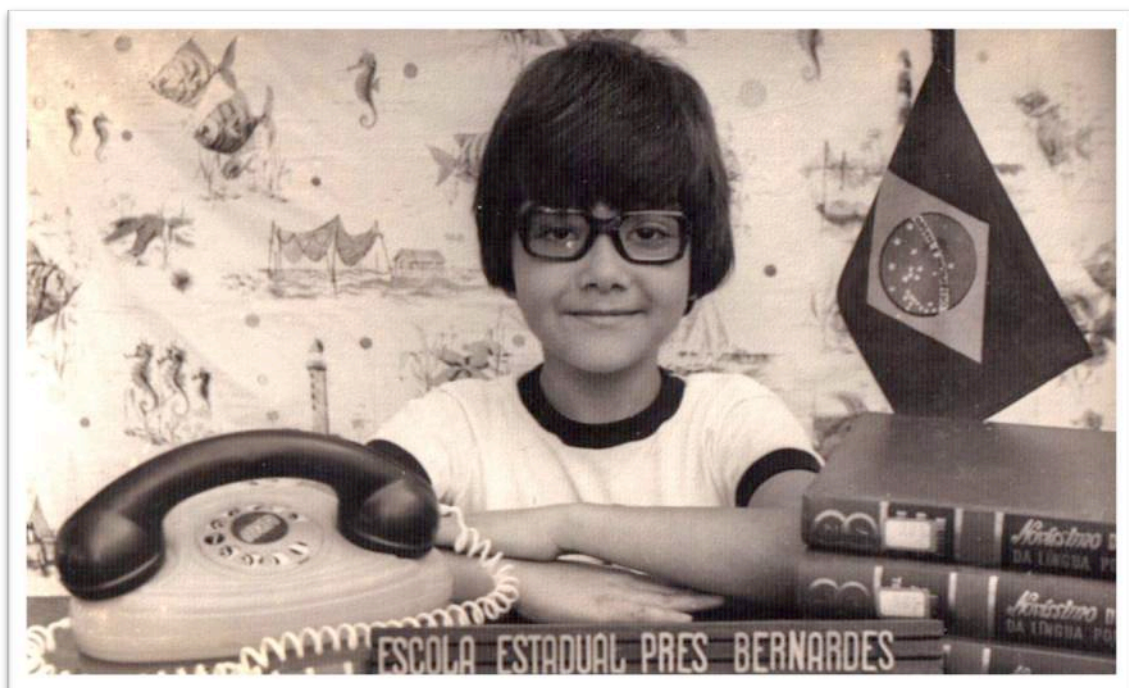


Figura 10: Cartão Postal Escolar.
Acervo particular do autor.

Fragmento narrativo 5

O primeiro dia no mundo da escola foi desafiador. Um misto de curiosidade e de medo fazia tremer as pernas. Ao mesmo tempo que sentia um desejo enorme de passar pelo portão que separava o mundo da casa do mundo da rua, também sentia medo. Sabia que ao cruzar aquela fronteira não haveria retorno. Esse sentimento de medo se misturava com o desejo de ir para o mundo da escola.

A despedida da minha mãe, próximo ao portão da escola, me deixou com os olhos cheios de lágrimas que se transformaram em choro. Naquele momento fiz um movimento em direção ao portão da escola, mas, num gesto involuntário, corri de volta para a minha mãe. Ela esperou e perguntou:

- Você quer ir para casa?

Naquele instante imagens do mundo da casa vieram a minha mente. Olhei novamente para o portão. Vi que todos estavam entrando e a diretora acenando para chamar aqueles que ainda estavam se despedindo.

Geralmente, no primeiro dia de aula a diretora aguardava pais e mães para dar as boas vindas e receber os novos alunos da primeira série. Olhei para minha mãe, balbuciei alguma coisa que não me recordo e fui em direção ao portão. Ouí de longe minha mãe dizer:

- Estude. Estude para ser padre. Mais tarde venho te buscar.

Ouí rapidamente a frase da minha mãe e fui para o portão. Fui o último a entrar. Dona Marise, diretora da escola, levou-me até a sala e entregou-me a professora. No caminho perguntou o meu nome e falou que estaria sempre por perto.

Dona Anamir seria minha professora na primeira série. Pediu que me sentasse na quarta fileira. A turma era composta por uns 30 alunos. Havia mais meninas que meninos.

A separação física do mundo da casa foi difícil, principalmente nos primeiros dias. Sentia uma saudade atroz da minha mãe, como se houvesse um vazio, algo que se rompe. Uma sensação de separação, de algo que precisa ser esquecido...

Aquelas horas do dia não passavam. Na minha (in)compreensão de menino representava um tempo que não tinha fim.

No primeiro dia de aula fiquei triste porque estava longe de casa, porém, depois de alguns dias e em alguns momentos, esqueci o mundo da casa e passei a experimentar a felicidade da escola, mesmo com as dificuldades encontradas. Eu não entendia muito bem as dificuldades, apenas percebia que aquele mundo era diferente e que exigiria de mim uma forma diferente de atuar.

O mundo da escola é um espaço privilegiado que conjuga diferenças, formas e gostos. Propicia a multiplicidade de olhares. Isso me fascinou no mundo da escola, a possibilidade de olhar para os outros e experimentar outros cheiros, espaços e imagens inusitadas.

Nesse sentido, o ambiente escolar representa a entrada da criança em um grupo externo à experiência vivenciada no seio da família, situação que exige da criança outra forma de interagir com o espaço. Essa transição carrega uma transposição de valores e referências que repercutem no desenvolvimento social, psicológico e cultural da criança. Simbolicamente, a entrada no “mundo da escola” equivale a um dos muitos ritos de passagem que a criança fará ao longo da sua experiência na sociedade. Dessa forma, a entrada no **espaço&mundo** da escola precisa de acompanhamento e de atenção dos professores, funcionários e demais agentes que atuam na esfera da educação. Para Freire (1996), a escola representa o espaço de relações sociais e humanas onde o aprendizado acontece de muitas formas. Segundo Freire “[...] foi

aprendendo que aprendemos ser possível ensinar [...]” (p. 44), de diversas formas, considerando que a escola oferece diferentes espaços e experiências propícias ao desenvolvimento da aprendizagem. Compreender as diferentes possibilidades de experimentar e experienciar a sala de aula, o pátio no horário do recreio, os corredores e outros lugares e espaços como potenciais para integrar, interagir e socializar os alunos.

Apesar do carinho e atenção dos funcionários da escola e também da professora, que na medida do possível atendia às necessidades da classe, algo me afligia. Depois do primeiro ano na escola descobri que essa ansiedade estava relacionada ao meu rendimento. O fragmento seguinte explicita detalhes daquela situação.



Figura 11:
O primeiro óculos usado na infância.
Relíquia de adulto.
Foto do autor.

Fragmento narrativo 6

Os dias, as semanas, os meses foram passando. A cada dia novas descobertas aconteciam. Descobertas que não se relacionavam com o mundo das letras e dos números, mas, com territórios, com espaços e limites de um mundo desconhecido e que precisava ser explorado.

Adorava o recreio, a hora do lanche, da merenda e das brincadeiras com os colegas. No entanto, a função essencial que o mundo da escola deveria oferecer não ocorreu. Não conseguia aprender a ler e escrever. Fazia outras atividades, pintava o desenho dos amiguinhos para ajuda-los. Arrumava os livros para a professora. Tudo para não ter que mostrar o caderno. Escondia-o na minha pasta e sempre deixava o caderno de uma coleguinha na minha mesa para que a professora, ao passar, pudesse observar. Mas, um dia ela pediu o meu caderno.

Não teve jeito, tive que mostrar. Uma vergonha enorme tomou conta de mim, pois o caderno não continha as atividades escritas no quadro. Havia riscos, desenhos e outras formas que não se assemelhavam ao alfabeto posto no quadro.

Lembro-me que a professora ficou nervosa e não sabia ao certo o que fazer. Ela olhava para mim e dizia:

- Luiz. Onde está o seu dever? E a atividade de ontem?

Eu não conseguia responder, enquanto toda a turma me olhava. Uma das amiguinhas, para quem eu pintava os trabalhos, mais que depressa falou:

- Professora a senhora apagou antes dele copiar. A gente precisa de mais tempo. Essa resposta satisfaz a professora e assim os dias, as semanas e os meses foram passando. Mas... Eu não conseguia aprender. Chegou o final do ano e para minha surpresa e da minha mãe constava no boletim assinado pela professora: não apto.

No ano seguinte era outra professora que também não explicava muito a matéria e, além disso, tinha uma letra bem pequena. Comecei a faltar a escola. Ficava muito resfriado, com a garganta inflamada devido ao frio de Teresópolis e tudo isso fez com que eu faltasse muito. No final do ano fui aprovado para a segunda série sem saber nada.

Por sorte a professora da segunda série, que era experiente, percebeu que o meu problema não era preguiça e sim falta de óculos. Ela começou a observar que durante as aulas eu ficava o tempo todo com a cabeça colada no caderno como se estivesse dormindo. Curiosa e atenciosa com os alunos, chegou perto de mim e perguntou o que estava acontecendo e pediu para ver o caderno.

Falei que estava com sono e por isso não havia feito o dever. Nesse momento, a professora pegou o caderno, observou e saiu da sala. A turma toda falou que eu ia para a secretaria porque não fazia o dever, enfim, um inferno!

Realmente fui, mas, para a direção conversar com a Diretora Marise e a professora. Elas perguntaram para mim porque eu não copiava o dever. Muito envergonhado eu falei que não conseguia ver direito o que estava escrito, então eu ficava desenhando na aula para não atrapalhar os outros. Falei que fazia isso em casa e que a minha mãe gostava de ver. Pensei que podia fazer o mesmo na escola.

Depois da conversa com a diretora fui ao médico oftalmologista fazer um exame e o resultado se confirmou: um astigmatismo elevado para a minha idade. O ideal seria ter usado óculos desde os dois anos de idade, dizia o médico para a minha mãe.

Minha mãe falou que a única coisa que ela achava estranho era ver minha posição quando assistia televisão: com a cara bem próximo a tela, sentado no chão da sala. A necessidade de óculos, desde pequeno, não foi observada pelos meus pais por uma questão de despreparo, de falta de conhecimento, enfim, de uma vida muito precária, baseada nos costumes da roça.

Somente com a descoberta do problema visual, pude significar a escola. Houve resistência inicial para o uso dos óculos, sobretudo, pela possibilidade de mostrar a realidade. Uma realidade até

então vista de forma diferente, percebida e visualizada de outra maneira, distorcida, por outro viés.

Ao receber os óculos e depois de muita resistência, pude constatar que aquele aparato permitiria uma drástica mudança na forma de ver o mundo. Acredito que esta mudança na forma de ver o mundo contribuiu para desvincular-me do mundo da casa e impulsionou a minha entrada efetiva no mundo da escola. Na verdade, todo o apego em relação à figura da minha mãe estava circunscrito à minha dificuldade de ver. Explico melhor: penso que o fato de não conseguir enxergar bem e conseqüentemente não poder realizar as mesmas atividades que outras crianças, contribuía para me colocar em uma posição de medo e frustração. Sentia medo da escola e não conseguia fazer a transposição necessária entre esses dois mundos.

Ao receber os óculos e, afinal, me acostumar a usá-lo e a todas as brincadeiras de mau gosto que rolavam na escola, pude, efetivamente compreender que aquele novo mundo que se apresentava através das lentes dos óculos começava a fazer sentido. Eu podia ler e compreender as letras e os números. Isso foi fantástico e teve uma repercussão significativa na minha vida escolar. Nunca mais repeti série na escola. Desde que comecei a usar os óculos passei a tirar notas altas e a ter um caderno lindo, com uma letra bem definida, caderno repleto de desenhos.

Assim, conciliei o aprendizado em relação as letras e números com o desenvolvimento do desenho. Sempre tirei notas altas na aula de artes. Esse mundão da escola abriu espaço para o mundo da imaginação e da estética.

Essa experiência com o mundo da escola foi determinante na minha vida. Os óculos (**figura 11**) mudaram minha forma de perceber o mundo e fizeram com que as letras e números ganhassem sentido na minha vida. Com os óculos aprendi a ver o mundo, não somente o mundo da escola, mas, o mundo da casa, o mundo que existia para além da televisão, o mundo dos meus desenhos e das imagens de revistas.

Mundo que remete ao campo das visualidades que, segundo Walker y Chaplin (2002), media nossa compreensão a partir de relações construídas entre o contexto social e cultural, ou seja, as práticas do ver. Desse modo, as práticas do ver possibilitaram que um outro sujeito viesse à tona. Um sujeito inscrito pelo desejo, pela aspiração e pela vontade de querer mais.

Pude significar esse sujeito até então dividido, apartado, vivendo a sensação de estar dividido, sobretudo, pelo mundo da casa, pela figura da mãe e o mundo da escola, deslocado por descobertas de um novo horizonte cultural e social que fragmentavam suas percepções e experiências (HALL, 2004). Fragmentação que advém dos novos conceitos de identidade e de sujeito, “[...] identidades modernas [que] estão ‘descentradas’, isto é deslocadas ou fragmentadas” (p. 8). Para Hall essas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, criando cisões nas ideias que tínhamos de nós próprios como sujeitos integrados. A perda desse “sentido de si” estável é denominada por Hall, como “deslocamento ou descentramento do sujeito”. O duplo deslocamento apontado por Hall, tanto do ponto de vista da descentração dos indivíduos do seu lugar no mundo social e cultural, quanto de si mesmos, constitui uma “crise de identidade” que torna o sujeito vulnerável e propício à confabulações reflexivas sobre a vida. A dimensão do ver a partir do uso dos óculos, colocou-me numa condição de descentralidade, dividindo-me e fragmentando-me em relação aos mundos que estava vivendo. Compreender essa posição como sujeito no mundo pressupõe encontrar a centralidade e o conhecimento de si.

Durante muito tempo, antes de ser detectado o meu problema da visão, me sentia fora do mundo. Uma criança que aos nove anos, ainda não consegue ler é vista como alguém que não tem futuro. Isso ocorria no âmbito da minha família. Por isso, quando eu ia para a igreja com a minha mãe, rezava muito pedindo que Deus não me fizesse bonito, mas,

que eu fosse inteligente. Isso ocorria em decorrência de ter sido considerado uma criança bonita durante a infância. Dessa forma, imaginava estabelecer um diálogo com Deus para que me ajudasse a aprender a ler e escrever. Freire (2004, p. 82), numa passagem do livro *Pedagogia do Oprimido*, descreve uma situação que se aproxima desse sentimento que me acompanhou durante parte da infância.

O desespero é uma espécie de silêncio, de recusa do mundo, de fuga. No entanto, a desumanização que resulta da ordem injusta não deveria ser uma razão da perda da esperança, mas, ao contrário, uma razão de desejar ainda mais, e de procurar sem descanso, restaurar a humanidade esmagada pela injustiça.

Procurava de várias maneiras compreender o meu problema em relação à visão e não aceitava, inicialmente, o uso dos óculos. Aos poucos, percebi que os óculos poderiam ser uma forma de ver o mundo de maneira mais crítica e menos ingênua. Assim, aprendi a ver e a ser mais crítico em relação ao mundo depois que incorporei os óculos à minha vida, não como lentes que me separam do mundo, mas, como lentes que transformam o mundo através daquilo que podemos ver.

Aprendi que para entrar no mundo da escola é preciso deixar as coisas que pertencem ao mundo da casa. O mundo da escola passa a existir, de fato, quando o sujeito aprende como fazer parte, como interagir com esse mundo de sentidos, visões e versões.

SEGUNDO MO(VI)MENTO

O próprio ser humano
que procura o nexo na história de sua vida
é aquele que
- ao experimentar valores,
realizar objetivos,
desenvolver planos para sua vida e,
ao olhar para trás
e perceber seu desenvolvimento,
ao olhar para frente
e apreender sua formação
com vistas ao bem mais elevado
- em tudo isso
e por diferentes perspectivas
já formou um nexo conjuntural para sua vida,
tratando-se agora de expressá-lo.

DILTHEY, 2010, p. 30

CONTEXTO DA PESQUISA: percorrendo caminhos investigativos

O cenário das pesquisas e métodos qualitativos em Educação, segundo Gatti e André (2011, p. 29), remontam aos séculos XVIII e XIX. As autoras destacam a ocorrência, nesse período, da migração de sociólogos, historiadores e cientistas sociais que, apesar da utilização do método de pesquisa das ciências físicas e naturais, procuravam novas possibilidades para o desenvolvimento das pesquisas. Destacam, ainda, que entre os cientistas estava Wilhelm Dilthey que, argumentava a seguinte questão: “na investigação histórica o interesse maior estaria no entendimento do fato particular e, para tanto, haveria de se considerar o contexto em que esse fato ocorria e não sua explicação causal”.

Nesse sentido, o processo interpretativo dos significados proposto por Dilthey (1992) no campo da filosofia, articulava uma compreensão sobre a vida e às formas de cultura, pautadas por um contexto histórico que valoriza a experiência do sujeito com a vida. Dilthey se propõe a pensar na possibilidade da interpretação, ou seja, a hermenêutica como abordagem para analisar fenômenos históricos, compreendendo que “da reflexão sobre a vida, nasce a experiência da vida” (p. 112). O pensamento de Dilthey é um questionamento do paradigma tradicional positivista que, naquele momento, já não dava conta de determinados modos de perceber e conceber o mundo e a vida.

Acompanhando o argumento de Gatti e André (2011), encontro em Denzin e Lincoln (2006) apontamentos que enfatizam a ocorrência de

um tipo de “diáspora metodológica” e nos ajudam a compreender as migrações ocorridas no momento em que a pesquisa qualitativa começa a ganhar espaço e, de certa forma, primazia entre pesquisadores. Os autores explicam que

os humanistas migraram para as ciências sociais, em busca de uma nova teoria social, de novos métodos para estudar a cultura popular e seus contextos etnográficos e locais. Os cientistas sociais voltaram-se para as humanidades, na esperança de aprenderem a fazer leituras estruturais e pós-estruturais complexas dos textos sociais. Com as humanidades os cientistas sociais também aprenderam a produzir textos que se recusassem a ser interpretados em termos simplistas, lineares, incontrovertíveis (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 17).

Essa movimentação, resultado de discussões filosóficas e epistemológicas que repercutiram nas práticas de pesquisa, favorecem a compreensão de mudanças conceituais, de interesses individuais e coletivos que se tornaram determinantes para a pesquisa nos dias atuais, respeitando-se, obviamente, o complexo trânsito no campo histórico, responsável pelo alicerce de definições e modelos práticos para a pesquisa qualitativa.

Ainda de acordo com Gatti e André (2011, p. 29), outra contribuição importante para a pesquisa qualitativa foi a de Max Weber ao afirmar “que o foco da investigação deve se centrar na compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações”. Desse modo, o pensamento de Dilthey e Weber foram decisivos ao contribuir para a incorporação desses processos à pesquisa qualitativa, ao perceberem e articularem a necessidade de pensar, significar e interpretar experiências e ações como parte de contextos históricos. Essas ideias foram desenvolvidas em meio a um debate crítico em relação a concepção positivista de ciência, privilegiando a perspectiva de conhecimento conhecida como “idealista-subjetivista” que, opostamente à posição que separa sujeito e objeto, eleva e valoriza os modos como os sujeitos percebem e compreendem a realidade. Essa abordagem valoriza

a “interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador” (GATTI e ANDRÉ, 2011, p. 30), ou seja, contribui de maneira significativa para que a pesquisa qualitativa surja como um campo de múltiplas possibilidades práticas e interpretativas.

Essa revisão conceitual proposta pelas autoras é fundamental para nos ajudar a compreender, inicialmente, o desenvolvimento da pesquisa qualitativa como um processo investigativo de forma ampla, que engloba diferentes facetas dos fenômenos ao buscar reflexões, interações e reciprocidades entre o sujeito que investiga e aquilo que acontece ao seu redor. Os acontecimentos, situações e experiências vivenciadas pelo sujeito, desafiam sua permanência no mundo, questionando-o, inquirindo-o e provocando-o a conjecturar sobre possibilidades descritivas e interpretativas, com o objetivo de contextualizar e analisar a relação sujeito/objeto. A experiência como fonte de conhecimento adquire ênfase, sobretudo, pelo aspecto da interpretação, da descoberta e pela posição determinante do sujeito no contexto investigativo. Bogdan e Biklen (2010, p. 49) ao apontarem características da investigação qualitativa, levam em conta que o investigador é peça fundamental, especialmente, pelo modo como

a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo.

Isso exige do investigador um olhar apurado para captar o que ocorre ao seu redor. Um captar que desdobra-se na percepção de si mesmo e do outro ao mesmo tempo em que estimula um interrogar-se sempre, inclusive, a partir das experiências vividas. A pesquisa qualitativa envolve abertura e flexibilidade para repensar objetivos, processos e

métodos, contudo, demanda, também, um olhar de inquietação, interrogação, reflexão em busca de interpretações sobre o mundo, a vida, o cotidiano e si mesmo. Segundo Bogdan e Biklen, os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. Essa afirmação me faz refletir sobre a investigação que estou desenvolvendo, ou seja, o processo de vasculhar, desvelar, descrever e contextualizar situações, experiências e procedimentos articulados a um arcabouço teórico e metodológico. Me faz refletir, ainda, sobre esse trânsito entre reflexividade empírica e cotidiano, condição que, gradativamente, se revela uma prática de persistência pontuada por dúvidas, incertezas e ansiedades, por surpresas, descobertas e prazeres com os quais aprendo a conviver nas trilhas desta investigação.

ENTRE INQUIETAÇÕES E AUTODIÁLOGO

A pesquisa compreende um processo de interação e comunhão com a vida, com a realidade cotidiana em busca de conhecimento. Envolve e promove o contato com aquilo que desejamos e procuramos, ou seja, respostas para nossas inquietações. Geralmente essa procura parte de perguntas, derivadas de inquietações presentes na realidade. De acordo com Gray (2012, p 16), a “complexidade do mundo faz com que a pesquisa na vida real seja cada vez mais importante” e, nesse sentido, as perguntas devem refletir aspectos desse mundo real que delinea a vida

de todos nós, inquietos e ansiosos por respostas. A posição de Gray me faz pensar no questionamento de Saramago (2011, p. 225) ao dizer que “tudo no mundo está dando respostas, o que demora é o tempo das perguntas”.

O processo originário de perguntas pressupõe a própria pergunta como questão com o objetivo de “entrar na pergunta, unificando-se com ela, por meio de investigação aberta, busca autodirecionada e imersão na experiência ativa” (GRAY, 2012, p. 32). Essa premissa abriga o princípio da “pergunta de partida” proposto por Quivy e Campenhoudt (2008), ao ponderarem sobre a viabilidade da proposição de perguntas para apontar caminhos investigativos, considerando os critérios de pertinência, clareza e exequibilidade da pergunta como condição inerente e indispensável para o desenvolvimento da investigação. Assim, a pergunta de partida, pressupõe a experiência e a autoinvestigação como qualidade favorável ao desenvolvimento da investigação.

Esse processo de autodiálogo sugere uma percepção dos valores e condições da experiência de vida, especialmente quando aponta a necessidade de conversação entre o pesquisador e suas vicissitudes, levando-o as descobertas de si e do Outro. Nesse sentido, Gray (2012) afirma que o autodiálogo é um caminho para a pesquisa autobiográfica, pois, permite uma análise profunda e pessoal, alertando para o teor descritivo e subjetivo da iniciativa. Salienta, ainda, que o autodiálogo envolve o pesquisador a ponto de

[...] realizar um profundo questionamento pessoal do que ele deseja pesquisar; viver a questão, dormir e fundir-se com ela; permitir que os movimentos internos de intuição ampliem o entendimento da questão; revisar todos os dados das experiências para identificar sentidos tácitos e formar uma síntese criativa, incluindo ideias a favor e contra uma proposição (p. 33).

Assim, “pergunta de partida” e autodiálogo abrem caminho para uma abordagem autobiográfica, procedimento adequado ao contexto da pesquisa em questão, partindo de inquietações que foram deflagradoras do processo que se desenvolve nesta investigação. Nesse sentido, a pergunta que mobiliza a pesquisa é: **como e por que tornei-me professor de artes visuais?** Ou seja, uma questão que traz implicações para o ensino e para a formação docente em artes visuais.

Delory-Momberger (2012), reforça essa posição ao argumentar que entende o indivíduo como ser social e singular e, em decorrência, considera que a abordagem biográfica articula possibilidades para “[...] explorar os processos de gênese e de devir dos indivíduos no seio do espaço social [...]” (p. 524). Esse processo ocorre nas interfaces do individual e do social, em contínua retroalimentação e reciprocidade. Desse modo,

o espaço da pesquisa biográfica consistiria então em perceber a relação singular que o indivíduo mantém, pela sua atividade biográfica, com o mundo histórico e social e em estudar formas construídas que ele dá à sua experiência. O objeto visado pela pesquisa biográfica, mediante esses processos de gênese *socioindividual*, seria o *estudo dos modos de constituição do indivíduo enquanto ser social e singular (idem)*.

Ainda de acordo com a autora, a singularidade que a pesquisa biográfica tem por tarefa apreender não permanece contudo, associada a uma “singularidade solipsista”, mas, a uma singularidade atravessada, informada pelo social e pelo tempo. Tempo entendido como dimensão que introduz a “temporalidade biográfica” da experiência. A “temporalidade biográfica” depende de especificação no seu aspecto biográfico, principalmente pelo fato de que sua referência consiste na “escrita da vida” que contempla uma elaboração da experiência, ou seja, o indivíduo precisa significar e interpretar o que foi vivenciado e experimentado por ele ao longo da sua trajetória. A pesquisa biográfica

é alimentada por uma tradição¹³ hermenêutica e fenomenológica que, segundo Delory-Momberger, situa o processo reflexivo

sobre o agir e o pensar humanos mediante figuras orientadas e articuladas no tempo que organizam e constroem a experiência segundo a lógica de uma razão narrativa. De acordo com essa lógica, o indivíduo humano vive cada instante de sua vida como o momento de uma história: história de um instante, história de uma hora, de um dia, de uma vida. Algo começa, se desenrola, chega a seu termo numa sucessão, superposição, empilhamento indefinido de episódios e peripécias, de provações e experiências (p. 525).

Esse processo traduz significativamente o interesse e a importância da produção de fragmentos narrativos apresentados ao longo do texto desta investigação. Dá relevância ao cotidiano da vida, da existência e da própria percepção de si, pautados nos instantes de cada projeção, alimentados por lapsos de lembranças que remetem a momentos vividos, trajetória reconstruída a partir de experiências pessoais, historicamente situadas, próprios de uma existência social e singular.

DAS INQUIETAÇÕES À PESQUISA

O contexto da pesquisa envolve e conduz a múltiplos caminhos investigativos, sobretudo, por considerar que a abordagem qualitativa pressupõe “[...] o mundo do sujeito e os significados por ele atribuídos às suas experiências cotidianas, às interações sociais que possibilitam compreender e interpretar a realidade [...]” (GATTI e ANDRÉ, 2011, p. 30). Amparado na busca desses caminhos investigativos, pretendo alcançar

¹³ Delory-Momberger enfatiza no artigo as tradições hermenêutica e fenomenológica e cita os autores Dilthey, Gadamer, Ricoeur e Berger, Luckmann, Schapp e Schütz, respectivamente como representantes teóricos.

ao longo do trabalho a compreensão necessária para encontrar brechas e fissuras capazes de atribuir sentido e revelar encontros entre minhas experiências vividas no cotidiano profissional e as realidades apresentadas pelos alunos colaboradores.

Relembro esses encontros no momento em que revivo conversas de corredores na expectativa de marcar entrevistas, em que lembro de episódios pedagógicos de sala de aula, em que recordo minha “ansiedade” em relação à realização dos grupos focais. Esses procedimentos, embora trabalhosos e cansativos, são registros e marcas dos momentos, horas, dias, semanas e meses que configuraram o processo da pesquisa de campo.

No entendimento de Quivy e Campenhoudt (2008, p. 31), pesquisa é investigação, compreendendo que a investigação é por definição “algo que se procura”. Assim, entendo a pesquisa como processo investigativo que, **vasculha, desvela, descreve, contextualiza e analisa**. Esses procedimentos residem na procura pelo melhor caminho para o conhecimento, levando-se em conta as hesitações, as dúvidas, os desvios, medos e incertezas que esse caminhar implica. Para os autores, a experiência investigativa desencadeia para alguns pesquisadores uma angústia paralisante, enquanto para outros, pode representar um fenômeno estimulante. Para Stake (2011, p. 64), alegria, fé e confiança são fatores desejáveis por aqueles que se empenham na empreitada investigativa. Contudo, o autor ressalta que a dúvida pode ser vista como uma grande virtude no desenvolvimento da pesquisa, ou seja, “a dúvida que paralisa pode ser prejudicial, mas ela pode ser um escudo protetor. A dúvida pode provocar a busca por uma melhor compreensão”.

Nesse caminhar para o conhecimento apontado por Quivy e Campenhoudt, nessa busca pela experiência incomum da pesquisa e da

escrita, observei e aprendi com os momentos de reflexão, com a dúvida como forma de estimular a pesquisa.

Em sintonia com a provocação de Stake, me dou conta que os momentos da dúvida que paralisa foram o “meu momento de escudo”, importante para confirmar e compreender o sentido da investigação. Esses momentos de dúvida nos quais me senti paralisado, possibilitaram-me olhar para os lados, para frente e, principalmente, para trás, para tempos e lugares que havia esquecido ou desprezado, imaginando que a minha “questão” de pesquisa começaria no momento em que ingressei na universidade e, posteriormente, no programa de doutorado.

Ledo engano. A questão da pesquisa, acerca de **como e por que tornei-me professor de artes visuais**, já estava latente em mim desde que comecei a questionar sobre a vida, sobre momentos decisivos vividos durante a prática docente. A questão da pesquisa estava inscrita na minha tessitura de sujeito, impregnada de experiências, medos, angústias e desejos. Alguns desejos e inquietações foram amadurecendo ao vivenciar o cotidiano das aulas no Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual. Entretanto, outros desejos afloraram mediante questionamentos e aprendizagens que não passam impunemente pela experiência com a vida. A partir das viagens realizadas entre Brasília e Goiânia, das disciplinas realizadas, dos encontros experimentados com professores e demais colegas do programa e, sobretudo, da reflexão constante sobre a questão da pesquisa, percebi aspectos da minha história de vida (re)lembrando momentos importantes que me fizeram chegar ao doutoramento. Essa busca pelo conhecimento de si ocorre num mo(vi)mento singular, porém, repleto de vozes e de presenças que comigo dialogam constantemente, sugerindo ou convidando-me à provocações que promovem um adensamento de ideias, desafios que pontuam este caminho da pesquisa.

COTIDIANO DA PRÁTICA DOCENTE: onde tudo começou...

Para Bogdan e Biklen (2010), a escolha de um estudo pode envolver questões relacionadas com interesses particulares, uma ideia inquietante e desafiadora ou, quando determinado tema esteve presente na experiência de vida recente do investigador. Nesse sentido, os autores sinalizam a importância da escolha de um estudo e os possíveis reflexos para o desenvolvimento da pesquisa e da escrita ao explicarem que,

independentemente da forma como surge um tópico, é essencial que ele seja importante e estimulante para si. Em investigação, a autodisciplina só pode levar até um certo ponto. Sem um toque de paixão pode não ter folego suficiente para manter o esforço necessário à conclusão do trabalho ou limitar-se a realizar um trabalho banal (p. 85-86).

As palavras de Bogdan e Biklen são esclarecedoras para ajudar a compreender que a pesquisa deve ser prazerosa e excitante, evitando que não se torne apenas mais um trabalho realizado. Para Eagleton (2011a), “[...] estudar tem que ser divertido” (p. 15), pois vivemos imersos naquilo que trabalhamos e vivenciamos no cotidiano. Eagleton comenta que seria extremamente interessante e prazeroso uma dissertação de mestrado, por exemplo, que comparasse os diferentes sabores dos uísques maltados, ou mesmo, um estudo fenomenológico que abordasse um dia passado na cama.

No caso específico desta investigação, o interesse adveio de situações experienciadas e vividas na prática docente como professor do ensino básico. Esse interesse se soma às experiências do curso de mestrado e, agora, culminam com o exercício docente na Universidade e o desafio de formar professores de artes visuais. Para elucidar a questão, tomo como exemplo momentos marcantes da minha prática docente e apresento um fragmento narrativo desse processo na expectativa de explicitar meu interesse pelo tema de pesquisa de doutorado.

Fragmento narrativo 7

A experiência com o ensino no Projeto de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, foi iniciada em 2001, com a entrada das primeiras turmas que compunham os ciclos 1, 2, 3 e 4. O programa era compreendido por ciclos de formação, como se fosse um supletivo, porém, com especificidades próprias.

O programa era destinado às pessoas que não podiam frequentar a escola regular diurna e desejavam acelerar o processo de formação a partir de conhecimentos prévios adquiridos ao longo da vida.

Era comum a presença de senhores e senhoras com idades entre 40 e 60 anos, que não sabiam ler e escrever, mas, tinham uma percepção e conhecimento da vida em contraposição ao que a escola podia oferecer. Em alguns casos excepcionais, determinados alunos ingressavam na primeira série e logo depois eram “promovidos” para séries mais avançadas, em virtude do desenvolvimento e da capacidade reflexiva de aprendizagem.

Os alunos que procuravam o PEJA, em sua maioria, eram pessoas que, por razões diversas, não puderam estudar quando novos. E, agora, vivenciavam a experiência do mundo da escola de forma prazerosa e significativa para suas vidas.

Minha participação como professor de arte no programa foi condicionada por uma capacitação pedagógica promovida pela prefeitura, para conscientizar os professores sobre a realidade do ensino nas turmas do PEJA. Era necessário saber ouvir, ter paciência e consciência das limitações que os alunos apresentariam.

Todas as informações reforçavam o meu desejo de participar do programa, sobretudo, pela oportunidade de experimentar uma situação pedagógica diferenciada. Outro fator decisivo foi a possibilidade de conhecer outra realidade, diferente daquela com as turmas diurnas, situação na qual eu não conseguia, sequer, ouvir a minha voz em sala de aula. Percebo, inclusive, que a minha participação no programa conscientizou-me sobre a forma de ensinar e perceber o aluno regular diurno. A experiência no programa contribuiu decisivamente para que o episódio pedagógico que trata da questão entre Renoir e Playboy se tornasse relevante para o ingresso na formação continuada.

No PEJA, aprendi a ouvir e a valorizar a história de vida daqueles senhores e senhoras que, toda sexta-feira, das 19 às 22 horas, dirigiam-se à escola para assistir as aulas de arte. Certa vez, um senhor bem idoso, fez a seguinte observação.

- Professor. Eu achei que a aula de arte seria diferente dessa que o senhor ensina pra gente. Eu achei que ia aprender a fazer flor de papel, cartão de natal, essas coisas que a gente encontra nas feiras de artesanato.

Esse tipo de colocação em sala de aula abria espaço para que pudéssemos conversar sobre o entendimento do que poderia ser arte. Nesses momentos de conversa, procurava falar pouco, pois o mais importante era ouvir as opiniões, as histórias e histórias, concepções sobre a vida, dificuldades, traumas e sabedorias de pessoas que tinham muito para ensinar a partir das suas experiências de vida.

As aulas de arte ministradas no programa foram fundamentais para a minha formação humanística no contexto da educação. Durante nove anos, acompanhei na escola o percurso de muitos senhores e senhoras que se formaram e voltaram para agradecer. Aprendi a valorizar a experiência e a vivência dos sujeitos naquele momento da minha vida profissional, aprendizagens que repercutiram no processo de ensinar e aprender, tanto no ensino do PEJA como no ensino regular diurno. A experiência foi muito rica, construí relações de aprendizagem com alunos de idade avançada que buscavam a escola para aprender a ler, a escrever e tinham a oportunidade de conhecer um pouco sobre arte, esforço significativo para quem carregava quarenta, cinquenta ou sessenta anos de idade.



Figura 12: Escola Municipal Rosa da Fonseca, Vila Militar, Rio de Janeiro.
Foto do autor.

A experiência no Projeto de Educação de Jovens e Adultos (PEJA), permitiu-me experimentar uma proposta humanística de processo educativo no cotidiano da escola. Foi nesse cotidiano da escola, em especial na Escola Municipal Rosa da Fonseca, conforme detalhe da sua fachada na **figura 12**, que iniciei o mo(vi)mento em busca de algo, procurando alguma coisa que não sabia nomear ou especificar do ponto de vista investigativo. Hoje, acredito que o mo(vi)mento que estou empreendendo nesta investigação fala desse lugar de escuta e de aprendizado que foi a escola de ensino fundamental, pois foi “escutando que aprendi a falar com eles” (FREIRE, 1996, p. 113).

Compreendia que o cotidiano da escola representava o *lócus* que havia escolhido e o sentido daquela escolha, naquele momento da vida, me enchia de empatia com as ideias de Freire (2004, p. 81) ao explicar que

a auto-suficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não têm humildade ou a perdem, não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de pronúncias do mundo. Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais.

Foi no cotidiano da escola, especialmente, no lugar aonde aconteciam as aulas do PEJA que, aprendi a valorizar o saber “adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional” (TARDIF, 2012, p. 19). Nesse aspecto, Tardif destaca que o saber associa-se com o âmbito dos ofícios e profissões, pois o “saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer” (p. 11). Acrescenta, também, que o saber adquirido pelos professores é plural e também temporal, pois deve-se em virtude das experiências adquiridas em salas de aula e do tempo em que passou na escola.

Essa postura de aprender a partir do cotidiano da escola e da relação dialógica com os alunos, não era compartilhada por determinados docentes da escola. Alguns professores tinham uma visão e entendimento de educação como algo vertical, de cima para baixo, ou seja, de alguém que domina o conhecimento em detrimento daquele que o procura. Na perspectiva de Freire (2004), esse tipo de postura cabe aos homens que não têm humildade e, por esta razão, não podem aproximar-se do povo. O professor, para aproximar-se do aluno deve “aprender a aprender”, “aprender a ouvir”, como forma de conscientização e de comunhão com os outros. Cabe a cada um construir subsídios para percorrer esses caminhos em busca do conhecimento. Assim, pondero que a experiência vivenciada com os senhores e as senhoras do PEJA, ensinaram-me mais do que pretendia ensinar.

SOBRE O CONTEXTO METODOLÓGICO DA PESQUISA: vasculhando e desvelando processos para a produção de dados



Figura 13: Primeiro encontro do Grupo Focal.
Foto do autor.

A “geração de dados” (BAUER, GASKELL e ALLUM, 2011) da pesquisa foi realizada no âmbito do Departamento de Artes Visuais da Universidade de Brasília e contou com a participação de alunos colaboradores¹⁴ que, participaram dos episódios pedagógicos vivenciados em sala de aula. **A figura 13** apresenta quatro colaboradores da pesquisa no momento em que iniciávamos o grupo focal.

¹⁴ Todos os alunos colaboradores que participaram da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento, autorizando a divulgação das imagens fotográficas. Os termos de consentimento acompanham uma ficha preenchida por cada colaborador com dados relacionadas ao período do curso, idade, atividade desenvolvida naquele momento entre outras informações relevantes para a pesquisa. Ver detalhes do modelo utilizado no **Anexo 1**.

A opção de realizar a pesquisa de campo no âmbito da Universidade de Brasília, especificamente no Departamento de Artes Visuais, onde atuo como professor, deve-se ao fato de que a pesquisa tem como foco o cotidiano docente. Em decorrência, a vivência pedagógica em sala de aula com alunos do curso de Licenciatura em Artes Visuais ganha relevância.

Recém concursado na universidade, iniciei as atividades docentes no curso de Licenciatura em Artes Visuais e logo fui surpreendido por situações e desafios pedagógicos em sala de aula. Esses desafios impulsionaram-me a buscar em 2011, o curso de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual na Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás. Não pretendo alongar a apresentação sobre as informações referentes a pesquisa de campo, pois, ao longo do texto, serão apresentados fragmentos narrativos bem como detalhamentos sobre os procedimentos utilizados nas diferentes etapas da produção de dados.

Em comum acordo, decidimos que os alunos colaboradores serão designados pelo sobrenome. Dos oito alunos colaboradores, quatro são homens e quatro são mulheres, na faixa etária dos 23 aos 32 anos (**Quadro 1**). Todos os alunos colaboradores estavam regularmente matriculados no curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade de Brasília e se disponibilizaram a participar da pesquisa.

QUADRO 1: sobre os alunos colaboradores

Alunos colaboradores	Episódio pedagógico
<p>Carvalho Idade: 23 Período do curso: 6º Atividade: Estilista da Loja Tom Surton e Estagiário do CEAT/Taguatinga/DF</p>	<p>Por que John Lennon está na UnB? Disciplina: Seminário em Teoria, Crítica e História da Arte 2</p>
<p>Torres Idade: 27 Período do curso: 5º Atividade: Atendente na Livraria Leitura e estagiário na Biblioteca da UnB</p>	<p>Por que John Lennon está na UnB? Disciplina: Seminário em Teoria, Crítica e História da Arte 2</p>
<p>Cupello (Observador) Idade: 32 Período do curso: Final Atividade: Professora das séries iniciais na Secretaria de Educação do Distrito Federal</p>	<p>Por que John Lennon está na UnB? Disciplina: Seminário em Teoria, Crítica e História da Arte 2</p>
<p>Castelar Idade: 24 Período do curso: 8º Atividade: Professora Temporária na Secretaria de Educação do Distrito Federal, área de Língua Portuguesa</p>	<p>Cultura do Gagaísmo Disciplina: Elementos de Linguagem, Arte e Cultura Popular</p>
<p>Silva Idade: 25 Período do curso: 11º Atividade: Estagiária na Caixa Cultural e ilustradora de livros infantis</p>	<p>Cultura do Gagaísmo Disciplina: Elementos de Linguagem, Arte e Cultura Popular</p>

Freire (Observador) Idade: 27 Período do curso: 6º Atividade: Estagiário na Caixa Cultural	Cultura do Gagaísmo Disciplina: Elementos de Linguagem, Arte e Cultura Popular
Bezerra Idade: 26 Período do curso: 7º Atividade: Estagiário no Laboratório de Materiais Expressivos - LEME	De Renoir à revista Playboy Disciplina: Projeto Interdisciplinar
Andrade Idade: 27 Período do curso: 7º Atividade: Estagiária na Biblioteca da UnB - Setor de Restauração	De Renoir à revista Playboy Disciplina: Projeto Interdisciplinar

Os dados da pesquisa de campo foram produzidos no período entre o segundo semestre de 2011 e o primeiro semestre de 2013 (**Quadro 2**). O processo de geração de dados possibilitou pensar na concepção de um tripé, formado por três eixos metodológicos para o desenvolvimento da pesquisa.

- **episódios pedagógicos;**
- **entrevistas individuais;**
- **grupo focal.**

QUADRO 2:

Cronograma das entrevistas e dos grupos focais

Período	Entrevistas
Segundo semestre de 2011	Realização de duas entrevistas alunos colaboradores: Castelar e Carvalho
Primeiro semestre de 2012	Realização de duas entrevistas alunos colaboradores: Freire e Torres
Segundo semestre de 2012	Realização de quatro entrevistas alunos colaboradores: Silva, Cupello, Bezerra e Andrade
Primeiro semestre de 2013	Realização do Primeiro grupo focal alunos colaboradores: Cupello, Carvalho, Silva e Torres Realização do Segundo grupo focal alunos colaboradores: Castelar, Freire, Andrade e Bezerra

EPISÓDIOS PEDAGÓGICOS: o contexto das disciplinas

Denomino **episódios pedagógicos** aquelas experiências marcantes e diferenciadas vividas em sala de aula com alunos do curso de formação de professores em artes visuais. Os episódios aconteceram em situações nas quais os alunos estavam se preparando e/ou apresentando os seminários sobre os temas da disciplina. Foram realizados no contexto da sala de aula, com exceção de um episódio específico que será descrito e justificado adiante.

Primeiro semestre de 2010

Disciplina:

Seminário em Teoria, Crítica e História da Arte 2 (STCHA 2)



Figura 14:
Escultura de John Lennon no campus da UnB,
após sofrer um trote pelos calouros e veteranos.
Foto: <www.unb.br/cotidiano>
Acesso em 10 agosto 2013.

A disciplina foi ofertada para alunos do curso de Licenciatura e Bacharelado, das 19:00 às 20:40 horas, às terças e quintas-feiras. A turma era composta por 30 alunos, de diferentes períodos, no entanto, a maioria estava cursando o segundo semestre do curso. No primeiro semestre de 2010 ocorreu um fato que merece destaque: a universidade entrou em greve. Durante dois meses as atividades de ensino ficaram paralisadas na universidade. O fragmento narrativo apresenta alguns detalhes relevantes, sobretudo, ao colocar em perspectiva informações referentes ao momento do meu ingresso na universidade.

Fragmento narrativo 8

Lembro-me como se fosse hoje, das primeiras turmas do Departamento de Artes Visuais para as quais, pela primeira vez, ministrei as disciplinas Seminário em Teoria, Crítica e História da Arte 2 (STHCA 2) e Projeto Interdisciplinar (PI) em março de 2010, no período noturno.

Hoje, ainda, recordo a angústia vivenciada, o frio na barriga e o medo de enfrentar as turmas, especialmente, em relação à disciplina de Seminário.

Essa disciplina tem uma ementa flexível e abre espaço para o professor definir o tema que vai abordar a partir dos seus interesses de pesquisa. Geralmente a disciplina é ministrada por professores doutores, docentes vinculados a Linhas de Pesquisa e com investigação em andamento. No meu caso, apesar de ter ingressado na universidade como mestre e não ter pesquisa em andamento, a disciplina foi designada para mim devido a questões funcionais relacionadas a problemas de horário.

Assim, optei por trabalhar com um tema que considero significativo na minha formação acadêmica: a crítica de arte.

Fui monitor por dois anos na disciplina de Criteriologia da Arte no curso de Graduação em Educação Artística na Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Havia aprendido muito e conhecia textos que discutiam questões pertinentes ao estudo da crítica de arte.

Mas, quando me dei conta, estava preparando aulas com conteúdos conceituais para uma turma de segundo período que, apesar do interesse pela arte, ainda não dominava conceitualmente a historiografia da arte para compreender o processo histórico da crítica de arte. Rememorei minha vivência como aluno de graduação e percebi que aquele tipo de planejamento poderia não fazer sentido para os alunos.

Resolvi correr o risco nas primeiras aulas, apresentar o conteúdo conceitual e observar a reação da turma. Realmente não funcionou.

A reação dos alunos era clara, o modo como se entreolhavam, como se posicionavam na sala, distantes da minha mesa e mergulhados num silêncio inexplicável.

Ninguém falava, não faziam uma pergunta...

Sentar distante do professor e não fazer perguntas eram dois fatores que confirmavam a má receptividade da turma.

Na minha lembrança como estudante de graduação era perceptível a reação dos alunos quando a turma não apresentava interesse pela disciplina, geralmente, em virtude de uma postura indiferente do professor, ou, também, quando o conteúdo não alcançava minimamente a nossa compreensão. O que não faz sentido, geralmente, não interessa.

Decepcionado com a reação dos alunos nas primeiras aulas, tentei investigar, rememorar na minha trajetória acadêmica o que me fazia sentir vivo na sala de aula. O que despertava o meu interesse por estar ali, mesmo depois de um dia inteiro de trabalho.

O que seria necessário para construir situações teóricas e práticas para promover um envolvimento significativo da turma?

Como propor situações que pudessem relacionar a crítica de arte com experiências e práticas que fizessem sentido para aqueles alunos?

Depois das primeiras três ou quatro aulas a universidade entrou numa greve que durou dois meses. Foi um momento muito difícil, pois, eu acabava de chegar à universidade com o desejo de fazer um bom trabalho e realizar o sonho de dar aulas num curso de licenciatura.

No entanto, compreendo, também, que o momento foi decisivo para que eu pudesse refletir sobre o meu papel na universidade, no contexto daquele departamento e, principalmente, no desenvolvimento da docência em artes visuais para alunos do curso de licenciatura.

O período da greve foi para mim um período de muito trabalho. O curso estava passando por um processo de reformulação curricular e todos os professores recém-contratados eram convocados para participarem das atividades da reformulação curricular.

Ao participar das reuniões do Fórum de Professores do Curso de Licenciatura, pude, também, refletir sobre o que havia ocorrido nas primeiras aulas com a turma.

O fato de ser um professor novo no departamento, vindo de outra cidade, também poderia ter provocado um certo distanciamento dos alunos nas aulas. Eu não era conhecido. O máximo que alguns alunos sabiam de mim estava expresso no currículo lattes e na minha apresentação em sala de aula.

No entanto, outra questão me tirava o sono: como repensar posturas tradicionais de ensino acerca do processo didático e curricular no contexto da formação de professores? Não queria repetir receitas prontas e muito menos papéis equivocados que, como estudante, havia vivido e criticado no comportamento de vários professores. Eu queria mais...

Após a greve, retornamos com entusiasmo ao trabalho em sala de aula. Após ter pensado e refletido sobre as primeiras aulas, resolvi modificar o plano de curso e apresentar outra proposta de conteúdo para a disciplina.

Experimentei uma situação extremamente gratificante. Resgatei na minha trajetória o que Freud (1996c) denomina o “tesouro das lembranças”, o reduto de nossas memórias, coisas que não sabemos ao certo, mas, que afloram com vigor no pensamento. A partir das lembranças, vasculhei e busquei exemplos de professores que foram

referência na minha vida de estudante, considerando experiências vividas no curso de graduação e de mestrado.

Revirei todas as pastas com material da época. Encontrei inúmeros cadernos, trabalhos e provas repletos de recordações, anotações, memórias arquivadas, materiais relevantes para reviver um período gratificante e produtivo da minha vida como estudante.

Nesse mo(vi)mento intenso em busca dos tesouros da lembrança, encontrei recados em trabalhos que foram decisivos para fazer renascer o desejo pela ousadia.

Em um dos trabalhos realizados para a disciplina de Pesquisa em Educação, na época do Mestrado, a Professora Cecília Goulart colocou o seguinte recado no final do trabalho:

“Vá em frente! Mas não esqueça de soltar o freio de mão. Por que você está escrevendo com o freio de mão puxado? Solte o freio... e siga em frente, sempre”

Estas palavras escritas no final do trabalho foram significativas para me fazer compreender que eu podia mais.

As palavras acenderam o desejo pelo doutorado, mesmo sabendo dos obstáculos e da dificuldade em conciliar, mais uma vez, trabalho e estudo.

Este é apenas um exemplo de muitos que pude vivenciar na minha vida de estudante. Exemplos de professores que souberam ensinar e orientar com paixão e generosidade, imprimindo marcas positivas na minha vida, inclusive, intensificando meu gosto pela arte, pela educação e, principalmente, o respeito pelo Outro.

Depois de uma reflexão profunda sobre o que seria ensinar arte para alunos do curso de licenciatura, percebi, então, que não poderia continuar ensinando crítica de arte a partir de slides e textos que remontavam aos critérios canônicos, históricos e formalistas da crítica de arte. Os alunos demandavam mais, precisavam de desafios que extrapolassem os limites do texto e os levassem para outros territórios de pesquisa onde fossem contempladas não apenas dimensões teóricas, mas, especialmente, dimensões práticas da disciplina e da realidade.

Eu precisava colocar a “mão na massa” com meus alunos, ou seja, levá-los a experimentação, a valorizar a experiência, o cotidiano da sala de aula.

A partir dessas inquietações me senti motivado a continuar meus estudos em nível de doutorado, na expectativa de aprofundar questões teóricas, metodológicas e práticas relacionadas a Educação em Artes Visuais.



Figura 15: Escultura de John Lennon (vista de outro ângulo) no campus da UnB
Foto do autor.

Episódio pedagógico: POR QUE JOHN LENNON ESTÁ NA UnB?

O primeiro episódio pedagógico aconteceu na disciplina Seminário em Teoria, Crítica e História da Arte 2 (STCHA 2). No planejamento do conteúdo, organizei a disciplina em duas partes: teórica e prática. Minha

preocupação era atender as demandas e interesses dos alunos do curso de licenciatura e do bacharelado. A parte teórica envolvia o estudo e discussão sobre concepções de crítica de arte ao longo da história, compreendendo o processo de formação de tais conceitos.



Figura 16: Escultura de John Lennon após intervenção pelo grupo de alunos do seminário. Foto cedida pelo colaborador da pesquisa.

A segunda parte, de caráter prático, incluía uma pesquisa de campo na malha urbana da Capital Federal, com o objetivo de mapear e investigar manifestações artísticas que ocorrem na cidade. A pesquisa deveria contemplar entrevistas com passantes, gravações de vídeo, fotografias

apresentações, performances, etc. No final do semestre os trabalhos seriam apresentados em sala de aula no formato de seminário.

As apresentações dos seminários foram realizadas em conformidade com a proposta da disciplina. No entanto, uma chamou a minha atenção e também despertou a curiosidade da turma. O grupo composto por quatro alunos decidiu pesquisar uma escultura que está no campus da universidade e que faz referência a figura de John Lennon (**figuras 14, 15 e 16**). Somente um dos integrantes do grupo conhecia a escultura, os demais imaginavam que a escultura era a imagem de uma índia, de algum professor ou político. O mais curioso é que, até então, não havia interesse em saber o que ou quem a escultura representava. Para espanto de todos, o grupo deu o seguinte título ao seminário: **Por que John Lennon está na UnB?** A reação foi imediata, um grande alvoroço na sala de aula. No momento da apresentação eu estava sentado com os alunos no fundo da sala e ouvi comentários inusitados: O quê? John Lennon na UnB? Onde? Quando? Quero assistir? Vivemos um momento de descontração, de curiosidade e de questionamento acompanhando a apresentação e, posteriormente, as discussões sobre a escolha do objeto, bem como, sua relevância no campo da representação artística.

Segundo semestre de 2010
Disciplina:
Elementos de Linguagem, Arte e Cultura Popular (ELACPop)



Figura 17:
Montagem com três fotos. Lady Gaga em momento performático
Foto: <<http://semtedio.com/lady-gaga-para-rock-band/>>
Acesso em 20 setembro 2013.

A disciplina Elementos de Linguagem, Arte e Cultura Popular (ELACPop), foi ofertada para alunos dos cursos de licenciatura e bacharelado no horário das 20:50 às 22:30 horas, às terças e quintas-feiras. Essa disciplina, além de fazer parte da estrutura curricular da licenciatura, é, também, uma disciplina aberta aos demais alunos da Universidade. Qualquer aluno regularmente matriculado na Universidade pode solicitar matrícula dependendo, apenas, da disponibilidade de vaga. Por esta razão, sempre são oferecidas o máximo de vagas: 35. A disciplina era ministrada pelo professor especialista na área de cultura popular. Todavia, naquele semestre, o professor responsável estava de licença e, por esta razão, coube a mim a incumbência de ministrar a referida disciplina. Dos 35 alunos matriculados, um percentual significativo pertencia a outros cursos como Turismo, Letras, Comunicação, História, entre outros. Os demais alunos eram da licenciatura e do bacharelado em artes visuais.

Ao receber a ementa da disciplina, percebi que o foco estava orientado para o estudo específico da cultura popular, do folclore e das tradições da baixa cultura, referências evidentes na bibliografia. Fiz contato com o professor responsável e perguntei se seria possível modificar a ementa e propor outro tipo de conteúdo. Com a aquiescência do professor, tive liberdade para fazer essa modificação.

O título indicava possibilidades teóricas e práticas para o desenvolvimento da disciplina: elementos de linguagem, arte e cultura popular. Assim, tomei a decisão de trabalhar com os conceitos de linguagem, arte e cultura dando ênfase às concepções de cultura visando uma proposta de trabalho que contemplasse uma atividade prática. A disciplina foi um sucesso com direito a feijoada no final do semestre. O cardápio fazia parte do grupo que apresentou o tema: A cultura da umbanda e sua influência na música popular brasileira.

**Episódio pedagógico:
CULTURA DO GAGAÍSMO**



Figura 18: Lady Gaga e o seu novo álbum
Foto: <http://www.wetheurban.com/tagged/lady_gaga>
Acesso em 20 setembro 2013.

Como mencionei anteriormente, ao apresentar a disciplina para os alunos, destaquei a organização em dois momentos: teórico e prático.

No primeiro momento estudaríamos os conceitos de linguagem, arte e cultura. No segundo, ao final do semestre, cada grupo faria uma apresentação em forma de seminário, sobre práticas e manifestações relacionadas ao conceito de cultura. Essa disciplina marcou a minha atuação no curso, mas, reconheço que grande parte do êxito devo aos alunos, aplicados, interessados e, principalmente, engajados na realização das atividades propostas.

Nessa turma vivi uma situação inusitada na minha trajetória docente ao passar por uma experiência curiosa, engraçada e, ao mesmo tempo, angustiante diante dos 35 alunos. Ao estudarmos conceitos de cultura, fizemos inúmeras leituras e discussões que compreenderam diferentes ideias e concepções teóricas do termo. Os alunos pesquisaram diferentes modalidades e acepções do conceito e tiveram liberdade para decidir sobre a concepção e abordagem para apresentar no seminário. Nessa arena desconhecida fui surpreendido com o tema acerca da cultura do gagaísmo. Como? Cultura dos gogos? Perguntei a aluna... A turma toda riu e alguém mais antenado avisou: não professor, ela está falando da Lady Gaga... (**figuras 17 e 18**).

Primeiro semestre de 2012
Disciplina: Projeto Interdisciplinar (PI)

A disciplina de Projeto Interdisciplinar visa a orientação de alunos para a realização de pré-projetos de pesquisa com o intuito de prepará-los para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Nessa disciplina não fiz a proposta de apresentação de seminários, pois o objetivo da disciplina consistia na elaboração de propostas de pesquisa. Desse modo, realizei uma proposta pedagógica com o objetivo de compartilhar com os alunos uma experiência docente da época em que era professor da Educação Básica no Rio de Janeiro.

A ideia de trabalhar essa proposta surgiu nos encontros de orientação, da necessidade de dar exemplos, de rememorar experiências vividas no início da minha carreira docente, bem como para pensar na possibilidade de que os alunos da licenciatura pudessem participar, observar e interagir com situações pontuais ocorridas no contexto e nas práticas de aula de artes visuais. A experiência serviu como ponto de questionamento sobre as relações entre **ensinar&aprender** no contexto do ensino de artes visuais, ao mesmo tempo em que possibilitou discussões sobre os conceitos de currículo e cotidiano experienciados em sala de aula.

Episódio pedagógico: DE RENOIR À REVISTA PLAYBOY



Figura 19: Revista Playboy,
Edição de julho de 2010.
Foto: <<http://playboy.abril.com.br/fotos/>>
Acesso em 20 setembro 2013.



Figura 20: Auguste Renoir
Banhista enxugando a perna direita - c. 1910
Óleo sobre tela
Foto: <<http://noticias.universia.com.br>>
Acesso em 20 setembro 2013.

O episódio pedagógico “**De Renoir à Revista Playboy**”, ocorreu no ano de 2004, com uma turma da antiga oitava série do Ensino Fundamental na Escola Municipal Rosa da Fonseca na Vila Militar, no Rio de Janeiro. O episódio ocorreu num dia quente de verão, quando pretendia dar uma aula sobre o movimento artístico impressionista, com ênfase nas obras do artista francês Auguste Renoir (**figura 20**). Organizei a aula projetando uma abordagem teórica e atividades práticas. Fiz a contextualização histórica do movimento impressionista e passei a apresentação das obras, em particular, a série de banhistas pintadas pelo artista, privilegiando a luz, os contornos e a sugestão das linhas. Não havia muito interesse por parte dos alunos, alguns conversavam, outros dormiam, poucos prestavam atenção. Mesmo assim, mantive-me firme e motivado, tentando conquistar a atenção dos alunos. No momento em que perguntei para os alunos, em tom de exclamação, sobre a beleza das mulheres e a importância do movimento, fui surpreendido com uma pergunta do fundo da sala, de um aluno que quase não falava: *Professor, as mulheres da playboy são mais bonitas que essas daí e estão mais perto da gente* (**figura 19**). Nesse momento a aula entrou em convulsão. Os alunos começaram a perguntar se era para trazer revistas da playboy para a aula, surgiram conversas e comentários paralelos. Em meio a essa confusão, a aula acabou, mas, ficou uma pergunta no ar: Por que as mulheres da playboy estão mais perto dos alunos do que as banhista de Renoir?

Os três episódios pedagógicos são parte da pesquisa de campo, sobretudo, pelo caráter narrativo e vivencial de cada experiência. Eles foram selecionados em virtude da ênfase nos parâmetros pedagógicos e didáticos que caracterizaram as situações. Cada episódio pressupõe contextualização e análise relacionadas às ideias e conceitos abordados durante as entrevistas. Os conceitos utilizados como referência em cada episódio foram:

- **Teoria e prática**
Episódio pedagógico: Por que John Lennon está na UnB?
- **Cultura popular e cultura erudita**
Episódio pedagógico: Cultura do Gagaísmo
- **Currículo e Cotidiano**
Episódio pedagógico: De Renoir à Revista Playboy

O gráfico apresentado abaixo (**Figura 21**) representa uma síntese do movimento dialógico e processual que caracterizou a dinâmica da pesquisa de campo. As setas sinalizam uma perspectiva de análise de mão dupla, onde os conceitos e as experiências vão se interconectando.

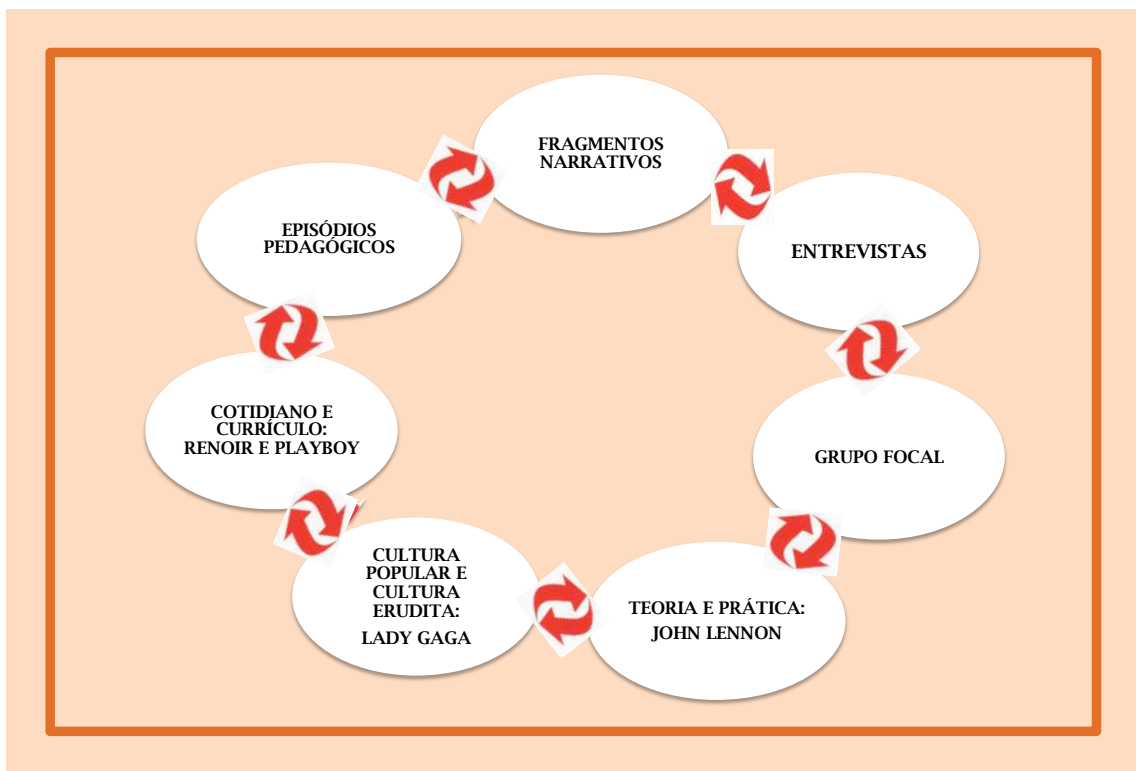


Figura 21: Gráfico representativo da pesquisa de campo (abarca a perspectiva metodológica que envolve os episódios pedagógicos, fragmentos narrativos, as entrevistas e o grupo focal).

ENTREVISTAS



Figura 22: Entrevista realizada com a colaboradora da pesquisa à respeito do episódio pedagógico: Cultura do Gagaísmo.
Foto do autor.

As entrevistas tiveram como foco os episódios pedagógicos vivenciados em sala de aula, de acordo com roteiro previamente proposto (**Apêndice 1**). Inicialmente convidei um integrante de cada grupo para a realização das entrevistas, levando em conta a participação e experiência pedagógica em sala de aula (**Figura 22**). Esse critério de escolha encontra respaldo no argumento de Bogdan e Biklen (2010, p. 87) ao explicar que “a escolha do que estudar implica sempre ter acesso aos sujeitos envolvidos no estudo, bem como a avaliação das possibilidades de conseguir esse acesso”. Os alunos colaboradores foram solícitos ao convite para participarem da pesquisa ao compreenderem a relevância

do que estava sendo discutido, suas implicações em termos de aprendizagem e formação docente no contexto da investigação.

Posteriormente, houve a necessidade de convidar outros integrantes dos grupos para participarem das entrevistas. Percebi que somente uma visão do episódio pedagógico não seria suficiente. Tornava-se necessário considerar outras perspectivas que oferecessem diferentes percepções dos episódios. Esse critério foi definido após a transcrição da primeira entrevista, momento em que pude perceber a relevância de outras visões para a discussão e análise dos dados.

Em função da sua peculiaridade, o **episódio pedagógico**, que versa sobre **Renoir e a revista Playboy**, teve apenas duas entrevistas realizadas com alunos. Levei em consideração o fato de o episódio proporcionar uma perspectiva pedagógica compartilhada com os alunos da Disciplina de Projeto Interdisciplinar. Os alunos entrevistados ofereceram-se como colaboradores para a pesquisa.

O roteiro de entrevistas foi organizado em duas partes: a primeira, direcionada à vida do aluno, sua trajetória, a escolha do curso, expectativas profissionais etc. A segunda, abordando especificamente observações, percepções, aprendizagens e compreensões do episódio pedagógico.

Apresento, a seguir, trecho de uma das entrevista como exemplo do conceito de “fragmentos narrativos” que tenho utilizado (CLANDININ e CONNELLY, 2011). Na sessão **NARRATIVAS: como prática e como pesquisa**, explicitarei de modo mais detalhado o conceito de narrativa.

Durante a entrevista, **Bezerra** respondia às questões sobre a experiência vivenciada em sala de aula. Havia, também, uma parte referente à escolha do curso, expectativas profissionais e outros temas. O interessante do processo de entrevista se deu, precisamente, em alguns

casos, quando os alunos colaboradores iniciaram uma conversa, que tangenciava as questões do roteiro. Eram questões pertinentes, que naquele momento da entrevista pareceu-me relevante ouvir e gravar. É, justamente, sobre esse aspecto que desejo compartilhar e refletir sobre o potencial do fragmento narrativo.

Fragmento narrativo 9

A entrevista realizada com Bezerra durou mais de 60 minutos. Ele havia cursado várias disciplinas comigo, condição que permitia certa familiaridade entre nós.

Iniciei a entrevista com as perguntas sobre o curso, razões para fazer essa escolha e expectativas em relação à vida profissional.

Bezerra saiu da sua cidade de origem, Nova Russas, no interior do Ceará, para cursar artes plásticas na UnB. Considerava o curso muito bom e pressente boas perspectivas de trabalho e atuação como artista. Está acostumado e bem adaptado à Brasília.

Ao falar da sua saída de casa, surgiu a questão da territorialidade e da ausência dos pais. Para ele, morar só é um grande aprendizado, um grande desafio. É necessário aprender a controlar tudo em casa.

Acrescentou que não viaja muito para a casa dos pais em virtude da distância e da dificuldade financeira. Para compensar, fica um bom tempo com eles nas férias de fim de ano, apesar de estranhar muito o local e as pessoas.

Nessa época, no fim de ano, todos os irmãos que estudam longe, passam longa temporada com os pais.

Perguntei sobre os irmãos e ele comentou que todos estudam fora, em lugares diferentes, em função dos interesses pessoais. Ao todo são quatro filhos e os pais fazem questão que os filhos estudem.

Nesse ponto da entrevista, espontaneamente, Bezerra conta uma história impactante. Não interrompi sua fala, deixei-o contar sua narrativa.

- Sabe professor, essa possibilidade de todos lá em casa estudarmos é muito boa. Quando estamos juntos no final do ano dá para conversar bastante e cada um apresenta suas novidades para dialogar. Eu sempre levo os meus trabalhos de gravura para que a minha mãe veja. Meu pai também fica orgulhoso de ver. Minha mãe trabalha com artesanato já faz muito tempo. Eu mesmo já ajudei a fazer os trabalhos, mas, saí de casa e agora fica difícil, até porque os meus interesses são outros. Na última vez que estive em casa aconteceu uma coisa curiosa.

Quando estávamos em casa, no fim de ano, era natural que os irmãos conversassem. Enquanto isso, os nossos pais não participavam muito da conversa. Diziam que os filhos estavam estudados e que não sabiam conversar com a gente.

Sabe o que aconteceu? Meu pai e minha mãe foram para a escola. Voltaram a estudar à noite. Quando estive pela última vez em casa soube da novidade. Disseram que assim vão poder conversar com os filhos, acompanhar a nossa conversa e também mostrar alguma novidade.

A narrativa de Bezerra tem fortes contornos afetivos. Senti que, ao falar dos pais, Bezerra também estava falando dele, do seu movimento, da iniciativa de buscar uma formação fora da sua cidade de origem, enfrentando dificuldades e obstáculos. Os “fragmentos narrativos”, no contexto das entrevistas, são subsídios analíticos que nos ajudam a dialogar com outras ideias, conceitos e autores, ajudam a teorizar sobre experiências vividas no cotidiano. Uma análise mais minuciosa, que demanda tempo e acuidade, será realizada no quarto mo(vi)mento.

As entrevistas foram realizadas no Departamento de Artes Visuais da Universidade de Brasília, local de convívio dos alunos colaboradores e espaço onde estavam frequentando as aulas. As entrevistas foram feitas durante a semana, geralmente no horário das aulas. A seguir apresento, no **Quadro 3**, informações detalhadas sobre as entrevistas.

QUADRO 3:
Data, horário e local das entrevistas

Data e horário	Local
Aluno colaborador: Castelar 16 de novembro de 2011 16:00 às 17:30 horas	Universidade de Brasília Departamento de Artes Visuais Sala dos Professores
Aluno colaborador: Silva 09 novembro de 2012 18:00 às 19:10 horas	Universidade de Brasília Departamento de Artes Visuais Sala dos Professores
Aluno colaborador: Freire 17 de maio de 2012 18:00 às 19:30 horas	Universidade de Brasília Departamento de Artes Visuais Sala da Coordenação de Graduação
Aluno colaborador: Carvalho 16 de dezembro de 2011 14:30 às 15:40 horas	Universidade de Brasília Departamento de Artes Visuais Sala dos Professores
Aluno colaborador: Torres 06 março de 2012 16:00 às 17:30 horas	Universidade de Brasília Departamento de Artes Visuais Sala dos Professores
Aluno colaborador: Cupello 22 de novembro de 2012 18:00 às 19:30 horas	Universidade de Brasília Departamento de Artes Visuais Sala dos Professores
Aluno colaborador: Bezerra 07 de dezembro de 2012 10:00 às 11:30 horas	Universidade de Brasília Departamento de Artes Visuais Sala dos Professores
Aluno colaborador: Andrade 06 dezembro de 2012 18:00 às 19:10 horas	Universidade de Brasília Departamento de Artes Visuais Sala de Foto 1

GRUPO FOCAL



Figura 23: Segundo encontro do Grupo Focal.
A aluna colaborada enfatiza sua visão sobre o t3pico apresentado.
Foto do autor.

O grupo focal constitui ferramenta metodol3gica da pesquisa qualitativa que permite reunir um grupo “que 3 visto como detendo uma vis3o consensual” (BARBOUR, 2009, p. 20). A autora esclarece que, em alguns casos, pode-se criar consenso pela intera3o em uma discuss3o de grupo focal. Essa opera3o exige que o pesquisador esteja ativamente atento e encorajando as intera3es e posicionamentos dos integrantes do grupo. De acordo com Flick (2009, p. 50), a entrevista focal pode ser entendida como um procedimento adequado para “grupos que incluam pessoas

com uma relação específica com o que está sendo estudado e com a mescla certa de pessoas, opiniões e posturas”.

No caso desta investigação, essa interação aconteceu entre o grupo de alunos colaboradores. A **figura 23** apresenta os demais integrantes da pesquisa, visto que todos são alunos do curso de Licenciatura em Artes Visuais. No entanto, ao realizar os encontros, observei que as opiniões divergiam em pontos específicos, como por exemplo, questões referentes ao processo de formação. Quando o tópico sobre **ser professor é aprender mais do que ensinar** foi apresentado ao grupo¹⁵, houve uma intensa discussão entre os integrantes de ambos os grupos (**Quadro 4**). A divergência surgiu em virtude do conceito de **experiência**. **Torres** considerou que, *“o professor não pode aprender mais do que ensinar, já que sua missão na escola é ensinar a partir da experiência e conhecimento acumulados na universidade”*.¹⁶

Em contrapartida, **Cupello** discordou da colocação, afirmando que *“todo professor aprende muito ao ensinar”*, explicitando sua formação nas séries iniciais e o quanto aprendeu lecionando para crianças pequenas. Ressaltou que de nada adianta o professor ter conhecimento acumulado se não possui experiência, se não sabe ensinar. Ainda segundo **Cupello**, *“a experiência é adquirida ali na escola, vivendo cada dia e enfrentando as surpresas e adversidades que a sala de aula apresenta para o professor”*. **Torres** retrucou dizendo que *“achava um absurdo ficar quatro anos na universidade para depois alguém dizer que ele iria para a escola aprender”*.

Nesse momento, **Carvalho** e **Silva** posicionaram-se argumentando que a falta de vivência ou experiência de **Torres** no contexto da escola, resultava nesse modo de pensar a educação. **Carvalho** comentou que, *“no início, também imaginava chegar na escola para ensinar. No entanto, foi*

¹⁵ As narrativas dos alunos colaboradores apresentadas durante este tópico foram colhidas no momento em que realizei o primeiro grupo focal, em 13 de maio de 2013.

¹⁶ A partir desse momento utilizarei itálico para destacar os trechos relacionados com o **grupo focal** e os **excertos coletados nas entrevistas**.

surpreendido várias vezes pelos alunos em situações inusitadas, com perguntas inesperadas, sobre as quais não sabia o que dizer". Percebeu, então, que uma postura mais aberta, deixando de lado aquela posição de que o professor precisa *"saber tudo" e "conhecer sobre tudo"*, possibilitava um rico diálogo com os alunos, mediando informações e conhecimento no momento da aula. **Carvalho** acentuou ainda que, *"esse tipo de amadurecimento não se adquire na universidade, somente no cotidiano da sala de aula você aprende o que é realmente ensinar"*.

Para o colaborador **Freire**, essa situação é mais complexa, porque o professor pode dizer *"não sei, uma vez, duas vezes no máximo. Na terceira, vai dar problema e os alunos não vão mais respeitar sua posição como professor"*. Ainda hoje, acredita-se que o professor sabe tudo, principalmente quando se trabalha com crianças pequenas. *"Eu quero me preparar muito bem para dar aula"*, afirmou categoricamente.

O trecho acima é uma pequena mostra das discussões ocorridas nos grupos focais a partir de um tópico que gerou controvérsia e modos de pensar característicos da vida e do momento de cada aluno no curso. Barbour (2009, p. 69), ao analisar exemplos de discussões ocorridas em grupos focais, afirma que é *"altamente improvável que os participantes concordarão desde o início em definições e respostas"*. O objetivo do grupo focal é gerar controvérsias e promover reflexões entre os colaboradores para que eles possam repensar conceitos relevantes para a formação e atuação docente.

Weller (2011), assinala que o tópico-guia não é um roteiro a ser seguido à risca e tampouco deve ser apresentado aos participantes para que eles não fiquem com a impressão de que se trata de um questionário com questões a serem respondidas com base em um esquema de perguntas-respostas estruturado previamente.

Ao planejar os tópicos para o grupo focal em conjunto com o orientador, levei em conta as entrevistas realizadas com cada aluno colaborador fazendo um levantamento das questões recorrentes durante as entrevistas. Esse procedimento favoreceu a construção de um roteiro prévio, conforme apresentado no **Apêndice 2**, que visava orientar as discussões do grupo focal, favorecendo à discussão e o aprofundamento de conceitos pelos colaboradores.

Para Weller (2011, p. 60), é importante que a “pergunta inicial seja a mesma para todos os grupos, uma vez que se pretende analisá-los comparativamente”. Desse modo, para a realização dos grupos focais, segui a orientação de Weller, mantendo os tópicos iniciais, mas, abrindo espaço e estimulando o grupo quando a discussão ficava truncada ou parecia estar sendo dominada por uma ideia ou colaborador. Nesse sentido, em alguns momentos, foi necessária a minha interferência para promover o debate a partir de um outro ponto de vista que dinamizasse a discussão. Abaixo, o **Quadro 4** contém informações detalhadas sobre a realização dos grupos focais.

QUADRO 4:

Data, horário e local dos encontros do grupo focal

Data e horário	Local
Primeiro Encontro do Grupo Focal Alunos colaboradores: Cupello, Carvalho, Silva e Torres 13 de maio de 2013 19:00 às 21:00 horas	Universidade de Brasília Departamento de Artes Visuais Sala dos Professores
Segundo Encontro do Grupo Focal Alunos colaboradores: Castelar, Freire, Andrade e Bezerra 16 de maio de 2013 14:30 às 16:30 horas	Universidade de Brasília Departamento de Artes Visuais Sala dos Professores

DA FORM(AÇÃO): entre o aprender e o saber...

Durante o curso de Licenciatura em Educação Artística na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, realizado entre 1992 a 1996, estudei sobre muitas coisas, mas, infelizmente, o que não foi ensinado estava circunscrito ao domínio da escola. As experiências vividas nos estágios de prática de ensino foram promissoras, no entanto, já estava atuando¹⁷ como professor em duas escolas particulares. No curso de graduação, foi primordial o aprendizado teórico. A formação na Licenciatura em Educação Artística contemplava uma habilitação em história da arte, o que tornava o curso estritamente teórico, com apenas algumas disciplinas que tangenciavam abordagens práticas. Ao terminar o curso e, em virtude do meu interesse pela prática docente, não desejava continuar os estudos no âmbito da pesquisa acadêmica. Inclusive, nessa época, não era comum ao processo de formação a necessidade de dar continuidade aos estudos em nível de mestrado e doutorado, especialmente no caso de alunos que concluíam a licenciatura. Falava-se muito na especialização *latu-sensu* como opção ou possibilidade para continuar os estudos. Todavia, mestrado e, principalmente, doutorado, eram opções distintas e longínquas.

¹⁷ Na época em que cursei a licenciatura, o MEC dispunha de um documento que concedia provisoriamente a licença para lecionar a partir do sétimo período do curso. Era exigido que o aluno da graduação estivesse matriculado regularmente no curso de licenciatura reconhecido e de porte da declaração da escola que solicitava o documento. Era necessário também especificar as disciplinas, dias e horários previstos para o exercício docente. Fiz uso dessa licença durante os últimos três semestres do curso.

Os professores sêniores que atuavam no curso de pedagogia e lecionavam as disciplinas pedagógicas para as diversas licenciaturas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), sempre faziam a recomendação para que os alunos fossem experimentar o cotidiano da escola. Isso soava como um mantra, em geral, seguido de largos sorrisos dos alunos.

Intencional ou não, segui à recomendação e não me arrependo. Acredito que a experiência vivida no contexto da escola e a realidade epistêmica do cotidiano, me proporcionou uma visão diferenciada do universo da escola, visão que favoreceu e impulsionou outras investidas na área docente.

A necessidade de vivenciar o mundo da escola como professor, de aprender com esse cotidiano, para depois galgar o ensino superior com mais experiência, encontra argumento na narrativa de alguns alunos colaboradores da pesquisa no momento da entrevista. Ao assumir a postura e o desejo de experimentar a escola como lugar de descobertas, como lugar que remete a experiência de vida, **Carvalho** afirma que

o curso proporciona uma base sólida para a entrada no magistério. O meu interesse é a educação e quero ser professor universitário, claro que passar pela escola de ensino fundamental e médio vai ajudar muito, para dar uma base e aprimorar meus conhecimentos (Entrevista realizada em 16/12/2011).

A experiência docente representa um lugar de excelência no domínio do conhecimento, especialmente naquilo que se refere ao ensinar. **Carvalho**, ao falar do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UnB, assegura que o curso é sólido e prepara os alunos para entrar no magistério, porém, a atuação docente no Ensino Fundamental e Médio oferece um aprimoramento do conhecimento adquirido na graduação e uma experiência prática, condição básica para quem aspira ingressar no ensino universitário.

Apoiado no depoimento desse aluno colaborador, posso inferir que a experiência docente na educação básica é vista como fundamental pelos alunos da licenciatura, inclusive, reforça a crítica que fazem ao curso em virtude da falta de vivência de alguns professores que nele atuam. Outro aluno colaborador reforça essa crítica ao dizer *“como um professor pode falar da escola sem nunca ter pisado nela para dar aulas. Ser aluno não conta, como e o que vai lembrar para ensinar”* (Entrevista realizada com **Bezerra** em 07/12/2012).

Tardif (2012), apresenta argumentação contrária a visão de **Bezerra** ao enfatizar o conceito de “temporalidade do saber”. O autor salienta que, ensinar supõe aprender a ensinar, pois os professores aprendem a dominar progressivamente os saberes necessários para realizar o trabalho docente. Em relação ao posicionamento do aluno colaborador, creio que ele tenha se referido não somente a um saber teórico, mas, a postura docente em sala de aula, atitude que envolve outros elementos como experiência didática, abordagem pedagógica, práticas de avaliação, posicionamento político e visão educacional.

ESCAVAR&DESBRAVAR: tempo, estratégias e minúcias da pesquisa

Em relação às estratégias de pesquisa no campo da educação, cenário que no meu caso contempla investidas educacionais que versam tanto sobre as narrativas como sobre as autobiografias, construção&reconstrução, escavar&desbravar configuram os diferentes momentos, tempos e espaços da investigação.

Para Passeggi, Souza e Vicentini (2011), as pesquisas sobre escritas de si nos processos de formação e profissionalização expandiram-se, no Brasil, a partir dos anos 1990, com a denominação de “virada biográfica em educação” (p. 370), registrando estudos sobre profissão docente, notadamente, para pensar como os professores vivenciam os processos de formação no decorrer da sua existência e privilegiam a reflexão sobre as experiências vivenciadas no exercício do magistério.

Nos anos 2000, ainda segundo os autores, novas orientações foram acrescentadas à perspectiva inicial. A tendência foi diversificar e ampliar a investigação sobre as escritas de si no processo de formação e profissionalização docente com o intuito de trazer à tona a gama de abordagens utilizadas nesses estudos, especialmente, com a denominação de “pesquisa (auto)biográfica” como território comum e

favorável ao diálogo entre pesquisadores, em rede nacional e internacional. Esse movimento foi adotado nas diferentes edições do Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)Biográfica - CIPA¹⁸. Segundo os autores essa denominação aponta para a um campo de investigação já consagrado em países anglo-saxões (*Biographical Research*), na Alemanha (*Biographieforschung*) e na França (*Recherche Biographique en éducation*), em processo de reconhecimento.

Na perspectiva descrita pelos autores, em relação aos estudos e pesquisas realizadas no âmbito dos referidos Congressos, fica evidente que não se trata de

encontrar nas escritas de si uma “verdade” preexistente ao ato de biografar, mas de estudar como os indivíduos dão forma à suas experiências e sentido ao que antes não tinha, como constroem a consciência histórica de si e de suas aprendizagens nos territórios que habitam e são por eles habitados, mediante o processo de biografização. Aqui a noção de *grafia* não se limita à escrita produzida em um língua natural (oral e escrita), mas amplia a investigação fazendo entrar outras linguagens no horizonte da pesquisa e das práticas de formação: fotobiografias, audiobiografias, videobiografias e abre-se para a infinidade de modalidades na web: blogs, redes, sites para armazenar, difundir e praticar formas de contar, registrar a vida e até mesmo de viver uma vida virtual (Bibble; biographie.com; nègres pour inconnus; biographie.net; Second Life, o Museu da Pessoa...) (PASSEGGI, SOUZA, VICENTINI, 2011, p. 371).

A diversidade de abordagens apontadas pelos autores no campo das investigações biográficas salienta de forma expressiva a necessidade de incorporar no âmbito das pesquisas em educação, práticas de formação que contemplem outras linguagens, não em busca de uma verdade

¹⁸ Segundo os autores as quatro edições do CIPA foram realizadas na PUCRS (2004), na UNEB (2006), na UFRN (2008) e na FEUSP (2010). Vale destacar os temas relacionados com cada evento: I CIPA: A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria; II CIPA: Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si; III CIPA: (Auto)biografia: formação, territórios e saberes; IV CIPA: Artes de viver: conhecer e formar. Posteriormente ao evento de 2010 e, conseqüentemente, à publicação do artigo foi realizado a edição do V CIPA: Pesquisa (auto)biográfica: lugares, trajetos e desafios, na PUCRS (2012) e, em 2014 ocorreu a edição do VI CIPA: entre o público e o privado: modos de viver, narrar e guardar, na UERJ.

absoluta sobre o sujeito, mas, para estudar como esse sujeito incorpora e delinea suas experiências em relação ao que foi vivenciado e experienciado ao longo da vida. Assim, o sujeito constrói sua narrativa histórica. Outra questão relevante reside no modo como os territórios habitados refletem a consciência de si e dos processos de aprendizagem no contexto da história particular e coletiva. Ou seja, aquilo que fica impregnado no sujeito a partir da sua vivência em determinado espaço de relações, seja o espaço presencial ou virtual, individual ou plural.

Nesse sentido, essa diversidade de abordagens também enfatiza o caráter desestruturante das instituições socializadoras tradicionais que, segundo os autores, normalizavam o curso da vida. Agora, o indivíduo é confrontado com os imperativos da “autorrealização, da autoformação”. As histórias mudaram o panorama, ficaram mais ousadas e destemidas, mas continuam com as mesmas características pontuais. Criam ressonância e exercem influência na continuação de modelos de vida. As vidas de heróis e dos santos serviam de modelo para gerações anteriores, no entanto, atualmente são as vidas de atletas, estadistas, artistas, celebridades instantâneas, intelectuais famosos, entre outras categorias, que despertam interesse.

Todavia, considero relevante trazer de forma pontual, alguns exemplos para o cenário proposto pelos autores, uma vez que, determinadas **estórias&histórias** da vida real, envolvendo celebridades e anônimos, estão presentes no cenário educacional. Se fazem presentes, mesmo que disfarçadas e com uma roupagem que não ousa revelar seu nome em virtude de preconceitos, visões e práticas acadêmicas que ainda trabalham e pensam de forma dicotômica, tentando manter as fronteiras, cada vez mais frágeis e tênues, entre o erudito e o popular.

Não se pode negar que essas fronteiras estão sendo partidas, apagadas, especialmente, no tocante ao crescente número de referências artísticas

e visuais inseridas no contexto da educação, decorrentes da invasão das mídias digitais, das redes sociais e dos artefatos publicitários. Fica cada vez mais evidente que as instituições educacionais precisam incorporar novas formas de pensar e refletir sobre o que ocorre fora dos modelos hegemônicos de produção do conhecimento.

Por exemplo, no mercado editorial, encontramos a publicação de histórias de vida, biografias sensacionalistas e bombásticas, que repercutem de forma significativa na sociedade, disseminando formas de ser e estar, por vezes, padronizadas e condicionadas à modelos de comportamento previamente definidos. De acordo com Passeggi, Souza e Vicentini (2011), o indivíduo está centrado como agente e paciente, que age e sofre no seio de grupos sociais. Essa dinâmica que faz pensar e refletir sobre o indivíduo conduz, na opinião dos autores, a “cada vez mais a se investigar em Educação a estreita relação entre aprendizagem e reflexividade autobiográfica” (p. 372). A reflexividade autobiográfica é considerada como a capacidade da criatividade humana para reconstituir a consciência histórica das aprendizagens que foram realizadas ao longo da vida.

No entanto, ao pensar na reflexividade autobiográfica como aquela que considera a criatividade humana uma forma de reconstituição da consciência histórica das aprendizagens, não posso deixar de cogitar que ao agir assim, o indivíduo leva em conta outros processos de subjetivação que foram determinantes para sua formação e autoformação. Nesse sentido, cumpre salientar que os papéis sociais de alteridade veiculados pelas mídias exercem grande impacto nas aprendizagens realizadas ao longo da vida. Aprendizagem, aqui entendida para além dos muros da escola, como forma de interação e assimilação de modelos sociais.

A relação entre aprendizagem e reflexividade autobiográfica deve levar em conta tanto os processos de aprendizagem no contexto da educação

formal, quanto os processos atribuídos a capacidade criativa que pressupõe essa reconstituição histórica acerca das aprendizagens, atreladas às vivências, experiências e narrativas que incidem sobre as escritas de si.

Nas prateleiras das livrarias, em bancas de jornais, estão disponíveis publicações que tratam da vida de celebridades, de artistas e sujeitos que estão em efervescência na sociedade. A vida torna-se alvo para publicação, geralmente, quando o sujeito passa por um momento difícil, enfrenta uma doença grave ou terminal. Sua vida passa a ser palco de atividade considerada escabrosa e excitante ou, ainda, quando tem grande êxito profissional e pessoal. As possibilidades citadas são algumas das modalidades encontradas nos livros de biografias e autobiografias, como forma de acentuar a intrínseca relação entre vida pessoal e vida pública. Nesse sentido, Pineau (2006, p. 42) apresenta uma visão elucidativa quando diz que

a vida e suas diferentes formas são cindidas pelo esfacelamento, quase generalizado, das fronteiras entre a vida pessoal e vida profissional, vida privada e vida pública, vida social e vida familiar e mesmo vida e morte, vida passada e vida futura. Além das respostas teóricas de caráter mais geral, cada um e cada uma para sobreviver é obrigado a tratar pessoalmente dessa questão, praticamente, prosaicamente, cotidianamente e em cada idade: como viver..., com, contra ou sem a vida dos outros?

Nesse contexto, trago dois exemplos que podem fazer alusão a questão da aprendizagem e da reflexividade autobiográfica, como também, ampliar as ambivalências e a própria complexidade do problema. Para Pineau, o movimento biográfico é mantido pelo questionamento mais ou menos explícito de cada um e de todos, “é um caldo de cultura multiforme, complexo, disperso” (*idem*).

Cabe ressaltar que, em alguns casos, os exemplos estão distantes das pesquisas realizadas no contexto da educação. Faço essa reflexão para

dialogar com os autores do texto e por considerar que as experiências de vida decorrente dos sujeitos ligados à televisão, ao meio cultural, social e político, refletem processos de alteridade e de aprendizagem em virtude daquilo que foi vivenciado e experimentado no campo da sua formação como sujeito, especialmente, para tentar dizer sua vida, com o objetivo de decifrá-la, comunicá-la, ganhá-la, o que parece ser na visão de Pineau “uma necessidade antropológica, mais ou menos cultivada pelo que se pode chamar de artes da existência, segundo os poderes estabelecidos e as concepções religiosas, políticas e econômicas da vida (*idem*).

A mesma coisa também ocorre com o processo de retrospectiva criativa, pois, ao passar por determinadas situações no campo profissional ou pessoal, o sujeito busca outra postura para a sua vida. Um dos exemplos refere-se ao livro¹⁹ “O doce veneno do escorpião”, lançado há algum tempo e trata da história de vida da garota de programa “Bruna Surfistinha” (**Figura 24**). História que remete a uma personagem anônima da sociedade, porém, uma história de vida que gerou discussões e causou frisson, a ponto de tornar-se filme protagonizado pela atriz Debora Secco.

¹⁹ Ver: SURFISTINHA, Bruna. **O Doce Veneno do Escorpião: O diário de uma garota de programa**. São Paulo: Panda Books, 2005.



Figura 24:
Livro biográfico de Bruna Surfistinha.
Foto: <<http://baixelivrobrasil.wordpress.com/category/raquel-pacheco/>>
Acesso em 10 de agosto 2013.

No livro, Bruna Surfistinha vivencia os conflitos da adolescência e decide sair de casa para enfrentar a vida. Uma vida intensa em meio à prostituição, na qual considera todas as possibilidades para ganhar experiência, dinheiro, fama e chegar ao topo da prostituição de luxo. Envolvida nos altos e baixos da vida solitária de prostituta, Bruna passa a considerar outros caminhos a partir das aprendizagens e reflexões decorrentes da sua experiência pessoal.

Outro exemplo, pode ser, ainda, o livro²⁰ “GIANE: vida, arte e luta” do conhecido ator global Reynaldo Gianecchini (**figura 25**) que, ao assumir um câncer raro, diagnosticado precocemente, lutou pela vida e conseguiu debelar a doença, alcançando a cura. Logo depois, lançou o livro que narra a sua história e os momentos de dificuldade durante o tratamento. A narrativa conta com depoimentos de amigos, familiares e do próprio Gianecchini que apresenta um retrospecto da sua história de vida.

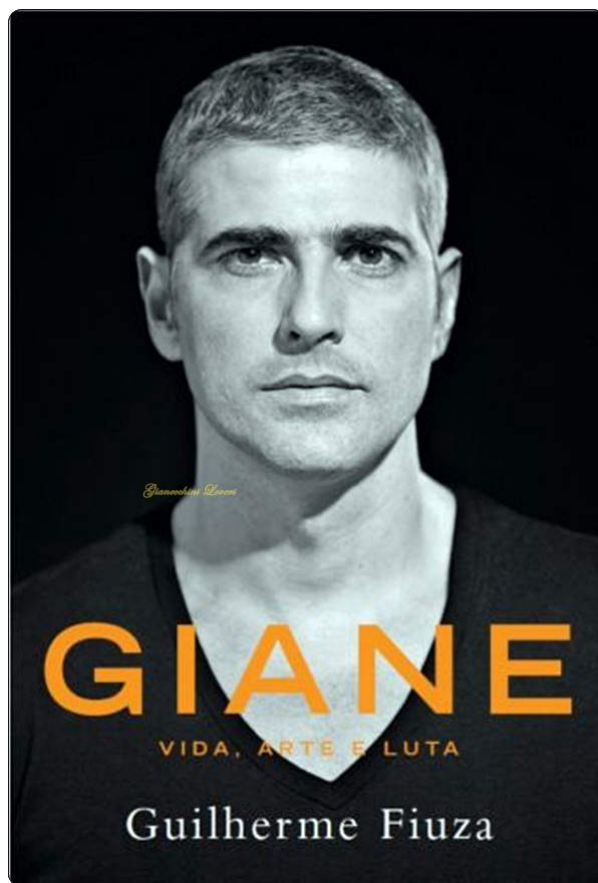


Figura 25:

Livro de Reynaldo Gianecchini.

Foto: <<http://gianecchinilovers.blogspot.com.br/2012/11/guilherme-fiuza-fala-sobre-o-livro.html>> Acesso em 10 de agosto 2013.

²⁰ Ver: FIUZA, Guilherme. Giane - **Vida, arte e luta**. Rio de Janeiro: Editora Primeira Pessoa, 2012.

Esses exemplos servem para ilustrar como as narrativas, baseadas em histórias biográficas e autobiográficas, geram impacto no contexto social ao tratar de histórias reais, fatos vividos e experienciados por pessoas de carne e osso. Processos que envolvem aprendizagem e reflexividade sobre a vida e suas vicissitudes. Assim como os exemplos citados, também existem publicações²¹ que tratam, especificamente, da biografia de artistas renomados da televisão, do teatro e do cinema, construídos em forma de relato narrativo biográfico da história de vida da personalidade.

Para Passeggi, Souza e Vicentini (2011, p. 371) “essa busca da história de vida do outro ultrapassa os limites da curiosidade gratuita para se tornar uma busca de padrões de comportamento”. A questão apontada pelos autores pode ser observada na minha pesquisa de campo, em relação à narrativa que trata sobre a “cultura do gagaísmo”. O tema foi utilizado por duas alunas do curso de Licenciatura em Artes Visuais na apresentação de um seminário na disciplina de Elementos de Linguagem, Arte e Cultura Popular (ELACPop), sob minha responsabilidade. Uma das alunas é fascinada pela imagem e personalidade da artista pop Lady Gaga.

Quando fiz a proposta para a turma, sobre a apresentação do seminário relacionado ao tema cultura, meu objetivo era priorizar diferentes abordagens de pesquisas que contemplassem um panorama amplo a respeito do conceito de cultura, para além daquilo que eu e a turma, assim pensava, poderíamos esperar. Foi grande a diversidade de temas e propostas, entre elas, a temática sobre a “cultura do gagaísmo”. Aparentemente inusitado no contexto acadêmico, o tema apresentava questionamentos, vínculos e aproximações com o termo cultura, inclusive, quando associado à “cultura do gagaísmo”. A proposta do

²¹ Faço referência à Coleção Aplauso, lançada pela Imprensa Oficial com biografias de artistas, cineastas, dramaturgos etc.

seminário focava um tipo de cultura pop midiática expressa nos videoclipes da cantora Lady Gaga e no ritmo da música que, na época, fazia muito sucesso. Uma das alunas, denominada **Castelar**, é extremamente fascinada pela cantora Lady Gaga. A própria **Castelar** nomeia-se “LeeGaga”. Faz apresentações em boates GLS de Brasília, atua como uma espécie de “cover” da Lady Gaga e se intitula uma “*Gagaísta de carteirinha*”.

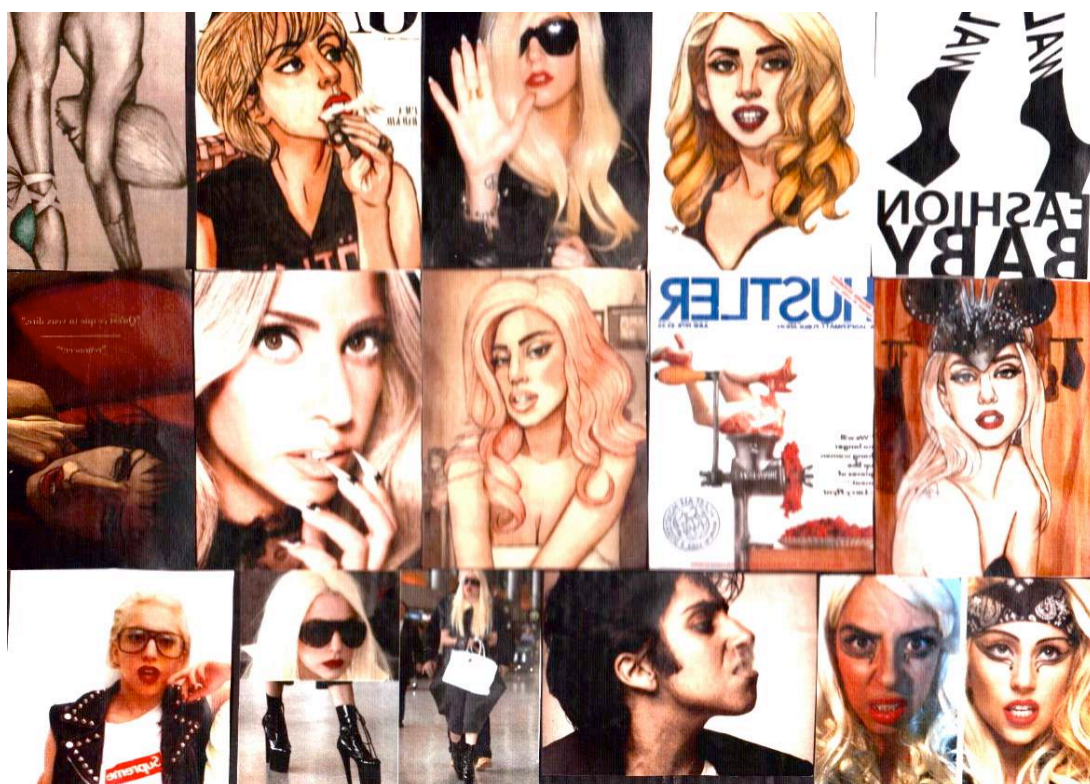


Figura 26: Colagem realizada por Castelar para a Disciplina Projeto Interdisciplinar. A colagem projeta a relação com a cantora Lady Gaga e suas múltiplas identidades. O trabalho foi doado pela colaboradora da pesquisa.

A **figura 26** apresenta o trabalho de colagem realizado por Castelar. Observa-se que na associação de imagens proposta pela colaboradora, há aproximação e interesse pela identidade da artista Lady Gaga. Essa aproximação reforça o conceito de pensar “a história de vida do outro” como um padrão de comportamento, ou mesmo, numa perspectiva heteroformativa (PASSEGGI, 2008), considerando sua relação com o

outro, ou ainda, uma espécie de heterobiografia (DELORY-MOMBERGER, 2009; 2008), o que constitui a imposição de modelos biográficos e a própria vida da pessoa. Na colagem são usadas imagens e alguns fragmentos que representam a cantora Lady Gaga e, nesse contexto, está uma imagem de **Castelar**, na parte inferior direita (quinta imagem entre John Calderoni e Gaga), gerando semelhança entre a caracterização de Lady Gaga e da própria **Castelar**. Essa atitude revela o intuito de misturar-se com as diferenças personas de Lady Gaga.

O convite para **Castelar** participar como colaboradora na pesquisa de campo explicita meu interesse de buscar compreender como se constrói esse processo heteroformativo. Como ocorre essa admiração e fascínio pelo outro? Considerando, nesse caso, o aspecto subjetivo da identificação e do desejo de ser como o outro, através da criação de uma personagem que habita um de seus mundos, LeeGaga almeja ser como Lady Gaga.

Outro dado relevante para **Castelar**, é o fato de que a biografia de Lady Gaga ressalta seu interesse pelas artes plásticas, destacando que o seu primeiro contato com o mundo da arte aconteceu pelos estudos realizados nessa área. A proximidade de interesses cria no sujeito uma identificação com o outro, levando-a a imaginar que a artista tem características intrínsecas aos seus interesses, tanto em termos pessoais como profissionais.

Em suas entrevistas, Lady Gaga enfatiza a necessidade de criar personagens próprios para vivenciar cada uma das suas experiências performáticas. Assim, sustenta codinomes e caricaturas que reforçam as inúmeras personas que habitam sua figura central, ou seja, sua identidade primeira e necessária para o (re)conhecimento de si.

Do mesmo modo, **Castelar** também possui “*vários mundos*” que, segundo ela, são necessários para dar conta desse mundo cão em que vive. A

cada personagem incorporado um novo mundo é vivenciado. Essa posição de identificação com a artista Lady Gaga, cria uma atmosfera de proximidade e cumplicidade com o mundo da cantora desvelando valores e aprendizagens através de modismos, trejeitos, vestuário e linguajar apresentado nas narrativas dos videoclipes.

Nos videoclipes, Lady Gaga incorpora personagens e apresenta experiências surreais, em sintonia com músicas que evocam sentimentos, prazeres ao mesmo tempo em que enfatizam o desprezo pela discriminação, pela falta de amor e fraternidade. Há uma forte identificação expressa na narrativa de **Castelar** quando diz:

o que me fascina são os múltiplos personagens que a Lady Gaga incorpora. A própria Lady Gaga é um personagem diferente da própria Stefani Joanne Angelina Germanotta, seu verdadeiro nome. O John Calderoni é outra pessoa. Isso é fascinante. A Lady Gaga assumiu um personagem para o mundo inteiro (Entrevista realizada em 16/11/2011).

A fascinação de **Castelar** pela cantora pop Lady Gaga pode ser significada em decorrência da identificação com esses diferentes mundos criados para sustentar sua espetacularização da vida. **Castelar** afirma que Lady Gaga assumiu uma personagem (masculino) para o mundo inteiro, no caso, o codinome dado ao personagem John Calderoni, utilizado pela cantora quando recebeu, em público, um prêmio da MTV, condição que gerou ao mesmo tempo espanto e admiração dos fãs. Essa postura de vida e de ousadia da cantora, denota forte admiração dos fãs ao perceber que ela enfrenta polêmicas ao mesmo tempo em que desafia as normas estabelecidas pela sociedade. Desse modo, a postura de vida e a coragem da cantora se refletem na vida de **Castelar** que, ao se espelhar nas suas performances, busca elementos para enfrentar cotidianamente suas próprias polêmicas, suas ansiedades e medos numa sociedade complexa e aturdida.

Conforme ressaltai anteriormente, de acordo com Delory-Momberger (2009; 2008), essa busca pela história do outro reside naquilo que a autora chama de heterobiografia, uma espécie de constitutivo da condição biográfica na modernidade avançada. Essa condição situa o indivíduo entre a imposição de modelos biográficos disseminados e o gerenciamento da própria vida. A imposição de modelos biográficos resulta da disseminação de ideias e valores somados ao próprio modo de conceber a vida. Essa concepção de vida, ao se misturar com outras referências, gera um processo de aprendizagem que considera os atos de ver, conhecer, ouvir e ler sobre o outro como condicionante para a criatividade humana. Por sua vez, a criatividade humana é capaz de reinventar e reconstituir a consciência histórica através de aprendizagens vivenciadas ao longo da vida, levando em conta as referências e a produção de sentidos como forma de gerar/gerir a própria vida.

NARRATIVAS: como prática e como pesquisa

Para Clandinin e Connelly (2011, p. 48), o processo de pensar através das narrativas representa que “entendemos o mundo de forma narrativa, como fazemos, então, faz sentido estudá-lo de forma narrativa”. Em concordância com os autores, considero relevante no processo metodológico, tanto na pesquisa de campo quanto na escrita da tese, a associação de narrativas relacionadas com os mo(vi)mentos da pesquisa.

Ao trazer para o leitor fragmentos narrativos, pontuais, que versam sobre situações e experiências vividas, minha intenção é possibilitar uma compreensão dos momentos e movimentos do texto, criando condições para que escavações sejam feitas e apresentadas, usando as narrativas como artefatos da descoberta. Essa compreensão envolvendo fragmentos narrativos, experiências vividas e artefatos revelados através de escavações, configuram uma bricolagem de caráter conceitual e temporal que possibilita a organização dos dados produzidos a partir da pesquisa de campo, das minhas reflexões e das narrativas dos colaboradores da investigação.

A pesquisa de campo, assim, ganha importância, ao possibilitar a produção de narrativas, ao abrir espaço no momento das entrevistas com os alunos colaboradores para que eles desvelassem fragmentos de memória, situações relevantes das suas trajetórias, em consonância com interesses relacionados à formação em artes visuais. As entrevistas priorizaram, também, pensar sobre as experiências pedagógicas vivenciadas em sala de aula.

Nesse contexto, a pesquisa de campo foi planejada com entrevistas individuais e a realização de dois grupos focais. A “geração de dados” (BAUER, GASKELL e ALLUM, 2011), decisão inicial da pesquisa, teve como foco entrevistas com os alunos colaboradores tomando como base e referência situações vividas em sala de aula, ou seja, uma tentativa de compreender e analisar a experiência.

As entrevistas foram pensadas na forma de “fragmentos narrativos” (CLANDININ e CONNELLY, 2011), organizadas a partir de um roteiro de tópicos (**Apêndice 1**). Cada aluno colaborador, além de comentar sobre os tópicos ou responder às perguntas, tinha liberdade para expressar opiniões e narrar determinados momentos/situações/circunstâncias de sua trajetória. Momentos pontuais, porém, repletos de sentidos e

significados que revelaram desejos, marcas e demandas próprias da vida contemporânea.

Na pesquisa qualitativa, a entrevista é usada como procedimento metodológico amplo, com um único respondente, o que caracteriza uma entrevista em profundidade, ou, com um grupo de respondentes, o que caracteriza o grupo focal. Para Gaskell (2011, p. 64),

essas formas de entrevista qualitativa podem ser distinguidas, de um, da entrevista de levantamento fortemente estruturada, em que é feita uma série de questões predeterminadas; e de outro, distingue-se da conversação continuada menos estruturada da observação participante, ou etnografia, onde a ênfase é mais em absorver o conhecimento local e a cultura por um período de tempo mais longo do que em fazer perguntas dentro de um período relativamente limitado.

A citação acima apresenta um panorama das possibilidades de entrevistas no contexto da pesquisa qualitativa. No caso específico desta investigação, optei por realizar, num primeiro momento, entrevistas individuais, organizadas em duas partes. A primeira parte com um roteiro de perguntas a partir de um levantamento prévio que incluiu questões referentes à escolha do curso, perspectivas profissionais e a relação do aluno com o curso. A segunda parte, incluiu tópicos e questões abordando processos específicos relacionados aos episódios pedagógicos vivenciados em sala de aula.

Porém, ao realizar as primeiras entrevistas, percebi que alguns dos alunos colaboradores precisavam de mais espaço e tempo para que as reflexões sobre o assunto emergissem. Desse modo, considerei pertinente “dar mais tempo” para que o entrevistado pudesse refletir e trazer elementos para “explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão” (GASKELL, 2011, p. 68). As opiniões e os fragmentos trazidos pelos alunos colaboradores revelaram-se pertinentes. Fazia sentido abrir mais espaço para que as

narrativas e episódios da cena profissional e pessoal fizessem parte do roteiro de entrevistas.

Para Javchelovitch e Bauer (2011), as narrativas servem como um método de geração de dados às entrevistas. Na concepção dos autores, as narrativas são infinitas em sua variedade de expressão. Encontramos narrativas em todo lugar, elas apontam a experiência humana em sua dimensão com o mundo e com a vida, porque

parece existir em todas as formas de vida humana uma necessidade de contar; contar histórias é uma forma elementar de comunicação humana e, independentemente do desempenho da linguagem estratificada, é uma capacidade universal. Através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social. Contar histórias implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal (JAVCHELOVITCH e BAUER, 2011, p. 91).

A perspectiva apontada pelos autores fortaleceu o trabalho realizado na pesquisa de campo. Sinalizou possibilidades para pensar de maneira mais consistente o modo como estou estruturando este texto, ou seja, impregnando-o com narrativas que versam sobre os mo(vi)mentos fundantes que me ajudaram a definir cada passo da investigação. O conceito de enredo, apontado pelos autores, justifica sua importância “crucial para a constituição de uma estrutura de narrativa” (JAVCHELOVITCH e BAUER, 2011, p. 92). Enredo é outro conceito que contribuiu para a minha decisão de impregnar o texto com narrativas, sobretudo, pela convicção de que através de enredos, unidades individuais ou, pequenos fragmentos, relatos vão ganhando força e coerência dentro de uma história maior, dando sentido e significado à narrativa.

Não é em vão que, narrativas ficcionais atribuídas às telenovelas fazem grande sucesso na teledramaturgia brasileira. Conquistam o público a

partir de estórias menores, infiltradas em estórias maiores. Assim, a trama da novela envolve todos os personagens, fazendo da simples narrativa que envolve a vida e o drama, por exemplo, da empregada doméstica, uma situação que pode situar-se no contexto da narrativa maior. Uma possibilidade enunciativa para que a estória maior ganhe audiência, e claro, mais capítulos.

Alguém se lembra de alguma telenovela que tenha feito isso de forma espetacular recentemente? A telenovela “Avenida Brasil”²² é um bom exemplo para ilustrar essa estratégia utilizada pelos autores para dar coerência e potência ao enredo da narrativa. Aqui, especificamente, no que diz respeito à narrativa de ficção. A estória da novela conseguiu capturar a atenção dos telespectadores, sobretudo, a partir de uma intrincada relação de enredos que, apesar da complexidade, faziam sentido no seu todo. Episódios menores relacionavam-se com estórias maiores, permitindo que cada unidade narrativa tivesse vida própria, porém, sem eliminar as particularidades dos personagens no contexto daquela narrativa particular. Assim, fica evidente que

é o enredo que dá coerência e sentido à narrativa, bem como fornece o contexto em que nós entendemos cada um dos acontecimentos, atores, descrições, objetivos, moralidades e relações que geralmente constituem a história (JAVCHELOVITCH e BAUER, 2011, p. 92).

Como seria uma tese escrita em forma de novela? O enredo como eixo central que perpassa a narrativa! Algumas investidas acadêmicas no campo da comunicação, da publicidade, da literatura e da música, provavelmente já contemplaram tal intento. Essas especulações fermentam ideias a partir das leituras e proposições dos autores (JAVCHELOVITCH e BAUER, 2011). Esse tipo de questão, a possibilidade de promover interfaces entre o que estou pesquisando e o que acontece

²² A telenovela “Avenida Brasil” foi exibida pela Rede Globo de Televisão no período de 26 de março à 19 de outubro de 2012. Foi escrita por João Emanuel Carneiro.

em outros ambientes e contextos, como no caso da televisão e das telenovelas, exerce sobre mim um tipo de fascínio que se reflete, tangencialmente, no desenvolvimento da pesquisa e da escrita, pois, concordando com JAVCHELOVITCH e BAUER (2011, p. 109), entendo que

é crucial levar em consideração a dimensão expressiva de toda peça narrativa, independentemente de sua referência ao que acontece na realidade. De fato, as próprias narrativas, mesmo quando produzem distorção, são parte de um mundo de fatos; elas são factuais como narrativas e assim devem ser consideradas. Mesmo narrações fantásticas são exemplos disso.

De acordo com os autores, a narrativa deve ser levada em conta, independente da sua referência. A narrativa da telenovela parte de aspectos da realidade, assim como a pesquisa acadêmica também parte de aspectos da realidade, entendida numa perspectiva não ficcional, que trata da história de vida de sujeitos, imersos em realidades e mundos particulares e diferentes. Ao propor uma entrevista, com base em fatos e dados relacionados com uma determinada experiência pedagógica, onde são considerados fragmentos narrativos advindos da vida e da história do sujeito, estou aberto a compreender que o fragmento apresentado faz parte do mundo dos fatos. Nesse caso, posso citar como exemplo circunstancial, algo que ocorreu em uma das entrevistas realizadas durante a pesquisa de campo, a narrativa de uma aluna colaboradora que disse o seguinte:

*eu sou **Castelar** dos dezesseis mundos. Certa vez falei isso para a minha terapeuta e ela ficou me questionando sobre essa questão dos dezesseis mundos. O que seriam esses mundos? Eu falei que como faço muita coisa, preciso dar conta de muita coisa, às vezes me sinto fora da minha própria identidade de Castelar. Então, resolvi eleger essa história/estória de dezesseis mundos para poder explicar para as pessoas quem eu sou em determinados momentos. Quando estou fazendo cover da Lady Gaga eu sou LeeGaga, como uma irmã, quando estou dando aula de português eu sou a LeeProfessorinha, inspirada em professores que tive no colégio, quando estou em casa eu sou a LeeFilha e, assim por diante, eu vou elegendo mundos nos quais eu preciso transitar. Isso é para poder sobreviver nesse mundo cão (Entrevista com **Castelar** em 16/11/2011).*

A narrativa de **Castelar** na entrevista tem como referência o contexto do curso de Licenciatura em Artes Visuais como parte da sua interação com o mundo. Ela percebe e sente a sua vida rodeada por circunstâncias que a fazem acionar criativamente um mecanismo para dar conta do seu mundo cão.

Ao apontar fatos da sua realidade pessoal, social e profissional, **Castelar** explicita, de acordo com Clandinin e Connelly (2011), aquilo que consideram um “fragmento narrativo”. Ela constrói uma relação intrínseca com os seus dezesseis mundos, articulando a dimensão expressiva da narrativa ou, dizendo melhor, do próprio fragmento narrativo. Os mundos de **Castelar** estão relacionados com o mundo de Lady Gaga. Ao pensar sobre os mundos, **Castelar** busca similaridades com o mundo de Lady Gaga, porém, na construção da sua narrativa estabelece um mundo paralelo, mas não ousa copiar o mundo de Lady Gaga. A dimensão expressiva fica evidente quando **Castelar** coloca LeeGaga como se fosse uma irmã de Lady Gaga e não a sua cópia.

Ao trazer para este mo(vi)mento esse pequeno fragmento da entrevista, meu intento é pensar como o esquema da narrativa pode substituir, ou caminhar em paralelo, no caso específico das entrevistas que realizei, “ao esquema pergunta-resposta que define a maioria das situações de entrevistas” (JAVCHELOVITCH e BAUER, 2011, p. 95). Os autores afirmam que esse esquema pressupõe a mínima influência do pesquisador. Nas entrevistas que realizei na pesquisa de campo, esse processo ocorreu de maneira informal, evitando que as perguntas fossem feitas numa ordem pré-estabelecida. Alguns alunos colaboradores, no entanto, avançaram nas respostas, como é o caso mencionado anteriormente. Eles produziram pequenas narrativas a partir de uma pergunta inicial.

As perguntas iniciais foram feitas obedecendo um mesmo formato para todos os entrevistados, entretanto, foi necessário conceder mais espaço e tempo aos colaboradores em diversos momentos da entrevista. Nessa brecha, percebi e registrei o surgimento dos fragmentos narrativos.

As diferenças entre uma entrevista e outra, deve-se às particularidades de cada entrevistado(a), mas, também, às particularidades de cada um dos três episódios que subsidiaram o roteiro de entrevistas. As experiências vivenciadas pelos alunos colaboradores em cada um dos episódios, reforçam o caráter temporal das narrativas. Javchelovitch e Bauer (2011, p. 92) acentuam que “a narrativa não pode ser apenas uma listagem de acontecimentos, mas uma tentativa de ligá-los, tanto no tempo como no sentido”. Desse modo, ao refletir sobre o conjunto das entrevistas realizadas e ponderar sobre os episódios pedagógicos separadamente, percebo que algumas entrevistas ganharam mais vigor na estruturação narrativa. Esse dado ganhou evidência quando, ao transcrever e estudar as entrevistas, associei a experiência vivida em sala de aula com os contextos pessoais, ou seja, o que foi experienciado pelo entrevistado(a) ganha sentido para além do pedagógico.

Outra questão que prevaleceu no processo das entrevistas e serviu para explorar o campo de opiniões sobre as experiências, foi à abertura para os “fragmentos narrativos”. Esse processo não se tornou uma regra. Cabia a cada entrevistado sentir-se estimulado a falar sobre questões que iam além dos tópicos do roteiro. As entrevistas tiveram, em média, duração de 50 a 90 minutos, dando liberdade para o entrevistado contar suas histórias, dar exemplos ou discorrer sobre uma situação que o afligia. Esse aspecto é discutido por Gaskell (2011, p. 65) ao chamar a atenção do pesquisador para o fato de que a entrevista é “essencialmente uma técnica, um método para estabelecer ou descobrir que existem perspectivas, ou pontos de vista sobre os fatos, além

daqueles da pessoa que inicia a entrevista”. Essa observação nos ajuda a compreender que o mundo social não é um dado natural, que existem complexidades, pois o mundo é construído por pessoas que possuem um cotidiano, que sofrem influências independentes da vontade do sujeito.

Para Gaskell, é necessário assumir que “essas construções constituem a realidade essencial das pessoas, seu mundo vivencial” (p. 65). Nesse ponto, os aportes da psicanálise podem contribuir, em conjunto com outras áreas de conhecimento, conforme mencionado anteriormente, para subsidiar questões e conceitos contidos nas narrativas dos alunos colaboradores. As narrativas refletem essa realidade vivencial apontada por Gaskell e esses elementos serão considerados no mo(vi)mento referente à análise dos dados.

As narrativas apresentadas ao longo das entrevistas foram significativas e, além da possibilidade de aproximação, ajudam a compreender o universo dos alunos, sua vida pessoal e profissional, suas aspirações e anseios em termos da formação que estão buscando. Tomando como referência as entrevistas, me associo as conclusões de Clandinin e Connelly (2011, p. 48), ao explicar que

a vida – como ela é para nós e para os outros – é preenchida de fragmentos narrativos, decretados em momentos históricos de tempo e espaço, e refletidos e entendidos em termos de unidades narrativas e descontinuidades.

Os fragmentos narrativos contribuem para a compreensão de que o mundo pode ser entendido como uma narrativa. A narrativa seria, então, uma maneira de representar, entender e significar a experiência (CLANDININ e CONNELLY, 2011), sobretudo, ao considerar que a experiência é o que, de fato, estudamos. Estudar e analisar narrativas é uma forma de conceber o mundo, uma maneira de escrever e pensar sobre a experiência de aprender e ensinar.

TERCEIRO MOVIMENTO

Aurora, com movimento (Posto 6)

A linha móvel do horizonte
Atira para cima o sol em diabolô
Os ventos de longe
Agitam docemente os cabelos da rocha
Passam em fachos o primeiro automóvel, a última estrela
A mulher que avança
Parece criar esferas exaltadas pelo espaço
Os pescadores puxando o arrastão parecem mover o mundo
O cardume de botos na distância parece mover o mar.

Vinícius de Moraes (1992, p. 136)²³

²³ O poema “Aurora, com movimento” de Vinícius de Moraes, assim como, outras obras do escritor encontram-se disponibilizadas no site:

<<http://www.viniciusdemoraes.com.br>> Acesso em 10 maio de 2013.

DE UM MOMENTO VIVIDO A UM MO(VI)MENTO: encontro com um poema

Para fazer jus aos movimentos do cotidiano na minha vida e, para explicitar a importância de algumas “marcas” deixadas na experiência do **vivido&sentido**, apresento como ocorreu a escolha da ideia/título que caracteriza e substitui os usuais capítulos que, geralmente, marcam o corpo e a escrita de uma tese.

A palavra mo(vi)mento já vinha há algum tempo pairando sobre minhas ideias, assim como o conceito de momento. Ambos, cobiçados como uma possível forma de conciliar meus “momentos investidos de movimentos”. Uma explicação detalhada sobre o processo de escolha do termo, já foi apresentada no primeiro mo(vi)mento. Aqui cabe, apenas, explicitar e interpretar como esse mo(vi)mento passou a ser significado durante a minha infância e no contexto do meu curso de graduação.

Ao visitar algumas gavetas e rever documentos, trabalhos e materiais provenientes da época em que fazia o curso de graduação, na expectativa de encontrar algo que pudesse iluminar um pouco mais minhas ideias, encontrei guardada, entre os rascunhos e anotações de uma das disciplinas cursadas, uma folha dobrada na qual estava escrito o poema **Aurora, com movimento**, de Vinícius de Moraes, copiado na biblioteca da universidade.

Esse encontro entre passado e presente foi providencial, tanto para atenuar minha apreensão em relação à expressão movimento, que não saía da memória, como para sustentar a ideia acerca da escolha apropriada para caracterizar os capítulos. Outra questão, porém, ocorreu ao encontrar o poema. Inicialmente, ao ver tantas anotações, escritos e memórias marcados em folhas de caderno, revivi uma fase especial da minha vida, o período em que fazia o curso de graduação. Entretanto, a (re)leitura do poema levou-me ao encontro de outras lembranças marcadas na memória e ativadas por um insight que, naquele momento, irrompeu como algo relevante. Essa lembrança será exposta mais adiante no texto.

Apresento no fragmento narrativo a seguir, o momento do encontro com a poesia de Vinícius de Moraes e com o poema: **Aurora, com movimento**, como uma maneira de contextualizar, no tempo, a experiência vivida, visto que, na concepção de Manen (2003), as experiências vividas acumulam sentido e são capazes de refletir uma relevância hermenêutica, pois nossa experiência nos é “dada” na vida cotidiana.

O poema expressa, na minha compreensão, o desejo de busca, desse avançar e mover nos acontecimentos do cotidiano. A relação entre o que conhecemos e o que vivenciamos, é primordial, pois, segundo Santos (2007, p. 54), nos construímos a partir de “[...] um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos une pessoalmente ao que estudamos”.

Fragmento narrativo 10

Conheci o poema de Vinícius de Moraes na época da graduação, em 1993, ao cursar a disciplina Formas de Expressão e Comunicação Artística (FECA).

A Disciplina era frequentada por 25 alunos de períodos diferentes. Nessa disciplina trabalhávamos com a proposta de criação plástica utilizando diversos materiais, tanto no plano bidimensional como tridimensional e, para isso, também buscávamos associações com outras linguagens como a música, a poesia, a literatura.

Era necessário pesquisar e definir anteriormente qual seria a interface a dialogar com a produção plástica no momento da entrega de um roteiro de trabalho. Resolvi, assim como outros alunos da turma, realizar a interface com a poesia.

Nunca tinha tido contato com o mundo da música, da poesia ou da literatura. O que eu conhecia era parte do meu próprio movimento e interesse, aprendido na época da escola. Assim, pensei inicialmente em usar algum poema de Fernando Pessoa, conhecido nas aulas de literatura do antigo segundo grau, mas não conseguia encontrar um vínculo que pudesse subsidiar minha ideia para o trabalho com escultura que, até o momento, sabia que envolveria a relação *boca&língua*.

Decidi, então, dar um passeio pela biblioteca, em busca de algo relevante para associar com a escultura.

Na minha mente configurava-se o que seria de fato o trabalho: enormes línguas que saíam de uma boca aberta, reproduzindo os movimentos da *língua&língua*.

Nesse dia, encontrei muito material na biblioteca, inclusive um livro chamado Antologia Poética, publicado em 1992, de Vinícius de Moraes. Sentei em uma das mesas e comecei a vasculhar suas páginas quando percebi sua ligação com o Rio de Janeiro. Havia naquela escrita uma sintonia com o mar, com as mulheres e outras

características da cidade maravilhosa. A leitura transcorreu por algum tempo, até encontrar o poema “Aurora, com movimento” lá pela página 136.

Fiquei encantado ao encontrar nas linhas do poema algo que era latente em mim: a questão do movimento. Nessa época, ainda, sentia e imaginava o movimento como algo restrito ao geográfico, sobretudo, pela necessidade de percorrer muitos quilômetros para chegar ao Rio de Janeiro.

Hoje, compreendo com mais nitidez, principalmente, teórica, que esse tipo de movimento que se presentificava na minha vida, desde a época de criança, nos sonhos que produzia, era algo muito mais relevante, posto na ordem do inconsciente.

O poema despertou emoção, pois exacerbou através das palavras imagens repletas de sentidos, evocando um misto de curiosidade, medo e euforia.

Coisas da emoção, da poesia e da arte. Inexplicáveis! Naquele momento tive a certeza da escolha. Usaria o poema para explicitar o desenvolvimento da escultura. Logo, conjecturei algumas associações que poderiam ser trabalhadas em relação ao poema e a escultura, especialmente, a partir dos conceitos de linguagem e movimento.

A leitura e interpretação do poema, na época, permitiu uma transformação do trabalho, tornando-o mais orgânico e conceitual, visto que estava associado ao conceito de linguagem.

Lembro-me que a questão conceitual era algo determinante nas aulas. A Professora Glaúcia Milhazes, responsável pela disciplina, acentuava continuamente o caráter conceitual e poético da produção.

Mesmo considerando que o curso fosse teórico, no âmbito da formação em história da arte, sempre debatíamos e questionávamos a necessidade do aspecto prático e plástico para a formação de professores. Pois, um número significativo de alunos seguiria para o exercício do magistério, então, as aulas práticas tornavam-se primordiais para o contexto da formação.

A experiência com o poema de Vinícius de Moraes foi marcante, por considerar o avanço e o amadurecimento para o trabalho na disciplina, principalmente, quando houve a avaliação pela turma e pelos professores.

Retornando à questão das marcas apontadas por Souza (2006), considero que este episódio foi “marcante” na minha experiência de estudante ao permitir a interlocução entre dois momentos. Tanto o poema como o trabalho plástico, foram alicerçados no desejo daquilo que buscava criando uma marca indelével na tessitura ativa com a vida.

Não posso deixar de considerar, ainda, da observação de Santos ao destacar que o conhecimento precisa ser compreensivo e íntimo. Nesse aspecto, o poema serviu para me aproximar dos sentidos experimentados e vivenciados com o trabalho plástico, associando aquilo que é pessoal e íntimo com aquilo que estudava.

Percebo em alguns trabalhos que realizei posteriormente, de fotografia e de escultura, a presença marcante da imagem da língua como significante que acentua relações simbólicas com questões da fala, da linguagem e da expressão verbal. Não por acaso, ao fazer estudos pós-graduados em Educação, escolhi o campo da filosofia da linguagem como pressuposto teórico para desenvolver a pesquisa de mestrado.

O trabalho desenvolvido na disciplina de Formas de Expressão e Comunicação Artística (FECA), foi doado ao Departamento de Artes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Por esta razão, não tenho registros da imagem. No entanto, paralelamente ao trabalho realizado para a referida disciplina, fiz, também, outro trabalho sobre o mesmo tema para a Disciplina de Estágio Supervisionado em Artes, tendo a fotografia como suporte. Na **figura 27**, observa-se a imagem em preto e branco de uma língua como produtora de sentidos, projetando no espaço inúmeros significados que a palavra pode acionar ocasionado, também, pelos movimentos desencadeados através do ato de falar.

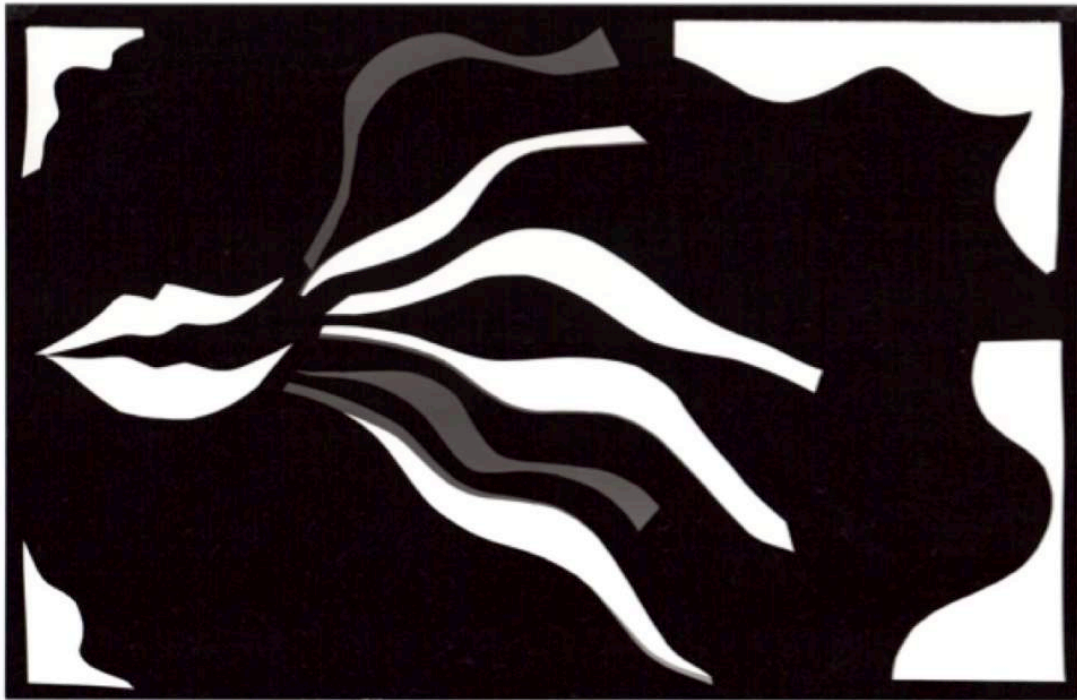


Figura 27: Fotografia em negativo. 1993.
Dimensões: 20 cm x 25 cm
Acervo particular do autor.

Posteriormente, mais amadurecido em relação à determinadas questões acerca da linguagem e do processo do ato de falar, já que a profissão de professor envolve de modo significativo a fala como uma forma de saber, produzi outro trabalho que alude ao mesmo movimento concebido na época da graduação. Nesse momento estava frequentando, como pesquisador, a Oficina de Cerâmica do Serviço Social do Comércio (SESC), Unidade da Tijuca-RJ²⁴, após ter concluído um estágio de dois anos como aluno do curso de educação artística. Minha experiência plástica com a cerâmica se concentrava em torno de expressões faciais,

²⁴Realizei estágio na Oficina de Cerâmica do SESC/Unidade Tijuca-Rio de Janeiro durante parte do período em que cursei a graduação em Educação Artística na UERJ (1993 a 1994). Posteriormente, permaneci como pesquisador na Oficina, atuando como ceramista e expondo em conjunto com outros pesquisadores que faziam parte de um coletivo (1995 a 1996).

rostos, narizes, bocas e olhos. A **figura 28** reflete um trabalho feito em cerâmica, onde da boca de uma genitora saltam inúmeras outras bocas, como se o nascimento corrompesse sua origem e, conseqüentemente, sua expressão verbal. Foram produzidas diferentes bocas em formatos variados e com características particulares.



Figura 28: Quadro/Escultura em cerâmica sob suporte de madeira. 1996.
Dimensões: 68 cm x 79 cm x 6 cm
Foto do autor.

A experiência com os dois momentos em que realizei a produção dos trabalhos, por mais simples que possa parecer, evocou outros sentimentos e questões concernentes à minha memória circunscrita ao contexto da história de vida. Permitiu que o conceito de oralidade fosse

entendido sob o viés da fala, do próprio letramento, fazendo-me rememorar uma situação que me foi tão cara no momento em que ingressei na escola, bem como a dimensão que a própria oratória poderia suscitar no contexto da minha formação. Esses trabalhos me ajudaram a compreender porque os versos do poema repercutiram outros modos de pensar minha construção como sujeito, minha subjetividade e, especialmente, meu gosto pela arte, deixando entrever outras marcas consentidas pelo tempo. Essas marcas, conforme salienta Souza (2006, p. 16), nos auxiliam a pensar sobre o modo como

a construção e o desenvolvimento de si propiciados pela narrativa inscreve-se como um processo de formação porque remete o sujeito numa pluralidade sincrônica e diacrônica de sua existência, frente à análise de seus percursos de vida e de formação.

A reflexão de Souza sobre a relação sincrônica e diacrônica da existência do sujeito frente a sua vida, me leva a perguntar sobre o sentido do poema e a dimensão subjetiva que me fez reviver o momento em que fazia o curso de graduação. Ao remexer gavetas e pastas em busca de algo perdido, estava, de certa forma, buscando algo que ficou guardado na lembrança à espera do seu tempo.

Essa busca, essas lembranças, sincronizam questões pessoais através das quais tenho feito um esforço significativo para elaborar situações de infância que me ajudem a elucidar problemas atuais que considero determinantes para a compreensão das minhas escolhas, interesses e, especialmente, da história de vida, porque, entendo em consonância com Ricoeur (2010, p. 420) que, “um sujeito se reconhece na história que ele conta para si mesmo sobre si mesmo”. Ao recordar, contar e narrar episódios pontuais no processo de constituição da minha história de vida, tomo consciência das marcas que foram determinantes na infância, em especial, aquelas que estão definindo minha história e meu “*modus operandi*” na vida adulta.

Essa busca por compreender o processo da memória, das marcas deixadas ao longo da trajetória infantil, assim como do imperativo que os momentos&movimentos das lembranças ocupam na minha história de vida, sou levado à refletir constantemente sobre esse (eu) sujeito professor, sua identidade e entrelaçamentos pessoal e profissional que, de acordo com Nóvoa (2007, p. 17), nos colocam “[...] de novo face à pessoa e ao profissional, ao ser e ao ensinar”, que não podem ser separados, porque convivem na mesma pessoa. Aí reside a questão central da minha inquietação, pois, sou pessoa e profissional. O que sou se reflete no que ensino, portanto, o conhecimento de si torna-se condição *sine qua non* para à compreensão da vida pessoal e profissional.

Ao pensar e desenvolver uma pesquisa no âmbito da perspectiva narrativa de viés autobiográfico, faço coincidir a necessidade e a urgência de “compreender o fenômeno educativo, especificamente no que tange ao processo de formação e desenvolvimento pessoal e profissional do educador” (SOUZA, 2006, p. 19). Processo interligado com questões intrínsecas ao sujeito, sua relação consigo mesmo, com o mundo e com o Outro.

A TESSITURA DO TEMPO: experiências e deslocamentos de um poema no (in)consciente

Ainda pensando com Souza, sobre o caráter plural da sincronia dos fatos, considero que os mo(vi)mentos, histórias e episódios que constituem a existência do sujeito estão marcados na tessitura do seu tempo.

A experiência de reencontro com o poema, trouxe à tona outra situação vivida na infância, que estava guardada na lembrança, não havia encontrado, ainda, justa relação com os fatos para emergir.

Segundo Freud (1996e), no artigo “Construções em Análise”, recordar certas experiências e os impulsos afetivos que elas trazem à tona é invocar, no presente, elementos que o sujeito esqueceu. O autor salienta, ainda, que esses sintomas e inibições, são consequências de repressões que se constituem ao substituir experiências vividas que o sujeito olvidou. No entanto, acrescenta, o trabalho de recuperação das lembranças pode vir através de fragmentos em sonhos ou, quando o sujeito se entrega a “associação livre” e produz ideias que podem fazer alusão às experiências reprimidas, derivadas de impulsos afetivos recalçados (FREUD, 1996a). Nesse sentido, o processo de reviver um momento que ficou, de algum modo, preso por muito tempo na memória, é uma maneira de gerar ou reelaborar relações afetivas.

Minha escolha por estudar artes não foi acidental. Esteve presa e reprimida no meu (in)consciente por muito tempo, mas, a partir dos estudos e do processo de análise, passei a significar e entender minha posição como sujeito e como professor de arte. De algum modo, sabia que a escolha pela profissão tinha sido motivada por inúmeros motivos e referências. Os motivos atrelados as experiências que reverberaram esse desejo premente, talvez tenham sido desejados a partir daquilo que o meu pai²⁵ um dia também desejou. Referências experimentadas no mundo de casa e no mundo da escola também reforçaram o desejo pela arte, ou seja, pela experimentação de outros mundos.

Hoje, compreendo com mais nitidez que os processos vivenciados no mundo de casa e no mundo da escola foram primordiais para que eu pudesse, no momento decisivo de fazer o curso de graduação, estabelecer conexões entre esses dois mundos. Escrutinar o sentido de cada um desses mundos, permite significar os caminhos que formaram o sujeito “Luiz”, agora, buscando o conhecimento de si mediante um processo de reelaboração da sua história de vida, da sua formação, do seu eu.

Para Gagnebin (2012, p. 35), no processo de recordar, inscrito na sincronia dos fatos e do tempo, acontece “o verdadeiro lembrar, a rememoração, [que] salva o passado, porque procede não só à sua conservação, mas lhe assinala um lugar preciso de sepultura no chão do presente, possibilitando o luto e a continuação da vida”. Esse lugar de sepultura no chão do presente, conforme apontado por Gagnebin, refere-se ao trabalho analítico, o trabalho do pesquisador historiador. É, também, uma alusão ao escavar, uma maneira de rever ou visitar o passado. Esse processo contínuo de escavar e lembrar que caracteriza o

²⁵ Quando faço referência ao meu pai, reporto-me à situações vivenciadas no período de infância, a partir de fragmentos presentes na lembrança, em decorrência da relação estabelecida até os dezenove anos, quando ocorreu o seu falecimento.

trabalho de **pesquisador&historiador**, se faz presente explicitando que é através da escrita de uma tese de doutorado, ou seja, de uma investigação, analítica e documental, que encontro subsídios para enterrar aquilo que me resta.

Certeau (2011, p. 110), assinala que a “escrita não fala do passado senão para enterrá-lo. Ela é um túmulo no duplo sentido de que através do mesmo texto, ela honra e elimina”. O argumento de Certeau aponta para um alvo certo que me angustia e inquieta: o processo de escrita da tese. Angustia, porque me coloca em confronto comigo mesmo, com narrativas da infância, da casa e da escola, me faz refletir sobre experiências vividas que dificultam o movimento da escrita e da percepção que essa escrita honra e elimina simbolicamente: o pai morto. Inquieta, ao me fazer compreender o movimento que me impulsionou para a realização desta pesquisa que gradativamente ganha contornos impensáveis.

Fragmento narrativo 11

Era parte do cotidiano, do final dos dias em casa, logo ao entardecer. Eu tinha por volta de seis anos. Minha mãe colocava-me para tomar banho e fazia o meu café com leite. Eu sempre tomava café com leite na hora de assistir o Sítio do Pica Pau Amarelo.

Logo depois, a televisão era desligada para descansar. Seria ligada novamente no hora do jornal. Coisa do interior, da economia de energia, de tempos difíceis, conforme falava o meu pai.

Não jantávamos. Não era hábito fazer o jantar. Somente quando havia visita ou alguém era convidado a jantar conosco. Isso era raro. Normalmente, ficávamos em família, assistindo televisão.

Eu tomava meu banho, colocava o pijama e ficava na cozinha observando minha mãe. Aguardava, até que o som do carro do meu pai desse sinal na entrada do quintal.

Sinto até hoje o cheiro do combustível do carro. Era como se fosse o sinal de sua chegada.

Era comum meu pai chegar com as compras da padaria. Pão, leite de saquinho, pão doce, biscoito e uma coisa que ele não podia esquecer jamais: meu danoninho. Era sagrado.

Ele comprava somente uma unidade. Imagino que esse tipo de produto, considerado supérfluo, deveria ser bem caro naquela época, nos idos de 1976. Então, era religioso, a chegada do meu pai com o danoninho, para inveja dos meus irmãos. Ser o caçula, às vezes, é muito bom!

Lembro-me o dia em que meu pai esqueceu o danoninho. Fiz um escândalo, chorei tanto, até que ele ligou o carro e voltou à padaria para comprar o danoninho. Adorava comer o danoninho sentado no sofá, vendo televisão.

Nessa época, era comum que todos ficassem na sala vendo televisão. Meu pai sentava no sofá menor, minha mãe, minha irmã e meus irmãos mais velhos no sofá maior. Os três filhos menores ficavam espalhados no chão. Eu sempre me sentava no chão para brincar com os pés do meu pai. Fazia uma massagem, acariciando os dedos. Meus irmãos riam de mim, dizendo que eu era muito bobo, que só fazia aquilo em troca do danoninho.

- Imagina ficar sentindo esse chulé do papai. Você gosta muito do danone para fazer isso. Dizia o meu irmão Jose.

Eu reclamava, pedia que ele parasse de dizer aquilo, que era mentira. E era mesmo, eu gostava daquele contato com o meu pai. Era uma forma de estabelecer um outro tipo de carinho que não estava posto na tradicional afetividade do abraço, do beijo, do pegar no colo.

Meu pai sempre foi muito rude e não havia espaço para esse tipo de contato. Conto nos dedos as vezes em que o beijei e abracei.

No entanto, eu percebia que o meu pai também gostava do carinho nos pés. Havia reciprocidade naquele afeto atravessado, de ponta cabeça, pois, a visão que eu tinha do meu pai era de baixo para cima. Eu, pequeno, sentado no chão, mexendo no seu pé. Ele, um homem alto, sentado na poltrona, ficava gigante na minha percepção de criança.

O fato importante dessa narrativa ocorre agora. Na hora do telejornal, quando todos ficavam quietos para ouvir as notícias.

Naquela época, era comum a informação sobre a construção da cidade de Brasília, o jornal apresentava as últimas informações comentando sobre o desenvolvimento da cidade, as inaugurações, a estrutura, enfim, falava-se do grande investimento na construção e dos homens corajosos e empreendedores que lá estavam.

Eu não prestava muita atenção. Minha função era cuidar dos pés do papai.

No entanto, a partir do processo de análise, as reminiscências contidas na memória, experiências da infância afloraram. Lembranças vagas, advindas de episódios significativos, conforme apontado ao longo do texto, surgiram, especialmente, pelo exercício contínuo da elaboração de questões subjetivas relacionadas com a imagem do meu pai. Foi, justamente, num desses processos, que me veio à tona as falas do meu pai em relação ao que era apresentado no telejornal.

-Brasília deve ser mesmo um lugar muito diferente. Olha a coragem daqueles homens que foram para lá. Sem nada. Tudo muito difícil. Mas, deve ser bonito. Se eu pudesse eu ia conhecer. Se bem que a televisão mostra tudo direitinho.

Ao lembrar dessa fala do meu pai, em um momento de análise, fiquei extremamente comovido, especialmente, pelo fato de hoje viver na cidade que foi desejada por ele.

Essa fala foi repetida muitas vezes pelo meu pai, sobretudo, quando uma nova reportagem era transmitida pela televisão.

Hoje, consigo reviver na memória a cena narrada com nitidez. É como se eu estivesse (re)vivendo a experiência para ter consciência da dimensão simbólica de ultrapassar o pai.

Nesse sentido, meu compromisso com a cidade na qual estou vivendo atualmente e, escrevendo sobre essas lembranças, adquire uma dimensão elaborativa e emblemática, pois, prescreve um “desejo do outro”, que ficou marcado na minha memória através das falas e da vontade de querer de um pai que agora ocupa a dimensão simbólica de um pai morto.

Essa narrativa é uma alusão a uma experiência vivida durante um determinado período da infância. Remete, especificamente, ao lugar, a cidade onde hoje estou vivendo, o lugar de onde falo, escrevo e reflito sobre esses processos subjetivos. Portugal (2012, p. 200), faz uma reflexão significativa sobre a experiência narrada pelo adulto. Segundo a autora, “o adulto alivia seu coração do medo e goza duplamente sua felicidade quando narra sua experiência”.

Para um adulto, ao narrar sua experiência vivida, alívio e gozo tornam-se um misto de relações e sensações. Assim, ao falar e (re)lembrar tais experiências, posso elaborar, simbolicamente, o sentido e o significado dos meus medos e angústias. Quanto ao alívio, posso dizer que, hoje, consigo sentir-me (mais) distante desse medo e dessa angústia inexplicáveis. Sinto que, se há algum mérito nessa produção escrita, ele está, talvez, no esforço e na possibilidade de honrar esse pai morto.

Pensando, ainda, nas questões que as narrativas suscitam sobre a imagem do meu pai, tenho na memória o seu desejo de querer conhecer Brasília. Possibilidade que, infelizmente, a vida não o concedeu. De algum modo, tenho a sensação de estar realizando por ele esse grande sonho. Quando meu pai falava da coragem e ousadia das pessoas que se engajaram na empreitada de construir uma cidade como Brasília, a partir do nada, também estava falando dele, pois, quando saiu do interior e decidiu se instalar em Teresópolis, também foi corajoso e audaz na sua empreitada. Acredito que carrego comigo parcela dessa

coragem, impressa no corpo e marcada pelo tempo, uma predisposição para enfrentar e não temer dificuldades. Hoje me (re)vejo vasculhando a memória em busca de subsídios para compreender quem fui, a partir das experiências vividas, e quem sou, a partir do que ocorre comigo no momento em que realizo esta investigação.

Encontro nos escritos de Gagnebin (2012), aproximações relacionadas aos conceitos de rastro, resto, apagamento e memória, advindos do pensamento de Walter Benjamin (1994). Segundo a autora, refletir sobre o processo das lembranças é necessário para assinalar o momento do luto no chão do presente. Luto simbólico que acontece desde o momento da morte desse pai, em 1990. Luto que ocorre em processos de elaboração de cenas, episódios, experiências lembradas e narradas, que me autorizam a compreender, simbolicamente, que esse processo de elaboração alivia medos, atenua angústias e me permite avançar.

Para Benjamin (1995, p. 239), “quem pretende se aproximar do próprio passado soterrado deve agir como um homem que escava”. Escavar é algo que se realiza diante de desafios, movimento para emergir das lembranças e de rememorações que possibilitam a continuação da vida. A continuação da vida reflete meu desejo pelo mo(vi)mento, processo de escavar contínuo, pois, os restos, estarão em toda parte, alertando-nos sobre fatos, episódios e experiências pontuais que fazem parte da construção&reconstrução do sujeito. No mo(vi)mento, estão, também, as fendas, lembranças sutis que colocam para fora resíduos que permitem compreender coisas que convivem nesse passado soterrado.

A partir dessa sincronia envolvendo episódios, narrativas, passado e presente, tenho o aval do tempo para elaborar e recordar (FREUD, 1996d). Para escavar e explorar com mais nitidez momentos da memória, buscando compreender que “[...] o pensamento está ainda ativo na memória: ele se desloca, está em movimento. Mas o que é

notável assinalar é que então, e somente então, pode-se dizer que ele se desloca e se move no tempo” (HALBWACHS, 1990, p. 129). A explicação de Halbwachs, sobre o deslocamento e a mobilidade do pensamento, ainda ativo na memória, permite entender rememorações que tenho realizado para compreender, também, a questão emblemática do poema que, utilizado para uma determinada função, gerou associação com outros movimentos e marcas ativando na memória momentos pontuais que ocorrem no tempo da elaboração.

O processo de elaboração também deriva dos sonhos. O sonho como uma manifestação do desejo que coloca em jogo ações ocorridas no cotidiano do sujeito e misturadas às formulações subjetivas (FREUD, 1996b). A elaboração não se dá no tempo físico, cronológico, premeditado, mas, nos tempos da escuta, como condição para que o sujeito perceba o que foi vivido em detrimento da palavra pensada. O processo de elaboração exerce papel fundamental para empreender mudanças. Mudanças que, reverberam em determinadas escolhas, posicionamentos e decisões tomadas no contexto da vida e da formação.

Tenho me questionado de onde vem o meu interesse pela arte, pela profissão docente. Ou, ainda, pelas demandas dessa pesquisa de doutorado. Sinto que estou vivendo um momento de reavaliação, sobretudo, quando questiono o meu exercício docente em relação aos meus alunos do curso de Licenciatura em Artes Visuais. De acordo com os apontamentos de Souza (2006, p. 19), essa reavaliação acontece quando “um educador em construção expressa uma reflexão sobre tempos e espaços de formação. Tempos marcados na memória e nas histórias sobre o sentido da vida e da profissão”, justamente, por questionar qual é a real função do meu papel como professor.

Outra informação pertinente para compreender minhas inquietações está na produção de dados realizada com os alunos colaboradores. A pesquisa parece ganhar vida própria e, passa a percorrer caminhos mais

complexos. Nesses caminhos se entrecruzaram minhas questões pessoais sobre a vida e a busca pelo conhecimento de si; questões trazidas pelos alunos colaboradores da pesquisa envolvendo suas experiências, modos de pensar e conceber o processo de formação discente pelo qual estão passando; e, ainda, inquietações vivenciadas nos tempos e espaços de formação, colocando-me como professor, pesquisador e aluno de doutorado, ou seja, inserido numa triangulação que pressupõe espaços e tempos específicos, mas, que parece tomar uma forma circular com arestas que desapareceram e pontos de ancoragem que já não se situam em lugares (re)conhecidos.

A ideia da forma circular salienta que não existe de fato um ponto inicial, um ponto final, ou mesmo, um meio definido. O processo ocorre em simultaneidade, dados, fatos, episódios e acontecimentos estão em ebulição, misturando-se aleatoriamente. O surgimento de uma e outra ideia aciona um gatilho e dispara sinais, relações em direção às lembranças. Não consigo prescrever, a partir de um início, o meio e um possível deslocamento para um mo(vi)mento final.

Uma explicação plausível para pensar em mo(vi)mentos seria, justamente, os tempos e espaços que se entrecruzam, interconectam e criam cisões entre as narrativas de momentos da minha escolarização, somados aos movimentos da minha prática docente na educação básica. Posteriormente, após fazer o mestrado, senti-me instigado a buscar uma carreira docente na universidade que, em decorrência, criou o movimento que me levou ao curso de doutorado.

ARTE, POESIA E CARNAVAL: recordação de um encontro nas brechas da narrativa

Os encontros existem. São pontuais e, por vezes, decisivos. Acontecem quando não esperamos e chegam para provocar. Apresento, agora, uma situação que me fez recordar uma questão primordial para compreender quem eu sou e, efetivamente, o que faço hoje. O poema de Vinicius de Moraes foi fundamental para ativar na memória uma recordação, uma cena pontual da infância que estava perdida em algum lugar do passado.

Antes de apresentar a narrativa que faz alusão à essa cena da infância, saliento outra questão determinante e sempre inquietante na minha vida: o meu interesse pela arte. Sempre considerei que essa inclinação era resultado de uma influência da época da escola, sobretudo, pelo domínio do desenho e pelo prazer de fazê-lo diariamente. Mesmo antes de ingressar na escola eu já fazia desenhos em casa. O mundo da casa era preenchido por cenas, imagens, formas e cores que ficavam impregnadas na minha mente. A escola foi o lugar onde aprendi a significá-los.

Outra situação determinante vivida da escola, na fase da adolescência e, que influenciou meu interesse pela arte, foi a experiência de sentir uma forte admiração pela professora de artes quando cursava a antiga sexta série. Ao viver aquela experiência e conhecer de perto o cotidiano de uma professora de artes, aprendi a desejar o percurso do magistério como meta profissional. Fui extremamente estimulado pela professora para seguir em frente, para buscar caminhos que me levassem ao mundo da arte.

Apesar de todos os indícios que apontavam para a escolha do caminho a ser trilhado, sentia que havia algo na memória, em algum lugar secreto das lembranças e momentos da infância, algo que escondia alguma marca, algum episódio que desvelasse o meu interesse pela arte. A marca desse interesse estaria nas vivências da infância.

Meu interesse pela arte remete às perguntas que me fizeram quando decidi estudar no Rio de Janeiro. Por que razão você vai estudar para ser professor? Por que você escolheu artes? Você poderia, pelo menos, ter escolhido ser professor de matemática. Na família não há nenhum professor, muito menos de artes! Para que serve isso? Sempre ouvi esse tipo de questionamento por membros da minha família e por amigos próximos.

Nasci numa família que, apesar da falta de estudo formal, sempre teve algum **envolvimento&movimento** com o caminho das artes. Meu pai gostava de carnaval, dos festejos de rua. Participava das antigas e tradicionais festas de padroeiros, onde tudo era enfeitado segundo a tradição do santo e, também, gostava de tocar acordeão. Minha mãe sempre foi muito caprichosa, fazia crochê, tricô, bordados e, até hoje, mantém seu gosto por atividades manuais, porém, com mais dificuldade, agora, em virtude da idade. Meus irmãos na época de escola realizavam trabalhos impecáveis na aula de educação artística e em casa eram exímios fazedores de pipas e outras artesanias. Então, por que o espanto sobre a minha escolha pelo campo das artes?

Acredito que esse tipo de apagamento, de esquecimento da memória de infância, ou mesmo, dos registros escolares, especialmente, por parte dos meus irmãos, reflete uma negação da história de vida, da história pessoal e singular que marca cada um de nós. Lembrar é algo que dói na alma, na vida, naquilo que deixou de ser feito, nos planos incompletos da juventude, nos desejos não concretizados. Então, parece que o

melhor é esquecer, não lembrar do passado. Esse tipo de atitude moveu a minha família por muitos e muitos anos.

No meu caso, tenho feito um movimento contrário. Faço um esforço significativo para rememorar fatos, episódios e lembranças, imprescindíveis para ressignificar minha consciência de si, ou melhor, o conhecimento de si, conforme afirma Souza.

Rever a história da família é algo que possibilita entender, por exemplo, a melancolia que caracterizou a história de vida dos meus pais, especialmente, do lado paterno. Pensky (apud GINZBURG, 2012, p. 109) salienta a partir de seus estudos sobre Benjamin, que a melancolia poder ser analisada “como uma condição para produzir conhecimento”, especialmente, “com um olhar atento sobre o que foi perdido”. Esse olhar atento resultaria num modo de percepção daquilo que foi destruído, buscando articular formas para perceber o que é preciso construir. Ao buscar (re)construir minha trajetória como sujeito, percebendo-me, construindo-me e experimentando-me como ser social e atuante, minha intenção é fazer uso do traço melancólico deixado como herança paterna, justamente, para produzir conhecimento. Conforme assinala Pensky, conhecimento como condição para ressignificar a melancolia herdada. Entendo que esse conhecimento produzido a partir da melancolia é um conhecimento de si, pois, trata tanto do processo formativo como do processo (re)construtivo.

O meu avô foi imigrante espanhol. Veio para o Brasil na época das dificuldades econômicas enfrentadas pela Espanha. Deixou na Espanha irmãos, familiares e sua história. Mesmo reconstruindo sua vida no Brasil, sua identidade ficou no país de origem. Sempre sentiu falta de alguma coisa, um rastro, uma lembrança, um vestígio, que foram apagados nos resquícios da memória e do tempo. Não conheci meus avós paternos, faleceram quando eu era bem pequeno.

Em 2007, fiz um movimento de busca no sentido de tentar recuperar pelo viés do conhecimento algo da herança melancólica herdada dos meus pais. Fui visitar resquícios da história dos meus avós paternos na Espanha, na região da Galícia, numa tentativa de ressignificar a história da família. Histórias presentes nas lembranças e nos esquecimentos, nas falas entrecortadas que denunciam fatos, crenças e detalhes apresentadas em narrativas não lineares, geralmente, em ocasiões festivas e comemorações de aniversários, presentes na voz embargada dos familiares.

Não tive acesso quando criança, às memórias dos meus antepassados, especialmente, dos meus avós paternos. Registros como fotos, cartas, bilhetes, objetos pessoais, foram desprezados, eram vistos como artefatos sem importância, apenas ocupando espaço. Em relação ao meus pais e sua história, tenho feito um esforço para preservar a memória simbólica através de alguns artefatos emblemáticos e significativos. No caso do meu pai, que já faleceu, guardo o seu acordeão, uma maneira de manter na memória o seu gosto pela música. Talvez essa tenha sido uma forte influência na minha infância despertando em mim o desejo pela apreciação daquilo que é artístico. As **figuras 29 e 30** fazem alusão para essa relíquia deixada pelo meu pai. Hoje, preservo este artefato integrado ao mundo da casa, como representação de um tempo que passou, todavia, a lembrança e admiração permanecem imaculados e registrados nas reminiscências de uma vida de menino.



Figuras 29 e 30: Acordeão utilizado pelo meu pai nos momentos de comemoração.
Foto do autor.

A partir das perdas simbólicas que vivenciei, aprendi a preservar coisas que representam concretamente a lembrança de alguém, de uma experiência ou situação. Ao revisitar o poema de Vinícius de Moraes, percorrendo os olhos pelas letras que formam cada palavra, percebi que muitas lembranças estão presentificadas como marcas em algum lugar

da memória. Todavia, ao localizar o pedaço de papel no qual havia escrito o poema na época da graduação, compreendi que havia algo diferente naquele artefato que desencadeava lembranças. O cheiro, a cor, as letras, o papel com o poema escrito, provocou, de súbito, lembranças que me fizeram reviver dois momentos singulares. Foi gratificante sentir que a experiência do poema, guardado por tantos anos e vivida no passado, pudesse, agora, ser resgatado do fundo da gaveta, provocando deslocamentos e rememorações de experiências de vida.

A motivação de procurar o poema deve-se, talvez, ao desejo de encontrar algo que dê sentido a caracterização dos capítulos da tese. No entanto, não levei em conta que o poema evoca memórias escondidas e poderia fornecer respostas relevantes sobre a minha vida, sobre o caminho que desejo percorrer em busca do conhecimento de si. Nessa busca pela compreensão da vida, hoje procuro significar com mais nitidez, tanto do ponto de vista pessoal quanto profissional, minha relação com a arte, com meu processo formativo e autoformativo. Os movimentos que tenho realizado são resultado desse momento específico, vivido intensamente durante esta investigação.

Nesse sentido, entendo a narrativa em consonância com o pensamento de Martins e Tourinho (2009, p. 4) ao explicarem que a narrativa

é uma forma de compreensão da experiência. Ela tem como objeto de estudo histórias vividas e contadas que possibilitam mediações entre pensamento e ação, contexto e circunstância, presente e passado, mapeando os elementos que constroem, tecem significados entre a história individual e a história social dos indivíduos.

Entendo a narrativa como algo que possibilita compreender minha experiência relacionando-a a minha história individual e profissional, associando-a a minha história social ao analisar as relações entre presente e passado. Me sinto como um arqueólogo que escava os

escombros para encontrar resquícios, pedaços e fragmentos que possam, metaforicamente, ajudar-me a reconstruir o edifício simbólico que representa o sujeito. As narrativas, exercem essa tarefa de reconstruir contextualmente o tempo, o espaço e práticas culturais acerca das ações vivenciadas, sobretudo, com outras pessoas, em determinado tempo e lugar. Martins e Tourinho (2009), ao discutirem as características da pesquisa narrativa, consideram que os deslocamentos epistemológicos, ou seja, os relatos narrativos, ganham força quando envolvem o leitor/sujeito, persuadindo-o, seduzindo-o a se colocar dentro da experiência narrada. Para os autores,

as situações e cenários que se revelam por meio da narrativa se inscrevem em experiências e aprendizagens individuais e coletivas que têm como referência aquilo que cada indivíduo viveu ou está vivendo, colocando-o em imersão na experiência e fazendo-o refletir sobre momentos, passagens marcantes da sua trajetória e sobre as representações simbólicas e subjetivações construídas ao longo da vida (p. 4-5).

Com o objetivo de apresentar, mesmo que parcialmente, momentos e aprendizagens dessas experiências vividas, trago fragmentos de narrativas pessoais para situá-las no tempo, no espaço e no contexto cultural que as vivi. As experiências funcionam como fendas para abrir passagens e caminhos que ajudam a compreender determinados momentos marcantes da minha trajetória, principalmente do período da infância. Elas dizem muito sobre os modos como penso e trabalho como professor, pesquisador e doutorando no Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual.

Ao imprimir vigor na discussão e análise das narrativas apresentadas ao longo da tese, pretendo envolver e seduzir o leitor a colocar-se na ação narrativa para que possa compartilhar comigo algumas descobertas, resultantes dos momentos, das passagens e escavações que fazem a narrativa um meio para compreender a experiência.

Fragmento narrativo 12



Figura 31:
Foto do álbum de infância com o carro de passeio da família.
Acervo particular do autor.

Todos os anos, na época do carnaval, era sagrado para o meu pai viajar com a família para Nova Friburgo. O objetivo era assistir aos desfiles das escolas de samba da cidade vizinha. Bem, não era exatamente com toda a família, já que alguém deveria ficar para “tomar conta da casa”. Essa atribuição ficava a cargo dos irmãos

mais velhos, que não gostavam muito dessa excursão em família. Assim, iam os nós, meu pai, minha mãe, eu e minha irmã, que não abria mão do passeio.

Nessas viagens eu fazia questão de ir deitado no banco de trás do carro, esse fusquinha que aparece na *figura 31*, com a cabeça colada no vidro traseiro para contar os carros que passavam por nós, desde o primeiro até não poder mais. Na volta, deitava novamente no banco e começava a tentativa frustrada de contar as estrelas, pois, sabia da impossibilidade de realizar tal proeza. Lembranças de carros e estrelas marcadas na memória de criança. Em Teresópolis não havia escolas de samba. As comemorações de carnaval não passavam de brincadeiras de rua ou de blocos que passeavam pela cidade. Nem mesmo a decoração de carnaval fazia jus a festa.

Papai sempre comparava o carnaval de Nova Friburgo com o da nossa cidade. Dizia que em Nova Friburgo havia investimento e que o prefeito não economizava. Valorizava a festa do povo. Eu ouvia esses comentários durante a viagem, mas, não os entendia muito bem. Hoje, compreendo que essa valorização e gosto do meu pai pelo carnaval, revelava uma característica peculiar no seu modo de perceber um tipo de cultura que é do povo, feita pelo povo e para o povo. Assim como, denunciava um apreço pelas cores, pela criação artística que envolve o conjunto de uma escola de samba. Pensando bem, os desfiles daquela época não eram tão grandiosos e luxuosos como são os de hoje. Imaginei o meu pai na Sapucaí, vislumbrando todo aquele cenário de luzes e cores nos dias atuais. Seria maravilhoso poder viver um momento como esse com ele...

Recordo-me da inauguração do sambódromo no Rio de Janeiro, em 1984, toda aquela grandiloquência da arquitetura que destinava um local específico para os desfiles das escolas de samba do Rio de Janeiro. O empreendimento logo foi sentenciado pelo meu pai que exclamou: tudo aquilo vai virar um lugar de carnaval pra rico. O pobre, que é quem faz o carnaval, vai ficar do lado de fora. O pobre que estiver dentro vai é trabalhar.

Ao ouvir a sentença do meu pai, já com meus quatorze anos, ignorei sua fala e seu modo de ver e pensar a vida. Nessa época, deixei de acompanhar os meus pais nas viagens para Nova Friburgo...

As lembranças que me vieram à memória após reler o poema, me transportaram para um período significativo da minha infância. Lembro-me que em Nova Friburgo o carnaval era diferente, as escolas caprichavam no desfile, sempre com o intuito de vencer. Sem contar a presença sempre marcante das mulatas que empolgavam os admiradores, inclusive, o meu pai. Fato que sempre criava um desconforto para a minha mãe.

O mais curioso dessa lembrança foi, inicialmente, a associação com o poema de Vinícius de Moraes, em relação aos carros e estrelas. No entanto, outra questão veio à tona, justamente, nesse momento em que as minhas lembranças de infância estão em efervescência, procurando algo que possa interessar à memória na medida em que pode dizer algo da vida, do passado, daquilo que ficou marcado na escritura do mundo, conforme alerta Benjamin (1995).

A questão me faz reviver um dado significativo no tocante à minha formação como sujeito e, mais do que isso, no tocante a minha formação estética.

A partir dos seis, sete anos de idade, as lembranças daquilo que foi vivido e experimentado ficaram mais concretas na minha memória de criança. Lembro como se fosse hoje, ao chegar em casa e ir para a cama dormir, eu ficava imaginando tudo aquilo que havia vivido, visto e experimentado. As cores, os cheiros e as pessoas tornavam-se reais na minha imaginação.

Eu adorava o desfile. Esperava ansioso pela época do carnaval para vivenciar, mais uma vez, a experiência da viagem, de uma cidade diferente, de observar como aquele mundo era possível.

Ficava fascinado com todas aquelas cores, brilhos e luzes e imaginava como era possível alguém conseguir pensar e fazer tudo aquilo acontecer ao mesmo tempo. Essa experiência me fazia acreditar na existência de outros mundos, outras possibilidades de invenção, além daquele circunscrito ao mundo da minha casa.

Foi nas viagens para Nova Friburgo que comecei a compreender que a arte faria parte da minha vida. Certamente, eu não conhecia arte aos sete anos de idade, mas conhecia o desejo de querer conhecer.

Acredito que esse desejo nasceu da admiração pelo meu pai, pelo gosto que ele transmitia ao percorrer quase duzentos quilômetros com a família para assistir os desfiles das escolas de samba em Nova Friburgo. Essas experiências de infância foram decisivas para que eu perseguisse o caminho que estou trilhando hoje, ou seja, o interesse pela arte, por aquilo que esteticamente é agradável aos olhos, mas, também, por aquilo que é diferente, que foge a normalidade estabelecida. Sempre me interessei por coisas diferentes.

Hoje, consigo olhar pelo retrovisor da minha história e entendo que determinadas escolhas não foram ocasionais.

Elas foram minhas escolhas, desde a opção pela formação na Licenciatura, na área de Educação Artística, como a definição por estudo pós-graduados fazendo o Mestrado em Educação. Ambas, estavam, de alguma maneira, em alguma medida, em sintonia com aquilo que eu havia experimentado durante a infância.

Percebo com nitidez que o hábito de “roubar” as revistas Capricho da minha irmã, para recortar as figuras de propaganda e criar outras estórias e histórias que passeavam na minha imaginação, foram influência importante no momento em que defini o tema da pesquisa de mestrado²⁶. A pesquisa contemplou o estudo de imagens fotográficas publicitárias nas revistas Capricho, Atrevida e TodaTeen e sua influência no processo de produção de subjetividades no âmbito da educação fundamental.

Nessa época, o meu interesse pelas visualidades cotidianas ganhou impacto nos estudos e pesquisas desenvolvidos no processo de ensino e aprendizagem da Educação Básica.

Esse interesse e direcionamento se devem ao esforço que tenho realizado para aprender com as “escavações”, especialmente, naquilo que concerne às experiências e histórias de infância que têm contribuído de forma decisiva para a busca do conhecimento de si.

²⁶ A pesquisa foi realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, no período de 2006-2008, com o título “Reflexo e refração: da linguagem fotográfica publicitária sobre moda à produção de subjetividades nas práticas escolares”.

Assim, não seria alarmante seguir uma profissão que não estivesse circunscrita ao domínio da família Pinheiro Ferreira que, até então, primava pelo trabalho no comércio e projetava que seria a área das ciências contábeis e da administração o caminho ideal para a minha formação.

Todavia, as experiências vivenciadas durante a infância, apontaram para um interesse no campo da sensibilidade, das relações com a criatividade e a imaginação. Então, não seria espantoso ou duvidoso seguir um caminho pautado pelo domínio da arte e da educação. Esse caminho foi especialmente induzido pelo desejo e pela fala enfática e recorrente da minha mãe ao dizer: Meu filho, você tem que estudar para ser padre.

Essa fala, repetida inúmeras vezes pela minha mãe, contribuiu para que esse caminho ganhasse contornos particulares, sobretudo, pela proximidade das relações existentes entre padre e professor, ou seja, entre o que significa “ser padre” e “ser professor”. Mas essa é outra história...

A narrativa acentua a importância das lembranças, aguça a capacidade de reviver na memória momentos relevantes, sobretudo, para resgatar minúcias imprescindíveis para o conhecimento de si. Além disso, essas lembranças me permitem compreender o meu interesse pela campo das artes.

Para Benjamin (1995), reviver reminiscências de um tempo passado que interessa ao sujeito, é algo que faz parte da escritura do mundo, do mundo das coisas, através de rastros que deixam lembranças a partir de elementos que acionam essa capacidade de reviver da memória. O poema de Vinicius de Moraes me fez reviver na memória um momento especial.

O momento mágico da leitura é capaz de (re)produzir o avivamento de cenas, de episódios marcados na lembrança de criança, na qual a experiência de contar carros e estrelas encontrou sentido no trecho “**passam em fachos o primeiro automóvel, a última estrela**”. Nessa frase do poema revivi na lembrança o episódio singular da minha infância ao (re)lembrar dos carros contados com a ajuda do meu pai que, apesar da sua rudez, preocupava-se em guardar as cores dos automóveis. Entre um carro e outro que passava, ouvia apenas a sua voz lembrando-me da cor do último carro. Meus olhos ficavam grudados no vidro, atento a cada movimento, a cada momento do tempo que passava, observando o cintilar das luzes, cores, formas e objetos freneticamente movimentando-se pela ação contínua do tempo e da velocidade.

Outra revelação determinante no poema despertou a minha atenção: a expressão **mover o mundo e mover o mar**. Recém chegado a cidade do Rio de Janeiro, estava começando o curso de graduação. Essa frase me levou a pensar sobre os novos ares que estava experimentando, outros mundos que seriam descortinados. Me impactava a possibilidade de contato com o mar, os contrastes entre o céu, as nuvens e as montanhas, aquela enormidade de prédios desalinhados que se faziam gigantes diante um jovem acanhado do interior.

Cresci numa cidade de serras e montanhas, onde as nuvens e o azul do céu eram companhias prediletas recheando de fantasia e imaginação o meu mundo da infância. O mar era algo **visto&sentido** somente na televisão ou nas excursões de escola para a região dos lagos.

A experiência de estudar e morar no Rio de Janeiro, possibilitou experimentar e ver de perto essa linha mágica e móvel do horizonte, cintilando sobre o limiar do céu e do mar. Sentir o vento e a possibilidade poética dos cabelos das rochas que, mesmo sendo rochas, parecem movimentar-se. Os fachos, passando do primeiro ao último,

não mais importava se eram automóveis ou estrelas, o que importava era passar. A mulher que avança, os pescadores que movem o mundo e os botos que movem o mar, uma contradição majestosa que somente um poeta pode vislumbrar.

Ao lembrar e (re)ler o poema de Vinícius de Moraes, entre **avancar&mover**, vislumbrei essa possibilidade poética para refletir sobre o conceito de movimento. No momento da escrita fui tomado de assalto ao perceber que o conceito de mover-se, de estar em movimento, advinha da experiência visual com as nuvens, tão comuns no meu imaginário da infância. As nuvens estão permanentemente em movimento, assim como o mundo, a girar. Essa percepção visual foi determinante a ponto de influenciar os movimentos e escolhas da minha vida.

Demorei a perceber que esse poema ficou em algum lugar da memória como uma lembrança tênue do tempo. Um tempo que, segundo Bosi (2003, p. 36), abre espaço para uma “força subjetiva ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora”, prestes a lançar no tempo presente resquícios desse lugar do passado, mas, ainda presente nas lembranças e recordações da infância quando observava as nuvens no céu durante as longas tardes que ficava deitado na varanda da casa.

Esse tempo carregado de força subjetiva e profunda, conforme Bosi, fez permanecer na memória resquícios necessários para que o poema fosse encontrado. Tempo que possibilitou deslocamentos entre a minha cidade de origem, Teresópolis, e o lugar do desejo, ou seja, o Rio de Janeiro, a Universidade e o curso de Licenciatura em Educação Artística como espaço institucional onde encontraria os caminhos da minha formação como sujeito.

QUARTO MOVIMENTO

**“todas as experiências que realizamos
- tudo que aprendemos deve passar por dentro de nós [...]
deve ser integrado com uma lógica interna
que só vale para nós”**

ALHEIT, 2011, p. 34



Figuras 32: Detalhe da colcha de retalhos.
Presente da minha avó que guardo com zelo,
pois preserva rastros de momentos singulares vividos na infância.
Foto do autor.

RETALHOS DE UMA COLCHA

Nos mo(vi)mentos anteriores, recordações peculiares da infância me acompanharam, sobretudo, ao considerar que os fragmentos narrados são parte de um fluxo contínuo de fatos, episódios e experiências vividas no decurso da minha história de vida.

Meu envolvimento com o processo narrativo e autobiográfico me fez revisitar lembranças e recordações na expectativa de identificar o momento oportuno para apresentá-las como fragmento narrativo. O fragmento que narro a seguir, condensa situações particulares da minha infância e encontra ressonância em vivências e práticas da minha vida adulta, especialmente na fase de formação profissional e, posteriormente, na minha atuação docente em artes visuais. Assim, o fragmento se configura como eixo que articula ao mesmo tempo em que elucida o **quarto mo(vi)mento** ganhando intensidade como experiência marcante que guardo nas reminiscências da memória, um dos muitos retalhos que constituem minha colcha da vida.

Esta colcha, representada metaforicamente por retalhos de experiências vividas ao longo da minha trajetória, constitui um conjunto de fragmentos projetados nas narrativas desta tese e que propõem autenticar minha relação dialógica com o mundo posicionando-me como **professor&pesquisador** que interage com e no mundo. Este posicionamento se reflete, ainda, na perspectiva qualitativa da investigação, na qual busco diferentes formas de ver o mundo a partir de uma compreensão interpretativa, formativa e autoformativa da

experiência humana. Ver o mundo significa localizar-me nesse mundo pela experiência da vida, resgatando fragmentos relacionados com processos ampliados e contextualizados em episódios que possibilitam o trabalho da pesquisa. Para Denzin e Lincoln (2006, p. 19),

o pesquisador qualitativo que emprega a montagem é como um confeccionador de colchas ou um improvisador de *jazz*. Esse confeccionador costura, edita e reúne pedaços da realidade, um processo que gera e traz uma unidade psicológica e emocional para uma experiência interpretativa.

Na perspectiva apontada pelos autores, o processo de pesquisa adquire uma realidade interpretativa a partir dos pedaços que formam uma unidade e, nessa unidade, reside a trama dos fios, o ajuste dos fragmentos que costuram e dão forma a esta confecção, uma colcha de retalhos permeada por diferentes vozes, aspectos e pontos de vista experimentados, em grande parte, nos episódios da infância. Experiência que vislumbra uma possibilidade de interação dialógica processual ao reverberar ecos durante a minha formação e atuação docente.

Nesse sentido, o fragmento associado a colcha de retalhos produzida pela minha avó materna produz eco, gera desdobramentos conceituais nos quais me apoio para refletir sobre o tripé metodológico da pesquisa: **episódios pedagógicos** realizados em sala de aula, **entrevistas individuais e grupo focal**.

Fragmento narrativo 13

Durante a infância tive contato com a minha avó materna, vovó Rosa, como era chamada por todos. Era costumeiro visitá-la aos domingos, no final de tarde, antes do horário da missa.

Guardo lembranças da convivência com a minha avó até os doze anos, quando ocorreu o seu falecimento. Era uma senhora muito doce, com um cheirinho característico de leite de rosas. Sua casa era limpa e arrumada.

Visitá-la era um prazer enorme porque era a oportunidade de sair do meu mundo e observar, respirar e viver outros ares.

Vovó Rosa sempre nos recebia com bolos deliciosos acompanhados do cafezinho com leite que não podia faltar. Minha irmã, minha mãe e eu ficávamos bastante tempo em sua casa, tempo suficiente para que eu pudesse ir ao seu quarto bisbilhotar no armário algo que vovó Rosa guardava com cuidado: bonecas de porcelana. As bonecas eram da época da sua infância e já haviam passado por várias gerações, inclusive, como brinquedo da minha mãe. Graças ao seu cuidado, as bonecas se mantinham perfeitas e àquela altura da vida minha avó ainda as preservava. Somente minha irmã brincava com as bonecas, seguindo orientações da vovó. Eu, infelizmente, nunca tive o privilégio de pega-las, pois sempre havia o argumento de que menino não brinca de boneca. Desse modo, me contentava em ficar deitado na cama, olhando para as bonecas dentro do armário enquanto minha irmã, mamãe e vovó conversavam na sala.

Foi num desses momentos, sozinho, no quarto da minha avó que passei a observar a colcha que ela usava na cama.

Eu já tinha visto inúmeras vezes o processo da costura de retalhos que vovó fazia.

Era fantástico o modo como ela costurava e organizava aqueles retalhos de tecidos que, a primeira vista, não tinham serventia, como ela mesma dizia.

Ela cortava e ajustava os diferentes tipos de tecidos em uma caixa para depois emenda-los um a um até formar uma colcha (Figura 32). Era um processo demorado que dependia dos retalhos e de uma boa dose de paciência. Muitas vezes ajudei na arrumação dos retalhos tentando separa-los por cor ou tamanho. Minha vó não gostava e quando percebia meu esforço exclamava: Meu filho, não é pra fazer isso! É só colocar na caixa esticando os retalhos, não quero que fiquem separados desse jeito. Na hora da costura vou juntando tudo e no final a colcha fica pronta.

Eu ouvia a recomendação, mas não acreditava que fosse ficar bom sem organizar os retalhos. Como juntar diferentes tecidos, cores, estampas e texturas numa mesma colcha de forma harmoniosa? Na minha concepção de criança aquele modo de fazer a colcha não daria certo.

Depois de algum tempo a colcha ficava pronta e os pedidos eram sempre numerosos: filhos, netos e agregados, todos queriam ter uma colcha da vovó Rosa.

Em sua cama havia uma colcha antiga, usada especialmente aos domingos para enfeitar o quarto. Foi naquele lugar, deitado na cama, que pude perceber como diferentes tipos de retalhos podiam configurar um todo, apesar das singularidades de cada fragmento de tecido.

A relação das partes que formavam o todo era uma coisa instigante, um desafio para mim. Naquela época, eu não conseguia compreender porque a colcha de retalhos me provocava. Gostava de apreciar o colorido da colcha. Era linda! Por vezes, passava horas deitado na cama da vovó observando cada pedaço da colcha, até que minha mãe me chamasse para tomar café com bolo.

Eu imaginava uma estória para cada retalho, como se cada um ganhasse vida própria. Era fácil construir minhas estórias na imaginação e depois desenhá-las.

Ao mesmo tempo, ficava intrigado e me questionava como aquelas estórias, representadas por retalhos de tecidos, formas, cores, estampas e texturas tão diferentes podiam estar juntos num espaço delimitado por linhas de costura que, como num passe de mágica, faziam com que aquele todo ganhasse consistência. Minhas estórias também funcionavam, apesar da diversidade e singularidade de cada personagem que criava.

Hoje, percebo que aquela experiência da colcha de retalhos deixou marcas e foi primordial para me ajudar a compreender como e porque estabeleço relações com os fragmentos narrativos que apresento ao longo desta tese. Como esses fragmentos espelham a multiplicidade de ideias usadas ao longo da minha atuação como professor de artes.

Minha experiência de infância com a colcha de retalhos me faz refletir sobre a construção desta tese, sobretudo, ao associá-la às relações que estabeleço ao lembrar, organizar e costurar ideias e vivências que emergem nos fragmentos narrativos. Essa construção pressupõe uma teia de conceitos, autores e mo(vi)mentos que, tramados ao longo do texto, favorecem a organização de argumentos para o desenvolvimento da escrita. Por vezes, tenho a sensação de que algumas junções, justaposições e elaborações usadas no decorrer do texto carecem de alinhavo, como se um fio estivesse se soltando da trama principal, deixando que o retalho se perca ao longo da narrativa. No entanto, após momentos de insegurança e indecisão, percebo que esse fragmento/retalho encontra uma posição e acaba por encaixar-se no todo.

BRICOLANDO UMA COLCHA DE RETALHOS

A colcha de retalhos pressupõe um fazer que envolve aprendizado, uma habilidade que se organiza e ganha unidade em função da diferença que caracteriza os formatos, cores e texturas dos pedaços de tecidos. Tomando os retalhos como referência faço uma analogia com “o processo em funcionamento na bricolagem [que] envolve aprender a partir da diferença” (KINCHELOE, 2007b, p. 94), pautado na perspectiva de desfamiliarização que enfatiza o poder do confronto com a diferença para ampliar os horizontes conceituais e interpretativos do pesquisador.

Ao lidar com a confecção da colcha de retalhos, minha avó aprendeu a lidar com as diferenças que encontrava nos pedaços de tecidos, fazendo uma pesquisa intuitiva acerca das possibilidades dos retalhos: pequenos, médios, grandes, ásperos, lisos, estampados, quadriculados, floridos, bordados, de algodão, de seda, de cetim, de flanela, de veludo, enfim, uma multiplicidade significativa de diferenças. A diferença possibilita o todo, a unidade na execução da colcha de retalhos, assim como, pela diferença, encontramos o Outro na alteridade que se desvela pela capacidade de proporcionar um olhar interior a partir das diferenças. Percebi essa diferença ao observar e imaginar estórias a partir da colcha de retalhos que cobria a cama do quarto da minha avó, da mesma maneira como aprendi a observar seu domínio e perspicácia ao confeccionar aqueles artefatos.

Durante muitos domingos da minha infância, pude observar o quanto era importante para ela construir de forma artesanal uma colcha de retalhos. Havia prazer no ato de fazer a costura, sempre pensando para quem seria aquela nova colcha que começava a ganhar forma e identidade a partir dos primeiros retalhos. A profusão de formas e cores me impressionava, inquietava e fazia pensar: Como a minha avó consegue reunir aqueles retalhos de forma tão bonita? Acredito que cresci com essa dúvida.

Hoje, posso dizer que essa dúvida me fez buscar uma conduta diferenciada para a vida, especialmente no que diz respeito ao desejo pela arte como algo que, ao inquietar, pode tornar-se atraente especialmente pela característica dialógica que requer um Outro. O Outro, em sintonia com a perspectiva de Bakhtin (2003, p. 21), como aquele “[...] homem situado fora e diante de mim, [visto que] nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem”. Esse Outro, como “aquele” externo e que, por ser externo, completa-me a partir da sua incompletude. Isso porque

em qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver: as partes de seu corpo inacessível ao seu próprio olhar - a cabeça, o rosto, e sua expressão -, o mundo atrás dele, toda uma série de objetos e relações que, em função dessa ou daquela relação de reciprocidade entre nós, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele (BAKHTIN, 2003, p. 21).

Aprendi, a partir dos postulados da teoria bakhtiniana e da prática docente, que ser professor requer estabelecer uma relação de reciprocidade com o Outro, estar predisposto a se ver no Outro como pressuposto para a alteridade. De acordo com Amorim (2006; 2004) as ciências humanas são entendidas por Bakhtin como ciências do texto, pois o que há de fundamentalmente humano no homem é o fato de ser um sujeito falante, produtor de textos. Nesse aspecto, pesquisador e sujeito pesquisado são ambos produtores de textos, numa perspectiva dialógica e de alteridade.

DE UMA COLCHA DE RETALHOS a uma *bricolagem* metodológica

A relação que se estabelece entre a colcha de retalhos e o processo metodológico de pesquisa utilizando a *bricolagem* como perspectiva de análise surge em momento oportuno, pois, favorece o desenvolvimento de reflexões que estão presentes no início da minha atuação como professor de artes visuais. Compreendi, desde o primeiro dia em que entrei em uma sala de aula como professor, que os sujeitos ali presentes são diferentes. É, claro, a diferença para mim era um alívio, pois representava que aqueles sujeitos não possuíam a mesma expectativa em relação ao novo professor de história da arte.

Fragmento narrativo 14

Minha primeira experiência como professor aconteceu ainda na época do curso de graduação, quando estava no sétimo período e fui convidado para substituir uma professora que atuava em uma Escola Técnica em Publicidade, situada na Rua Uruguaiana, no centro do Rio de Janeiro.

Compareci no dia e hora marcado para a entrevista com a Diretora da Escola para apresentar o currículo. Não imaginei que naquele mesmo dia iria ser “posto” em uma sala de aula com sessenta alunos. Mas, aconteceu... Após a entrevista a diretora comentou que aceitaria minha condição de formando e pediu que eu fizesse uma experiência com a turma que entraria às 13 horas na escola.

Fiquei em pânico! Mas, mantive a calma e a frieza necessária para quem desejava a oportunidade de lecionar. Naquele momento lembrei-me da colcha de retalhos e de como os diferentes pedaços de tecidos ficavam em harmonia na cama da minha avó. Imaginei, então, uma turma com diferentes sujeitos, jovens estudantes que, a priori, não conheciam história da arte e estavam ali para aprender. Considerei que, apesar da diferença de cada jovem e da expectativa em relação a disciplina, com um pouco de sorte um grupo significativo da turma poderia gostar da aula, favorecendo minha performance como docente. Do mesmo modo que a colcha de retalhos ficava linda no final, possivelmente, minha experiência de aula também poderia fazer jus ao meu esforço. Na condição de estudante de graduação, do sétimo período, já possuía alguma desenvoltura no manejo das ferramentas necessárias para persuadir e provocar os estudantes. Apesar da timidez e nervosismo, a aula correu bem e, no final dos cem minutos, fui informado que a vaga de professor era minha. Lecionei nessa Escola de 1995 à 2001. (Figura 33)



Figura 33:
Momento do exercício docente na Escola Técnica de Publicidade. RJ
Foto cedida na época pela aluna do curso.

O fragmento apresentado narra como enfrentei a tarefa e iniciei minha carreira docente tendo em mente que uma turma de alunos pode ser compreendida como uma grande colcha de retalhos que pressupõe um estudo prévio. Estudo que possa ajudar na observação dos diferentes tipos de sujeitos que ali estão. Naquele momento, me veio a mente a lembrança da minha avó observando os retalhos, ajustando-os para organizar a costura. Fazendo uma analogia, pensei que a melhor forma de oportunizar esse processo era fazê-los falar. Eu poderia observá-los e

ao mesmo tempo alinhavar os diferentes tecidos/ideias a partir daquilo que me propus a escutar. Reportando-me a Maffesoli (2007) eu iria, naquele momento, “ouvir o mato crescer”, ou seja, era necessário saber ouvir para conhecer algo que estava prestes a nascer: a minha primeira experiência com a noção de alteridade.

Essa abordagem, se é que posso assim denominar o insight daquele momento de ansiedade, me fez perceber que o aluno precisa ser reconhecido na sua singularidade, mesmo quando na coletividade da turma. Aqueles minutos de apresentação foram indispensáveis para que a invisibilidade de cada aluno desaparecesse por alguns instantes, fazendo-os emergir, pelo menos para mim, como sujeitos a serem reconhecidos.

O caráter heterogêneo de uma turma sinaliza possíveis relações entre professor e aluno, uma situação que desafia, pois está em jogo o modo “como encontrar o outro, como fazê-lo falar, como se fazer ouvir, como compreendê-lo, como traduzi-lo, como influenciá-lo ou como deixar-se influenciar por ele” (AMORIM, 2004, p. 31). Questões como essa permeiam o universo dos alunos em processo de formação tornando evidente que o grande desafio da profissão docente é o “enfrentamento” com o Outro.

Ao lembrar da colcha de retalhos da minha avó, reconheço o quanto foi importante sua presença durante alguns anos da minha vida. Imaginar, abstrair, conjecturar eram ações presentes na minha concepção de criança, mesmo não sabendo conceituar tais pensamentos e atitudes.

Diferentes modos de perceber o mundo estão arraigados no processo perceptivo que constituiu minha experiência como sujeito. No percurso **de uma colcha de retalhos a uma *bricolagem* metodológica**, esta vivência foi fundamental para minha inserção no mundo das artes. Não por acaso, esse tipo de imagem despertava minha atenção. A

possibilidade de imaginar era acionada por uma variedade de formas naquele espaço delimitado pela colcha de retalhos que cobria a cama da vovó.

Hoje, me dou conta que a prática pedagógica desenvolvida ao longo da minha atuação docente nas artes visuais esteve imbuída de lembranças advindas da infância, influenciada pela minha história pessoal, pela biografia e pelo cenário de imagens e representações presentes no contexto das pessoas que faziam parte da minha vida. Como um “*bricoleur* interpretativo” (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 20) compreendo que a pesquisa assemelha-se a um processo interativo e reflexivo sobre a vida, permeado por nuances e complexidades. Esta abordagem me ajuda a compreender que a *bricolagem*, como “[...] uma concepção complexa da pesquisa e da produção de conhecimento, prepara os *bricoleurs* para tratarem da complexidade dos domínios social, cultural, psicológico e educacional.” (KINCHELOE, 2007b, p. 95).

PERCURSOS DE UM PROFESSOR: o contexto da educação básica

Me aproximei da perspectiva metodológica da bricolagem durante os estudos de doutorado. Anteriormente, quando ainda cursava o mestrado, utilizei a pesquisa-participante para desenvolver as atividades relacionadas a pesquisa de campo. Todavia, durante muitos anos de prática docente no ensino básico, antes de fazer o mestrado, os recursos metodológicos que conhecia eram provenientes dos estudos realizados

no curso de graduação, experienciados nas disciplinas de estágio e didática. Durante o curso, sempre ouvi dizer que a carreira docente é assim mesmo, você aprende ao vivenciar o cotidiano da escola, ao pisar o chão da escola e enfrentar no dia a dia os desafios da docência. Posso dizer por experiência própria, que foi assim mesmo, conforme relatei anteriormente.

Minha vivência como professor de artes visuais na educação básica representou um laboratório para a vida. Aprendi, ensinei e ainda estou em processo, aliás, um dos aprendizados na esfera docente é compreender que ser professor não faz do sujeito uma enciclopédia viva. Conforme aponta Freire (1996, p. 39), “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Nesse sentido, foi a partir de reflexões que pude avançar no exercício diário da docência. A relação com o saber e com o cotidiano da sala de aula sempre foi desafiadora. Por isso, acredito que “[...] as mudanças na educação só ocorrem, de fato, quando partem de um processo de reflexão, por parte do professor, das relações de aprendizagem que estabelece com seus alunos [...]” (MARTINS, 2009, p. 106). A cada dia ocorrem novas situações que provocam e desafiam a prática docente permitindo que o professor interrogue-se sobre sua prática, sua relação com os alunos e, sobretudo, sua relação com processos de ensinar e aprender no contexto cotidiano da contemporaneidade (FERREIRA, 2010).

Episódio pedagógico: DE RENOIR À REVISTA PLAYBOY



CURRÍCULO&COTIDIANO

Na concepção de Bretas (2006, p. 30) “a vida diária habita o cotidiano que, apesar de suas ordenações, permite práticas de desvio e a diversidade de experiências. O cotidiano é, em si, uma maneira de experimentar a vida”. Para a autora, o cotidiano representa uma categoria analítica, pois, instala-se naquilo que é usual revestindo-se de hábitos que passam a fazer parte das circunstâncias da vida de modo regular. A posição da autora assemelha-se ao cotidiano da escola, da sala de aula como um lugar que se reveste de hábitos. Para o olhar desavisado, o hábito cotidiano pode surpreender e provocar fissuras, abrir brechas naquilo que alguns podem considerar rotineiro, repetitivo, lugar comum.

Para aprofundar esta discussão sobre o conceito de cotidiano no âmbito da pesquisa de campo, apresento um trecho dos debates durante o grupo focal.

No grupo focal

a percepção sobre o cotidiano, como lugar repetitivo e comum, foi comentada por **Torres** ao considerar a possibilidade de um cotidiano dentro e fora da escola, da academia, assim como o cotidiano associado a qualquer situação corriqueira que possa também levar as pessoas a pensarem sobre o que elas fazem e produzem. Para **Torres**, é isso que leva a repetição.

Os demais integrantes do grupo também questionaram o conceito de cotidiano e argumentaram que o mesmo refere-se ao dia-a-dia das pessoas e que cada um possui o seu cotidiano. O colaborador **Freire** acredita que o cotidiano possui relação com a vida que cada um recebeu por meio de registros e práticas culturais. Como exemplo, ele aponta situações domésticas como escovar os dentes antes de tomar café. Em alguns lugares você toma o café e depois escova os dentes. Nesse momento, **Castelar** intervém para dizer que em algumas situações o cotidiano é igual para todos, principalmente quando os horários são definidos e as pessoas precisam cumprir determinada rotina como acordar, trabalhar, estudar etc. Para **Castelar**, quem foge a esta regra é visto como aquele que não vai conseguir as coisas. Por exemplo: não acordar cedo é um problema na sua casa, pois os pais acham que você não vai conseguir fazer as coisas que precisa.

Para **Cupello**, o cotidiano está relacionado a dinâmicas diferentes: a escola, a casa, o trabalho. Pensando no contexto da escola os alunos precisam de um norte para orientar-se, como se fosse uma rotina.

Carvalho entende o cotidiano como algo mais dinâmico no espaço da academia porque aqui a gente debate, discute, e fora da academia o cotidiano é mais expositivo, sem necessidade de um cuidado, rigor. **Bezerra** discorda dos demais integrantes do grupo, especialmente no que diz respeito ao repetitivo e comum. Ele acredita que o cotidiano é transmitido pela influência dos pais, daquilo que eles vivenciaram e passaram para os filhos. A medida que você sai de casa o seu cotidiano muda e você precisa administrar sua vida. Se o cotidiano vai ser repetitivo depende de cada um.

Existem rotinas e existem cotidianos na opinião de **Cupello**, pois as coisas se relacionam, os cotidianos se relacionam com as rotinas estipuladas para cada aluno. Assim, para **Cupello** existem cotidianos diferentes apesar da cidade ser a mesma, a universidade ser uma só para todos os alunos. No entanto, cada um busca entender a própria vida e o curso que faz de acordo com aquilo que vivencia no seu dia-a-dia.

Cupello observa, ainda, que essa questão do cotidiano é uma situação que estimula a pessoa a buscar soluções a partir daquilo que ela tem, como no caso da escola, você precisa tirar da vida do aluno situações para provocar o conhecimento, ou melhor, construir esse conhecimento na perspectiva do aluno, naquilo que ele realiza rotineiramente. Como professora eu busco estimular os

meus alunos a observarem sua vida, seu cotidiano, o que existe de melhor para cada um e, assim, aprender a partir daquilo que interessa. Aqui na universidade ao fazer, por exemplo, um caderno de artista, um memorial, você aprende a olhar para dentro da sua vida, do seu cotidiano e começar a pensar que tudo que você faz é importante e deve ser levado em conta, principalmente no processo criativo, na criação artística, enfim, na nossa construção como sujeito, artista e professor.

*Para **Carvalho**, muitas pessoas confundem cotidiano com rotina. É diferente. Na escola não há rotina. Em casa, tudo bem! Você estabelece uma determinada rotina. Na escola, por mais que o professor ou professora queira estipular regras para o andamento das atividades, sempre acontece alguma coisa fora do padrão. E aí? O que fazer? Aconteceu comigo na experiência de estágio e no contrato temporário na escola particular que estou lecionando. Você vai preparado para uma coisa e na hora da aula surge uma pergunta, uma questão que tira você daquilo que foi preparado, por isso, não dá para acreditar em rotina. O que existe é um cotidiano danado que o professor precisa dar conta e estar sempre alerta para as surpresas. (Grupo focal realizado em 13 e 16/05/2013)*

Observando as narrativas dos alunos colaboradores nos encontros do grupo focal fica evidente que o conceito de cotidiano é interpretado de diferentes formas, sobretudo, pelo viés dos espaços que definem os diferentes cotidianos apontados pelo grupo. A casa, a escola e a universidade, que em alguns momentos eles chamam de academia, são compreendidos como espaços sociais, porém, com especificidades próprias no tocante ao cotidiano. Para alguns colaboradores é no cotidiano informal que se aprende, nas conversas soltas, nos encontros fortuitos entre uma aula e outra, e esse é o cotidiano que faz diferença na concepção dos colaboradores.

O cotidiano é entendido no âmbito da escola a partir da experiência de alguns colaboradores que atuam como professores na rede do GDF²⁷ e na rede particular. Cabe ressaltar que uma das questões apontadas sobre o cotidiano está em sintonia com o argumento de Bretas (2006, p. 30) ao enfatizar que “o cotidiano é, em si, uma maneira de experimentar

²⁷ A sigla GDF representa a Secretaria de Educação do Governo do Distrito Federal, que abrange a educação básica.

a vida”. Para a colaboradora **Cupello** o cotidiano vivido no âmbito da escola, como professora, permite que seus alunos experimentem a vida a partir daquilo que cada aluno considera significativo. Essa perspectiva de trabalho docente apresentada por **Cupello** não compromete o currículo, inclusive, permite que o aluno compreenda o aprendizado de acordo com os acontecimentos que fazem sentido na sua vida. De acordo com Souza e Fornari (2012, p. 110), o processo de compreender ocorre em uma realidade existencial.

A compreensão, portanto, situa-se numa *episteme* que parte da problematização do eu como *ser-sendo*, estando ligada ao contexto vital de existir humano. As implicações disso para o fenômeno formativo educacional passam pelo reconhecimento de que a educação não é uma questão de método, mas de produção de sentido. Para a hermenêutica, o conhecimento é sempre autoimplicativo, ou seja, é um modo de conhecer que, ao mesmo tempo em que amplia o conhecimento das coisas, amplia o saber sobre nós mesmos.

A preocupação formativa de **Cupello**, no tocante aos alunos, é corroborada por Souza e Fornari, sobretudo no sentido de pensar o processo formativo do aluno como produção de sentidos que advém da sua própria realidade, do seu cotidiano como ferramenta de formação. Parte do diálogo consigo mesmo e com o mundo, especialmente quando a professora sugere algo relacionado ao seu interesse de vida, emerge da possibilidade de autenticar sua experiência com o mundo.

Para Bretas (2006), o cotidiano é vivido enquanto categoria analítica, pensada como uma ordem usual das coisas, revestindo-se de hábitos como algo circunstancial e regular. Alguns colaboradores pensam este conceito em consonância com a autora. No entanto, esquecem que o conceito pode sofrer oscilações, comportando deslocamentos que se abrem para novas experiências, constituindo-se como realidade multicultural que compreende vários saberes. Para Certeau (1994), o cotidiano é permanentemente inventado para permitir o fluxo da vida, a criatividade e a invenção.

Em sintonia com os argumentos de Certeau, sempre estive atento aos acontecimentos do cotidiano, ao fluxo da vida que corre pelos corredores da escola, aos acontecimentos fora da escola, especialmente aqueles relacionados a televisão, a publicidade e outros meios de comunicação e informação que podem influenciar e motivar o processo educativo e o trabalho docente a partir de outros artefatos visuais.

Em sintonia com essa perspectiva de refletir sobre o fluxo da vida considerando o cotidiano como espaço de possibilidades, entendo, a partir de Freedman (2005, p. 127), que ao incorporar imagens do cotidiano no currículo estou personificando um significado que é ao mesmo tempo erudito e popular, pois,

uma imagem pode tornar-se um objeto através do trabalho de uma artista; a imagem é reconstruída na memória de quem vê o objeto (dentre esses outros artistas), é relacionada ao conhecimento anterior, integrada a outras imagens criadas por outras pessoas e usadas para vários fins, inclusive a interpretação e a criação de novas imagens.

Observar o potencial das imagens no contexto do cotidiano é estar atento as demandas do popular e do erudito e, também, a criação e interpretação de novas imagens, sobretudo, em virtude da rapidez e persuasão de alguns programas de televisão, comerciais, músicas e outras visualidades presentes na contemporaneidade, visualidades que roubam a cena e, conseqüentemente, o interesse dos nossos alunos. Elas seduzem e atraem a atenção para fatos e situações presentes no cotidiano da vida, mais espetacularizada e dinâmica se comparada ao contexto da escola e das aulas. Atento a esta perspectiva, inclusive, em estudos anteriores (FERREIRA, 2010; 2008), passei a incorporar às aulas de arte um panorama mais amplo e diversificado em relação aos ditames do currículo. Esse panorama contemplava, além de referências visuais relacionadas a imagens da história da arte, uma parcela significativa de imagens de publicidade, imagens de informação,

imagens de televisão e outras visualidades sugeridas pelos alunos, inclusive imagens usadas como pano de fundo para telas de celulares.

Minha preocupação estava orientada por dois conceitos da cultura visual que tem impacto no ensino de arte: visão e visualidade. Considero ambos fundamentais para o ensino de arte porque parte significativa das aulas usa imagens, sejam elas da história da arte, de informação, de publicidade, de ficção, de revistas ou, ainda, como mencionei anteriormente, imagens que servem como tela para os celulares. Essa preocupação se ancora no argumento de Tourinho (2009b, p. 147) ao discutir o universo visual dos alunos.

O discurso dos indivíduos sobre suas experiências com o visual não é algo que, necessariamente, a escola tem privilegiado, aproveitado pedagogicamente. Porém, como testemunho da relação individuo-visualidade, é daí que partem e se alimentam as orientações para o ensino e as propostas curriculares.

Desse modo, ao enveredar pelos estudos da visualidade e da cultura visual, comecei a ficar mais atento para a questão, inclusive, após refletir sobre o episódio que será apresentado a seguir. Esse episódio me fez perceber que minha maneira de trabalhar e de conceber o currículo estavam, até então, restritos ao aspecto da visão, preocupação que tinha como ênfase o uso de imagens a partir de contextos teóricos utilizando repertórios que, de algum modo, pouco significavam para os alunos.

A escola precisa, conforme enfatiza Tourinho, privilegiar e ressignificar pedagogicamente sua relação com outras visualidades e o modo como elas são estabelecidas em termos de possíveis propostas curriculares. De acordo com Silva (1995, p. 193-194), “o currículo é também uma relação social, no sentido de que a produção de conhecimento envolvida no currículo se realiza através de uma relação entre pessoas”. Se o currículo é algo que se realiza entre pessoas, nada mais prudente que considerar as experiências, os discursos e sentidos produzidos através das relações sociais praticadas em consenso no contexto pedagógico.

Assim, passo a entender porque as imagens das banhistas de Renoir não faziam sentido, apesar de cumprir curricularmente sua função, sobretudo, pelo caráter histórico e cultural. No entanto, tais contextos estavam demasiadamente distantes da realidade daqueles alunos. Em contrapartida, as imagens da revista Playboy faziam sentido, principalmente, por estarem incorporadas ao cotidiano social e cultural deles, pois a visualidade passa a fazer parte de uma compreensão aceita e socializada, formada e informada pelos diversos interesses e desejos daquele que observa (WALKER Y CHAPLIN, 2002). Somente mais tarde, depois de muitas indagações e ansiedade, consegui o distanciamento necessário para refletir sobre aquele episódio e percebi que as imagens das banhistas não estavam vinculadas ao conceito de visualidade, conceito intimamente ligado às relações construídas nos contextos social e cultural que compreendem as práticas do ver.

Para explicitar de forma mais contundente como este episódio ocorreu e como o conceito de visualidade passou a ser incorporado às práticas do ver, trago o exemplo de uma experiência particular que ocorreu na época em que lecionava no Ensino Fundamental, na Rede Municipal do Rio de Janeiro²⁸. O episódio foi extremamente significativo porque promoveu uma mudança na minha forma de pensar o trabalho docente e sua relação com o cotidiano da escola, mudança que culminaria na busca por uma formação pós-graduada e no meu ingresso no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal Fluminense.

As situações que serão descritas no próximo fragmento narrativo foram compartilhadas com alunos do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade de Brasília, na tentativa de apresentar de forma

²⁸ Lecionei Artes Plásticas na Escola Municipal Rosa da Fonseca, Vila Militar, durante o período de 1998 à 2009, para turmas da quinta à oitava série do Ensino Fundamental. Atualmente, a denominação correta seria do sexto ao nono ano do segundo segmento do Ensino Fundamental. A Escola pertence à Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Na mesma escola lecionei Artes Plásticas para turmas do EJA (Educação de Jovens e Adultos) no turno noturno durante o período de 2000 à 2009.

contundente uma experiência vivida no cotidiano da sala de aula. Escolhi uma turma da disciplina “Projeto Interdisciplinar” por compreender que alguns dos conceitos trabalhados em sala de aula estão interligados com a prática de pesquisa. Dessa turma, foram selecionados dois colaboradores que participaram das entrevistas individuais e dos grupos focais, relacionadas ao episódio em questão.



Figuras: 34 e 35: Auguste Renoir - Banhista enxugando a perna direita - c. 1910 e Mulher anônima com perna cruzada.
Foto: <<http://noticias.universia.com.br>>
Acesso em 10 setembro 2013.

Fragmento narrativo 15

Este episódio aconteceu no final de 2004 com uma turma de 8^a série e, como mencionei anteriormente, provocou uma mudança significativa na minha postura docente em relação aos alunos. Durante muitos anos trabalhei na escola sob forte pressão, vivendo situações angustiantes ao perceber que minhas aulas não motivavam, não tocavam, não atingiam os alunos. Eles se mantinham distantes de mim e das aulas. Quando muito, conseguia, apenas, transmitir o conteúdo oficial, seguindo as prescrições do currículo.

Aquela turma de 8^a série era composta por 40 alunos, todos com idade superior em relação à série que estavam cursando. Como de costume, planejava as aulas e tentava seguir um cronograma voltado para a história da arte. Tinha consciência de que no Ensino Médio os alunos teriam a continuidade daquela disciplina, razão pela qual fazia um grande esforço para cumprir os conteúdos relacionados aos movimentos e períodos da história da arte. Acreditava, veementemente, na relevância de conceitos associados aos estilos arquitetônicos da idade média, como o horizontalismo e o verticalismo, por exemplo.

Numa tarde quente, lá estava eu, mais uma vez, indo para a sala de aula da turma 810. Na bolsa, levava o de sempre, papel, material para a parte prática, imagens da história da arte e minha apostila. Como de costume, ao chegar à sala, a bagunça era visível: Metade dos alunos fora da sala, alguns perambulando pela porta e alguém sempre perguntava enfaticamente:

- Nossa profi! O senhor veio? Para que tanta coisa de novo? Vamos conversar na aula, é mais “maneiro”, a gente tem um montão de coisas para falar... A cada dia a mesma pergunta era feita e eu fazia a mesma cara de paisagem, sem esboçar resposta ou reação. A cada semana de aula se intensificava o sentimento de que não

conseguiria chegar até dezembro com aqueles alunos. Porém, minha meta era conquistar a turma e oferecer um mínimo de conhecimento que fosse útil para eles.

Naquele dia, excepcionalmente, todos os alunos estavam na escola e a turma estava completa. Iniciei a aula escrevendo no quadro uma síntese sobre o período impressionista para depois explicar suas características. Enquanto os alunos copiavam, eu colava imagens de artistas do impressionismo em outra parede para, posteriormente, contextualizar a explicação usando-as como exemplo.

Enquanto os alunos copiavam o texto, eu fazia a chamada e em seguida prosseguia na tentativa de explicar as características do impressionismo. Digo tentativa, em virtude da grande confusão e barulho que os alunos faziam depois de copiar o texto. Eu ainda acreditava no poder da palavra e na possibilidade de algum tipo de encantamento a partir da minha fala, assim como também acreditava na força de sedução das belas imagens que havia levado. Afinal, eram as banhistas de Renoir, mulheres seminuas que acabavam criando certo “constrangimento” em sala de aula, principalmente para as meninas.

Pedia para que todos olhassem para as imagens e percebessem como era feito o desenho, a intensidade da luz, se existiam linhas de contorno ou se as imagens eram apenas sugeridas. Alguns alunos chegavam bem perto para olhar melhor, outros, simplesmente ignoravam e rabiscavam a mesa. Continuei falando sobre o estilo impressionista e sua importância para a história da arte. Do mesmo modo, enfatizava a beleza daquelas mulheres retratadas pelo artista Renoir.

Perguntava euforicamente para a turma:

- Vocês estão percebendo a beleza dessas mulheres? O contorno sugerido pelas linhas do corpo e pela sutileza da sombra? Elas são lindas! Não é verdade?

Naquele momento, um aluno daqueles que nunca fala ou faz nada, levantou a mão e pediu para falar. Fiquei surpreso, quase não podia acreditar! Mas, fiquei feliz, com grande expectativa em relação a sua pergunta. Por instantes, pensei, “finalmente consegui conquistar esses alunos”. Considerava as lindas imagens do impressionismo instigantes e, portanto, capazes de cativar a

atenção dos alunos e, finalmente, criar as condições para que eu pudesse ensinar história da arte para aquela turma. Dirigi o olhar para o aluno e falei:

- Claro, pode perguntar...

A turma também ficou surpresa e aguardou. Pasmem! Em silêncio, esperando a pergunta do aluno.

-Professor, não é bem uma pergunta. Eu queria falar o seguinte para o senhor. Essas coisas todas que o senhor traz pra sala são “maneiras”, a gente até gosta. Mas, na verdade Professor, pensa bem, fica ligado! As mulheres da playboy são bem mais bonitas, hein... E outra coisa, elas estão mais perto da gente. Esse cara aí, o Renoir e o trabalho dele, estão muito longe...

Curiosamente não houve nenhuma manifestação sobre a fala do aluno. A turma permaneceu em silêncio. Me sentia incrédulo em relação aquilo que estava ouvindo naquele momento. Por alguns instantes, não conseguia pensar para responder. Um grande vazio formou-se na minha mente. Lembro-me, como se fosse hoje, o olhar do aluno. Era um modo de olhar diferente. Um olhar que dizia a verdade, ele não estava brincando ou mesmo “gozando” da minha cara.

Ouvi aquela pergunta e, ainda assim, não conseguí responder. Na verdade, eu não tinha resposta. Sempre pensei que teria resposta para as perguntas dos alunos. Infelizmente, as respostas que eu podia dar naquele momento estavam circunscritas à um tipo de conteúdo muito específico, ao currículo, e não necessariamente ao dia a dia, ao cotidiano dos alunos.

Eu não tinha respostas nem argumentos e, depois da observação do aluno, se instalou uma enorme confusão. Todos falavam ao mesmo tempo e perguntavam sobre as revistas:

- Podemos trazer revistas da playboy para a sala de aula?

Alguns alunos perguntavam se era para trazer qualquer tipo de revista, outros pensaram que era para comprar revistas e trazer na próxima aula. Enfim, a aula terminou para os alunos, no entanto, para mim, a aula não acabara, pois continuava completamente aturdido!

Que relações metodológicas seriam possíveis entre as imagens das banhistas do artista Auguste Renoir e as mulheres da revista Playboy? Seria possível estabelecer estratégias para o trabalho pedagógico a partir dessas relações? Seria possível ensinar arte para alunos do Ensino Fundamental utilizando imagens da Playboy e imagens de arte? Essas perguntas se tornaram marcantes e passaram a fazer parte da minha prática docente após vivenciar essa experiência no cotidiano da sala de aula.

A experiência revelou algo importante sobre o meu trabalho docente. Para os alunos a aula terminou, mas, em termos da minha prática docente, aquela “reflexão” apenas começara e me acompanharia por muito tempo, através de reminiscências que, de modo aleatório, persistiam como cenas visualizadas pelo espelho retrovisor. Estou referindo-me ao processo de formação do professor, às experiências do cotidiano que passam a empreender uma epistemologia com diferentes sentidos em relação ao conceito formal que temos de escola, de ensino e do pretense domínio de um determinado tipo de conhecimento.

Bezerra, após assistir a descrição desse fragmento apresentado em sala de aula, ficou inquieto, incomodado, e fez os seguintes comentários:

Eu gostei porque percebi que houve um momento de pensar sobre o que aconteceu no contexto da sala de aula a partir do que o aluno disse e apontou para o professor. Acredito que aprender a ouvir é muito importante, senão fica sempre predominando a razão de uma só pessoa, e educação não é isso. Educação é você pensar no outro e também tentar lidar com as diferenças. Lidar com diferentes ferramentas é algo desafiador e foi isso que eu percebi na sua fala. Poder pensar para mudar é aprender a lidar com o cotidiano do aluno, perceber o que é importante para o aluno, sem deixar que o conteúdo, o currículo seja realizado. Isso deve ser difícil (Entrevista realizada em 07/12/2012).

A inquietação de **Bezerra** está relacionada ao modo de lidar com as diferenças. Ao sair da universidade sentimos que precisamos devolver à sociedade um pouco daquilo que aprendemos da melhor maneira

possível. No entanto, a universidade, e mais especificamente o curso de Licenciatura em Artes Visuais, não prepara o licenciando para lidar com adversidades. Esse tipo de situação é aprendida no cotidiano da sala de aula, a partir da percepção de que há necessidade de uma postura mais humana, digna do respeito ao Outro, neste caso o aluno, frequentemente ansioso para ser ouvido, visto e percebido como sujeito. Lidar com diferentes ferramentas é apontado por **Bezerra** como algo desafiador que remete ao arsenal de argumentos que o professor precisa desenvolver para dar conta das muitas perguntas que surgirão no decorrer da sua experiência docente. Ao discutir essas situações pedagógicas de sala de aula, Tourinho (2009c, p. 3350) considera que

são as perguntas que nos incomodam, que nos provocam, que nos fazem inventar maneiras de conhecer. Conforme já disseram, a ciência avança pelas perguntas que faz e não necessariamente pelas respostas que encontra. Cada pergunta nos oferece a chance de criar mais uma explicação para nossa relação com o mundo.

A prática docente é permeada por perguntas. É a partir das perguntas que buscamos alternativas para dar conta daquilo que nos incomoda, nos provoca e desafia. Assim como **Bezerra**, muitos alunos sentem-se despreparados e ansiosos em relação às perguntas que surgirão e surpreenderão ao longo do exercício docente. Prestes a finalizar seu curso, **Bezerra** comenta enfaticamente que *“chegar ao sexto período dá uma sensação de desespero. Imagina quando eu for dar aulas, vou ter que estudar muito, pelo menos no início da minha carreira”* (Entrevista realizada em 07/12/2012). A mesma inquietação que acomete **Bezerra** e tantos outros alunos do curso de licenciatura é uma espécie de dilema que enfrentei no início da minha prática docente. Tive que estudar muito, preparar aulas tentando construir relações com fatos e situações que fizessem sentido para os alunos. Mesmo assim, fui surpreendido por uma observação pertinente, que me desestabilizou, me fez refletir sobre a prática docente e mudou minha maneira de pensar as práticas pedagógicas.

APRENDER&ENSINAR: desafios de uma prática pedagógica cultural

No decorrer da minha trajetória como professor de arte aprendi mais do que ensinei. Hoje, reconheço a pertinência da fala daqueles alunos da Rede Municipal do Rio de Janeiro quando, no corredor da escola me convidavam dizendo: *“Profi! vamos conversar na aula, é mais ‘maneiro’, a gente tem um montão de coisas para falar...”* Reconheço a necessidade e, de certa forma, a ansiedade dos alunos ao insistir para aprender a partir de conversas, contando passagens importantes da sua história de vida e, principalmente, aspectos das experiências que configuravam o seu cotidiano. Essa necessidade de falar da vida, com o intuito de narrar experiências fica explicitada nas ideias de Souza e Fornari (2012, p. 119) ao salientarem que “narrar é enunciar uma experiência particular refletida sobre a qual construímos um sentido e para qual damos um significado”. Nesse sentido, o conhecimento é cultura e, por esta razão, as experiências do cotidiano precisam de um olhar atento, um olhar associado a outros (con)textos de interpretação e atribuição de sentidos. Ao rever a fala daquele aluno, *“As mulheres da playboy são bem mais bonitas, hein... e, “elas estão mais perto da gente” ou, ainda, “Esse cara aí, o Renoir e o trabalho dele, estão muito longe...”* constato que aquela abordagem fazia pouco sentido embora a aula tivesse sido bem preparada, com imagens e, especialmente, situando devidamente o contexto histórico da época. Como disse o aluno: *“o Renoir fica muito longe e a Playboy bem perto...”*

Na opinião da colaboradora **Andrade**, o foco dessa questão está relacionado ao fato de que *“a história da arte tem sempre essa questão de se fazer distante da realidade das pessoas, de dizer para as pessoas que elas não dominam e não entendem aquilo que está ali. Isso é ridículo!”* (Entrevista realizada em 06/12/2012)

O desafio resultante dessa experiência me levou a buscar subsídios metodológicos que pudessem imbricar diálogos entre imagens da arte e outras visualidades. Por sorte e, mesmo que de forma tateante, insegura, pude ouvir, avaliar e repensar minha postura buscando uma atitude reflexiva, vinculada a fenômenos do cotidiano e suas visualidades.

Com Hernández (2007, p. 15), aprendi que o “que acontece na escola pode ser apaixonante” e pode, também, apaixonar professores e alunos pelo cotidiano da escola. Fiquei por muito tempo refletindo sobre o meu trabalho docente e como as minhas aulas poderiam “apaixonar” e fazer sentido para a vida daqueles alunos. Discutindo com os colaboradores questões referentes ao uso das imagens, **Bezerra** fez a seguinte observação:

as vezes o professor esta ensinando um contexto histórico e não presta atenção no que está acontecendo na internet, no facebook ou em outros meios de comunicação. O professor precisa estar atento. O aluno, ao perguntar para o professor a questão da playboy, sinaliza que aquilo precisa ser estudado e é aquilo que faz sentido para o aluno, mesmo que seja considerado algo inferior (Entrevista realizada em 07/12/2012).

Precisei me despir de julgamentos, inclusive, de uma concepção formal de estética, conforme comenta **Bezerra**, porque aceitar que imagens de revistas podem dialogar com imagens de arte foi, de fato, um grande desafio. Investiguei outras possibilidades de trabalhar com imagens buscando me imbuir de uma maneira de conceber o conhecimento a partir de “estratégias curriculares” alternativas.

Ao empreender uma nova postura perante as possibilidades de ensinar&aprender, encontrei na perspectiva dos Estudos Culturais, em sintonia com Giroux (1995, p. 90), um caminho para pensar na incorporação de uma prática pedagógica cultural, baseada no encontro entre conhecimento e cultura, especialmente,

ao analisar toda a gama dos lugares diversificados e densamente estratificados de aprendizagem, tais como a mídia, a cultura popular, o cinema, a publicidade, as comunicações de massa e as organizações religiosas, entre outras. Os Estudos Culturais ampliam nossa compreensão do pedagógico e de seu papel fora da escola como local tradicional de aprendizagem.

Nesse sentido, minha preocupação residia, sobretudo, em uma posição que não interferisse na minha responsabilidade em relação ao cumprimento do conteúdo mínimo, necessário para tornar acessível uma compreensão do repertório da história da arte. De acordo com Giroux, (1995, p. 89). esse tipo de pensamento, ainda expressa uma necessidade do professor em perpetuar “narrativas mestras eurocêntricas, ao conhecimento disciplinar, à alta cultura, ao cientificismo e a outros legados inspirados pela diversificada herança do modernismo”. Na verdade, eu queria mais... Sentia necessidade de me despir de uma postura arraigada numa prática pedagógica tradicionalista, herdada de uma formação eurocêntrica, centrada na cultura dominante. Para isso, foi necessário experimentar situações como a descrita **no fragmento narrativo 15**. Aquele episódio me colocou em estado de alerta em relação à postura pedagógica frente as múltiplas narrativas, histórias e vozes dos alunos no cotidiano da sala de aula.

Desse modo, a revista Playboy entrou na sala de aula, passei a utilizar outras visualidades que serviam como “estratégias curriculares”, como uma maneira de incorporar elementos da vida, do cotidiano e de aspectos da história de vida dos alunos. Como docente, percebi naquele momento da minha trajetória que

o papel da cultura da mídia, incluindo o poder dos meios de comunicação de massa, com seus massivos aparatos de representação e sua mediação do conhecimento, é central para compreender como a dinâmica do poder do privilégio e do desejo social estrutura a vida cotidiana de uma sociedade (GIROUX, 1995, p. 90).

A dinâmica do poder e do desejo, apontada por Giroux, reverberou em sala de aula ao perceber a oposição entre o que ocorria nas aulas, com as imagens das banhistas de Renoir que remontavam a um passado histórico, um contexto particular e distante da realidade social, cultural e econômica dos alunos. No mundo externo à sala de aula, havia uma realidade pulsante que se ancorava em outro referencial imagético, permeado por elementos que dialogavam com o cotidiano daqueles alunos. Naquele dia, esse referencial falou mais alto a ponto de explodir no questionamento do aluno, colocando-o numa situação limite entre as representações do passado e do presente. Para a colaboradora da pesquisa,

as questões levantadas foram pertinentes e a preocupação com o ensinar história da arte procede, só que é necessário levar em conta também o que os alunos gostam e o que é significativo para eles. Esse conhecimento convencional, curricular, pronto e já definido, como se fosse algo para sempre é muito engessado. Tentar associar o conhecimento com algo que possa ser entendido pelo aluno é a função do professor, até para melhorar sua aula (Entrevista realizada em 06/12/2012).

A opinião de **Andrade** durante a entrevista reflete a oposição/dualismos passado-presente, teoria-prática, currículo-cotidiano, como forma de conjecturar outros modos de aprendizagem. Segundo Giroux (1995) a teoria não é apenas a aprendizagem dos discursos de outras pessoas. Torna-se necessário teorizar a partir dos problemas e situações dos próprios estudantes, relacionando-os com seus contextos históricos e contemporâneos. Na visão do aluno, as mulheres da Revista Playboy estão mais próximo porque representam o presente, uma ação prática no cotidiano, enquanto as banhistas do Renoir estão restritas a um

passado estrangeiro e estranho, uma perspectiva formal, teórica, engessada no currículo estudado em sala de aula.

A partir da situação vivida, fui levado a “produzir novas metodologias e novos modelos teóricos para analisar a produção, a estrutura e a troca de conhecimento” (GIROUX, 1995, p. 90-91). O que estava em jogo nesse novo panorama pedagógico cultural explicitava as ideias apontadas por Giroux: analisar a produção, a estrutura e a troca de conhecimento. Para tal, minhas aprendizagens no curso de mestrado foram de extrema relevância. A pesquisa permitiu o desenvolvimento de novos modelos teóricos que caminhavam para uma construção dialógica na esfera do vivido, na busca por uma “apreensão de dispositivos da vida social, humana e das diferentes formas de representações que construímos sobre a vida” (SOUZA, 2014, p. 40).

Imbuído dessas ideias e em busca de uma nova postura pedagógica cultural, as aulas de arte ganharam singularidade embora me desse conta que essa postura não atendia, necessariamente, a todos os alunos. Mas houve um processo de individualização da atividade no qual cada aluno podia construir, abordar aspectos da sua história a partir de referências visuais, sociais e culturais. Passei a fazer uso de outras revistas destinadas ao público adolescente como estratégia metodológica e curricular, pois com as revistas o cotidiano do aluno ficava mais próximo do meu e, dessa forma, gradativamente eu introduzia conhecimentos de história da arte a partir das imagens de revistas, possibilitando analogias entre imagens de arte, imagens de publicidade e imagens de informação, me valendo de um repertório que, em certa medida, se apropria de elementos da história da arte para veicular e contextualizar suas mensagens e anúncios. Essa postura embasada nas pedagogias culturais não significa abandonar a tradição em busca de novas abordagens. Conforme lembra Giroux (1995, p. 97), não se trata de

abandonar a alta cultura ou de simplesmente abandoná-la em favor da cultura popular. Trata-se, em vez disso, de uma tentativa para reconfigurar as fronteiras daquilo que constitui cultura e conhecimento úteis, a fim de estudá-los sob formas novas e críticas.

Seduzido por essa abordagem, passei a vislumbrar uma fronteira acessível entre os conhecimentos aprendidos na universidade e um novo cenário para desenvolver minhas atividades pedagógicas. Desse modo, incorporei ao cotidiano da sala de aula inúmeros procedimentos relacionados com o universo de artefatos do cotidiano, inclusive o uso de revistas de publicidade. Dentre as mais usuais destaco as revistas “Capricho”, “Atrevida” e “TodaTeen”, que faziam sentido, especialmente naquele momento, para a construção de significados na vida e no cotidiano daqueles alunos.



Figura 36:
Revista Capricho nº 1026/Ano 2007
Foto: <<http://capricho.abril.com.br/home/>>
Acesso em 10 de novembro 2007.



Figura 37:
 Revista Todateen nº 141/Ano 2007
 Foto: <<http://todateen.uol.com.br/>>
 Acesso em 10 de novembro 2007.



Figura 38:
 Revista Atrevida nº 157/Ano 2007
 Foto: <<http://atrevida.uol.com.br/>>
 Acesso em 10 novembro 2007.

As revistas foram incorporadas ao contexto das aulas de arte e, posteriormente, serviram como objeto de estudo na minha pesquisa de mestrado, resultando na dissertação²⁹ apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense.

²⁹ A dissertação de Mestrado foi defendida em junho de 2008, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, no Campo de Confluência: Linguagem, Subjetividade e Cultura, com o título: “Reflexo e refração: da linguagem fotográfica publicitária sobre moda à produção de subjetividades nas práticas escolares”.

NARRATIVAS do cotidiano e do currículo

A partir desse episódio e das questões relacionadas ao contexto da escola, passei a pensar o cotidiano como campo de experiências, como algo que nos é dado a cada dia por meio de narrativas mais próximas da intensidade da vida real (CERTEAU, 1994). Experiências possibilitam novos diálogos com o processo de produção de conhecimento associado à uma concepção, ainda que teórica e tradicional de currículo, mas com um viés transdisciplinar e transmetodológico que privilegia a relação currículo e cotidiano. Um viés que, através de brechas, pode oferecer subsídios relevantes para compreender caminhos e construções sociais de inúmeras experiências, sentidos e significados relacionados à visibilidade do cotidiano e às subjetividades dos alunos.

Ao propor o questionamento acerca das possibilidades curriculares em relação ao ensino de artes, provooco os alunos a pensarem sobre a amplitude dos processos de significação referentes aos repertório das imagens no contexto da visibilidade contemporânea, estímulo interrogações e ênfase determinadas questões:

Que possibilidades/alternativas curriculares podem nos instigar a repensar o processo de ensino das artes visuais?

Como incorporar o cotidiano como vertente deflagradora de sentidos e significados no contexto do ensino de artes visuais?

Amparado por estas experiências, argumentos e autores, passei a conceber a formação em artes visuais pelo viés da experiência e do cotidiano colocando em sala de aula o desafio de pensar um currículo a partir de situações, histórias e diferentes modos de olhar e significar o cotidiano, sobretudo porque “estamos vivendo em um novo regime de visualidades” (HERNÁNDEZ, 2007, p. 25) que comporta um novo modo de pensar a educação das artes visuais. Esse modo de pensar a educação pode acontecer a partir de uma retomada do currículo numa concepção narrativa. Segundo Silva (1995, p. 205-206),

Podemos entender o conceito de narrativas para muito além daqueles gêneros formalmente conhecidos como tais: o romance, o conto, o filme, o drama. Existem muitas práticas discursivas não reconhecidas formalmente como narrativas, mas que trazem implícita uma história, encadeiam os eventos no tempo, descrevem e posicionam personagens e atores, estabelecem um cenário, organizam os “fatos” num enredo ou trama. Para todos os efeitos funcionam como narrativas.

O currículo pode ser considerado como uma dessas narrativas. Ele traz implícita uma trama sobre o mundo social, seus atores e personagens, sobre o conhecimento. Mas, além de ser uma narrativa própria, o currículo contém muitas narrativas: a narrativa da Razão, da Moral, da Ciência, da História, etc. Como tais, elas nos contam histórias muito particulares sobre o mundo, sobre nosso lugar e o dos vários grupos sociais nesse mundo, sobre nós mesmos e sobre o “outro”.

Perceber esse modo de conceber o currículo pelo viés da narrativa pressupõe abrir espaço para um cotidiano mais emancipatório, conforme destacam Oliveira e Sgarbi (2008, p. 10) ao considerar as “relações dos estudos do cotidiano com a emancipação social e sua contribuição para o pensamento e as práticas educativas emancipatórias”. Esta posição reforça o argumento de Silva ao apresentar a perspectiva das narrativas do currículo: contar histórias particulares sobre o mundo, nosso lugar, sobre nós mesmos e sobre o “outro”, abrindo espaço para o diferente, o inusitado e, acima de tudo, para o que não está definido *a priori*. Ressaltando, principalmente, que é possível vivenciar uma experiência múltipla no sentido do trabalho

docente, da experiência vivida com os alunos, do espaço para as narrativas e vicissitudes do cotidiano.

Continuo refletindo sobre aquela fala/comentário do aluno. Ainda me pergunto porque não fui capaz de perceber que as aulas, embora planejadas e diligentemente preparadas dentro de uma perspectiva curricular formal, não reverberavam na experiência de vida dos alunos, ou seja, não tinham qualquer impacto sobre suas visões de mundo.

Fugir desse lugar comum, da posição de um professor que se sente empoderado pela instituição, pelo currículo e não se preocupa em abrir espaço para ouvir as demandas dos alunos, foi algo impactante, inesperado, especialmente ao ter sido confrontado com uma situação como a descrita no episódio. Para **Andrade**, colaboradora da pesquisa que participou da aula e das entrevistas, o posicionamento do aluno suscita vários comentários:

A maneira como falou o aluno foi algo, a meu ver, pensado como um ponto de reflexão. Pode não parecer, à princípio, mas, o aluno construiu uma reflexão para apontar a questão e dizer aquilo para o professor na sala de aula. Quando diz que as mulheres da Playboy são mais interessantes, ele está querendo mostrar para o professor que o mundo lá fora é muito mais interessante do que aquilo que está sendo mostrado, ensinado, exigido no espaço da escola. Por isso, a escola precisa ser repensada (Entrevista realizada em 06/12/2012).

Hoje, compreendo à fala do aluno e concordo com o posicionamento de **Andrade**. Não tenho dúvida de que havia uma reflexão no argumento do aluno, inclusive, porque havia algum tempo que eu insistia em aulas teóricas, como estratégia metodológica para “manter a turma em ordem”. Naquele dia aconteceu o momento oportuno para o questionamento, especialmente diante da possibilidade de comparar as imagens de arte com as imagens da revista Playboy. No momento em que o episódio aconteceu, senti um vazio angustiante, senti que me faltava o chão, pois não conseguia perceber de pronto do que se tratava. Aliás, reconheço que naquele momento não tinha condições de ouvir e

refletir sobre a fala do aluno. Foi necessário tempo para amadurecer as consequências daquele impacto e refletir sobre o que o episódio significava para a minha prática docente.

REFLEXÃO&ACÃO nas práticas do cotidiano

Questões relacionadas as práticas do ensinar e do aprender colocam em jogo inúmeros desafios, escolhas que precisam ser feitas para atender demandas e expectativas no que diz respeito a formação de professores e a prática docente. Para **Andrade**, o relato desta experiência a fez refletir muito sobre os investimentos necessários à formação docente.

Eu fiquei na expectativa, esperando para ver sua empolgação ao dar essa aula pra gente, já foi válido. Sabe aquela questão, a empolgação que a descrição gera também será esperada por parte da turma. Gostei de perceber como o aluno se saiu diante da situação que surgiu no contexto da aula. Teve todo um quê de cerimonia do aluno para perguntar sobre o artista, isso foi interessante!

Saber como a história aconteceu foi bacana e ajuda a pensar nas práticas de sala de aula. O contexto do acontecido foi uma experiência importante para mim, sobretudo, para pensar como funciona a dinâmica da sala de aula. Aqui no curso de Licenciatura, as vezes, tudo fica meio abstrato e ao mesmo tempo as aulas de estágio não são ou não estão relacionadas com essas experiências pessoais. Percebo que muitos professores não tem essa experiência e não sabem como funciona na prática uma aula para turmas de nono ano por exemplo (Entrevista realizada em 06/12/2012).

A observação de **Andrade** sinaliza alguns pontos importantes no processo de formação e percepção da prática docente. O primeiro ponto seria a relação entre currículo e cotidiano como vertentes que não se comunicam, principalmente quando a colaboradora ressalta que não são

considerados nem estudados casos semelhantes no contexto dos estágios. O segundo ponto tem a ver com a expectativa criada em torno do processo. Minha empolgação foi proposital, justamente por acreditar que os alunos do curso de licenciatura devem apaixonar-se pela docência. Creio que é importante que estejam imbuídos do desejo de ensinar, motivar e provocar os seus futuros alunos.

Questões em torno dos desafios do trabalho docente me acompanham há muito tempo, desde a minha prática docente na educação básica quando lidava com argumentos, posicionamentos e reivindicações de alunos adolescentes. No entanto, hoje percebo a relevância das questões apontadas pelos alunos. O questionamento sobre o uso de imagens da história da arte era pertinente, pois essas imagens estão distantes dos alunos, em termos de tempo e de espaço. Em contrapartida, as imagens de revista fazem sentido, as mulheres da Playboy são reais, estão presentificadas na mídia, na televisão, nos anúncios publicitários. Enfim, são imagens que compõem o dia a dia e, portanto, dão sentido e significado ao cotidiano dos alunos.

Somos formados a partir de uma perspectiva modernista que estabelece e, de certa forma, nos impõe uma noção de autonomia e competência que se fundamenta na autoridade do professor como profissional que deve ser capaz de dar conta de tudo, de saber tudo. O processo de ensino e aprendizagem modificou-se e ganhou significados que estão além dessa concepção, da possibilidade de construir habilidade e domínio de um saber “hegemônico” e legitimador.

Aprendemos diariamente, dentro e fora da sala de aula, a cada momento incorporamos novas maneiras de ensinar e aprender, desafios que se revelam nas relações com o Outro, nos processos cotidianos, nas relações com a tecnologia. Na concepção de Duncum (2011), a tecnologia tem proporcionado uma proliferação da imagem sem precedentes revolucionando por completo a nossa relação com a paisagem visual

contemporânea. Podemos observar diariamente que novos elementos imagéticos passam a fazer parte do cenário visual. Lidamos com as coisas que fazem parte do nosso cotidiano, mas, ao mesmo tempo, passamos a incorporar uma série de novos códigos, cores, formas e ícones a cada dia vivido e experienciado.

No processo de aprender e, principalmente, no processo de ensinar, cada dia é um novo dia. Como aponta Tourinho (2009c, p. 3353) “a educação em artes visuais visa provocar deslocamentos, trazer à tona conflitos de nossas vivências, questionar nossas práticas e maneiras de olhar reforçando a experiência social que nos constrói enquanto seres culturais”.

Dessa forma, percebo que ao abrir espaço para o inusitado em sala de aula, também abro espaço para os desafios da incerteza e, além disso, asseguro uma tomada de posição que privilegie a possibilidade de construção de conhecimento a partir de ideias, vivências e experiências que ganham sentido no/do cotidiano. Quem ganha com isso somos nós professores, alunos e participantes que atuam na construção desses processos de conhecimento associados à cultura.

Nesta perspectiva, cabe pensar o cotidiano a partir de diferentes enfoques, mesmo que eles sejam definidos em relação as visualidades da revista Playboy. É necessário refletir como essas visualidades provocam, seduzem, e como somos atraídos pelos aspectos cultural e social. Na opinião de Martins (2006, p. 77) precisamos “reconhecer que são muitas as visões e versões de cultura e que elas têm grande alcance porque ampliam as possibilidades de relação e diálogo de alunos e professores com a arte, com a imagem e com a cultura”.

No sentido apontado por Martins, somos atraídos pelo repertório de significados relacionados com a arte, com a imagem e com a cultura. Tais significados promovem engajamento com novas proposições para o

ensino de artes visuais convocando alunos e professores ao diálogo, principalmente, quando são abertas portas para ampliar o universo de propostas e caminhos na busca pelo conhecimento e pelos desafios presentes no cotidiano.

Possibilitar o acesso a imagens e práticas oriundas do cotidiano, presentes nos mais variados suportes como TV, revistas, sites e outras formas de representação de visualidades, oferece ao processo formativo dos alunos uma desconstrução de valores até então circunscritos ao domínio do currículo.

Nos dias atuais, com a demanda pela exposição desenfreada de imagens que nos interpelam sem pedir licença, cabe refletir e argumentar do ponto de vista epistemológico sobre **como, quando e por que** determinadas imagens pedem para entrar em sala de aula, sobretudo, tendo “como ponto de partida, que um currículo faz mais que representar o mundo das coisas. Ele fabrica, cria, inventa, produz o modo como as coisas são narradas, praticadas” (TOURINHO, 2009a, p. 51).

Nesta tomada de posição, mesmo que cautelosa em relação as visualidades cotidianas, precisamos estar atentos as falas dos alunos, a revista “Playboy” ou mesmo a outros chamados que possam surgir nessa arena, não no sentido de disputas ou rivalidades, mas, na disputa de significados nos quais currículo, cotidiano e visualidade possam ser pensados como parceiros na construção de conhecimento.

PERCURSOS DE UM PROFESSOR&PESQUISADOR: o contexto do ensino superior

Os percursos que caracterizaram minha trajetória na educação básica e na pesquisa de mestrado, foram indispensáveis para despertar um sujeito disposto a buscar outros caminhos para à realização do meu objetivo. Esse objetivo ganhou amplitude após minha experiência como professor substituto no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro³⁰. Experiência provisória, porém, rica em aprendizado na esfera do ensino superior, pois, desencadeou um desejo premente pela formação continuada que, naquele momento da minha trajetória como docente era considerada um requisito fundamental para alcançar o lugar de professor universitário.

Durante algum tempo, fiquei reservado ao ensino da educação básica, sobretudo, por considerar que o curso de mestrado e a universidade estariam distantes da minha realidade. Essa dimensão foi desfeita através das palavras de incentivo dos professores que trabalharam comigo na época do contrato temporário na UERJ. Palavras que refletiam, especialmente, a admiração e o respeito pelo trabalho realizado com as turmas de pedagogia em sala de aula. Ao propor atividades vinculadas ao contexto da disciplina, relacionei situações teóricas com proposições práticas, promovendo e provocando os alunos

³⁰ Lecionei à disciplina de Educação Estética como professor substituto para alunos do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro durante o primeiro semestre letivo de 2005. Após esse período resolvi me preparar para ingressar em 2006 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense.

a visitarem exposições, observarem comerciais e propagandas, enredos de telenovelas, com o intuito de formar um olhar crítico e reflexivo acerca da vivência na disciplina de Educação Estética.

Outra questão determinante, foram as apreciações e elogios dos alunos do curso de pedagogia. Muitos alunos não acreditavam quando eu dizia ter somente a graduação como formação, devido a desenvoltura das proposições pedagógicas, mas, também, do repertório de propostas no âmbito da prática. O hábito de criar interfaces entre teoria e prática, utilizando-me de imagens e artefatos do cotidiano, do universo da televisão e outros caminhos já evidenciava uma postura crítica e reflexiva perante a vida. O meu objetivo no campo da educação esteve alicerçado na busca pelo sentido e significado das interações sociais. Encontro nas palavras de Kincheloe (2007a, p. 33) argumento que me provoca para seguir adiante, quando afirma que

nós, seres humanos, somos formas de vida produtoras de sentido e precisamos ser envolvidos em experiências que nos façam sofisticar nossa capacidade de fazê-lo. A bricolagem proporciona uma estrutura de partida para ajudar a todas as pessoas, em todos os campos da vida, a construir sistemas de produção de sentido. Esses sistemas proporcionam modos de produção de conhecimento que nos auxiliam a entender o passado de nossa espécie, bem como nosso próprio passado pessoal. Esse tipo de conhecimento nos capacita a construir um futuro mais igualitário, estimulante, justo e inteligente.

No movimento apresentado pelo autor observo que, apesar do desconhecimento teórico acerca dos pressupostos da *bricolagem* como campo de cultura e pesquisa, intuitivamente em sala de aula, utilizei-me de proposições críticas para avançar e romper com modelos hegemônicos, em prol de uma diversidade de conhecimentos que transcendessem com as formas usuais de ver o mundo e a si mesmo. Essa inquietação pelo sentido da vida, que tangencia o passado e projeta experiências para o presente, foi o eixo condutor do meu percurso docente.

Durante a experiência docente na universidade, surgiu um incentivo para o ingresso no mestrado: o contato com uma professora do curso de graduação Maria de Lourdes S. Silva. Professora Lourdes tornou-se grande amiga e foi uma das professoras que mais me incentivou nos estudos da formação continuada. Colaborou no meu pré-projeto para o mestrado, auxiliando-me na articulação de ideias e organização de referências bibliográficas. Ficávamos até altas horas, em sua casa, discutindo textos e relendo trechos do pré-projeto. Sua companhia e estímulo foram determinantes para o meu ingresso na formação continuada.

Durante dois anos conciliei a rotina entre trabalho e estudo. Foram momentos complexos e desafiadores que teimavam em sinalizar quão difícil seria estabelecer uma equação para coordenar estudo, trabalho e pesquisa. Por sorte e por desejo em avançar, o trabalho, os estudos e a pesquisa ocorreram satisfatoriamente. Hoje, percebo o sentido das palavras do meu orientador no momento de finalização da defesa de mestrado, após a arguição e considerações dos membros da banca. O professor Armando Martins de Barros agradeceu aos professores e convidados, fazendo a seguinte observação: *se a minha fala na defesa fosse para a banca de um concurso público na universidade, eu estaria aprovado*. Essa fala ecoou como um mantra na minha vida desde aquele dia, pois tive o privilégio de receber duas aprovações: uma real que evidenciou o meu esforço para aprovação na pesquisa e, outra, de ordem simbólica que provocou o desejo de continuar, na certeza que seria possível pleitear uma vaga como professor do ensino superior. Daquele dia em diante, mobilizei esforços para o ingresso no ensino superior, realizando pesquisas que ajudassem a me preparar para enfrentar um concurso compatível com a minha experiência e atuação no campo do ensino de artes visuais.

Episódio pedagógico: POR QUE JOHN LENNON ESTÁ NA UNB?



Figura 39: Escultura de John Lennon contemplada pelo campus da Universidade de Brasília ao fundo
Foto do autor.

TEORIA&PRÁTICA

No primeiro semestre de 2010 caminhava pelo Campus Darcy Ribeiro da Universidade de Brasília durante os primeiros meses do ano, aguardando o início das minhas atividades acadêmicas com os alunos do curso de Licenciatura em Artes Visuais. Entre um passeio e outro,

observava o campus, as árvores, os prédios, os alunos, professores e funcionários que transitavam freneticamente de um lado para outro, contudo, não esperava encontrar John Lennon na UnB. O encontro aconteceu em sala de aula, para espanto dos alunos e, também, para minha surpresa encenada, pois já conhecia a questão anunciada pelo grupo de alunos.

A imagem de John Lennon (**figura 39**) esteve presente na experiência de pesquisa que envolveu minha prática como professor efetivo na universidade, marcada pela relação entre teoria&prática como algo necessário à formação de professores e bacharéis. Para contextualização da experiência, apresentei no **fragmento narrativo 7** outros dados narrativos que foram determinantes para a escolha desse episódio pedagógico.

Ao vivenciar tal situação, precisei elaborar e refletir cuidadosamente sobre percursos e experiências durante a minha formação na graduação, buscando considerar posicionamentos que revelassem uma alternativa para modelos hegemônicos, ou seja, o modo como concebem/propõem o ensino e a própria analogia entre teoria&prática. De acordo com Bortoni-Ricardo (2008, p. 46),

o professor pesquisador não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais de forma a melhorar sua prática. O que distingue um professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências. Para isso ele se mantém aberto a novas ideias e estratégias.

A experiência na graduação e a formação no mestrado foram primordiais para me deixar mais atento às demandas do contexto educativo. Assim, ao fazer uma proposta que considerasse a crítica de arte como postulada para uma pesquisa de campo, estava lançando um desafio para mim e para os alunos.

Na visão do colaborador **Carvalho** *“o desafio de juntar a teoria com a prática permite entender melhor os conceitos que usamos em sala de aula. Quando a gente fica só na teoria é mais complexo”* (Entrevista realizada em 16/12/2011). O desafio serviu, como acentua **Carvalho**, para juntar teoria e prática e, também, para a discussão de outro aspecto relevante: o fato da minha atuação como docente ocorrer em um curso de artes visuais no qual os alunos, em princípio, dominam os códigos e especificidades da área. Essa questão se revelou determinante para pensar como seria o processo da pesquisa de campo em relação aos conceitos teóricos. O produto final, resultado da pesquisa que originaria o trabalho escrito para a disciplina, seria consequência de uma experiência provocadora para os alunos. Fazê-los compreender o sentido do trabalho pedagógico naquele momento da vida acadêmica, resultaria numa postura docente mais interessada no processo do que no produto (BORTONI-RICARDO, 2008).

FAZENDO ESCOLHAS sobre crítica de arte

Entre as escolhas possíveis para ministrar a disciplina Seminário em Teoria, Crítica e História da Arte 2 (STHCA 2), considerei a temática crítica de arte direcionando-a para uma discussão sobre conceitos da história da arte. Minha preocupação inicial tinha como foco a abordagem eminentemente teórica da disciplina, de acordo com a ementa do curso. Todavia, me dei conta que um conteúdo teórico não faria sentido, mas, o que fazer para conciliar teoria e prática sem desconsiderar a ementa da disciplina? Eu não tinha, como alguns

professores que lecionavam a disciplina no Departamento de Artes Visuais, uma pesquisa em andamento para criar vínculos com o conteúdo em questão. Por sorte, a greve deflagrada pelos docentes da universidade no momento da oferta da disciplina me deu tempo para amadurecer algumas ideias.

Minha mudança para Brasília ocorrera há poucas semanas e eu não conhecia a cidade e suas particularidades. Como propor, então, uma pesquisa de campo sobre manifestações artísticas na malha urbana do capital federal? Foi necessário fazer um levantamento sobre monumentos, esculturas, exposições e outras manifestações acontecendo na cidade e que oferecessem alguma possibilidade de vínculo com a pesquisa de campo.

Essa situação me deixava angustiado, com muitas dúvidas sobre a viabilidade da proposta. No entanto, aprendi com Tardif (2012, p. 103) que,

um professor não pensa somente com a cabeça, mas, com a vida, com o que foi, com o que viveu, com aquilo que acumulou em termos de experiência de vida, em termos de lastro de certezas. Em suma, ele pensa a partir de sua história de vida não somente intelectual, no sentido rigorosa do termo, mas também emocional, afetiva, pessoal e interpessoal.

O aspecto apontado por Tardif, aliado à minha vontade de realizar uma pesquisa de campo que contemplasse o cotidiano dos alunos, colocou-me em sintonia com situações anteriores da minha própria trajetória e formação em artes visuais. Lembrava-me de experiências vividas como aluno no curso de graduação quando professores lançavam desafios e colocavam os estudantes em contato com situações reais³¹, provocando-nos a investigar histórias a partir de vivências do cotidiano.

³¹ Situações reais estão associadas com determinados trabalhos de campo realizadas na época da graduação. Um exemplo marcante foi vivenciado na disciplina de Sociologia da Arte, no terceiro semestre do curso, quando estive na Colônia Juliano Moreira, em Jacarepaguá, Rio de Janeiro, com o objetivo de pesquisar a história de vida de Arthur Bispo do Rosário.

Sentia que era necessário arriscar, principalmente naquele momento de ingresso na universidade. Além disso, a oportunidade representava um aprendizado sobre a cidade e seu cotidiano, aprendizado que não estaria apenas na esfera da universidade, da sala de aula, nas mãos do professor, mas, na possibilidade de vivência dos alunos com a sua cidade, com a sua história de vida. Essa ideia foi acentuada pelo colaborador **Torres** no momento da entrevista, quando comentou que, *“ao fazer a escolha sobre o John Lennon, a vontade foi de trazer os olhares dos alunos para dentro do campus e aí perceber como a escultura poderia construir diálogos com o público”* (Entrevista realizada em 06/03/2012).

A atitude pedagógica do grupo privilegiou a interação teoria&prática, currículo&cotidiano como conceitos dialógicos narrativizantes e não destoantes no processo formativo, inclusive, a experiência de pesquisa serviu para “apresentar o mundo e a vida cotidiana e para permitir as interações sociais” (BRETAS, 2006, p. 40). Essa tomada de consciência, ainda segundo Bretas, possibilita a construção de narrativas que podem tornar-se objetos de olhares narrativizantes na busca de compreensão sobre práticas comunicativas que, a meu ver, criam laços dialógicos entre os próprios alunos, com o seu cotidiano e o repertório de possibilidades que o espaço da universidade oferece, especialmente, pela oportunidade da pesquisa e interação acadêmica.

Neste sentido, vivenciei um aprendizado docente instigante ao abrir espaço para a experimentação de propostas que colocassem em voga o cotidiano como lugar de descobertas. O fragmento a seguir narra com detalhes essa incursão no campo do cotidiano e, igualmente, no campus da Universidade.



Figura 40:

Escultura de John Lennon
com informações relevantes.

Na placa encontra-se o seguinte:

“Ao inventar Brasília, Lúcio Costa se antecipou a ‘Imagine’ e quando pediu para a sua cidade a estátua de John Lennon, falou: ‘também sou um sonhador e quero ficar em boa companhia’. Brasília, 16 de agosto de 1995.

Autora: Ivna Mendes de Moraes Duvivier.

Doação: Mamede de Paes Mendonça. Apoio: TNT - Brasil S/A.

João Claudio Todorov - Reitor. Foto do autor.

Fragmento narrativo 16

Era uma noite de quarta-feira, dia de mais uma apresentação de seminário destinado às pesquisas relacionadas com manifestações artísticas espalhadas no contexto da malha urbana da capital Federal. Cabia a cada grupo escolher uma obra e realizar uma pesquisa de campo com objetivo de produzir fotos, vídeos e entrevistas sobre o objeto escolhido.

Naquele dia, especificamente, um grupo de alunos manifestou interesse em fazer o trabalho sobre a escultura de John Lennon, situada no campus da Universidade de Brasília, próximo ao Restaurante Universitário. De antemão, os alunos que integravam o grupo vieram perguntar se poderiam fazer a pesquisa sobre aquela escultura. Ela podia ser considerada uma “obra de arte”, podia ser “enquadrada” com objeto de “manifestação artística” da malha urbana? A pergunta revelava insegurança e incerteza sobre como ou quem está autorizado a denominar determinados objetos, imagens e visualidades que circulam no cotidiano a partir de conceitos e categorias que legitimam artefatos como objetos da arte.

O interesse do grupo pelo estudo da escultura residia na curiosidade de saber o porquê de uma escultura de John Lennon no campus da UnB e, conseqüentemente, quais seriam as implicações acerca da sua imagem. Um integrante do grupo, indignado exclamou:

- Tinha que ser a escultura do “Renato Russo”. Ele sim, morou em Brasília e merecia estar representado no campus. Agora, pensa bem, o que tem a ver John Lennon com a UnB?

Esta questão motivou o grupo em relação à pesquisa, pois alguns deles gostavam de John Lennon e de suas músicas. Outro elemento determinante foi o fato de a escultura estar a céu aberto, ou seja, presente no dia-a-dia dos passantes, no cotidiano do campus, mas, muitas vezes, servindo apenas como suporte ou ponto de encontro para trotes de calouros.

No momento da apresentação, “quando finalmente John Lennon entrou em sala de aula”, o tempo esquentou. As apresentações tinham um caráter de surpresa e cada grupo fazia certo mistério em relação ao tema pesquisado.

Eu tinha conhecimento prévio dos temas a serem apresentados em virtude das orientações feitas a cada grupo em relação a pesquisa de campo.

Ao apresentar o título do trabalho: “Por que John Lennon está na UnB?”, houve um certo burburinho: Quem? O quê? John Lennon está na UnB?

O grupo pediu silêncio e iniciou a apresentação. Eu estava posicionado no fundo da sala para assistir o seminário e avaliar o desempenho do grupo. Inesperadamente, um aluno comentou em voz baixa com uma colega:

Essa “coisa” que fica ali do lado do RU (Restaurante Universitário) e que todo mundo usa para fazer trote e outras brincadeiras é uma escultura famosa? Caramba!

Este foi apenas um dos vários comentários feitos no momento da apresentação, mas, é curioso pensar que este tipo de comentário vem de alunos que estudam artes visuais. O que pensaria o público que circula pelo campus e não se dá conta que é uma escultura de John Lennon?...

O grupo apresentou as entrevistas realizadas com alunos, professores, funcionários etc., e respondeu às várias indagações dos colegas sobre o porquê da escolha daquele objeto. Seria a escultura importante a ponto de se tornar tema de uma pesquisa de campo cujo objetivo era proporcionar uma discussão sobre crítica de arte?

A discussão girou em torno de questões sociais, culturais e ideológicas relacionadas a imagem de John Lennon e sua música “Imagine”. Porém, o clímax da discussão aconteceu quando um colega perguntou se aquela escultura tinha valor artístico ou se a pesquisa de campo sobre aquele artefato apenas cumpria as exigências do seminário, ou seja, a crítica de arte no contexto da relação teoria-prática.

Nesse momento fiz algumas considerações em relação às ideias de arte, crítica, escultura, estatuária, malha urbana, imagem e visualidade buscando elucidar algumas questões conceituais e ao mesmo tempo desconstruir visões modernistas ainda fortemente arraigadas ao senso comum, mas, também, e de forma surpreendente, à formação docente. Esse episódio abriu uma clareira conceitual e investigativa para ressaltar a importância do ver e do ser visto articulando uma compreensão crítica que abranja objetos e artefatos do cotidiano, em muitos casos disfarçados, adulterados, invisibilizados ou até mesmo esquecidos.

O fragmento apresentado como mote para elucidar um dos episódios que trago para contextualizar a pesquisa, serviu como elemento catalisador de referências teóricas e práticas, justamente pelo tipo de provocação que gerou nos alunos. Meu objetivo estava orientado para vivências do cotidiano, buscando promover e provocar os estudantes a realizar uma prática pedagógica a partir de uma interação processual teórico&prática, que torne “[...] possível apreender o cotidiano enquanto categoria da existência, dimensão ontológica de realização da vida que se marca pela experiência” (BRETAS, 2006, p. 29).

A dimensão apontada por Bretas sugere um espaço de apreensão da vida para além da sala de aula, um conhecimento que se adquire via reflexividade empírica (MARTINS e TOURINHO, 2013). Na entrevista realizada com **Carvalho**, ao perguntar sobre a pesquisa e sua contribuição para pensar o contexto da crítica de arte, o colaborador argumentou o seguinte:

não é sempre que temos a oportunidade de escolher o que queremos fazer numa disciplina. As vezes dá até dúvida, porque geralmente não funciona assim, com essa liberdade. É o professor que decide, que resolve os grupos e tudo mais. Mas, quando surge essa possibilidade de pesquisar e colocar em prática nossa ideia é bem mais produtivo e enriquecedor. A gente sabe o que vai fazer. Na hora do seminário ficou bem mais fácil falar da teoria da crítica de arte com essa experiência (Entrevista realizada em 16/12/2011).

O comentário dá ênfase à liberdade como forma de enriquecimento porque permite a construção de trocas e diálogos com o grupo com vistas àquilo que interessa e faz sentido na vida de cada um. Essa relação com o cotidiano, ainda segundo o colaborador, facilita na hora de falar sobre a teoria, pois, a experiência passa pela prática. Trata-se de uma postura que privilegia relações que ocorrem em diferentes espaços sociais. Coadunar diferentes proposições no âmbito da sala de aula é condição indispensável para que futuros licenciados e, também,

bacharéis possam experimentar situações contraditórias nos processos de ensino e aprendizagem.

Os alunos experimentaram, inicialmente, o espaço da sala de aula num contexto tradicional de formação. Aulas expositivas de caráter teórico, expondo postulados que tratavam da crítica de arte ao longo da história³². Essa opção metodológica agradou aos alunos, pois assim, iriam dedicar-se a leitura de um livro específico. Segundo **Cupello**, a opção metodológica adotada atendeu a expectativa, especialmente porque

achei interessante do ponto de vista da crítica. Era algo que ainda não havíamos estudado no curso e a sua proposta foi muito sedutora e o seminário iria fazer muita diferença na nossa formação. Apesar de ficarmos presos a um livro básico, foi importante porque só assim podemos ler um livro inteiro, coisa que não acontece aqui. Foi uma disciplina que ganhou fôlego em virtude da proposta prática no campo. Esse tipo de proposta mais aberta, consultando os alunos e deixando espaço para diálogo sobre aquilo que pode ser interessante para a vida é importante. Minha interação com a disciplina foi proveitosa, principalmente, quando da investida na pesquisa de campo. Deu muito trabalho, mas valeu a pena, apesar das dificuldades que o grupo enfrentou (Entrevista realizada em 22/11/2012).

Mas a leitura do livro gerou resistência em outros alunos que reclamaram da abordagem. Cada grupo ficaria responsável pela leitura de um capítulo, com ênfase nos aspectos históricos da crítica de arte. Os capítulos foram escolhidos pelo grupo e o seu desenvolvimento aconteceria concomitantemente com a pesquisa de campo. No entanto, para que as aulas teóricas ocorressem, seria necessária a leitura prévia dos outros capítulos por toda a turma, condição que gerou protestos e reivindicações.

³² Utilizei o livro: RICHARD, André. **A crítica de Arte**. Tradução: Maria Salete Bento Cicaroni. São Paulo: Martins Fontes, 1988. E outras referências atualizadas sobre crítica de arte a partir dos títulos: BERTOLI, Mariza e STGGER, Verônica (Orgs.) **Arte, crítica e mundialização**. São Paulo: ABCA: Imprensa Oficial do Estado, 2008; GONÇALVES, Lisbeth Rebollo e FABRIS, Annateresa (Orgs.) **Os lugares da Crítica de Arte**. São Paulo: ABCA: Imprensa Oficial do Estado, 2005.

No decorrer do semestre, os alunos perceberam a pertinência da leitura dos capítulos, as discussões e, em decorrência, o enriquecimento teórico. No final do semestre, conforme ressaltou **Cupello**, a disciplina ganhou fôlego em virtude dessa interação teórico&prática. Associada a pesquisa de campo, os alunos se deram conta da relevância do aspecto teórico pois, segundo a concepção de Giroux, (1995, p. 97) “a teoria tem que ser feita, tem que se tornar um forma de produção cultural; ela não é um mero armazém de *insights* extraídos dos livros dos grandes teóricos”.

De acordo com Giroux a linguagem da teoria é fundamental na medida em que está atrelada às “experiências de vida, nas questões e nas práticas reais” (*idem*). Ainda segundo o autor, a teoria deve analisar as questões e eventos que dão sentido a vida, alimentando uma relação dialógica com o cotidiano. A proposta da pesquisa de campo estava vinculada a esta perspectiva, pois a teoria precisa ser traduzida e compreendida numa prática experiencial que faça sentido na vida dos alunos. Para Giroux (1995, p. 97), nessa relação entre teoria e prática,

a teoria precisa ser traduzida em uma prática que faça diferença, que assegure que as pessoas vivam suas vidas com dignidade e esperança. Ao mesmo tempo, considerações sobre a prática não podem ocorrer sem uma passagem pela teoria. Levar em consideração a prática da vida cotidiana não significa privilegiar o pragmatismo em oposição à teoria, mas ver essa prática como inspirada por considerações teóricas reflexivas e, ao mesmo tempo, como transformando a teoria.

Em sintonia com esta postura estive atento ao processo de desenvolvimento da disciplina, especialmente no que tange ao acompanhamento dos trabalhos de campo porque, para alguns alunos, esse tipo de empreendimento pedagógico era novo e causava certo temor. Na opinião de **Carvalho**:

Foi muito importante essa experiência. Marcou muito nossa vida no curso e também foi um desafio ter que juntar uma coisa com a outra. Lembrar de tudo que foi estudado para poder utilizar como ferramenta teórica na hora da prática. Até então, ninguém havia feito um trabalho como esse de ir para o campo e poder pesquisar algo escolhido por nós. Foi marcante para o grupo essa possibilidade. Isso deveria acontecer outras vezes no curso (Entrevista realizada em 16/12/2011).

De acordo com o colaborador, a pesquisa envolveu essa necessidade de “*juntar uma coisa com a outra*”, trazendo para a sala de aula aspectos da experiência vivida. Outro elemento determinante foi a liberdade de escolha. Assim como **Carvalho**, outros entrevistados também enfatizaram a possibilidade de escolha como fator que promoveu liberdade e angústia, medo e ansiedade, principalmente por considerarem a pesquisa de campo algo ainda obscuro, em virtude da inexperiência. Argumentei diversas vezes que essa iniciativa era bem vinda especialmente ao colocar a situação experiencial como desafio, possibilitando a vivência de condições adversas, ou seja, uma espécie de ensaio para a vida profissional.

Experimentar e dialogar com outras modalidades de aprendizagem requer a aquisição de instrumental específico para lidar com adversidades que a pesquisa em grupo demanda, especialmente quando se trata de um ambiente externo à sala de aula e um público diferenciado. Esse tipo de experiência projeta possibilidades em aberto para aqueles que serão futuros professores de artes visuais.

PRATICANDO com e no cotidiano



Figuras 41 e 42:
Montagem de fotografias. O colaborador da pesquisa
ao lado da escultura de John Lennon após o processo de intervenção.
Foto cedida pelos integrantes do grupo.

Conforme observado nas discussões do grupo focal, os alunos entendem o cotidiano como algo diferenciado pelo olhar de cada um.

Para **Cupello** “reportar-se ao cotidiano quer dizer pensar em tudo que ocorre na vida do sujeito” (Entrevista realizada em 22/11/2012). Esse modo de pensar refere-se aos acontecimentos da vida diária como algo que determina e expõe o sujeito aos reveses do próprio cotidiano. Na concepção de **Carvalho**:

o cotidiano representa a valorização do espaço do sujeito e remete à informação. Essa troca de informação seria mais interessante no espaço informal. Na sala de aula, por exemplo, nós ficamos mais presos e com receio de falar. A informação fica mais restrita ao professor que passa o seu conhecimento, sua visão e experiência do cotidiano vivido por ele. Na licenciatura isto é importante porque permite uma visão do espaço do cotidiano escolar pensado pela experiência de alguém que vivenciou essa prática, o que é diferente daquele professor que fala da escola sem nunca ter pisado nela (Grupo focal realizado em 13/05/2013).

Após a experiência com a disciplina do seminário e ao realizar esta investigação, observo o quão significativo foi empreender uma epistemologia que privilegiasse espaços encobertos na vida dos alunos que, ao realizar a pesquisa de campo, tiveram oportunidade de desvelar lugares, objetos e situações do seu cotidiano (**Figuras 41 e 42**).

Durante as discussões do grupo focal, surgiu o conceito de **cotidiano como ferramenta**, como algo que pode solucionar situações a partir daquilo que temos disponível. Para Weller (2011), esse tipo de experiência vivida no grupo focal concretiza uma ação que, segundo Mangold (apud WELLER, 2011), é conhecida como “opiniões de grupo” e dizem respeito ao contexto social daqueles que participam da pesquisa. Nesse sentido “os entrevistados passam a ser vistos, a partir de então, como representantes do meio social em que vivem e não apenas como detentores de opiniões” (p. 57). A colaboradora **Cupello**, ao enfatizar o **cotidiano como ferramenta**, apresenta um dos conceitos discutidos pelo grupo, porém, alicerçada na compreensão da sua experiência pessoal. Para ela,

o cotidiano pode ser também uma ferramenta que pode funcionar como algo mecânico, automático, que pode treinar o nosso olhar, nossa audição, talvez, os nossos movimentos. Em muitos casos pode estar associado com o que ocorre cotidianamente, por isso é preciso estar atento para o que acontece. O mecânico pode ser positivo se for levado à reflexão. Pensar por que fazemos determinadas coisas, em detrimento de outras. Pensar esse cotidiano como ferramenta nesse aspecto passa a ser favorável (Grupo focal realizado em 13/05/2013).

Segundo **Torres**, outro colaborador da pesquisa, no momento da definição do trabalho de campo não houve dúvida sobre o pensar e o fazer. Todavia, escolhido o objeto de pesquisa, neste caso a escultura de John Lennon, **Torres** definiu o que desejava fazer:

Então, todos nós já havíamos notado a presença da estátua, somente não sabíamos exatamente quem era. Haviam dúvidas. Assim, pensamos, essa estátua pode ser o nosso objeto de pesquisa para o seminário, e ao mesmo tempo, houve uma vontade de cuidar da estátua, até porque ela estava muito acabadinha. Havia sujeira de pombo, passarinho, latas de cerveja jogadas ao seu lado, enfim, estava muito abandonada. Aí, veio a ideia de pintar de branco e questionar junto ao público esse processo de intervenção como uma estratégia de pesquisa. Pintar de branco a estátua foi importante para o seminário. Não queríamos apenas apontar para o objeto e perguntar o que as pessoas achavam. Nós queríamos mais. Nossa intenção era promover uma intervenção no objeto e no campus, num lugar de circulação das pessoas (Entrevista realizada em 06/03/2012).

A ideia de realizar uma intervenção na estátua de John Lennon ganhou força a partir do momento em que os alunos se deram conta de que ela estava abandonada e, frequentemente, era ponto de encontro para trotes, mas, também, para vandalismos. O grupo concordou de imediato e a ideia funcionou como motivo de festa para os fins de semana quando o grupo se reuniu no campus para fazer a pintura, a intervenção. Questionado sobre a necessidade de uma autorização da Reitoria ou qualquer outro tipo de permissão para realizar a intervenção, **Torres** argumentou da seguinte maneira:

O que valeu como resultado da pesquisa de campo foi atrair o olhar das pessoas e colher informações sobre sua função no campus, inclusive, rolou a questão da autorização. Discutíamos no grupo se deveríamos pedir a tal permissão à Reitoria. Aí pensamos: se for pedir permissão pode ser que a coisa demore, então, é melhor fazer e não falar nada. Então, vamos fazer. A estátua estava abandonada, servindo para outros fins (Entrevista realizada em 06/03/2012).

O interesse do grupo que realizou o seminário sobre John Lennon transbordou para além de um diálogo com o objeto de estudo, ou seja, para além das questões teóricas da crítica de arte. Conforme explicou **Torres**, eles queriam mais. Esse ‘mais’ estava associado ao fazer. Atribuo esse tipo de iniciativa ao perfil dos alunos do curso de licenciatura que revelam um interesse significativo por iniciativas que envolvam o fazer.

Mantendo em perspectiva um tipo de formação que não deve separar o pensar do fazer, considereei plausível estabelecer nexos entre o campo teórico da crítica de arte e uma proposta de caráter prático, envolvendo os alunos numa dinâmica que privilegiasse experiências com o que ocorre na cidade, no cotidiano de cada um deles, ou seja, uma experiência orientada para um pensar e um fazer em consonância com a vida.

Episódio pedagógico: CULTURA DO GAGAÍSMO



O terceiro episódio pedagógico estabelece diálogos com os episódios anteriores, especialmente aos conceitos utilizados como subsídios à reflexão. Ao estabelecer conexões entre currículo, cotidiano, teoria e prática, cultura popular e cultura erudita, reporto-me às práticas desenvolvidas em sala de aula, bem como às reflexões circunscritas no escopo do estudo, conforme apontado no esquema referente a **figura 21**. A dinâmica que interliga os conceitos, propõe uma perspectiva de análise dialógica provocando um movimento contínuo entre os episódios e acontecimentos pedagógicos produzidos na pesquisa de campo. Apesar dos episódios pedagógicos acontecerem em tempos diferentes, eles mantêm coesão que interconecta os conceitos e, em decorrência, as análises e discussões.

Os episódios “De Renoir à revista Playboy” e “Por que John Lennon está na UnB?”, mobilizaram relatos, reflexões e conversas na esfera do currículo, do cotidiano, da teoria e da prática. O episódio pedagógico sobre Lady Gaga, que será descrito a seguir, confere particularidade dialógica aos argumentos em trânsito neste quarto mo(vi)mento, ao mesmo tempo em que articula conversas com o conceito de cultura(s).

CONHECENDO LADY GAGA

Aprendi ao longo das experiências que constituem minha tessitura docente, que o professor não atua sozinho, “ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos” (TARDIF, 2012, p. 49). Percebi, então, que ao ministrar a disciplina para um grupo numeroso de alunos, precisava e desejava estar em interação com eles, vivenciando uma proposta que considerasse o campo do cotidiano como mapa que permite pensar, construir e refletir sobre a experiência. Experiência aqui entendida como parâmetro para o processo de aprendizagem dialógica, presente “[...] na interface eu/outros e no jogo de sentidos individual e social, nas relações intersubjetivas, nas transações consigo e com os outros, de modo que a aprendizagem é sempre uma construção de natureza subjetiva e social” (SOUZA, PINHO e RIBEIRO, 2012, p. 97).

Pautado nesse quadro inicial, no qual a interação entre alunos e professor é condição indispensável à uma aprendizagem construída de forma subjetiva e social, propus uma abordagem pedagógica que contemplava, inicialmente, os aspectos reflexivo e teórico acerca de conceitos relacionados à Elementos de Linguagem, Arte e Cultura Popular (ELACPop), disciplina que o Departamento de Artes Visuais designou para que eu ministrasse. Partimos da leitura de textos enfatizando diferentes enfoques conceituais que, posteriormente, foram associados à dimensão prática através de ações realizadas num trabalho de campo que privilegiou, especificamente, o conceito de cultura(s)

numa vertente plural. Os alunos escolheram temas relacionados a esses conceitos e apresentaram as pesquisas em forma de seminários.

Nesse momento da disciplina, que caracterizo como um trânsito contínuo entre teoria e propostas práticas de pesquisa, surgiu na arena da sala de aula uma situação peculiar que provocou momentos de ansiedade e angústia. O fragmento narrativo a seguir apresenta com detalhes a experiência que coloca em cena Lady Gaga (**Figura 43**). Não, necessariamente, com a pompa e circunstância usada por Gaga na premiação do Europe Music Awards (2011), (EMA) em Belfast, mas, de modo que desconhecia e, por incrível que possa parecer, confundindo com uma cultura dos ou, para gogos!



Figura 43: Lady Gaga com figurino inusitado comemora o prêmio no EMA 2011 Europe Music Awards em Belfast - Irlanda do Norte.

Foto: <<http://plugadanamoda.wordpress.com/?s=lady+gaga+>>
Acesso em 11 maio 2014.

Fragmento narrativo 17

Noite de quinta-feira em Brasília, meados do mês de novembro de 2010. No Departamento de Artes visuais da Universidade de Brasília, eu ministrava uma aula da Disciplina de Elementos de Linguagem, Arte e Cultura Popular (ELACPop) para alunos do curso de Licenciatura e Bacharelado em Artes Visuais, além de alguns alunos provenientes de outros cursos da universidade.

Neste dia, especificamente, no primeiro momento da aula, apresentei e discuti com os alunos apontamentos teóricos sobre o conceito de cultura. Em seguida, passei ao segundo momento da aula, quando organizamos a turma em grupos e temas para as futuras apresentações do seminário.

As apresentações teriam como foco pesquisas acerca do conceito de cultura, conforme estabelecido no programa da disciplina. Como havíamos combinado, de antemão, os alunos teriam liberdade para escolher o tema dos seminários, desde que relacionados ao conceito de cultura. Assim, surgiram inúmeros assuntos: A Cultura nos rituais fúnebres orientais; A pintura corporal Xavante como manifestação cultural; A cultura do doce no Brasil; A Cultura da umbanda e sua influência na MPB; Mídias, redes sociais e Cultura; Insetos e artrópodes na Cultura gastronômica; Tradição e Cultura no folclore Brasiliense; A história cultural da cachaça; Arte, Música e Cultura na Beatlemania, entre outros.

Entretanto, uma aluna ficou em dúvida sobre que tema escolher e não fez a proposta por escrito, conforme havíamos combinado, para que eu pudesse ajudar na escolha de referências bibliográficas.

No momento em que iniciamos a discussão sobre os temas, a aluna, posicionada ao fundo da sala, em forma de pergunta, anunciou seu tema de forma veemente:

-Professor, posso fazer minha pesquisa sobre a cultura do gagaísmo?

Um silêncio descomunal perdurou por alguns segundos no ambiente. Fiquei estático, paralisado, pensando sobre o tema proposto, argumentando comigo mesmo e com os meus botões: Não seria a cultura do dadaísmo? Talvez, não! Quem sabe, sobre pessoas gagas? Mas, haveria uma cultura específica, em relação aos gagos?

O silêncio parecia durar horas...

A aluna aguardava ansiosa a minha posição sobre a sua proposta, dando pulinhos de expectativa. Outros alunos me olhavam impacientemente aguardando a minha resposta, com um semblante de descrença em relação ao que estava acontecendo!

Pode parecer incrível, mas, naquele momento não havia ninguém que pudesse me ajudar, ou mesmo me dar uma dica, um sopro sobre o que seria esse “gagaísmo”.

Finalmente, com ar circunspeto, me dirigi à aluna e argumentei:

- Sim, mas como seria a abordagem da pesquisa?

Na minha ingenuidade, não sabia ao certo do que se tratava quando a aluna respondeu:

- Bem, professor, como sou adepta do “gagaísmo”, pensei que seria interessante apresentar este tema no seminário.

A resposta intensificava a minha angústia, pois continuava sem saber do que tratava o tal “gagaísmo” e, fazendo um grande esforço, vasculhava minhas referências tentando amenizar o nervosismo e a apreensão que já haviam se instalado em mim. Assim, me posicionei de forma aparentemente “tranquila” e “equilibrada” e retornei novamente para a aluna:

- Você considera o tema pertinente para a disciplina? Nesse momento, antes da resposta da aluna, que poderia mais uma vez não clarificar a proposta de tema, um aluno daqueles bem extrovertidos anunciou em alto e bom som:

- “Professor, ela quer apresentar uma pesquisa sobre a Lady Gaga! A Gaga é o máximo, o tema é super atual e têm a ver com as nossas aulas. É cultura ou não é?... Eu adoro os seus cliques. Essa apresentação vai ser um show!”

Um burburinho tomou conta da turma e a aluna, se revelando surpresa com a recepção da proposta, complementou:

- “Professor, eu fiquei um pouco insegura sobre o meu tema, não sabia ao certo se poderia apresentar algo relacionado com a estrela do pop... Por isso, não fiz a proposta por escrito, gostaria de ter conversado pessoalmente com o senhor sobre a minha ideia.” A turma ficou eufórica e tive dificuldade de acalmá-los para retomar a discussão e ouvir um de cada vez.

Naquele dia, o mundo desabou para mim! Como não fui capaz de perceber que o tal do “gagaísmo” estava relacionado a artista pop Lady Gaga? Havia assistido alguns de seus vídeos na internet e suas músicas tocam frequentemente nas rádios. Infelizmente fui pego de surpresa. Uma surpresa boa que, apesar do susto e da angústia, me fez refletir e repensar várias questões.

O fragmento narrativo sintetiza uma experiência vivida, desvela possibilidades conceituais que, analisadas sob o prisma da disciplina, favorece interpretações e reflexões em torno do conceito de cultura(s). Neste momento específico, quero me deter nas reflexões que estabeleço ao revisitar a fala inicial da aluna: “Professor posso fazer minha pesquisa sobre a cultura do gagaísmo?” O episódio reporta-me ao diálogo estabelecido internamente com aquelas “vozes sociais” que, segundo Bakhtin (2004), fazem parte da constituição interna do sujeito. Logo após a aula, ainda no percurso que faço de carro entre a universidade e a minha casa, fiquei me questionando sobre a pergunta da aluna e o termo gagaísmo que, naquele momento de tensão, me confundia levando-me a imaginar uma aproximação com a cultura dos gogos. Mas, não era o caso. A minha insegurança intensificava conflitos conceituais ao mesmo tempo em que, num tom apaziguador, me sentia interrogado por uma dessas vozes que o sujeito carrega:

*Luíz,
possivelmente o interesse da aluna
pela cultura do gagaísmo reside na questão
que você mesmo colocou para a turma,
incentivando que os alunos pesquisassem
algo relacionado com a vida e o cotidiano deles,
como também, com a ideia de cultura.
Então, o que surgiu na sala de aula foi a possibilidade de pensar
o cotidiano como campo de conhecimento e cultura.*

Meu diálogo interno com essas vozes durante o percurso da universidade até a minha casa, me fez compreender o desafio colocado em sala de aula. Eu não podia ter a pretensão de saber tudo, mesmo porque esse não é o meu intuito como professor. Naquele momento, desejava usufruir o máximo possível dos desafios e incertezas “[...] do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica” (FREIRE, 1996, p. 39), curiosidades que são conceituais e culturais e que a dimensão curricular e pedagógica da disciplina podia transformar em aprendizagem, para mim e para os alunos. Empolgado com o curso dos acontecimentos, fiquei ansioso por experimentar diferentes expectativas a cada aula, no sentido do que poderia aprender com os alunos. Passado o susto daquele primeiro desafio, compartilhei com os alunos situações novas e inusitadas.

A oportunidade de diálogo vivenciada na disciplina, sobretudo em função do episódio ocorrido em sala de aula, provocou os alunos a pensarem sobre temas que poderiam ser rejeitados ou até mesmo vistos como insignificantes na academia. Ao partilhar com eles a minha experiência, tivemos a oportunidade de refletir sobre questões como desconfiança, valores, verdades e certezas que circundam o mundo da vida e, conseqüentemente, tangenciam um complexo e intrincado

aparato de referências conceituais e culturais. Paulo Freire (1996, p. 85) me ensinou que, “como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino”. Foi esse tipo de curiosidade sobre o aprender que me levou a percorrer noite adentro informações que me ajudassem a situar do que se tratava a cultura do gagaísmo. Aquele episódio não passou em branco e neste momento escrevo sobre ele com o intuito de revisitá-lo e compreendê-lo melhor, pois é pela compreensão que a vida caminha e faz sentido.

Tenho consciência de que a experiência desse episódio perturbou a mim e aos alunos ajudando a desconstruir algumas visões sobre o conceito de cultura, gerando questões e discussões paralelas relevantes para o tema e o contexto da disciplina. Afinal, no início da disciplina, havia afirmado que todos os temas seriam bem vindos, desde que pesquisados com seriedade, respeito e dedicação. Além disso, argumentei que o nosso objetivo residia no desejo de ampliar horizontes acerca da informação e do conhecimento.

Mesmo assim, continuei me indagando sobre o “gagaísmo” e porquê não fui capaz de perceber que a palavra, de certa forma anunciava sua relação com a artista e o fenômeno da música pop. Que fatores me impediram de fazer algum tipo de associação com a palavra “gagaísmo”? Desconhecimento, presunção, preconceito, ou, quem sabe, a estabilidade confortável que circunscreve e ambienta conceitualmente temas esperados e, até mesmo “controlados” pelo conhecimento curricular.

Ao deixar em aberto a escolha do tema, sobretudo por estar relacionado ao termo cultura, abri mão da “segurança” de definir *a priori* quais seriam os assuntos passíveis de serem abordados pelos alunos. Fugir desse lugar de conforto e abrir espaço para o inesperado pode gerar situações como a descrita no fragmento narrativo. Confesso que no momento em que o episódio aconteceu, senti um profundo vazio por

não perceber, de pronto, do que se tratava. Aliás, eu deveria saber exatamente do que se tratava naquele momento?

Situado nesse campo de descobertas da educação, cabe saber lidar com os reveses que pairam no cenário da docência, com os desafios que podem acontecer diante de um conceito poroso e repleto de imbricações. Segundo Eagleton (2011b, p. 139),

como o terreno bruto da própria linguagem, as culturas ‘funcionam’ exatamente porque são porosas, de margens imprecisas, indeterminadas, intrinsecamente inconsistentes, nunca inteiramente idênticas a si mesmas, seus limites transformando-se continuamente em horizontes.

Para Eagleton, há uma fragilidade camuflada das culturas devido ao seu caráter de porosidade, imprecisão e indeterminação. Contudo, tal adversidade possibilita a formação de outros horizontes, ou seja, amplia a percepção. Diante da inconstância do termo, conforme assinalado pelo autor, não pretendo mostrar um caminho conceitual historicamente delimitado, que atenda a ideia de cultura em sua definição de sentidos e significados. Isso seria demasiado para o **episódio em questão**. Pretendo, apenas, transitar por diferentes visões e versões, sondando o pensamento de autores que discutem o tema, buscando apresentar e destrinchar possíveis visões sobre a inusitada e inesperada versão que se intitula **cultura do gagaísmo**.

CULTURA: do singular ao plural

Certeau (2005, p. 222), auxiliou-me a compreender que não conseguiria discutir a cultura e seus aspectos globais sem reconhecer o fato de que “tratamos desse assunto apenas segundo um certo lugar, o nosso”. A questão do lugar, citado por Certeau, me fez pensar sobre os meus objetivos frente ao desenvolvimento da disciplina e como poderia usar o meu lugar de professor para mobilizar e instigar os alunos.

A citação de Certeau refere-se a um caso específico relatado no livro “A cultura no plural”, no qual discute políticas culturais ao abordar o tópico “O lugar onde se discute a cultura”. A conferência foi proferida na abertura do Colóquio Europeu “Prospective du développement culturel” (Arc-et-Senans, abril de 1972)³³. O colóquio tinha como objetivo preparar o Encontro dos Ministros da Cultura (Helsinque, julho de 1972) e, por esta razão, reunia professores, pesquisadores e intelectuais para debaterem o assunto.

³³ O Colóquio "Perspectivas para o Desenvolvimento Cultural", representou uma importante conferência européia realizada de 7 a 11 abril de 1972, na França, no “Centre du Futur” alojado no “Salines Royales d’Arc-et-Senans (Doubs)”. A meta do colóquio consistia em chegar a uma definição sobre os papéis que a Cultura, em suas novas formas contemporâneas, desempenharia no desenvolvimento das sociedades industriais. O evento contou com vinte participantes, entre eles, professores, pesquisadores e intelectuais dos quais estavam: Henri Janne, Aner Kersyyn, René Berger, Hubert Brochier, Michel de Certeau, Augustin Girard, Jennie Lee, Yrjö Littunen, Abraham Moles, Jesus Moneo, Edgar Morin, Van Peusen, Georg Picht, Emmanuel Pouchpa, Pierre Riches, Lionel de Roulet, Craig Sinclair, Paolo Terni, Umberto Terracini e Alvin Toffler.

< Disponível em <http://www.amicentre.biz/Declaration-Arc-et-Senans.html> Acesso em 20/05/2014 >

Apesar da referência estar distante no tempo, concentrando-se em questões de caráter cultural que naquele momento preocupavam o mundo europeu, o contexto apontado pelo autor aproxima interesses em relação ao conceito de cultura, especialmente ao focar abordagens que tratam o conceito no singular e no plural. A conferência de Certeau (2005, p. 227) chamou minha atenção pelo modo como ele comenta o encontro e, principalmente, como analisa a questão da cultura no singular, ao enfatizar que,

apesar das divergências teóricas ou metodológicas que possam vir à luz em uma reunião de professores e de especialistas, todo grupo de pesquisadores tende a reconstituir uma interpretação unitária, a pensar na cultura no singular.

“Cultura no singular”, de acordo com o autor, colocava em estado de alerta minha pretensão ao desenvolver a disciplina porque, mesmo sendo cauteloso ao expor o conceito, minha iniciativa buscava ampliar a ideia de cultura no âmbito da sala de aula, tornando-o mais plural e, portanto, flexível. Meu interesse era compreender como funciona a distinção que rompe a fronteira entre ‘singular’ e ‘plural’. Para Certeau, essa fronteira “alcança a seriedade na medida em que explicita seus limites, ao articular seu campo próprio com outros absolutamente opostos” (p. 222). Reside, então, na possibilidade de flexibilizar o conceito confrontando-o com outras possibilidades e acepções que não sejam de todo opostas, mas, que provoquem rupturas e promovam o diálogo. Essa iniciativa, de início receosa, teve impacto positivo sobre os alunos. **Freire**, colaborador da pesquisa, no decorrer da entrevista, expõe sua compreensão sobre a possibilidade pedagógica que ampliou espaço para pensar e pesquisar a cultura de forma plural:

[...] por não termos que ficar restritos a um determinado autor e uma definição pronta, igual a do livro, podemos provocar nossas ideias, ou mesmo, estimular a concepção e o entendimento por diferentes culturas, por exemplo, alguém que possui contato ou vivência, uma experiência com um grupo de “quilombolas”. Isso

poderia contribuir para que os alunos conhecessem outro aspecto da cultura que é diferente da sua vida, do seu bairro. Acredito que nessa disciplina, essa experiência seja possível, visto a abertura e diversidade de contextos culturais que surgiram como tema nas apresentações (Entrevista realizada em 17/05/2012).

Na pesquisa de campo, ao coletar os dados, percebi que determinadas opções metodológicas foram recebidas pelos alunos com interesse e entusiasmo, conforme observa **Freire** ao referir-se a cultura no seu aspecto amplo, ou seja, numa perspectiva plural, que permitiu aos alunos conhecerem outras realidades e contextos distantes da sua vida e cotidiano.

De acordo com Certeau (2005, p. 227), cultura no singular, obedece à lei das pertencas sociais e profissionais, porque

a cultura no singular traduz o singular de um meio. Ela está na maneira como respiramos, nas ideias, na pressão autoritária de uma determinação social que se repete e se “reproduz” (Bourdieu e Passeron³⁴) até mesmo nos modos científicos. Na análise cultural, o singular traça em caracteres cifrados o privilégio das normas e dos valores próprios a uma categoria.

Trata-se de uma questão de fundo que coloca em debate o lugar do intelectual na sociedade e a experiência, ou melhor, a concepção de cultura que disso resulta. Para Certeau, pensar o conceito de cultura no singular está associado a visão de um grupo de professores,

³⁴ Pierre Bourdieu dedicou-se a pesquisa da reprodução cultural dominante nas sociedades contemporâneas. A teoria da reprodução reflete o modo como a escola não resolve problemas sociais, mas reforça-os a medida que reproduz internamente relações de poder em relação as classes populares. Bourdieu e Passeron utilizam o conceito de reprodução para explicar como as sociedades de classe se reproduzem e ao fazerem acabam por reproduzir as desigualdades que de alguma forma lhes são inerentes. Os autores desenvolveram a “teoria da reprodução” baseado no conceito de violência simbólica. Na compreensão dos autores, toda ação pedagógica tende à reprodução cultural e social simultaneamente, sendo objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição de um poder arbitrário. Nesse sentido, a arbitrariedade constitui-se na apresentação da cultura dominante como cultura geral e é baseado na divisão da sociedade em classes. Ver: BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

pesquisadores e intelectuais que respiram de uma mesma forma. Assim, **como aprender a respirar diferente?**

As questões trazidas por Certeau me fizeram (re)pensar o meu lugar como professor e mediador numa disciplina que discute o conceito de cultura, levando-me a entender que não “podemos obliterar nem transformar a alteridade que mantém, diante e fora de nós, as experiências e as observações ancoradas alhures, em outros lugares” (CERTEAU, 2005, p. 222). O argumento deixa evidente a importância da posição ou, dizendo melhor, do lugar onde estamos, sobretudo, sujeitos a condição implícita de um lugar particular. No meu caso, a universidade representa o lugar do academismo e como tal, talvez, a expectativa de uma “descrição elegante” acerca do conceito de cultura. Ainda de acordo com Certeau (2005, p. 221), “o academismo é sempre um universalismo fictício. É preciso, portanto, estabelecer um campo de trabalho e seus limites”. Com os alunos, estabelecemos o “lugar e os limites” de onde partiríamos para realizar um trabalho teórico&prático para o desenvolvimento daquela disciplina, mesmo reconhecendo que alguns deles tenham se sentido frustrados.

É necessário estar atento para o lugar que ocupamos, para o modo como utilizamos os “caracteres cifrados” que remetem a uma singularidade das normas e valores próprios por vezes restritos à determinada categoria, para não cair na tentação de uma cultura aprisionada pelo meio, singularizada e oprimida. Entretanto, por mais que o desejo seja premente, não podemos ignorar a diferença que nos separa da experiência única e intrasferível do sujeito, própria de cada indivíduo, como o que ocorreu no episódio **cultura do gagaísmo**. Nesse exemplo, experiência e cultura deram sentido e coerência ao vivido. Retomando um trecho da narrativa de **Castelar**, “*a cultura do gagaísmo para mim expressa um modo de vida, na verdade é minha experiência com a vida*” (Entrevista realizada em 16/11/2011). Esta afirmação confere ao conceito

de cultura uma relação com o fenômeno do gagaísmo porque põe em perspectiva sua ação experiencial com a vida, representando “uma maneira de contar a si mesmo a sua própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais, o valor que se atribui ao que é vivido [...]” (JOSSO, 2002, p. 34). A experiência vivida encontra consonância com a cultura do gagaísmo porque expressa, para **Castelar**, um modo de vida que articula o entendimento daquilo que buscamos compreender como cultura, ou seja, é preciso que as práticas sociais façam sentido para aquele que as experimenta e vivencia no seu cotidiano. Seria este o caso para considerar o gagaísmo como experiência cultural? Ao abrir espaço e dar lugar para experimentações condizentes com a vida, com a história e o cotidiano dos alunos através de práticas sociais, “ousamos [em relação à prática pedagógica] e devemos falar disso, mas do lugar especial que ocupamos e que nos determina na sociedade” (CERTEAU, 2005, p. 228).

Segundo Certeau, a cultura, no singular, é mortífera, inócua, ameaça a criação e a invenção. Ao permanecer intacta, ela morre na sua própria existência enquanto a cultura, mas no plural, põe em perspectiva os sistemas de referência e significado dos sujeitos e, ao ser inventada, renasce e floresce pluralizada de acordo com os significados a ela atribuídos. A ideia assim como a prática da cultura requerem uma ação, um movimento de apropriação que sinalize sentido em prol de uma transformação pessoal.

GAGAÍSMO&COTIDIANO como conhecimento e cultura

Após apresentar um caminho que buscava contextualizar a disciplina e criar condições para discutir as questões pertinentes, retorno ao pensamento que remeteu-me ao **cotidiano como campo de conhecimento e cultura** na tentativa de encontrar possíveis aberturas conceituais, tanto em termos de conhecimento quanto de cotidiano, para compreender ou construir argumentos que possam, de fato, explicar uma cultura que se diz gagaísta.

Com o subsídio inicial de Oliveira e Sgarbi (2008), investigo brechas para visualizar caminhos que possam denotar um esclarecimento sobre o conhecimento. Para os autores, o conhecimento é processado em redes e não podemos separar as esferas da vida humana que o produzem, seja de ordem epistemológica, social, política, individuais etc. Desse ponto de vista, “criar conhecimento é tecer redes das quais fazem parte os diferentes conhecimentos, práticas, experiências, percepções, inserções que nos constituem” (OLIVEIRA e SGARBI, 2008, p. 74). Assim, posso inquirir que o gagaísmo seria uma abertura conceitual, uma forma de adquirir conhecimento, especialmente através de redes sociais (existem várias comunidades no facebook sobre o fenômeno do gagaísmo), de videoclipes, pois segundo Tiburi (2011, p. 58) “na internet seus vídeos são vistos por milhões de pessoas e, certamente, quando você ler este artigo, os números serão ainda maiores”. São frequentes os encontros dos “little monsters”³⁵ - realizados em grandes capitais, arregimentando

³⁵Os “little monster” são os seguidores da mama monster Lady Gaga. Os monstros aprendem todas as coreografias da diva do pop, sabem as letras na ponta da língua e em alguns casos imitam os vestidos temáticos utilizados por Gaga nos encontros que realizam. Defendem a diva do pop veementemente à qualquer ameaça de outra vertente ou fenômeno que possa ofuscar o brilho da mãe Gaga.

< Disponível em <https://littlemonsters.com/> Acesso em 11/05/2014 >

um número cada vez maior de monstros da mãe Gaga -, para compartilhar práticas, experiências e percepções que a cultura da mídia³⁶ contempla como artefato cultural e pedagógico de investigação. Mas, que tipo de conhecimento é esse? Que tipo de cultura? Há um tipo de cultura específico para as práticas do gagaísmo?

Por um instante essas perguntas impregnaram tentativas imaginárias de buscar respostas de acordo com modelos dominantes preestabelecidos, num movimento que remete à ansiedade e certezas, no entanto, me dei conta de que não devo proceder assim. Preciso encontrar brechas para compreender o fenômeno a partir de outras perspectivas. Nesse sentido, faço minha a observação de Santos (2007, p. 33) ao comentar que:

o rigor científico [...] fundado no rigor matemático, é um rigor que quantifica e que, ao quantificar, desqualifica, um rigor que, ao objectivar os fenômenos, os objectualiza e os degrada, que, ao caracterizar os fenômenos, os caricaturiza. É, em suma e finalmente, uma forma de rigor que, ao afirmar a personalidade do cientista destrói a personalidade da natureza. Nestes termos, o conhecimento ganha em rigor o que perde em riqueza e a retumbância dos êxitos da intervenção tecnológica esconde os limites da nossa compreensão do mundo e reprime a pergunta pelo valor humano do afã científico assim concebido. Esta pergunta está, no entanto, inscrita na própria relação sujeito/objeto que preside à ciência moderna, uma relação que interioriza o sujeito à custa da exteriorização do objeto, tornando-os estanques e incomunicáveis.

³⁶Saliento que apesar de usar o conceito de cultura da mídia, não vou adentrar especificidades desse campo. Entendo que os estudos sobre a cultura da mídia podem oferecer importantes subsídios teóricos, entretanto, acredito que o texto não comporta essa dimensão de análise. Essa cultura carece de uma abordagem pedagógica específica, pois, segundo Kellner (2001, p. 424), “a cultura da mídia chegou para ficar e, no mínimo, seus produtos estão se tornando cada vez mais populares e poderosos”. No entanto, o autor destaca que seria pernicioso e irrefletido o uso de tais produtos da mídia sem um projeto pedagógico que acolhesse o desenvolvimento de métodos capazes de promover o entendimento crítico acerca das mensagens da mídia, sobretudo, ao perceber as “várias expressões e os vários códigos ideológicos presentes nas produções da nossa cultura e fazer uma distinção entre as ideologias hegemônicas e as imagens, os discursos e os textos que as subvertem” (*idem*). Ver: KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia - estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno**. Tradução: Ivone Castilho Benedetti. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2001.

O autor me ajuda a refletir sobre a relevância dessa incursão em um âmbito que privilegia tanto o objeto quanto o sujeito da investigação, ou seja, uma relação de dialogicidade recíproca e constante. Não devo ter a expectativa de ganhar em rigor com definições que qualifiquem e coloquem o fenômeno apenas como uma manifestação singular, mas, buscar subsídios teóricos para compreender sua abrangência, sua dimensão plural. A dimensão plural está associada a interfaces sociais que dialogam criticamente com um fenômeno ainda em forma latente, inconcluso, carregado de sentidos, sobretudo no campo do conhecimento e da cultura. Ainda, segundo Santos (2007, p. 34),

os objectos têm fronteiras cada vez menos definidas; são constituídos por anéis que se entrecruzam em teias complexas com os dos restantes objectos, a tal ponto que os objectos em si são menos reais que as relações entre eles.

Aproveito o comentário de Santos para salientar que o fenômeno do gagaísmo possui relações e ramificações que se estendem por conjunturas sociais, estabelecendo alianças significativas que o colocam nesse tipo de entrecruzamento apontado pelo autor. Porém, cabe ressaltar que o meu intuito não é adentrar a complexa teia do gagaísmo como fenômeno midiático, tentando encontrar o ninho de aranha onde está Gaga. Esse tipo de estudo demandaria um arsenal de conceitos para dar conta das muitas faces dessa estrela pop chamada Lady Gaga, conforme apresentada nas imagens da **figura 44** e na qual visualizamos algumas personas ou “alter egos” que compõem o fenômeno do gagaísmo. Minha intenção está orientada para interconexões que permitem uma visão do fenômeno do gagaísmo à luz das concepções e dados produzidos na pesquisa de campo (entrevistas, grupo focal e o próprio episódio pedagógico) bem como algumas incursões que me permitem ampliar o campo teórico de investigação.



Figura 44: As muitas “personas” ou como dizem os fãs: os “alter egos” explícitos de Stefani Germanotta, nome de batismo de Lady Gaga.
Foto: <<https://www.facebook.com/Gagaistas/photos/>>
Acesso em 19 maio 2014.

A implicação dessa tomada de posição, resulta em abandonar concepções de um “velho paradigma” que compreende a ciência como “uma prática social muito específica e privilegiada porque produz a única forma de conhecimento válida” (SANTOS, 2013, p. 342), em prol de uma concepção de pesquisa que busca um “novo paradigma” como subsidio e alternativa, pois, “nos seus termos não há uma única forma de conhecimento válido. Há muitas formas de conhecimento, tantas quantas as práticas sociais que as geram e as sustentam” (*idem*). Para Santos, as práticas sociais alternativas possibilitam formas de conhecimento também alternativas, condição que legitima o intuito desta iniciativa ao dar voz e espaço, em sala de aula, para que o interesse da aluna pudesse ser ouvido, discutido e trabalhado. Essa

abertura para o campo do **cotidiano como lugar de conhecimento e cultura** permitiu apreciar um fenômeno que acontecia fora do espaço acadêmico, porém com força epistemológica para gerar reflexões ao ser analisado sob a lente da prática pedagógica em artes visuais. **Castelar**, na entrevista, faz a seguinte observação:

nós, alunos e também os professores, temos que começar a repensar outras possibilidades de conhecimento, coisas que estão acontecendo agora e que não podem ser ignoradas pela universidade, porque fazem parte da vida dos alunos. Isso é importante! É aqui na universidade, no meu curso, o melhor lugar para começar a pensar sobre isso (Entrevista realizada em 16/11/2011).

Castelar acentua a necessidade de validar o conhecimento como algo dinâmico, movimentado a partir de aspirações e interesses individuais que acontecem de forma interativa sob a égide e desejos que permeiam a cultura do “entretenimento”. Esse tipo de conhecimento, significado pelo ‘senso comum’, representa algo que vai além da simples diversão porque “a cultura de massa é uma cultura: ela constitui um corpo de símbolos, mitos e imagens concernentes à vida prática e à vida imaginária, um sistemas de projeções e de identificações específicas” (MORIN, 2005, p. 15). O autor salienta um elemento fundamental aliado ao fenômeno do gagaísmo ao afirmar que há ‘um corpo de símbolos, mitos e imagens’ presentes na cultura de massa, ou seja, uma presença constante de imagens que penetram a intimidade dos sujeitos estruturando seus instintos, gostos, desejos, emoções e prazeres.

Imagens são determinantes e estão presentes na vida cotidiana dos sujeitos, no entanto, essa disseminação de imagens tem um lado controverso na opinião do colaborador **Freire**, pois

a popularização [ou massificação] da imagem representa aquilo que é arte para a maioria das pessoas, só que falar desse tipo de imagem, de televisão, música pop e outras coisas do cotidiano aqui na universidade é pra ser discriminado intelectualmente (Entrevista realizada em 17/05/2012).

Freire ressalta o preconceito que existe no âmbito da universidade em relação a imagens que fazem parte do repertório da cultura erudita, demarcadas por exemplo, pelo território da história da arte. Falar de imagens que denotam emoção, diversão e prazer compromete o *status quo* definido como lugar de excelência e intelectualidade. Ainda, segundo **Freire**, dizer que “*as imagens de televisão, por exemplo, possuem valor [de conhecimento] é algo fora do aceitável*”, inclusive porque “*só o fato de dizer que se assiste televisão já é uma discriminação*”. **Freire** expõe o papel hegemônico da cultura erudita em detrimento da cultura de massa, presente nos espaços de formação, onde, via de regra, deveria existir o interesse de pensar numa “[...] cultura produzida não mais para uma elite social e intelectual, mas para todo mundo, sem fronteiras de país nem de classe” (LIPOVETSKY e SERROY, 2011, p. 71), capaz de conciliar diferentes formas de percepção e reflexão sobre as visualidades contemporâneas.

Nesse panorama, é notório o desafio pedagógico, ou seja, a necessidade de reconhecer que são muitas as formas de pensar o conhecimento, “tantas quantas as práticas sociais que as geram e as sustentam”, conforme Santos (2013, p. 342). Nesse aspecto, existe outro fator que é determinante para o campo das imagens e do conhecimento, as interfaces que naturalmente vão se alinhando às imagens e fenômenos experimentados durante a trajetória de vida dos sujeitos. Santos (2007, p. 53) afirma que

hoje sabemos ou suspeitamos que as nossas trajetórias de vida pessoais e coletivas (enquanto comunidades científicas) e os valores, as crenças e os prejuízos que transportam são a prova íntima do nosso conhecimento, sem o qual as nossas investigações laboratoriais ou de arquivo, os nossos cálculos ou os nossos trabalhos de campo constituiriam um emaranhado de diligências absurdas sem fio nem pavio.

A questão iminente acerca do conhecimento é saber lidar de maneira produtiva com os fenômenos, práticas e valores com os quais não nos relacionamos. Santos (2007) ressalta a necessidade de saber viver,

condição que coloca o sujeito como titular de um saber que, “suspeitado ou insuspeitado” (p. 53), não deve mais correr “subterraneamente, clandestinamente, nos não-ditos dos nossos trabalhos científicos” (*idem*). Acredito que o conhecimento é construído em redes, portanto, passível de entrelaçamentos e junções inusitadas e, por esta razão, deve correr e acontecer enredando “[...] diferentes saberes - incluindo as experiências cotidianas com as quais os diferentes sujeitos mantêm contato ao longo da vida” (OLIVEIRA e SGARBI, 2008, p. 75). Na entrevista com **Castelar**, também abordei questões referentes a experiência em sala de aula e sua expectativa em relação à receptividade da turma e ao tema do gagaísmo. Sua resposta foi clara:

fiquei com medo de alguns alunos (grande pausa antes de continuar...), principalmente em relação aqueles que não eram do nosso curso. Sabe... uma reação no sentido de achar que aquilo não tinha importância e não devia estar na sala de aula. Tipo assim: Que chato essa coisa de Lady Gaga, de gagaísmo, de videoclipe. Isso não é cultura. Aqui é a UnB minha filha, não é a escola cantinho feliz!!! Felizmente isso não aconteceu e tudo correu super bem. Acho que todos gostaram. Inclusive, depois da minha apresentação, veio o grupo dos Beatles conversar sobre a questão da Beatlemania. Adorei a apresentação porque tocou em coisas que gosto muito como os detalhes que a indústria cultural produz para manter essa chama dos Beatles (Entrevista realizada em 16/11/2011).

O sentimento de apreensão de **Castelar** no momento da apresentação era visível. O tema era complexo e podia suscitar rechaço a visões preconcebidas por parte de alguns colegas. Contudo, o tema despertou interesse e a turma participou intensamente com perguntas e questionamentos críticos que foram bem vindos para que a cultura do gagaísmo ganhasse contornos de uma abordagem plural, de acordo com o que estava planejado para a disciplina. Isso ocorreu em virtude do modo como **Castelar** conduziu à exposição fazendo relações e associações que envolveram tanto a sua história de vida quanto o processo de pesquisa, resultando num “estudo dos processos reais de criação de conhecimento” (OLIVEIRA e SGARBI, 2008, p. 76). Na visão dos autores, o ‘estudo dos processos reais’ assemelha-se às dimensões

da vida que temos a tendência de classificar como opostas em virtude de concepções hegemônicas que rondam o sujeito, fazendo-o acreditar que existe uma separação entre saberes, ou seja, aquilo que estudamos na universidade não acontece na vida cotidiana e o que acontece na vida cotidiana não pode ser objeto de estudo na universidade. Morin (2011, p. 33) salienta que a sociologia do conhecimento “não pode apenas detectar as limitações sociais, culturais, históricas que imobilizam e aprisionam o conhecimento”, mas, “considerar [também] as condições que a mobilizam ou liberam” como alternativa para uma autonomia do pensamento, alicerçada na busca por inovação e evolução do conhecimento que produzimos, tanto no cotidiano particular de nossas experiências, quanto no cotidiano da universidade.

GAGAÍSMO: fenômeno cultuado ou fenômeno cultural?

O conhecimento trazido pela aluna representa uma possibilidade de ampliação do enfoque de estudos sob a égide da cultura. Nesse caso, não cabe, prematuramente, afirmar se a cultura do gagaísmo se insere nas dicotomias conceituais que envolvem tal desavença. Mesmo levando em conta a abertura plural e dialógica do conceito, precisamos, por precaução, estudar o fenômeno a partir de formas novas e críticas, conforme salienta Giroux (1995).

Para Santaella (2003, p. 29), “a cultura é como a vida. Sua tendência é crescer, desenvolver-se, proliferar [...]”. A cultura precisa, contudo,

encontrar condições favoráveis ao seu desenvolvimento, por isso a perspectiva de pesquisa contemplou caminhos diferenciados de acordo com a escolha dos alunos, pois “a primeira condição de uma dialógica cultural é a pluralidade/diversidade dos pontos de vista” (MORIN, 2011, p. 33). Meu intuito pedagógico foi pensar a cultura em consonância com a vida, porque “a cultura se alastra, floresce, aparece, faz-se ostensivamente presente” (SANTAELLA, 2003, p. 29). Essa condição de expansão da cultura presente nas sociedades é algo desafiador, sobretudo, pela potência para construir reflexões e visões críticas. Tenho claro que as conversas na esfera do conceito de cultura geram diálogos e tensões. Diálogos conceituais possibilitam interconexões que propiciam debates e análises sobre a abrangência do termo em contextos pós-industriais, pós-modernos das sociedades globalizadas. Desafios e tensões são vivenciados em arenas conceituais onde determinadas nomenclaturas definem lugares para posicionar a cultura de acordo com os modelos erudito e popular de expressão.

A compreensão inicial que envolveu o fenômeno do gagaísmo no campo da cultura admite muitas versões porque “em uma pedagogia dialógica, as ideias circulam em busca de coerência e os professores aprendem tanto quanto seus alunos” (DUNCUM, 2011, p. 26). As muitas versões que o episódio suscita se mantêm em fluxo, suspensas, dialogando com propostas em busca de coerência para que o percurso da investigação faça sentido para mim, como professor e, também, para os alunos, em processo de formação.

Durante a entrevista, **Castelar** admitiu que tinha dúvida em relação ao seu objeto de estudo: “*Pensei o que seria cultura para além do popular e que pudesse fugir do convencional*” (Entrevista realizada em 16/11/2011). O conceito de popular é amplo e recheado de diversidade, pois, a cultura popular, na concepção de Grignon (1995, p. 178),

desperta interesse tanto para o sociólogo quanto para o historiador, mas também encerra dificuldades, uma vez que exige fazer frente ao mesmo tempo à diversidade de situações, à escassez de fontes e aos problemas de interpretação colocados pela multiplicidade de casos particulares, que não deixam de oferecer contra-exemplos às tipologias nas quais os especialistas tentam fazer excaixá-los.

Pensar o fenômeno do gagaísmo frente à cultura popular é um desafio, pois, ainda de acordo com Grignon, há uma dificuldade que se configura a partir da diversidade de situações, condição explícita na fala da colaboradora: *“o que seria cultura para além do popular”*... Esse além do popular está relacionado a uma escassez de fontes para ajuizar o termo cultura do gagaísmo? Insisti com **Castelar** se esse “além do popular” estava associado à palavra “gagaísmo” e, como surgiu a expressão cultura do gagaísmo. Segundo a colaboradora,

na verdade, isso começou quando assisti um programa na GNT e ouvi essa expressão anunciada pela apresentadora, não me lembro quem era. Na reportagem foi anunciada uma coleção de roupas da Lady Gaga usando essa expressão. A repórter anunciou: estamos falando sobre o gagaísmo expresso nas roupas de Lady Gaga que passou do esquema do videoclipe para a vida real. Aquelas roupas estilosas passaram a ser cultuadas como arte. O que se vê de meninas usando roupas com o ombro marcado por ai é uma coisa! Acredito que isso inaugura uma nova tendência de comportamento e estilo (Entrevista realizada em 16/11/2011).

Para **Castelar**, esse tema tem implicações para além do popular porque “as culturas populares não são apenas culturas dominadas, mas, que possuem autonomia simbólica, isto é, capacidade para engendrar seus próprios sistemas de significações” (GRIGNON, 1995, p. 182). A cultura, como algo que vai além do popular, de acordo com **Castelar**, mescla elementos daquilo que se entende, também, por cultura erudita, precisamente pela sua capacidade de ambivalência. Nesse caso, a moda pode ser um agente de ambivalência responsável por dar ao gagaísmo uma conotação cultural e erudita, atribuindo valor artístico ao modo de se vestir de Lady Gaga. A expressão utilizado pela repórter, *“aquelas roupas estilosas passaram a ser cultuadas como arte”*, ocasionou uma

compreensão do termo **cultura como arte**, favorecendo e, de certa forma, reconhecendo a **cultura do gagaísmo**. Esse indício, que caracteriza o modo de se vestir temático de Lady Gaga (**Figura 45**), fica evidente em um dos looks usados por ela.



Figura 45:
Foto extraída do facebook: comunidade Gagaísta.
Lady Gaga numa saída inusitada com mais um look temático,
que faz referência a letra “O”, denominando-o de vestido O.
Foto: <<https://www.facebook.com/280407538747479/photos/>>
Acesso em 19 maio 2014.

Reflico sobre esse episódio pedagógico como uma experiência emancipadora, dialógica e plural, subvertendo padrões hegemônicos associados ao conceito de cultura, notadamente, no âmbito da formação de professores em artes visuais (FERREIRA, 2012). O episódio me permitiu compreender o conceito de cultura como algo desafiador, especialmente como perspectiva pedagógica. **Castelar**, ao ser questionada sobre como surgiu a ideia do tema gagaísmo, disse o seguinte:

Na verdade, tudo surgiu a partir da sua aula inaugural. Eu gostei muito da aula de apresentação quando você falou sobre o conteúdo e os conceitos que seriam trabalhados na disciplina e a forma de apresentação. Outra questão foi, também, a amplitude que você propôs para os temas da pesquisa sobre o conceito de cultura. Você usou como exemplo sua experiência no ensino fundamental. Fiquei intrigada com a história da aluna que fazia os trabalhos sobre a Banda Calypso. Aquilo ficou na minha cabeça e comecei a pensar sobre o que eu faria em sala de aula com uma aluna que é apaixonada pelo Calypso e reproduz isso nos trabalhos. Fiquei pensando nessa questão do pop, do que seria popular e na própria disciplina de ELACPop. Como eu poderia fazer uso do conceito de cultura, de popular e apresentar de forma interessante para a turma. Pensei o que seria cultura para além do popular e que pudesse fugir do convencional. Conheço outros colegas que fizeram a disciplina e estudaram somente o folclore, as crendices, as lendas e as tradições afrodescendentes. Poxa vida... Eu teria liberdade de escolher um tema e aproveitar esta chance para fazer algo diferente (Entrevista realizada em 16/11/2011).

Ao comentar minha experiência docente com os alunos da disciplina, meu objetivo era ampliar horizontes sobre o que ocorre no âmbito da sala de aula, inclusive, nas aulas de artes, porque acredito que em muitos casos, o repertório de referências experienciais e visuais do aluno é tão ou mais rico que aquele do professor. Encontro no comentário de Tourinho e Martins (2011, p. 64), uma reflexão instigante acerca dos repertórios visuais como possibilidade pedagógica.

[...] de maneira geral, visões e repertórios imagéticos dos alunos são considerados simples, comuns, ingênuos e, portanto, irrelevantes se comparados com o acervo de imagens, visualidades e artefatos que, em princípio os professores conhecem e manejam. Mas, convém lembrarmos de que qualquer aluno, independentemente ou, talvez, em função da sua condição e trajetória, pode sugerir uma percepção, uma visão inusitada a partir de experiências com imagens.

Segundo o apontamento³⁷ de Sanches (2010, p. 26), Gaga abraça uma “estratégia difundida pelo papa da arte pop Andy Warhol na década de 1960”, o que a torna ainda mais sedutora ao incorporar no imaginário social o excêntrico e o onírico como forma sistemática, convocando seus adeptos para um universo surreal, mesclado pelo humor, pelo lúdico e pela teatralidade.

Este episódio pedagógico gerou controvérsias de certa forma esperadas. Elas surgiram, principalmente, nas entrevistas. Para o colaborador **Freire**, que participou como observador do episódio em sala de aula, houve uma *“supervalorização do fenômeno do gagaísmo”*, inclusive ao associar o conceito de cultura a algo *“do senso comum, numa esfera de entendimento que privilegia o lazer, a diversão e a cultura pop”*. Argumentei que a cultura “pop” é parte significativa da sociedade e, portanto, tem lugar no cotidiano da universidade. Após algum tempo de silêncio e hesitação, **Freire** comentou que *“apesar de notar certo preconceito, depois de algum tempo percebeu que as pessoas curtiram e a abertura dada para a pesquisa ajudou a produzir o tema e a movimentar as ideias dos alunos”* (Entrevista realizada em 17/05/2012).

Freire associa o tema ao entretenimento sem considerar que a dinâmica da cultura, independente da sua posição pessoal ou preferência conceitual, tem como foco a esteira do cotidiano como modalidade e possibilidade de produção de conhecimento. Eagleton (2011b, p. 80) sugere que “a fronteira entre ‘alta’ e ‘baixa’ cultura também foi corroída por gêneros como o cinema, o qual conseguiu acumular uma impressionante coleção de obras-primas ao mesmo tempo que agradava praticamente a todos”. A visão do autor contempla um tipo de cultura que possibilitou o surgimento de outras mídias, inclusive o videoclipe, tão contestado em sala de aula porque faz rir, diverte, emociona, mas, também, pode fazer pensar.

³⁷ SANCHES, Pedro Alexandre. **O youtube sou eu**. Revista Bravo! Número 153, ano 12, Maio de 2010.

O papel de **Freire** na entrevista era avaliar a apresentação do seminário e como a turma recebeu a experiência em sala e aula, funcionando como um mediador entre o episódio e a turma. Ele questionou principalmente o “*ismo*” associado ao fenômeno da estrela pop, mas não questionou o uso do termo cultura. Perguntei, então, se ele considerava o gagaísmo um tipo de cultura ou subcultura. Para **Freire**, “*tudo o que é feito para transmitir pode gerar cultura*”, então, na sua concepção “*a universidade, o nosso curso precisa mudar e incorporar coisas que estejam presentes na vida dos alunos, no cotidiano de cada um de nós, para que essas coisas possam fazer sentido, ai acredito que seja cultura*” (Entrevista realizada em 17/05/2012).

Na crítica de **Freire**, fica evidente a preocupação com o uso do sufixo “*ismo*” associado a Gaga. Sua preocupação não estava relacionada à cultura, mas, ao fato de se atribuir ao gagaísmo um valor que pode colocá-lo em igualdade com os ismos da história da arte. O colaborador reserva à história da arte lugar de destaque, revelando atitude que a recoloca no topo de uma hierarquia artística conforme concebida pelo modernismo.

Interrogada sobre sua participação, a colaboradora **Silva**, parceira de **Castelar** na apresentação do seminário, mesmo não sendo uma “gagaísta de carteirinha”, fez o seguinte comentário:

[...] eu considero todas as possibilidades enriquecedoras, a gente sempre aprende com as diferenças. Na sala de aula é assim, você precisa lidar com o diferente, com informações novas e desafiantes o tempo todo. Outra questão é quando o professor está falando e todo mundo tende a aceitar aquilo como verdade. Então, a tendência é ir com todo mundo e no caso do nosso trabalho gerou esse impacto no aspecto do conceito de cultura, até porque muita gente não acredita que isso seja cultura (Entrevista realizada em 09/11/2012).

O apontamento de **Silva** reflete o que, de fato, ocorreu na apresentação. Apesar de o seminário ser apresentado em dupla, **Castelar** praticamente tomou conta da apresentação. **Silva** fazia comentários que, por vezes, pareciam não ser do agrado de **Castelar**. Entre elas era visível o clima de

desconforto, mas não a ponto de interferir negativamente na qualidade da apresentação. Na opinião de **Silva**, participar do seminário enriqueceu-a positivamente porque ela crê que novas experiências pedagógicas são bem vindas e necessárias, sobretudo quando o desafio é apresentar e discutir em sala de aula práticas culturais que envolvam a filosofia da diferença.

Amorim (2004, p. 16) afirma que “não há trabalho de campo que não vise ao encontro com o outro, que não busque uma interlocução”. Assim, creio que esta interlocução, como um olhar mediador de narrativas, acontecimentos e episódios, permeia os mo(vi)mentos desta tese através das reflexões que realizo com os teóricos com quem dialogo, das vozes que me auxiliam na escrita e, especialmente, da participação e contribuição dos alunos colaboradores. Reconheço que o episódio “cultura do gagaísmo” ganhou dimensão diferenciada, não necessariamente em detrimento dos outros episódios, mas, pelo inusitado e, talvez, pela intensidade da interlocução pedagógica.

MO(VI)MENTO EM CONSTRUÇÃO

O aprendizado da vida, sem dúvida,
não acontece sem o aprendizado dos contratempos,
condição importante para o acesso
a sua realidade dialética,
seu devir,
sua formação permanente.
Aprendizagem temporal difícil, dolorosa, de todos os momentos.
Mas passagens obrigatórias para estar no tempo,
medi-los, obter sua medida e até mesmo dá-la,
criando seu emprego do tempo.
O tempo é a medida do movimento.
Não apenas sua contabilização,
sua quantificação, sua média, mas, também sua afinação,
seu ritmo,
seu tom,
sua qualidade,
seu sentido.

PINEAU, 2003, p. 13

UMA INQUIETAÇÃO PROVOCA(DOR)A: pelo caminho processual e dialógico dos mo(vi)mentos

Apresento este último mo(vi)mento da tese situando-o de maneira provisória ou, dizendo melhor, em **construção**, pois entendo que o percurso escolhido e apresentado viabilizou um processo arqueológico de investigação centrado na busca de origens, acontecimentos e histórias que constituem minha trajetória de vida. Enquanto houver vida, há que se considerar a ideia de **mo(vi)mento em construção**, intrínseco às ações do recordar, narrar e recontar histórias. Esse processo abriga um escavar&desbravar de caminhos que levam a construção&reconstrução de narrativas, elementos que contribuem para uma constituição singular e social do sujeito.

Nesse processo de construção&reconstrução repousa uma possibilidade permanente de mo(vi)mento configurando um caminho processual e dialógico de sentidos, percepções e nuances que ensejam e caracterizam essa construção na qual a vida é escrita e reescrita continuamente. Relembrando Dilthey (2010), o movimento advém do estímulo e, portanto, não posso desconsiderar que os mo(vi)mentos narrados surgiram do estímulo pela escrita da vida, pelo desejo de avançar e, especialmente, por uma dose de inquietação que me fez e faz pensar sobre a vida. Dessa inquietação surgiu o meu interesse pela experiência, aqui entendida como uma “inquietação provoca(dor)a”, porém, passível

de suportar as suas próprias descobertas, os sentidos encobertos que poderia desvelar, instigando-me a repensar trajetos, escolhas, posturas e episódios que tiveram profundo significado no decorrer da minha trajetória de vida.

Entendo que essa inquietação provoca(dor)a, mesmo suscitando a dor do existir, me fez avançar, tanto no campo subjetivo, ao (re)elaborar os momentos singulares e dolorosos no curso da vida, quanto no campo social, coligado à vida prática e ao cotidiano, cuja busca por novas oportunidades foi determinante para configurar minha trajetória e seus significados construídos ao longo do tempo. Assim, esta investigação privilegia esse envolvimento processual e dialógico que situa **autor&leitor** como protagonistas numa trama narrativa mediada por uma tessitura de fios, retalhos e fragmentos que vão sendo justapostos, formando uma colcha de retalhos que se materializa por meio de argumentos, ideias e acontecimentos reunidos e contextualizados através de experiências vividas.

A cada mo(vi)mento realizado um universo de sensações, provocações e alteridades foram emergindo numa perspectiva quase silenciosa de (re)visitação da história de vida, permeada por lembranças transmutadas em fragmentos narrativos. A investigação compreendeu a inserção de inúmeros fragmentos narrativos como caminho à reflexão acerca das vivências, como por exemplo, '**entre o mundo da casa e o mundo da escola**', durante minha formação e atuação docente nas artes visuais. Compreendeu, também, os momentos de "inquietação provoca(dor)a" presentes no desafio que põe em perspectiva minha prática docente no âmbito do ensino superior. Inclusive, destaco que a minha admissão à universidade, como professor do curso de Licenciatura em Artes Visuais, foi determinante para repensar minha própria história formativa e autoformativa a partir de experiências pedagógicas que aconteceram no contexto da sala de aula. Foram

experiências carregadas de sentido no que concerne à vida e suas vicissitudes. Experiências inquietantes que produziram dúvidas em relação ao processo pedagógico de formação de professores, especialmente, quando esse processo ganha significância ao nos colocar em confronto com um repertório de sentidos experienciados ao longo da vida no qual estão enredados história de vida e de formação.

Interroguei-me cotidianamente durante as primeiras experiências e situações pedagógicas vividas como professor do ensino superior, sobretudo, diante da responsabilidade e do desafio em relação aos alunos em sala de aula, ávidos por informação, conhecimento e por algo que desvelasse **o caminho e o sentido do ser professor**. Esse panorama acerca da docência no ensino superior, almejado e alcançado, desafiou-me a olhar pelo **'espelho retrovisor da vida'** como alternativa para refletir sobre a escolha e a estrada na qual eu deveria seguir. Todavia, questões referentes à minha escolarização e formação ainda batiam a minha porta, oferecendo-me pistas que ressignificariam minha história de vida sinalizando outros caminhos subjetivos, trilhados para alcançar o lugar da docência e as questões que envolvem o sentido do ser professor.

Apesar da complexidade, o percurso da escrita da tese foi realizado a partir de uma similaridade com o ato de dirigir, justamente porque, a medida que mantinha domínio no volante, atento à direção e cauteloso com os reveses que o caminho a ser percorrido poderia apresentar, era necessário observar as imagens que visualizava via espelho retrovisor, atentando para o que ficou ao longo da estrada, numa perspectiva autorreflexiva que reúne temporalidades biográfica da experiência e da existência, marcadas pelos mo(vi)mentos de um empreendimento autobiográfico.

Percorrendo essa estrada da vida, considerando o caminho das descobertas e da inquietação provoca(dor)a num horizonte que

apresenta-se sempre à nossa frente, me senti mobilizado por algo relevante que precisava ser compartilhado no contexto da formação pedagógica dos alunos. Assim, empenhei-me na busca de respostas ou, dizendo melhor, de caminhos, porque aprendi ao longo da minha formação que as respostas sempre são provisórias ao mesmo tempo em que os caminhos são marcados por histórias, trajetórias e experiências.

Mas, onde estaria tal caminho no processo de formação de professores?

Nas disciplinas ministradas?

Nas teorias do ensino de arte?

Nas experiências práticas do estágio?

Nas histórias narradas sobre a experiência e o cotidiano docente na educação básica?

Talvez nessa última indagação tenha surgido uma possibilidade de caminho a partir das histórias, trajetórias e experiências vividas. Esse caminho, cheio de imprevistos e percalços, levou-me aos estudos de doutorado e assim aquela indagação ganhou sentido. Ao (re)viver a experiência de uma gênese do indivíduo no qual me tornei, percebi que algo havia sido evocado através de uma retro(re)visão da experiência vivida, permitindo-me (re)ver posturas, histórias e aspectos dolorosos da minha subjetividade.

Ao **contar&narrar** para os alunos histórias sobre experiência e cotidiano, a partir de uma proposta teórica a ser explicitada de forma prática, motivei-os a envolver-se com aspectos de uma realidade ainda distante, mas que aproximando-os de uma atitude que apontava para o sentido do ser professor. Foi necessário impregnar o imaginário dos alunos com cenas que os reportasse ao cotidiano da escola, como um lugar que tem sentido e significado, onde o fazer docente em artes visuais pode SER vivido como algo real, suscetível a sensações, prazeres, alegrias, frustrações e, principalmente, possível de acontecer.

Compreendi, inclusive, a partir das experiências vividas em sala de aula, que o entendimento do mundo, de acordo com Kincheloe (2007b), é complexo demais para ser revelado como uma realidade objetiva. Portanto, se faz necessário refletir subjetivamente sobre a configuração de nossa própria formação e, por sua vez, da nossa história na qual o mundo representa o cenário pessoal e social de nossas vivências. De algum modo, somos os relatores de nossa própria vida e a narrativa cede lugar para conceber uma história de vida capaz de promover uma transformação dos acontecimentos, onde as ações e as pessoas de nossa vida tornam-se episódios e personagens segundo uma organização do próprio acontecimento no tempo. Assim, “construímos relações entre eles, damos um lugar e um significado às situações e experiências que vivemos. É a narrativa que faz de nós o próprio personagem de nossa vida e que dá uma história a nossa vida” (DELORY-MOMBERGER, 2011, p. 341).

De acordo com a autora, a construção do caminho sobre o sentido do ser professor está pautado pelo modo como a narrativa pode fazer de mim uma personagem da história. Aprendi que o sentido do ser professor acontece no decorrer do caminho e a melhor forma de apresentar esse caminho, tanto para mim, na posição de **autor&narrador**, quanto para os discentes, na posição de **alunos&colaboradores**, ocorreu por meio de narrativas que contam histórias. Essas narrativas estão presentes na particularidade pessoal e subjetiva que motivou a produção dos fragmentos narrativos, mas, também, na originalidade e conjuntura propiciada pelos episódios pedagógicos vivenciados em sala de aula.

Os episódios pedagógicos ganharam identidade narrativa e ocuparam função dialógica em consonância com aspectos da pesquisa por meio do estudo e reflexão acerca das relações conceituais associadas a situações do cotidiano e, especialmente, ao currículo. Os episódios pedagógicos

evocaram, também, um sentido dialético nas entrevistas e no grupo focal ensejados pelas discussões e análises no decorrer dos momentos. Os alunos colaboradores apoderaram-se da ideia de contar e narrar histórias, transformando-as em caminho metodológico para explorar a relação teoria e prática sob o viés das experiências pedagógicas, tanto no que diz respeito aos dados produzidos na pesquisa de campo, quanto em relação a postura discente em sala de aula durante a apresentação dos seminários.

SER PROFESSOR... reminiscências [autorizadas] da infância

Durante a pesquisa a questão sobre ser professor foi condição preponderante. Apesar de intuitivamente reconhecer minha inclinação e interesse pela docência, sentia que havia algo por aprender. Algo que poderia representar o esforço do estudo, a reflexão e a busca por caminhos conflituosos, porém, capazes de sinalizar aspectos subjetivos da minha condição como sujeito. Condição que emergiu a partir de uma construção na qual o meu *modus operandi* de vida passou a contemplar uma filosofia que pressupõe um olhar sobre si mesmo em diferentes tempos e espaços, permitindo o “conhecimento de si” como caminho de formação e autoformação (SOUZA, 2006).

No processo investigativo, o conhecimento de si propiciou uma escavação arqueológica apoiada nas concepções teóricas de Freud (1996e) e Certeau (2011), suscitando lembranças, memórias e fragmentos narrativos que se tornaram objeto de reflexão e análise. Assim, posso dizer que os **mo(vi)mentos autobiográficos** encenaram um caráter reflexivo sobre a minha vida, banhados por uma perspectiva de pesquisa e uma prática de formação (SOUZA, 2014). Esse processo reflexivo sobre a vida e a formação, tanto docente, quanto discente, ganhou potência na escrita do texto gerando uma dialética paradoxal entre o vivido, a partir de rememorações do passado, e projeções de futuro, ou seja, caminhos percorridos e a percorrer em busca do conhecimento de si.

A partir de considerações e premissas advindas dos caminhos percorridos, observando-me continuamente através de um espelho retrovisor, fiz reflexões sobre os percalços, angústias, (in)certezas e inquietações que fizeram parte de um processo formativo e autoformativo. Essas reflexões apontaram confrontos, conflitos e sinuosidades na minha trajetória de vida, capazes de sinalizar indícios e contradições que definiram-me como docente.

Encontrei nas brechas do inconsciente trilhas associadas a contornos e rotas subjetivas da minha trajetória nas quais as marcas das experiências são definidas pela ação do tempo. Neste contexto, o tempo aparece como medida do movimento pois, segundo Pineau (2003, p. 14), nos coloca em formação permanente, independente dos tempos instituídos com essa finalidade. Portanto, a cada movimento abrem-se “entretempos de onde pode irromper uma temporalidade pessoal, uma história, uma cronogênese”.

Ao apresentar o último fragmento narrativo, o faço com o sentimento de que uma fissura no inconsciente brotou no tempo apurado e condizente com o processo de elaboração, presente na possibilidade de um “entretempo”, conforme sinaliza Pineau, responsável por uma vivência temporal que, embora presente num tempo de formação escolar, serviu como retrospecto para outros tempos. Por exemplo, o tempo em que pulei o muro da minha casa e fui ouvir histórias contadas pela vizinha, Dona Lenir, tempo no qual outro mundo se abria como possibilidade de formação e autoformação. Tomando como referência esse episódio da infância, que articula aspectos decisivos da minha formação, penso na observação de Pineau (2003, p. 14), ao esclarecer que “os tempos formadores são demasiadamente importantes para serem apenas os das formações instituídas”. No sentido abordado pelo autor, entendo o tempo como experiência que atravessa o processo de formação definindo os mo(vi)mentos da minha vida. Tempo que marca a experiência, inclusive nesse processo de escrita da tese, que não depende de uma ordem cronológica instaurada por dias, semanas, meses e prazos definidos *a priori*, mas, um tempo subjetivo através do qual reminiscências, pensamentos e inquietações pelo conhecimento de si foram determinantes para a sua efetivação.

Procuro entender esse conhecimento como marcas indeléveis presentes na minha tessitura (incons)ciente de sujeito que resistiram por tanto tempo encobertas por camadas. Talvez, como reminiscências de recalques que teimam em manter incólume seus significados. Entretanto, acredito que o ponto determinante para o surgimento das lembranças ocorridas durante os estudos de doutorado foi o desejo pelo conhecimento e pela busca de caminhos como alternativa para subsidiar descobertas, trajetos e, por fim, encontrar algum alento para a interrogação que atravessou e marcou todo o processo de investigação.

Compreendi durante os estudos de doutorado, que o desejo mais íntimo, ou seja, aquele que define o **sentido do ser professor** é algo que fica impregnado, caracterizado por uma ação espontânea e, quiçá, inaugurado por algum acontecimento presente na temporalidade biográfica do sujeito que o torna cúmplice das escolhas. Escolhas que, por alguma razão ou situação específica, foram tomadas inconscientemente, mas, cuja significação ocorre nas experiências da vida. Essas experiências ficam aparentemente imaculadas até a sua aparição latente num átimo de consciência que marca o desejo do sujeito.

Nesse mo(vi)mento em construção não posso deixar de mencionar uma experiência relevante vivida no contexto escolar (**Figura 46**) na qual busquei significar o espaço formativo da escola de modo particular. Não gostava do modo tradicional como os fotógrafos, responsáveis pelo famoso “postal escolar”, orientavam as crianças para fazer as fotos. Todas as crianças faziam a mesma pose e usavam os mesmos elementos para caracterizar o ambiente escolar. Então, propus outra configuração para o registro da foto. Sugeri a Diretora, professora Marise, que acompanhava a realização das fotos para o “postal escolar”, outro espaço para a minha foto, espaço que não tinha aquele fundo fictício e nem os conhecidos artefatos escolares (globo, livros, mapa, caneta etc.) sobre a escrivaninha. Hoje, ao observar a foto e compará-la com outros exemplos de postal escolar, percebo que a foto privilegiava meu corpo, ou seja, meu corpo era visto por inteiro e não apenas a “cabeça” do aluno sentado atrás da escrivaninha.



Figura 46: Postal Escolar referente à época de estudos na Escola Estadual Presidente Bernardes - Teresópolis/Rio de Janeiro. Acervo particular do autor.

Ao trazer essa lembrança da época de escolarização, minha intenção foi assinalar como determinadas situações vividas no mundo da escola podem ter sido importantes nessa busca do ser professor. Creio que a preocupação em propor alternativas para o registro de uma foto da vida escolar, na qual, como aluno, posso ser visto como sujeito de corpo

inteiro, projeta um **olhar reflexivo sobre o mundo da escola** contribuindo, talvez, simbolicamente, para forjar esse desejo de ser professor.

Apresento o último fragmento narrativo com a expectativa de enriquecer os apontamentos mencionados e com o objetivo de refletir sobre essa inquietação provoca(dor)a cuja menção satisfaz, provisoriamente, questões que pontuam minha trajetória de vida.

Fragmento narrativo 18

Estudei com a Professora Sueli Rezende na terceira e na quarta série. Professora veterana na escola, ela acompanhou o meu percurso escolar desde as dificuldades iniciais, quando enfrentei os inúmeros transtornos e frustrações com o mundo da escola nos primeiros anos de escolarização até o momento em que fui admitido para a terceira série. Nesse movimento, da segunda para a terceira série, compreendi que através das lentes de um par de óculos aquele mundo poderia fazer sentido, principalmente, ao oferecer oportunidades que eu não encontrava no mundo de casa.

Satisfeita com o meu avanço nos estudos, a Professora Sueli acompanhava cuidadosamente o meu desenvolvimento escolar, estimulava-me sempre a usar os óculos e não deixar de fazer o exercício de casa. O meu caderno ficou repleto de elogios, tanto pela letra caprichada, quanto pelo esforço em responder todas as questões dos exercícios de casa.

Nessa época eu já estava com doze anos devido ao atraso ocasionado pela repetição das primeiras séries. Comecei a compreender com mais facilidade e “nitidez” o que era ensinado pela professora.

Fazer o dever em sala de aula e o exercício de casa passou a ser uma diversão. Minhas notas eram boas, destoando completamente da minha experiência inicial e do modo como me relacionava anteriormente com o mundo da escola.

Certo dia, a Professora Sueli, após dar o visto no meu caderno, sempre com palavras elogiosas e com carinho, chamou-me a sua mesa e pediu que eu fosse para a frente da turma e explicasse para os meus colegas como estudar.

Fiquei em pânico e disse que não sabia fazer isso. A professora Sueli argumentou:

-Você sabe estudar, sim! Caso contrário não teria boas notas em todas as matérias. Deve ter algum modo particular para fazer isso.

Argumentei que eu não sabia explicar como estudava, apenas estudava! De nada a minha explicação adiantou. A professora insistiu novamente, levando-me para a frente da turma e dizendo enfaticamente:

-Luíz, você sabe ensinar, sim. Explique para os seus colegas. Não é justo você ficar com esse segredo guardado só para você.

Não tive outra saída, fui para a frente da turma com as bochechas rosadas de vergonha e expliquei para os colegas que eu sempre estudava em casa logo que chegava da escola. Fazia o dever duas vezes para ter certeza que estava bem feito. Além disso, falei para os colegas que gostava de estudar porque assim podia ver o desenho das letras e dos números surgindo no espaço branco da folha.

Este fragmento narrativo descreve uma experiência vivida no mundo da escola, que ficou retida em algum lugar do meu inconsciente por muito tempo. Imbuído do espírito dessa escavação arqueológica e motivado pelos acontecimentos e episódios que marcaram minha história como sujeito em busca de caminhos que traduzam minha inclinação para a docência, surge na memória esta experiência, talvez, enunciando uma maneira de explicar o desejo que me fez perseguir o caminho do ser professor. Um questionamento retroativo que desvela arenas íntimas do

meu ser. Processo que envolveu tanto as investidas dos estudos de doutorado quanto o percurso de análise, com o objetivo de rebocar para as margens do inconsciente este episódio singular na enunciação de problemas existenciais. Esses episódios não estão isolados, geram movimentos, consonâncias e reciprocidades com outros episódios, permeando situações e narrativas que se tornaram decisivas na minha trajetória de vida e no meu envolvimento com os estudos. A atitude da professora Sueli foi decisiva no sentido de me fazer compreender, mesmo que intuitivamente, o mundo da escola, numa perspectiva bem diferente daquela experimentada nas primeiras séries de escolarização.

Recordei-me dessa passagem do mundo da escola há pouco tempo, quase no final da escrita da tese. Tenho a sensação de que a lembrança dessa experiência estava a minha espreita, aguardando o momento oportuno para vir à tona, enunciando uma possibilidade de compreensão para uma questão que acompanhou-me durante o percurso de vida: **como e por que tornei-me professor de artes visuais?** Esta inquietação emerge, principalmente, do meu histórico familiar, das dificuldades na transição entre o mundo da casa e o mundo da escola, gerando situações e questões que, de alguma maneira, nortearam minha trajetória de vida, conforme confidenciei nos fragmentos narrativos apresentados no decorrer da tese.

Ao escrever este fragmento narrativo pela primeira vez, num flash de recordação, repentino e momentâneo, não me dei conta de um detalhe sobre o qual pude me deter posteriormente. A professora Sueli, ao insistir pela segunda vez para que eu fosse para a frente da turma explicar meu segredo de estudo, disse: “*você sabe ensinar, sim*”, em vez de “*você sabe estudar, sim*”. O efeito produzido inconscientemente pela fala da professora ao substituir o verbo **estudar** pelo verbo **ensinar**, em um momento da minha vida escolar, criou um registro ocasional sobre uma escolha que se tornou determinante na minha formação

como sujeito. Ao tomar consciência desse detalhe do fragmento narrativo, me questionei se a escrita teria sido modificada pelo impacto da pressa ao escrever, pela ansiedade de garantir o registro. Contudo, ao refletir mais uma vez sobre este processo subjetivo de escavação e análise, reconheço que reminiscências presentes no inconsciente são marcantes e decisivas, principalmente, quando surgem no fluxo de lembranças, memórias e recordações em processos de construção.

O doutorado foi importante para me levar a investigar e entender questões pontuais que configuraram o meu desejo e trajetória pela docência ao longo da minha escolarização, formação e atuação no campo das artes visuais, dando sentido a marcas que confirmaram escolhas, preferências e mo(vi)mentos diante da vida. A minha construção subjetiva explicitada pelos fragmentos narrativos descritos ao longo da tese delineiam aspectos que contribuíram para formar o sujeito que sou. Entre muitos episódios, lembranças e recordações, duas falas são primordiais para definir o caminho no qual trilho meus anseios e desejos: a fala da minha mãe, no momento em que eu estava ingressando no mundo da escola:

- Estude. Estude para ser padre.

E a fala da professora Sueli ao enfatizar **o ensinar como processo, profissão e caminho**, ao dizer:

-Você sabe ensinar, sim.

A frase da minha mãe, dita no momento da minha dúvida entre o mundo da casa e o mundo da escola, e a frase da professora, proferida no momento em que a escola começava a fazer sentido para mim, ecoam e reverberam na minha memória.

Vejo estes dois episódios plasmados na minha mente de forma assustadora, ecoando com nitidez e clareza espantosa. Prossigo com o sentimento de uma sensação que se contrapõe ao momento atual, no qual me debruço sobre leituras, pesquisas de campo, reflexões e escrita para dar conta desta empreitada. Esta sensação se contrapõe, ainda, a flashes episódicos e fragmentos de memória que transitam pela minha mente, encobrando e revelando uma realidade externa e concreta do cotidiano, mantendo uma tênue névoa sobre minha retina que teima em (re)cobrir a minha visão da vida.

A sensação visual de recobrimento que acompanhou boa parte do percurso e da escrita da tese, alicerçou simbolicamente questões vividas durante a infância, sobretudo no momento de ingresso no mundo da escola quando, por motivos alheios a minha vontade, não conseguia enxergar as letras e os números necessários ao entendimento de um mundo que não fazia sentido. Precisei significar o mundo da escola através da arte, usando mecanismos de representação que comecei a conhecer naquele momento da vida. Os desenhos que realizava durante boa parte da permanência na escola funcionavam como alternativa para coisas que não conseguia ver.

Naquele contexto, os desenhos foram significantes simbólicos que definiram meu apreço pelo campo da arte, como forma e método para expressar um mundo no qual as representações das letras não passavam de abstrações visuais que, timidamente, precisava transformar e fantasiar para justificar minha presença naquele mundo ainda incompreensível e distante da minha percepção de menino.

REFERÊNCIAS

ALHEIT, Peter. Aprendizagem biográfica: dentro do novo discurso da aprendizagem ao longo da vida. In: ILLERIS, Knud (Org.). **Teorias contemporâneas da aprendizagem**. Tradução: Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 138-152.

ALHEIT, Peter. Biografização como competência-chave na modernidade. Tradução: Jorge Luiz da Cunha e Rosani Ursula Ketzer Umbach. In: **Revista da FAEBRA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.20, n. 36, Julho/dezembro 2011, p. 31-41.

< Disponível em: www.revistas.uneb.br Acesso em: 10/05/2013 >

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2004.

AMORIM, Marília. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, Beth (Org.) **BAKHTIN: outros conceitos-chave**. São Paulo: Editora Contexto, 2006, p. 95-114.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da linguagem**. Tradução: Michel Lahud & Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBOUR, Rosaline. **Grupos Focais**. Tradução: Marcelo Figueiredo Duarte. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BAUER, Martin, W., GASKELL George e ALLUM, Nicholas C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: evitando confusões. In: BAUER, Martin W. e GASKELL, George (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011, p. 17-36.

BAUMAN Zygmunt e MAY, Tim. **Aprendendo a pensar com a sociologia**. Tradução: Alexandre Werneck. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única**. Tradução: Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa - Obras Escolhidas II. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet - Obras Escolhidas I. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradutores: Maria João Alvarez, Sara Bahia e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 2010.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BRETAS, Beatriz. Interações cotidianas. In: GUIMARÃES, César e FRANÇA, Vera (Orgs.) **Na mídia, na rua: narrativas do cotidiano**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 29-42.

CATANI, Denice Bárbara. As leituras da própria vida e a escrita de experiências de forma. **Revista de FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 14, n. 24, julho/dezembro - 2005, p. 31-40.

< Disponível em: www.uneb.br/revistadafaeeba/files/2011/05/numero24.pdf
Acesso em 19 maio 2013 >

CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural**. Tradução: Enid Abreu Dobránszky. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2005.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Tradução: Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

CLANDININ D. Jean e CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa Narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

DAMATTA, Roberto. **O que faz o Brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: ROCCO, 1991.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica**. Tradução: Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2011.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **La condition biographique: essais sur le récit de soi dans la modernité avancée**. Paris: Téraèdre, 2009.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e Educação. Figuras de l'individuo-projeto**. Tradução: Maria da Conceição Passeggi, João Gomes Neto, Luis Passeggi. São Paulo: Paulus; Natal, RN: EDUFRN, 2008.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação. In: **Revista em Educação: Belo Horizonte**, v.27, n. 01, abril, 2011, p. 333-346. < Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v27n1/v27n1a15.pdf> Acesso em: 10 setembro 2013 >

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. In: **Revista Brasileira de Educação**. v.7, n. 51, setembro-dezembro, 2012, p. 523-536. < Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/02.pdf> Acesso em: 10/09/2013 >

DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução: Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DILTHEY, Wilhelm. **Teoria das concepções do mundo**. Tradução: Artur Morão. Rio de Janeiro: Edições 70, 1992.

DILTHEY, Wilhelm. **A construção do mundo histórico nas ciências humanas**. Tradução: Marco Casanova. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

DUNCUM, Paul. Por que a arte-educação precisa mudar e o que podemos fazer. In: MARTINS, Raimundo e TOURINHO, Irene (Orgs.) **Educação da cultura visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2011, p. 15-30.

EAGLETON, Terry. **Depois da teoria: um olhar sobre os Estudos Culturais e o pós-modernismo**. Tradução: Maria Lucia Oliveira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011a.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. Tradução: Sandra Castello Branco. São Paulo: Editora UNESP, 2011b.

FERREIRA, Luiz Carlos Pinheiro. **Reflexo e refração: da linguagem fotográfica publicitária sobre moda à produção de subjetividades nas práticas escolares**. Dissertação de Mestrado: Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro, 2008.

FERREIRA, Luiz Carlos Pinheiro. A imagem fotográfica como mediação na educação do olhar. In: GUIMARÃES, Leda; ROCHA, Cleomar; ANDRADE, Rita (Orgs.) **Anais do III Seminário Nacional de Pesquisa em Cultura Visual – A Reinvenção do Humano**. Goiânia/UFG/PPGCV, 2010, p. 1369-1378. < Disponível em: <http://www.fav.ufg.br/seminariodeculturavisual> Acesso em: 10 maio 2013 >

FERREIRA, Luiz Carlos Pinheiro. O cotidiano da sala de aula: entre Renoir, Playboy e Lady Gaga. In: GERALDO, Sheila Cabo e COSTA, Luiz Cláudio (Orgs.) **Anais do 21º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas** [Recurso eletrônico] – Rio de Janeiro: ANPAP, 2012, p. 2186-2200.
< Disponível em: <http://www.anpap.org.br/anais/2012/html/ficha.html> Acesso em: 10 maio 2013 >

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREEDMAN, Kerry. Currículo dentro e fora da escola: representações da arte na cultura visual. In: BARBOSA, Ana Mãe (Org.) **Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 126-142.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

FREUD, Sigmund. Lembranças encobridoras [1899] In: _____. **Primeiras Publicações Psicanalíticas**. Rio de Janeiro: Imago, 1996a [1893-1899], p. 285-304. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. III).

FREUD, Sigmund. O sonho é a realização de um desejo - capítulo III [1900] In: _____. **A interpretação dos sonhos (I)**. Rio de Janeiro: Imago, 1996b [1900], p. 157-167. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. IV).

FREUD, Sigmund. Lembranças da infância e lembranças encobridoras - capítulo IV [1901] In: _____. **Sobre a Psicopatologia da Vida Cotidiana**. Rio de Janeiro: Imago, 1996c [1900], p. 59-66. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. VI).

FREUD, Sigmund. Recordar, repetir e elaborar (novas recomendações sobre a técnica da psicanálise II), [1914] In: _____. **O caso de Schreber e artigos sobre técnica**. Rio de Janeiro: Imago, 1996d [1937], p. 159-172. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. XII).

FREUD, Sigmund. Construções em análise I e II [1937] In: _____. **Moisés e o Monoteísmo, Esboço de psicanálise e outros trabalhos**. Rio de Janeiro: Imago, 1996e [1937-1939], p. 273-287. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. XXIII).

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Apagar os rastros, recolher os restos. In: SEDLMAYER, Sabrina e GINZBURG, Jaime (Org.). **WALTER BENJAMIN: rastro, aura e história**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012, p. 27-38.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W. e GASKELL, George (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011, p. 64-89.

GATTI, Bernadete e ANDRÉ, Marli. A relevância dos modelos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, Wivian & PFAFF, Nicolle (Orgs.). **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011, p. 29-38.

GINZBURG, Jaime. A interpretação do rastro em Walter Benjamin. In: SEDLMAYER, Sabrina e GINZBURG, Jaime (Org.). **WALTER BENJAMIN: rastro, aura e história**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012, p. 107-132.

GIROUX, Henry. Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.) **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995, p. 85-103.

GRAY, David E. **Pesquisa no mundo real**. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed Editora, Penso, 2012.

GRIGNON, Claude. Cultura dominante, cultura escolar e multiculturalismo popular. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.) **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995, p. 178-189.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Editora Vértice: São Paulo, 1990.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual: transformando fragmentos em nova narrativa educacional**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

IABELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender Arte: sala de aula e formação profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

JAVCHELOVITCH, Sandra e BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W. e GASKELL, George (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011, p. 90-113.

JOHNSON, Richard. O que é, afinal, Estudos Culturais? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) **O que é, afinal, estudos culturais?** Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 07-132.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira. Lisboa: EDUCA, 2002.

KINCHELOE, Joe. Introdução - O poder da bricolagem: ampliando os métodos de pesquisa. In: KINCHELOE, Joe L. & BERRY, Kathleen S. **Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem**. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2007a, p. 15-37.

KINCHELOE, Joe. Questões de disciplinaridade/interdisciplinaridade em um mundo em transformação. In: KINCHELOE, Joe L. & BERRY, Kathleen S. **Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem**. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2007b, p. 67-99.

LIPOVETSKY, Gilles e SERROY, Jean. **A cultura-mundo: resposta a uma sociedade desorientada**. Tradução: Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

MAFFESOLI, Michel. **O conhecimento comum: introdução à sociologia compreensiva**. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MARTINS, Alice Fátima. Da educação artística à educação para a cultura visual: revendo percursos, refazendo pontos, puxando alguns fios dessa meada. In: MARTINS, Raimundo e TOURINHO, Irene (Orgs.). **Educação na cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009, p. 101-117.

MARTINS, Raimundo. A cultura visual e a construção social da arte, da imagem e das práticas do ver. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. (Org.) **Arte, Educação e Cultura**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2007, p. 19-40.

MARTINS, Raimundo. Porque e como falamos de cultura visual? In: **Visualidades: Revista do Programa de Mestrado em Cultura Visual**, Faculdade de Artes Visuais/UFG. - V. 4, n.1 e 2 - Goiânia - GO: UFG, FAV, 2006, p. 65-79.

< Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/VISUAL> Acesso em: 20 novembro 2010 >

MARTINS, Raimundo e TOURINHO, Irene. Pesquisa Narrativa: concepções, práticas e indagações. In: **Anais do II congresso de educação, arte e cultura** - CEAC, Santa Maria, 2009, p. 1-12.

MARTINS, Raimundo e TOURINHO, Irene. Reflexividade e pesquisa empírica nos infiltráveis caminhos da cultura visual. In: MARTINS, Raimundo e TOURINHO, Irene (Orgs.) **Processos e práticas de pesquisa em cultura visual**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013, p. 61-76.

MORAES, Vinicius de. **Antologia Poética**. São Paulo: Companhia das letras, 2009.

MORIN, Edgar. **O método 4: as ideais: habitat, vida e costumes**. Tradução: Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2011.

MORIN, Edgar. **Cultura de massas no século XX. O espírito do tempo - 1. Neurose**. Tradução: Maura Ribeiro Sardinha. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias da sua vida In: NÓVOA, Antônio (Org.) **Vidas de Professores**. Portugal: Porto Editora, 2007, p. 11-30.

OLIVEIRA, Inês Barbosa e SGARBI, Paulo. **Estudos do cotidiano & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PACHECO, Elizabeth Medeiros. **Entre Clínica e Literatura, a tradição do imemorável**. Dissertação de Mestrado: Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro, 2006.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**: Belo Horizonte, v.27, n.01, abril 2011, p. 369-386. < Disponível em: www.scielo.br/pdf/edur/v27n1/v27n1a17.pdf Acesso em: 19 de maio 2013.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memoriais: injunção institucional e sedução autobiográfica. In: PASSEGGI, Maria da Conceição e SOUZA, Elizeu Clementino de. (Orgs.) **(Auto)Biografia: formação, territórios e saberes**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008, p. 103-131.

PINEAU, Gaston. **Temporalidades na formação: rumo a novos sincronizadores**. Tradução: Lucia Pereira de Souza. São Paulo: TRIOM, 2003.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida como artes formadoras da existência. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs.) **Tempos, Narrativas e Ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006, p. 42-59.

PORTUGAL, Ana Maria. O tesouro das lembranças: vestígios. In: SEDLMAYER, Sabrina e GINZBURG, Jaime (Orgs.). **WALTER BENJAMIN: Rastro, aura e história**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012, p. 191-201.

QUIVY, Raymond & CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de investigação em ciências sociais**. Tradução: João Minhoto Marques, Maria Amália Mendes e Maria Carvalho. Lisboa: Gradiva, 2008.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa 3. O tempo narrado**. Tradução: Claudia Berliner. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, Michel (Orgs.) **Dicionário de psicanálise**. Tradução: Vera Ribeiro e Lucy Magalhães. Rio de Janeiro; Zahar, 1998.

SANCHES, Roberto. O saber da narração: Paul Ricoeur e Marie-Christine Josso. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.) **(Auto)biografia e formação humana**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010, p. 109-119.

SANTAELLA, Lucia. **Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura**. São Paulo: Paulus, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Edições Afrontamento, 2007.

SARAMAGO, José. **Memorial do Convento**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria cultural e educação — um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.) **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 190-207.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, história de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, AD., and HETKOWSKI, TM. (Orgs). **Memória e formação de professores** [online] Salvador: EDUFBA, 2007. p. 58-74. < Disponível em: <http://books.scielo.org> Acesso em: 10 agosto de 2013 >

SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. In: **Revista do Centro de Educação da UFSM**. v. 39, n. 1, janeiro-abril 2014, p. 39-50. < Disponível em: www.ufsm.br/revistaeducacao Acesso em: 10 maio 2014 >

SOUZA, Elizeu Clementino de. e FORNARI, Liege Maria Sitja. Memória, (Auto)Biografia e Formação. In: VEIGA, Passos Alencastro e D'ÁVILA, Cristina Maria (Orgs.) **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012, p. 109-134.

SOUZA, Elizeu Clementino de; PINHO, Ana Sueli Teixeira de; RIBEIRO, Neurilene Martins. Currículo e Itinerâncias de Si: Pesquisa (Auto)biográfica no Contexto da Formação de Professores. In: RAMAL, Andrea e SANTOS, Edméa Oliveira dos (Orgs.) **Currículos – Teorias e Práticas**. Rio de Janeiro: Gen/LCT, 2012, p. 85-102.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Tradução: Karla Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

TIBURI, Marcia. **Filosofia pop: poder e biopoder**. São Paulo: Editora Bregantini, 2011.

TOURINHO, Irene e MARTINS, Raimundo. Circunstâncias e ingerências da cultura visual. In: MARTINS, Raimundo e TOURINHO, Irene (Orgs.) **Educação da cultura visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2011, p. 51-68.

TOURINHO, Irene. Currículo para além das grades: de porões a terraços, praças e jardins. In: **VIS - Revista do programa de Pós-Graduação em Arte da UnB**, V.8, n.1, Jan./Jun. 2009a, p. 49-59. < Disponível em: <http://ida.unb.br/revista-vis> Acesso em: 17 maio 2012 >

TOURINHO, Irene. Educação estética, imagens e discursos: cruzamentos nos caminhos da prática escolar In: MARTINS, Raimundo e TOURINHO, Irene (Orgs.) **Educação da cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2009b, p. 141-156.

TOURINHO, Irene. Comitê de Educação em Artes Visuais: uma análise das questões de pesquisa da Anpap 2008. In: **18º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas: Transversalidades nas Artes Visuais**. 21 a 26/09/2009, Salvador: Bahia, 2009c, p. 3347-3361. < Disponível em: www.anpap.org.br Acesso em: 20 novembro 2010 >

VAN MANEM, Max. **Investigación educativa y experiencia vivida - Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad**. Barcelona: Idea Books, 2003.

WALKER, John A. y CHAPLIN, Sarah. **Una introducción a la cultura visual**. Barcelona: Ediciones OCTAEDRO, 2002.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão: aportes teóricos e metodológicos. In: WELLER, Wivian & PFAFF, Nicolle (Orgs.). **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011, p. 54-66.

ANEXOS E APÊNDICES

ANEXO 1

Termo de Consentimento e Autorização Universidade Federal de Goiás

Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual FAV/UFG

Doutorando: **Luiz Carlos Pinheiro Ferreira**

Orientadora: Professora **Dra. Irene Tourinho**

Coorientador: Professor **Dr. Raimundo Martins**

Turma 2011.

Eu, _____, declaro para os devidos fins que concordo por livre e espontânea vontade, em participar da pesquisa de campo realizada pelo **Doutorando Luiz Carlos Pinheiro Ferreira**, como parte do trabalho de doutorado em Arte e Cultura Visual da Faculdade de Artes Visuais (FAV) da Universidade Federal de Goiás (UFG). Estou ciente de que a pesquisa tem por objetivo levantar opiniões e registrar depoimentos sobre minhas experiências como discente do curso de Licenciatura em Artes Plásticas da Universidade de Brasília. Como também, minhas expectativas no âmbito profissional através de entrevistas com gravação de áudio, fotos e observações que sejam pertinentes para o processo da pesquisa.

Observações:

- O estudo não tem fins lucrativos;
- As informações prestadas serão confidenciais;
- Será mantido o anonimato do participante através da proteção de seu nome e alteração da imagem;
- A participação será voluntária;
- A qualquer momento o colaborador pode cancelar sua participação comunicando esta decisão ao professor responsável pela pesquisa, e;
- Nada será publicado sem a autorização do colaborador.

Brasília, _____.

Colaborador

Pesquisador

Ficha Cadastral para Pesquisa de Campo
Universidade Federal de Goiás
Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual FAV/UFG
Doutorando: **Luiz Carlos Pinheiro Ferreira**
Orientadora: Professora **Dra. Irene Tourinho**
Coorientador: Professor **Dr. Raimundo Martins**
Turma 2011.

Nome do colaborador(a):

Idade: _____ Sexo: _____

Data de nascimento: ____/____/_____

Local de nascimento:

Universidade onde estuda atualmente:

Local de estágio ou atuação profissional (nome da empresa/instituição e endereço): _____

Período que cursa:

Endereço atual: _____

Telefones de contato:

E-mails de contato:

Brasília, _____

APÊNDICE 1

Roteiro para entrevista individual

- Episódio pedagógico: DE RENOIR À REVISTA PLAYBOY

Universidade Federal de Goiás

Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual

Orientador: Dr. Raimundo Martins

Doutorando: Luiz Carlos Pinheiro Ferreira

Alunos colaboradores: Andrade e Bezerra

Sobre a escolha do curso.

Sua relação com o curso de artes visuais.

Expectativas em relação ao curso de Licenciatura em Artes Visuais.

Sobre o currículo do curso de Licenciatura em Artes Visuais.

Experiências significativas no curso.

Em relação ao episódio ocorrido no contexto da sala de aula (educação básica)

Considerações sobre a experiência pedagógica vivida no contexto da sala de aula.

Comentários e observações sobre a fala do aluno em relação as imagens das banhistas de Renoir.

Sobre o uso de imagens da história da arte em aulas na educação básica.

Como você pensa o uso de imagens da história da arte no contexto das aulas na educação básica?

Sobre o uso de imagens de publicidade, de televisão, de revistas e outras imagens do cotidiano nas aulas de arte.

Como você pensa a relação das imagens das banhistas de Renoir e as imagens da revista playboy?

Questões do cotidiano devem estar presente no contexto das aulas?

Roteiro para entrevista individual

- Episódio pedagógico: POR QUE JOHN LENNON ESTÁ NA UNB?

Universidade Federal de Goiás

Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual

Orientador: Dr. Raimundo Martins

Doutorando: Luiz Carlos Pinheiro Ferreira

Alunos colaboradores: Torres e Carvalho

Sobre a escolha do curso.

Sua relação com o curso de artes visuais.

Expectativas em relação ao curso de Licenciatura em Artes Visuais.

Sobre o currículo do curso de Licenciatura em Artes Visuais.

Experiências significativas no curso.

Ideia do tema para apresentação do seminário.

Alguém do grupo já conhecia a escultura?

Organização para abordar o tema.

Alterações entre o que vocês planejaram e a apresentação.

Dificuldades na realização da pesquisa.

Questionamento por parte dos entrevistados sobre o porquê do John Lennon na UnB e não outro artista, como por exemplo, o Renato Russo.

O conceito de crítica de arte no contexto da experiência de campo.

Relevância do uso de obras em espaços públicos, como o caso da escultura do John Lennon na UnB.

Participação da turma em relação à apresentação.

Interação com os colegas da disciplina.

Universidade Federal de Goiás
Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual
Orientador: Dr. Raimundo Martins
Doutorando: Luiz Carlos Pinheiro Ferreira

Aluno observador: Cupello

Sobre a escolha do curso.
Sua relação com o curso de artes visuais.
Expectativas em relação ao curso de Licenciatura em Artes Visuais.
Sobre o currículo do curso de Licenciatura em Artes Visuais.
Experiências significativas no curso.

Sobre sua interação com a disciplina de Seminário em Teoria, Crítica e História da Arte 2 (STCHA 2).

Apresentação do seminário.

Pertinência do tema para o contexto da disciplina. Justifique.

Você já conhecia a escultura do John Lennon? Em caso afirmativo contextualize sua resposta.

Escultura de John Lennon e o cotidiano dos alunos que fizeram parte do grupo.

Tema do seminário e envolvimento da turma.

Roteiro para entrevista individual
- Episódio pedagógico: CULTURA DO GAGAÍSMO

Universidade Federal de Goiás
Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual
Orientador: Dr. Raimundo Martins
Doutorando: Luiz Carlos Pinheiro Ferreira

Alunos colaboradores: Castelar e Silva

Sobre a escolha do curso.
Sua relação com o curso de artes visuais.
Expectativas em relação ao curso de Licenciatura em Artes Visuais.
Sobre o currículo do curso de Licenciatura em Artes Visuais.
Experiências significativas no curso.

Ideia do tema para apresentação do seminário.

Organização para abordar este tema.

Dificuldades na realização da pesquisa.

Alterações entre o planejado e a apresentação.

Participação da turma.

Sobre o gagaísmo.

Em relação à cultura do gagaísmo.

Interação com os colegas da disciplina de Elementos de Linguagem, Arte e Cultura Popular (ELACPop).

Universidade Federal de Goiás
Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual
Orientador: Dr. Raimundo Martins
Doutorando: Luiz Carlos Pinheiro Ferreira

Aluno observador: Freire

Sobre a escolha do curso.
Sua relação com o curso de artes visuais.
Expectativas em relação ao curso de Licenciatura em Artes Visuais.
Sobre o currículo do curso de Licenciatura em Artes Visuais.
Experiências significativas no curso.

Interação com a disciplina de Elementos de Linguagem, Arte e Cultura Popular - ELACPop.

Apresentação do seminário.

Pertinência do tema para o contexto da disciplina. Justifique.

Conhecimento sobre a cultura do gagaísmo.

Cultura do gagaísmo e a relação com o cotidiano dos alunos que fizeram parte do grupo.

Tema do seminário e o contexto da formação de professores em artes visuais.

Tema do seminário e envolvimento da turma.

APÊNDICE 2

Roteiro dos Grupos Focais

Universidade Federal de Goiás
Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual
Orientador: Dr. Raimundo Martins
Doutorando: Luiz Carlos Pinheiro Ferreira

cotidiano como cultura

cotidiano como processo criativo

relação teoria/prática na formação do professor

aprendizagem a partir da diferença

relação entre arte erudita/popular/massa

valorização do cotidiano do aluno

arte, currículo e cotidiano