



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS

Juliana Wanderley Silva

Narrativas de Vida e Formação Docente em Artes Visuais na UFPE

Recife

2020

Juliana Wanderley Silva

Narrativas de Vida e Formação Docente em Artes Visuais na UFPE

Dissertação apresentada ao Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais, da Universidade Federal de Pernambuco e da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestra em Artes Visuais.

Área de concentração: Ensino das Artes Visuais.

Orientador(a): Prof^a Dr^a Maria Betânia e Silva.

Recife
2020

Catálogo na fonte
Bibliotecária Nathália Sena, CRB-4/1719

S586n	<p>Silva, Juliana Wanderley Narrativas de vida e formação docente em artes visuais na UFPE / Juliana Wanderley Silva. – Recife, 2020. 67f.: il.</p> <p>Orientadora: Maria Betânia e Silva. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. Programa Associado de Pós-Graduação em Artes visuais, 2020.</p> <p>Inclui referências e apêndices.</p> <p>1. Ensino das artes visuais. 2. Formação docente. 3. Narrativas de vida. I. Silva, Maria Betânia e (Orientadora). II. Título.</p> <p>700 CDD (22. ed.) UFPE (CAC 2021-12)</p>
-------	--

Juliana Wanderley Silva

Narrativas de Vida e Formação Docente em Artes Visuais na UFPE

Dissertação apresentada ao Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais, da Universidade Federal de Pernambuco e da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestra em Artes Visuais.

Área de concentração: Ensino das Artes Visuais.

Aprovada em: 28/02/2020.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Maria Betânia e Silva (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a. Dr^a. Fabiana Cristina da Silva (Examinadora Externa)
Universidade Federal Rural de Pernambuco

Prof^a. Dr^a. Maria das Vitórias Negreiros do Amaral (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a. Dr^a. Fabiana Souto Lima Vidal (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

AGRADECIMENTOS

A todos que constroem o alicerce no qual eu caminho diariamente.

À minha mãe, Suely Wanderley, ao meu pai, Almir Aguiar, e ao meu irmão, Pedro Henrique Wanderley, pelo amor incondicional, carinho e amparo sempre.

À Marcella Wanderley, pelas horas de leveza que proporciona em minha vida desde o dia em que nasceu.

À minha orientadora, Maria Betânia e Silva, pela presença constante e partilha. Meu processo não teria sido o mesmo sem você.

Às professoras Maria das Vitórias Negreiros do Amaral e Fabiana Souto Lima Vidal, pela contribuição generosa durante o andamento desta pesquisa.

À CAPES, pela possibilidade de financiamento desta pesquisa sobre educação e ensino das Artes Visuais em tempos tão difíceis de sonhar.

Agradeço imensamente aos estudantes envolvidos nesta pesquisa, pela disponibilidade, abertura e confiança durante a caminhada.

RESUMO

Esta pesquisa teve como finalidade compreender processos de formação docente em Artes Visuais na Universidade Federal de Pernambuco, utilizando o amparo teórico-metodológico do movimento autobiográfico em diálogo com autores como Souza (2007), Oliveira (2011), Josso (2002) e Delory-Mombeger (2015) no campo das narrativas de vida. O movimento autobiográfico atravessa o terreno da reflexão sobre os processos educacionais a partir da centralidade na voz dos sujeitos, da memória e do pensar sobre si. Para tanto, a pesquisa se desenvolveu no curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal de Pernambuco no componente “Estágio Curricular em Ensino das Artes Visuais II”, que tem como objetivo observação e regência em turmas do Ensino médio, Educação de Jovens e Adultos e Médio Técnico, durante o segundo semestre do ano de 2018. A investigação aconteceu em parceria com o grupo de nove estudantes matriculados que produziram narrativas visuais e imagéticas ao final do componente como atividade conclusiva, contemplando questões sobre a formação pessoal, a relação com a Arte e a experiência do estágio. Dessa forma, mergulhei nesta pesquisa analisando o material produzido pelo grupo, a fim de responder à seguinte questão: Como as narrativas de vida/escritas de si revelam processos de formação docente em estudantes da Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal de Pernambuco? A investigação concluiu-se mediante seis eixos, intitulados Ramificações, a densidade e complexidade do grupo, bem como procura expressar demandas e possíveis caminhos a serem trilhados na formação docente em Artes Visuais na Universidade Federal de Pernambuco.

Palavras-Chave: Ensino das Artes Visuais. Formação docente. Narrativas de vida.

ABSTRACT

This research pretended to understand processes of teacher education in Visual Arts at the Federal University of Pernambuco using the theoretical-methodological support of autobiographical movement in dialogue with authors such as Souza (2007), Oliveira (2011), Josso (2002) and Delory-Mombeger (2015) in life narratives area. The autobiographical movement crosses the field of reflection on educational processes from the centrality of the subjects voice, the memory and thinking about themselves. To this end, the research was developed in the Visual Arts Degree course at the Federal University of Pernambuco in the component Curriculum Internship in Visual Arts Teaching II, which aims to observe and conduct classes in High School, Youth and Adult Education and High School, during the second semester of 2018. The investigation took place in partnership with the group of nine enrolled students who produced visual and imaginary narratives at the end of the component as a concluding activity, covering questions about personal training, the relationship with Art and the experience of the internship. Thus, I immersed myself in this research by analyzing the material produced by the group in order to answer the following question: How do the life / written narratives reveal processes of teacher education in students of the Visual Arts Degree at the Federal University of Pernambuco? The investigation concludes through six axes, entitled Ramificações, the density and complexity of the group. As well as seeks to express demands and possible paths to be taken in the teaching of Visual Arts at the Federal University of Pernambuco.

Keywords: Visual Arts Education. Teacher education. Life narratives.

SUMÁRIO

1	ONDE BROTAM OS DESEJOS	10
2	SOLO FÉRTIL	17
3	RAÍZES	28
4	MEMÓRIAS E EXPERIÊNCIAS EM GESTÃO	34
5	RAMIFICAÇÕES	38
6	PLANTAR MEMÓRIAS	60
	REFERÊNCIAS	63
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PILOTO	65
	APÊNDICE B – EIXOS DAS NARRATIVAS	67

Figura 1 - Sem título, 2018, Fotografia.



Fonte: Acervo da autora.

Enterraram meu umbigo no quintal. Bebi das águas de janeiro que escorram pelo pé de jambo. Andei de bicicleta a primeira vez, caí e machuquei o dedo. Com as lascas de aroeira minha mãe fez um chá e a ferida cicatrizou. Festas e bolo de aniversário. As plantas que meus avós plantaram.

Testemunhas silenciosas dos meus dias.

Figura 2 - Ancestralidade, 2018, Aquarela.



Fonte: Acervo da autora.

1 ONDE BROTAM OS DESEJOS

O Baobá é uma árvore-símbolo de resistência em várias regiões do continente africano; ao todo são oito espécies catalogadas da árvore, seis delas originárias da Ilha de Madagascar. Essas espécies podem ser encontradas facilmente na África do Sul, Namíbia e Botsuana, e, segundo a crença local dos povos da região, algumas existem há milênios.

A justificativa para o baobá viver milhares de anos está em seu tronco gigante que armazena água, fazendo com que aguente longos períodos de escassez, e mesmo assim continue de pé, vivo, resistindo. Bem como sua resistência natural está sua resistência histórica; os baobás são árvores incorporadas a saberes ancestrais do seu povo, capazes de vencer o tempo, carregando memória e, porque não, esquecimento. Trago para o início deste texto a imagem poética do baobá como potência de memória, compartilhamento generoso de saberes e, principalmente, como imagem de escuta. Os baobás e suas raízes também são abrigos de outras histórias, e tal qual as raízes e sua função biológica, nutrem e erguem.

O processo do contar-se acompanha a sociedade desde tempos remotos, desenhos em cavernas narram experiências, ritos e costumes. Relatos escritos expõem passagens históricas, descobertas científicas, encontro de culturas. Outros relatos, mais íntimos, são guardados em segredo, trancados em gavetas e jamais compartilhados. Mensagens, cartas de amor, passagens da vida, infância, família, descrição de lugares... Do nível privado ao público são muitas as formas de contar-se e enorme a necessidade disso. Possivelmente, atrelada ao desejo da lembrança e do esquecimento, intimamente ligados, mesmo que pareça contraditório e paradoxal.

Recordo que em visita ao Instituto Ricardo Brennand, em Recife, uma educadora nos levou até a coleção de Frans Post e contextualizou sobre o artista e seu acervo na instituição. Frans foi pintor, gravador e desenhista, tendo frequentado ateliês de grandes artistas na Holanda. Destacou-se como um nome promissor em sua época e passou a integrar a comitiva de artistas designados pelo conde Maurício de Nassau para retratar o Brasil no período que ficou conhecido como Brasil Holandês. Chegando a Pernambuco em 1637, ficou encarregado de pintar paisagens¹.

¹ Dados do site Itaú Cultural. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa9982/frans-post>. Acesso em: Set. 2018

Depois de conversar um pouco, a educadora nos convidou a olhar com mais atenção para as obras e questionou se, de fato, aquelas paisagens retratam Pernambuco de forma “fiel”, tal qual o pedido de retratar os locais. Nas paisagens de Frans Post o céu está quase sempre nebuloso e escuro, coloração que não condiz com o que seria um típico céu do Nordeste brasileiro: claro, ensolarado e de poucas nuvens na maior parte do ano. A menos que exista alguma condição climática desconhecida, até então, para explicar tal fenômeno, só um caminho é apontado: Frans era holandês e talvez isso já responda à questão.

No processo criativo, mesmo o de contar outras histórias, deixamos nossa marca. Não há neutralidade. Talvez tenha sido uma escolha intencional do artista, talvez tenha sido inconsciente, o fato é que sua vivência estava lá, o céu da sua cidade, suas cores previamente incorporadas.

Não sei bem quando a arte me tocou na vida, se é que esse instante decisivo realmente acontece. Acredito que esse contato não existe a partir de um ponto; a arte é inerente ao ser humano, nasce com a gente, talvez localizada entre os pulmões ou corneas. Possivelmente, muda de lugar com o passar dos anos e vai habitando extremidades e pontos desconhecidos no nosso corpo/mente/casa.

Eu nasci em uma família de muitos cantos, boa parte do interior e sertão. Cresci escutando meus avós, que, como bons avós, sempre tiveram cadeira de balanço e tamboretas para os netos. Entre o cheiro de café e o doce de banana sempre teve história. A verdade é que isso me alimentou para além do estômago. Eu nasci de uma longa história.

Quando criança me perdia facilmente nos lugares porque as embalagens, pessoas, conversas e coisas me puxavam. Até hoje sou assim. Acrescentaria outro aspecto na minha distração além das histórias: as imagens. História e imagem. Se é que imagem também não é história e vice-versa.

Durante a graduação, eu sempre tive predileção pelos relatos de experiência, histórias de vida, escritas de si, a presença do humano nesses textos me seduzia. No meu trabalho de conclusão de curso, defendido no segundo semestre de 2015, intitulado “Prática Docente: Relato de Experiência do PIBID / Artes Visuais UFPE” investiguei minha prática como educadora no Programa de Bolsas de Iniciação à Docência / Artes Visuais, da Universidade Federal de Pernambuco, a partir de escritos que alimentei em um diário de bordo durante a pesquisa.

Para tanto, relembrei os caminhos que percorri desde o início: o tempo em que fui estudante na educação básica, os caminhos que me fizeram chegar ao curso de Licenciatura em Artes Visuais e adiante, as vivências que tive como professora de Artes Visuais dentro da pesquisa em uma Escola de Referência em Ensino Médio da rede estadual de Pernambuco, na cidade do Recife.

Tardei para compreender o real significado da palavra “escuta”, para perceber que a escuta vai além do ouvir, vai além de apenas prestar atenção. Está mais próxima do afetivo, do deixar ser tocado pelo outro, ser afetado pelo outro e conceber essa experiência dentro de você. É justamente nesse limiar que busco responder à seguinte questão: Como as narrativas de vida/escritas de si revelam processos de formação docente em estudantes da Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal de Pernambuco?

Entendo a (auto)biografia e as narrativas de vida como material de pesquisa/investigação permeados de processos simbólicos e latentes para a compreensão da formação docente de Artes Visuais na contemporaneidade. Será que no fundo temos todos um pouco de baobá dentro de nós? Guardamos memória, ou melhor, somos memória. Qual a importância de regressar até as raízes da nossa formação, buscando reflexões que vão nutrir nossa prática no presente?

Nessa perspectiva, pretendo mergulhar ainda mais nesse universo, investigando as narrativas como potência na formação docente em Artes Visuais, por meio das memórias relacionadas às experiências com a arte e a educação. A memória e a narrativa de vida serão motes que darão vazão à compreensão e reflexão de práticas e vivências educacionais em Artes Visuais.

Para tanto, esta pesquisa se desenvolve durante meu Estágio de Docência no componente curricular obrigatório de Estágio Curricular em Ensino das Artes Visuais II, da Licenciatura em Artes Visuais da UFPE, que tem como foco observação e regência em turmas do Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos.

Busquei o tema nos anais da ANPAP e no Banco de Dissertações e Teses da CAPES com o recorte temporal de cinco anos 2012 – 2017, procurando trabalhos mediante as palavras-chave: formação docente, Artes Visuais e (auto)biografia, encontrando seis artigos nos anais da ANPAP que tratam do tema, duas dissertações e uma tese no banco da CAPES². Também busquei no repositório da Pós-graduação

² Os artigos da ANPAP de Vago-Soares e Soares (2015), Salbego (2016), Nunes e Silva (2017), Souza Honorato (2017) e Camargo e Oliveira (2017) trazem questões sobre a narrativa no processo de

em Artes Visuais da UFPE/UFPB, não encontrando trabalhos que dialoguem diretamente com o tema proposto, o que configurou mais um motivo para abraçar a investigação.

O curso de um rio se estabelece por um caminho que pode mudar com o decorrer do tempo e das alterações naturais. Conforme sua necessidade, ele desemboca em outras possibilidades; às vezes segue em rio, às vezes vai pro mar. Experimenta outras maneiras de ser: doce, salgado, barrento. Ganha nomes, viaja mundos, irriga cidades e cria campo fértil para o novo. Penso que o caminho de uma pesquisa baseada em narrativas e histórias de vida tem estado de rio. Não há natureza fixa, as possibilidades vão se desvelando no decorrer do processo. Pensando nisso, busco dialogar com teóricos que me possibilitem esse caráter experimental da investigação, que tragam movimentos nos quais eu possa conhecer os sujeitos que serão parceiros na pesquisa e com/através deles encontrar esses caminhos.

Os estudos de Elizeu Clementino de Souza acerca do movimento (auto)biográfico serão um norte nesta pesquisa, tanto no amparo teórico quanto no metodológico. Souza (2007) reflete as histórias de vida e biografias como fonte de pesquisa e investigação na educação que antes, não legitimadas pelo modelo positivista, agora se tornam uma porta para pensar e repensar práticas e formação docente.

Oliveira (2011), que atua na formação docente de Artes Visuais na Universidade Federal de Santa Maria, no Rio Grande do Sul, foi uma referência na minha monografia. A teórica tem um trabalho consistente com relação aos diários de bordo, que ela chama de DPP – Diário de Prática Pedagógica, e que são registros constantes da prática em sala de aula das mais variadas formas: desenhos, mapas, escritas, fotos, vídeos, dentre outros suportes e mídias disponíveis. Esses registros, conforme a autora afirma, auxiliam na reflexão da prática do educador, uma vez que atuam como memorial das vivências em sala de aula.

Por intermédio dos seus estudos sobre formação e prática docente com incentivo na criação de registros que extrapolam a escrita como fonte de memória e

formação em Artes Visuais. No Banco de Dissertações e Teses da CAPES, dissertações de Eckhardt (2016) e Alencar Monteiro (2017) focam sua investigação nas narrativas autobiográficas e cultura visual. A tese de Pinheiro Ferreira (2016) foi a única encontrada relacionada ao tema da narrativa biográfica e educação em Artes Visuais. No entanto, dos trabalhos encontrados, nenhum deles tem o olhar direcionado ao estado de Pernambuco e às narrativas de vida e formação docente na Licenciatura em Artes Visuais.

reflexão, impulsiona-se o caráter criativo e artístico nos educadores, que é outro aspecto de destaque nessa prática que pretendo levar adiante em minha pesquisa. Essa produção tem como objetivo registrar continuamente e de forma poética/visual a vivência e observação dos licenciandos em Artes Visuais.

Josso (2002) trata das questões da abordagem experiencial e da experiência formadora como possibilidades de aprendizagem docente por meio das vivências, memórias e reflexões. Nesses autores, encontrei escritos que orbitam em uma esfera de diálogo. Em síntese, posso afirmar que é unânime a importância de manter registros, sejam eles textuais ou imagéticos, como forma de catarse de momentos vividos ou apenas rabiscos que vão prover lembranças futuras. Se for importante a ponto de ser registrado é porque certamente existe potência, existe algo que, mais tarde, poderá ser esmiuçado e explorado, podendo trazer à tona palavras não ditas, imagens não vistas.

Assim, o **objetivo geral** deste trabalho foi investigar, mediante as narrativas de vida, o processo de formação docente na Licenciatura em Artes Visuais da UFPE. O campo de pesquisa tem como parceiros nove estudantes matriculados no componente de Estágio Curricular em Ensino das Artes Visuais II, do segundo semestre de 2018, estruturado em 16 encontros, de duas horas semanais, que foram iniciados no mês de agosto e concluídos no início de dezembro.

Para alcançar essa meta, necessitei, como **objetivos específicos**, identificar o papel da memória e da narrativa de si como ato reflexivo na formação docente em Artes Visuais; aplicar um questionário³ com o intuito de mapear a caracterização do grupo e os encontros com a arte em suas histórias pessoais; analisar narrativas visuais e imagéticas produzidas pelo grupo, a fim de compreender a trajetória de formação dos estudantes do curso de Artes Visuais da UFPE.

Do ponto de vista metodológico, a investigação está ancorada na abordagem-experiencial, que tece a relação do pensar sobre si como mote reflexivo e formador, e está ancorada, nesta pesquisa, pelas ideias de Josso (2007) e Souza (2003, 2004, 2007), teóricos que discorrem sobre memória e singularidades dos sujeitos no processo de pesquisa-formação docente.

Esta pesquisa está organizada em cinco capítulos: no primeiro, intitulado **Solo Fértil**, busco apresentar a base que dá sustentação à investigação, realizando o

³ O questionário-piloto encontra-se disponível no apêndice desta pesquisa.

mapeamento do grupo, identificando o perfil dos estudantes parceiros, campo de estágio e questões pertinentes à compreensão geral do campo de pesquisa.

No segundo, intitulado **Raízes**, faço uma introdução ao tema da narrativa autobiográfica e trago os dados iniciais da pesquisa, analisados a partir do questionário piloto, dos encontros realizados em sala de aula à luz da fundamentação teórica e dos autores que embasam a investigação.

Em **Memórias e experiências em gestão** compartilho um pouco da experiência processual da disciplina entre discussões, leituras, rodas de conversa, reflexões sobre o campo de estágio e, acima de tudo, partilha do grupo de estudantes em formação.

No quarto capítulo, intitulado **Ramificações** trago a análise e reflexão em diálogo com os autores e autoras acerca da formação docente em Artes Visuais, tendo em mãos os relatos autobiográficos dos estudantes e as produções imagéticas relacionadas à memória e formação docente que produziram ao final do componente curricular. Nesta etapa, elaborei doze eixos que chamei de *Ramificações*, a fim de analisar os relatos e compreender a questão desta pesquisa. Elegi seis deles para trabalhar na análise de dados da investigação, por apresentarem relação direta com o conteúdo das narrativas visuais e imagéticas, bem como com o objeto da pesquisa.

Por fim, em **Plantar Memórias**, última etapa deste texto, apresento as considerações finais da investigação, a partir das análises realizadas, trazendo também possíveis desdobramentos da pesquisa e reflexões futuras sobre o tema.

Figura 3 - Silva, Juliana. Sem título, 2018, Fotografia.



Fonte: Acervo da autora.

2 SOLO FÉRTIL

Segundo o dicionário⁴, solo é toda “superfície da crosta terrestre onde pisamos, construímos (...)”. Formado por diversos elementos minerais, bactérias e fungos. Um trabalho lento e paciente de formação, são necessários quase 400 anos para se formar 1cm de solo.⁵

De forma poética, podemos pensar o solo como aquilo que nos dá base para ficar de pé e ao mesmo tempo traz consigo possibilidade de germinar, crescer. O solo em nossa vida pode se apresentar de diversas formas a depender do contexto: solo casa, solo família, solo chão, solo afeto, solo ancestralidade. Esse mesmo solo é constituído lentamente por outros agentes: pessoas, experiências, situações. Ele não existe do nada, bem como nós também não existimos. É necessário tempo e cuidado para que um solo se torne fértil. E o solo, quando fértil, é capaz de germinar diversas espécies. Solo fértil é lugar de possibilidades.

Penso no campo dessa pesquisa como o solo fértil no qual eu me encontro, este solo não é composto apenas por mim e não surgiu a partir do momento que eu iniciei a investigação. Ele envolve currículo, questões políticas educacionais, cultura, sujeitos e suas histórias, experiências individuais e coletivas, ambientes escolares, afetividade. Envolve questões múltiplas e complexas que precisam ficar claras antes de adentrarmos em outras discussões.

O componente **Estágio Curricular em Ensino das Artes Visuais II** faz parte da matriz obrigatória do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPE e é oferecido aos estudantes no sexto período. Composto por 30h de carga horária teórica e 90h de carga horária prática, totalizando 120h. Tem como finalidade observação e regência em turmas do Ensino Médio e ensino regular da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da rede pública de ensino.⁶

A carga horária teórica compreende os encontros em sala de aula com o grupo de estudantes e a professora regente, Maria Betânia e Silva, dos quais eu fiz parte durante a investigação. Foram dezesseis encontros, sendo cada um deles com

⁴ Dicionário Michaelis On-line. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/solo/>. Acesso em: 20 Nov. 2018.

⁵ Dado retirado do site da EMBRAPA: https://www.embrapa.br/contando-ciencia/solos/-/asset_publisher/1ZCT5VQ5Hj1S/content/o-que-e-e-como-se-forma-o-solo-/1355746?inheritRedirect=false. Acesso em: 20 Nov. 2018.

⁶ Essas informações estão disponíveis no perfil curricular do curso de Lic. em Artes Visuais, elaborado em 2013. No entanto, já é possível realizar o estágio no nível médio técnico, bem como se apresenta nesta pesquisa.

duração de duas horas semanais. O planejamento da disciplina foi previamente elaborado pela professora regente e discutido comigo, posteriormente, para ajustes e mudanças a partir das propostas que trouxe dentro da relação com a minha pesquisa.

É importante salientar que meu interesse em realizar esta pesquisa, que tem como campo o estágio curricular obrigatório se configura no caráter de pesquisa-formação que o estágio possibilita. Encontrar semanalmente estudantes imersos nos processos de observação, planejamento e regência, com a possibilidade de dialogar e construir juntos sentidos e reflexões sobre a prática docente mediante narrativas é fundamental para a produção desta investigação. Esse aspecto se apresenta duplamente, uma vez que desenvolvi a pesquisa dentro, também, do meu estágio de docência no Programa de Pós-graduação em Artes Visuais.

A professora Arlete Vieira da Silva tem uma pesquisa minuciosa sobre narrativas de vida e formação docente dentro do estágio curricular obrigatório no curso de Licenciatura em Letras da UESC. Em seu livro *Mosaicos de si: experiências, narrativas e formação no estágio*, a autora compartilha sua experiência com as narrativas e o caráter de pesquisa-formação dos estagiários dentro da rememoração reflexiva.

Para Josso (2010) pesquisas dessa natureza podem ser definidas como uma pesquisa-formação, quando os sujeitos pesquisadores-pesquisados têm consciência de que são sujeitos de suas transformações, sujeitos conscienciais de suas formas de ser no mundo, de suas aprendizagens, de objetivações e de valorizações elaboradas em diferentes contextos que são/foram os seus. (SILVA, 2016, p. 75)

Citando Josso, a autora reflete a questão da pesquisa-formação dentro da sua experiência, que trago para o texto por ter relação direta com a proposta desta investigação que tracei no estágio curricular obrigatório em Artes Visuais na UFPE. Sujeitos conscientes de suas transformações e suas formas de ser no mundo, rememorando seus percursos e desvelando individual e coletivamente trajetórias na formação docente em Artes Visuais.

Os encontros acompanharam o planejamento contemplando, acima de tudo, a aprendizagem por meio do diálogo entre os estudantes. Realizamos rodas de conversas, discussão de textos e leitura de documentos importantes para a educação, tais como: Parâmetro Nacional Curricular, Projeto Político Pedagógico, discussão sobre a importância do planejamento docente, atividades práticas de construção de imagem e realizamos atividades de construção de narrativas, buscando estimular disparadores da memória para os registros das trajetórias percorridas pelos

estudantes. Além disso, foi aplicado um questionário-piloto no início do semestre com os estudantes em sala. Registros imagéticos das atividades realizadas e também um diário de prática pedagógica com anotações realizadas nas observações desses encontros presenciais foram utilizados como instrumentos de produção de dados para a pesquisa.

O primeiro desafio com que os estudantes matriculados no estágio curricular obrigatório se deparam é o de encontrar uma instituição pública de ensino que tenha um docente formado em artes visuais ministrando o componente. Isso se responde facilmente fazendo um breve panorama dos profissionais de Artes Visuais efetivos no estado de Pernambuco, observando os concursos realizados ao longo dos anos. Um estudo aprofundado sobre essa temática de concursos para professores de Artes no estado foi realizado por Daniel Moreira de Alcântara (2014). Sua investigação se debruçou no intervalo de 10 anos, entre 2003 e 2013, analisando os editais dos concursos realizados.

O último edital com vagas efetivas para professores de Artes no estado foi realizado no ano de 2008, contemplava 183 vagas para a área de ensino das Artes, podendo concorrer ao certame profissionais com diplomas em Licenciatura plena em Artes nas modalidades: Visuais, Cênicas, Música e Dança⁷. A nomenclatura apresentada no edital utilizando “Licenciatura plena em Artes”, trazendo os cursos de Cênicas, Artes Visuais, Música e Dança como “modalidades” de ensino nos mostra a falta de compreensão da organizadora do concurso e da própria Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco sobre as formações adequadas para investidura no cargo.

A nomenclatura pode revelar concepções e práticas do ensino de arte que propositadamente ou não direcionam o docente para uma seleção no qual ele mesmo não tenha ciência de quais saberes e objeto de conhecimento terá que lidar nas provas. Por exemplo, para os cargos intitulados professor de “educação artística”, esta nomenclatura refere-se a professores formados em qualquer campo artístico ou especificamente a aquele profissional graduado na época em que esta terminologia foi estabelecida? (ALCÂNTARA, 2014, p. 102)

Como Alcântara (2014) apresenta em sua investigação, as nomenclaturas trazem à tona concepções arraigadas na sociedade sobre o entendimento do perfil

⁷ Dados obtidos pelo site UPEnet, organizadora do certame em 2008. Disponível em: http://www.upenet.com.br/concluido/2008/professor_II_estado_pe_08/PE_professor_II_08.html. Acesso em: Set. 2018

curricular. Os dados disponíveis e atualizados no ano de 2018 no site da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco nos mostram que existem 1.054 instituições de ensino com diretores nas modalidades regular, de referência em ensino médio, técnica e indígenas nas dezesseis Gerências Regionais de Ensino (GRE's) do estado de Pernambuco⁸. Esses números apontam a defasagem do quadro atual na área de Artes em todo o estado. Dessa forma, é de extrema importância que os estágios em Artes Visuais possam dialogar com o ensino público, a fim de observar e compreender com mais afinco essa realidade.

Os estudantes têm a possibilidade de desenvolver o estágio em dupla ou individualmente, e buscam as escolas de forma autônoma, procurando instituições próximas de suas residências ou que possibilitem uma viabilidade maior por conta do tempo curto do componente. Ao final do componente, em vez de um relatório formal de estágio foi solicitado como trabalho conclusivo uma narrativa autobiográfica sobre sua experiência com a arte dentro e fora do ambiente escolar, criando um paralelo com as experiências vividas no estágio curricular e uma produção imagética a partir do tema "O que é ser docente?". É importante salientar que, mesmo em dupla, tanto a narrativa autobiográfica quanto a produção imagética são individuais, pois cada um atravessa a experiência de forma singular, dando significado e apreendendo questões de maneiras diferentes.

Além disso, os estudantes foram estimulados a alimentar diários de bordo durante o período de observação e regência nas escolas. Esse material, que Oliveira (2011) chama de diários de prática pedagógica - DPP, auxiliam na construção de significados e memórias reflexivas sobre a prática docente.

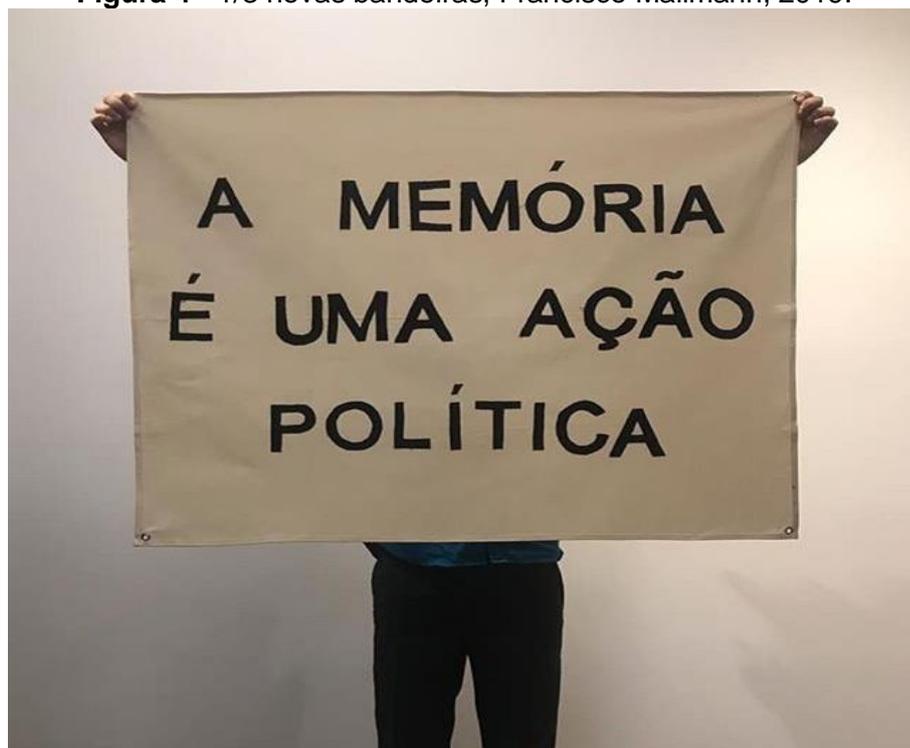
Por meio da escrita de diários aprendemos mais sobre nós mesmos, sobre os outros e sobre o que pensamos que os outros pensam. "(...) un registro de los conocimientos adquiridos, para discernir patrones del trabajo en curso, para volver a reflexionar sobre reflexiones anteriores". (MANEN, 2003, p.91). Ou seja, nos auxilia a manter em movimento nossa prática discursiva/educativa, rever posicionamentos, atitudes, nos ouvir a partir do que escrevemos. (OLIVEIRA, 2011, p.990).

Esses registros, no entanto, também estavam abertos às diferentes linguagens: fotos, desenhos, pintura, escrita, poesia. Relações múltiplas que fossem traçadas a partir da vivência com o campo de estágio e que pudessem aguçar posteriormente suas visões críticas sobre ele.

⁸ No portal da Secretaria de Educação de Pernambuco, os estados são subdivididos por Gerências Regionais de Ensino (GRE's) e apenas as instituições com diretores são contabilizadas em cada gerência.

O movimento (auto)biográfico no Brasil ganha destaque por volta da década de 1990. O tema passa a ser refletido e pautado na importância da centralidade dos sujeitos nas pesquisas educacionais e das narrativas de vida como mote reflexivo da prática e formação docente. Como destaca Souza (2007), a memória, as experiências de escolarização, de formação, os saberes docentes, as relações socioafetivas e de identidade recebem lugar de importância; se antes não eram abraçadas pelo modelo positivista de pesquisa acadêmica, a partir de então ganham espaço no meio.

Figura 4 - 1/3 novas bandeiras, Francisco Mallmann, 2019.



Fonte: Pinterest⁹

Nesse sentido, a experiência do sujeito passa a ser compreendida como pulsão de investigação a partir de suas vivências reflexivas. O processo do contar-se pressupõe o movimento de ir e vir, tal qual uma maré, buscando e trazendo na memória, no corpo e nas experiências possíveis caminhos de compreensão da prática e formação docente.

Trago a obra do artista Francisco Mallmann para dialogar com esta pesquisa, pois acredito que ela literalmente levanta a bandeira para clamar a ideia da memória enquanto instância política na sociedade.

⁹ Disponível em: <https://bitlybr.com/cFCK>.

A narrativa (auto)biográfica – ou, mais especificamente, o relato de formação – oferece um terreno de implicação e compreensão dos modos como se concebe o passado, o presente e, de forma singular, as dimensões experienciais da memória de escolarização e de formação. Entender as afinidades entre narrativas (auto)biográficas no processo de formação e autoformação é fundamental para relacioná-las com os processos constituintes da aprendizagem docente. Desta forma, as implicações pessoais e as marcas construídas na trajetória individual/coletiva, expressas nos relatos escritos, revelam aprendizagens da formação e sobre a profissão. (SOUZA, 2007, p.4)

Como Souza (2007) aponta, os caminhos pelos quais os docentes passam durante sua jornada de formação, desde a educação básica até a vida adulta e seus processos pessoais de subjetivação através das narrativas de si deram um novo lugar a pesquisa em formação docente: o lugar de voz aos agentes centrais nesse processo. Reconhecer e valorizar os relatos, mais do que isso, compreender o caráter de investigação-formação nas produções narrativas passa a ser de extrema importância do que diz respeito às pesquisas em educação.

Josso (2007) reforça a importância dos relatos autobiográficos na formação profissional enquanto possibilidade de reflexão dos grupos sociais a partir do contato com a rememoração. Dessa forma, os projetos de formação permeiam as temáticas de subjetividade e existencialidade.

Assim, a questão do sentido da formação, vista através do projeto de formação, apresenta-se como uma voz de acesso às questões de sentido que hoje permeiam os atores sociais, seja no exercício de sua profissão – eles se assumem como porta-vozes dos problemas dos grupos sociais com os quais operam –, seja nas vivências questionadas e questionadoras de sua própria vida. (JOSSO, 2007, p. 2)

Delory-Momberger (2015) também atua no campo das narrativas e traz a ideia da Narrativa de Investigação Profissional (NIP). Nesta concepção, a autora abraça uma narrativa que objetiva uma abordagem de apropriação da formação por meio da reflexão consciente sobre o campo de formação profissional e percurso de vida.

A narrativa de investigação profissional é uma narrativa autobiográfica reflexiva sobre o percurso de formação profissional. O objetivo é gerar vestígios e dar sentido à experiência de formação pela articulação de diversos tipos e momentos de aprendizagem (...) (DELORY-MOMBERGER, 2015, p. 164)

Ou seja, a NIP não se trata de uma produção meramente descritiva, além de mergulhar nos lugares e não lugares da memória em busca dos processos formativos, também provoca os sujeitos que o produzem a fim de questionar esses percursos.

É importante salientar que minha concepção de narrativa de vida se desloca da ideia de texto alfabético como única possibilidade de narrar-se. Estando dentro do

campo da visualidade, procuro compreender o lugar que as imagens exercem em nossa vida; a imagem enquanto campo que possibilita o dizer sobre si e abro espaço para essa forma de produzir narrativas dentro da investigação na formação docente em Artes Visuais. Isso não significa o abandono do texto alfabético, apenas traz outra possibilidade, mais um braço de rio no qual a memória e a reflexão podem se fazer presentes e críticas.

Figura 5 - Ausência, 2018, Aquarela.



Fonte: Acervo da autora.

Produzi a pintura *Ausência* em meados de 2018, quando já estava fortemente permeada pela discussão sobre memória e narrativa na pesquisa de mestrado. Como muitas de minhas produções engavetadas, *Ausência* é mais um dos tantos autorretratos que já fiz. Diz muito sobre vazio, sobre aquilo que se perde ou melhor, não se acessa. Hoje percebo como mesmo sem o desejo consciente do contar-se eu já estava traçando uma narrativa de vida que estaria entrelaçada a esse trabalho.

Figura 6 - Frida Kahlo, Autorretrato com cabelo cortado, 1940.



Fonte: Brasil de Fato¹⁰

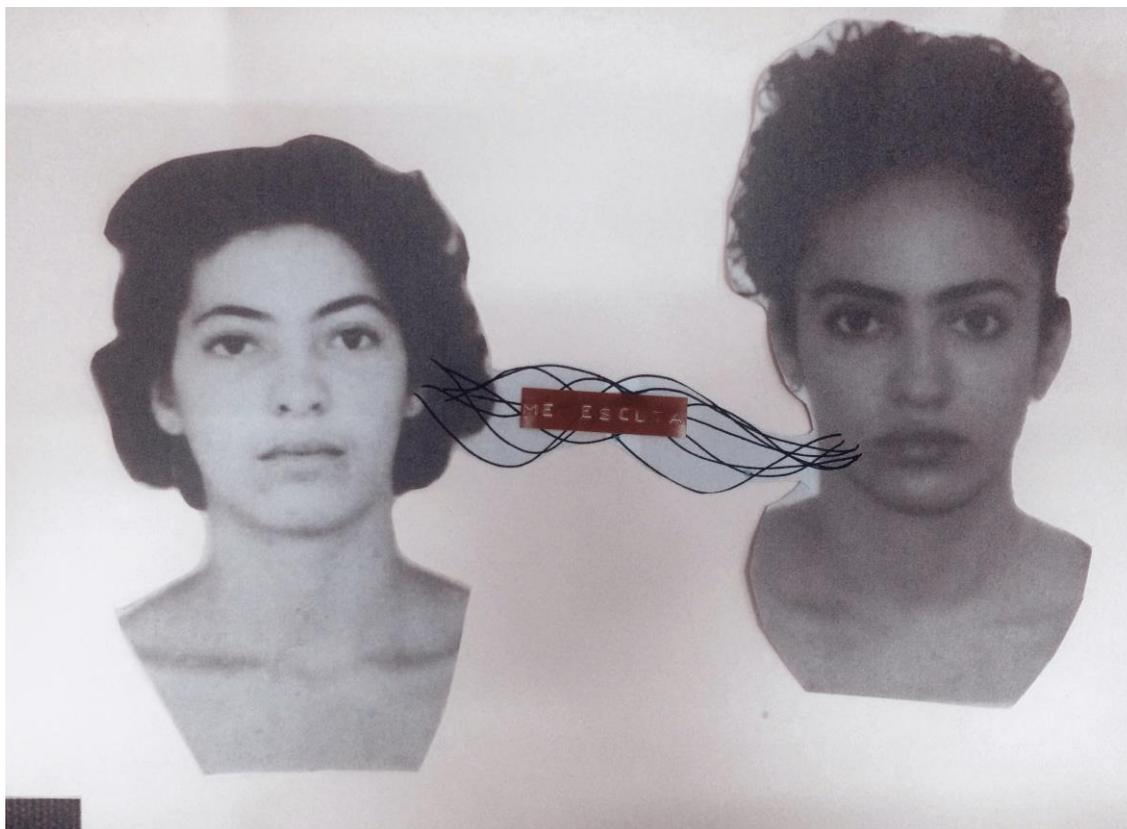
Em Artes Visuais, o processo do contar-se é latente desde as pinturas rupestres até os dias atuais. Essa instância ora aparece de forma mais objetiva, como nas obras da artista Frida Kahlo, que é conhecida justamente pelos autorretratos, ora surge de forma implícita, marcando lugar por meio da discussão sobre a memória, contando-se mediante diversos processos de subjetivação.

¹⁰ Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2017/07/14/frida-kahlo-a-mulher-das-mil-faces>.

Durante a adolescência ganhei de presente uma caixa com o diário de Frida Kahlo e caderno. Lembro que passei semanas observando as anotações, rabiscos, desenhos, cartas no diário. Tudo saltava aos olhos. Diferente de Frida, não tenho o hábito de iniciar um diário e terminar, visto que nesse exato momento tenho cerca de três ou quatro cadernos espalhados sobre minha mesa nos quais risco, desenho, anoto e pinto concomitantemente.

Mas, a caixa até hoje tem sido meu relicário. Nela guardo cartas, fotografias, desenhos, lembranças de viagens e até coisas que gostaria de esquecer, mas não tenho coragem de deixar para trás. O fato é que me dei conta das diferentes formas que a memória toma corpo depois de iniciar o processo de escrita dessa investigação.

Figura 7 - Silva, Juliana. *Me escuta*, 2019, Colagem.



Fonte: Acervo da autora.

O trabalho *Me Escuta* foi produzido no componente curricular de Memória e Narrativa que cursei no primeiro semestre de 2019, na pós graduação em Artes Visuais na UFPE. Uma das atividades propostas era apresentar, por meio de uma imagem, nosso processo de formação enquanto sujeito. Na colagem, minha mãe e eu

aparecemos com a mesma idade em fotografias 3x4. Para além da semelhança física notória, temos ainda um processo forte de diálogo, que é construído e alimentado dia após dia. Eu poderia dizer sem medo: minha mãe me criou para falar; talvez venha daí meu desejo forte nas narrativas.

Recordo bem da importância que a produção do meu trabalho de conclusão de curso teve para mim. Durante sua escrita, rememorei diversas passagens da minha escolarização, relações socioafetivas, minha formação docente dentro da universidade, o medo quando entrei na sala de aula para lecionar pela primeira vez, as dificuldades de planejar... Refletir sobre esses momentos trouxe diversas descobertas; a ação de registrar materializa essas questões e pude problematizá-las posteriormente. A memória prepara um campo fértil para o pensar sobre si.

E é nesse solo, lugar de fertilidade no sentido mais poético e de possibilidades no sentido mais amplo que traço essa pesquisa. Nesse chão, que é cultivado por diversas pessoas, desenvolvi o trabalho cuidadoso de observar, dialogar, escutar e investigar, com o objetivo de compreender qual a importância dos relatos autobiográficos na formação docente em Artes Visuais.

Figura 8 - Raíces, 2018, Fotografia.



Fonte: acervo da autora.

3 RAÍZES

As raízes podem ficar abaixo do solo ou de forma aparente; têm a função de absorver nutrientes, água, minerais e/ou fixar as espécies. Também podem as raízes da nossa formação absorver nutrientes necessários para nos fixar em solo firme, algumas raízes são memórias aparentes, outras escondidas. Entender as raízes nas quais esta pesquisa se estrutura é fundamental para acompanhar o fluxo do pensamento aqui exposto. Diante das diversas naturezas que compõem uma sala de aula, enxerguei a necessidade de compreender o grupo de uma forma mais individual, a priori, por meio de um questionário¹¹. O objetivo era entender um pouco do perfil dos estudantes e a partir desses dados pensar os caminhos da pesquisa.

O questionário foi composto de quinze questões, sendo três fechadas, de múltipla escolha, e doze abertas, elaborado em tópicos como: instituição em que cursou o ensino básico, experiências anteriores com a arte e motivo pelo qual escolheu o curso de Licenciatura em Artes Visuais para entendimento do perfil do grupo. Analisado a partir de metodologia qualitativa, buscou-se compreender os dados como parte de um contexto complexo a ser desvelado durante todo o percurso da investigação (WILL, 2012).

Por intermédio dele pude perceber, inicialmente, que se tratava de uma turma extremamente diversificada; mesmo o componente sendo ofertado ao sexto período do curso, os estudantes matriculados estavam em períodos letivos diferentes.

Essa diversidade se apresentava também na faixa etária: estudantes entre 20 e 30 anos. Na formação escolar: estudantes que realizaram todo o ensino básico em escola particular, estudantes que estudaram parcialmente em escolas particulares e estudantes que estudaram durante toda a educação básica em escolas públicas.

Na origem: três de Recife, dois do interior do estado de Pernambuco e outros três de fora do estado. Dos dois estudantes do interior do estado de Pernambuco, apenas uma conseguiu mudar-se definitivamente para Recife, a fim de concluir seus estudos; outro estudante percorre diariamente cerca de 1h20min de distância em um ônibus fornecido pela prefeitura da sua cidade com apenas três horários possíveis de embarque durante todo o dia.

¹¹ Dos nove estudantes regularmente matriculados no componente apenas uma não respondeu ao questionário, de modo que, nesta etapa, a pesquisa contou com a análise de oito questionários.

A estudante citada anteriormente, que hoje reside em Recife, relatou em sala de aula que a única possibilidade de realizar o ensino superior gratuito em sua cidade, Surubim, Zona da Mata Norte de Pernambuco, seria por meio da educação à distância. A Universidade Federal Rural de Pernambuco disponibiliza quatro cursos para a cidade: Bacharelado em Administração Pública, Licenciatura em Computação, Licenciatura em Física e Licenciatura em Pedagogia.

A estudante compartilhou ter cursado dois períodos de Licenciatura em Física assim que concluiu o Ensino Médio, por falta de opção e incentivo da sua família para ingressar no ensino superior, tendo desistido quando passou no vestibular para Licenciatura em Artes Visuais, que sempre foi seu desejo. Outra estudante relatou ter cursado seis dos oito períodos do curso de enfermagem na UFPE, tendo desistido para tentar Licenciatura em Artes Visuais.

Todos os estudantes, sem exceção, responderam que seu contato com a arte durante a infância fora do espaço escolar se deu por meio da família, quer seja diretamente pelo incentivo dos pais, mediante a compra de materiais para uso em casa ou por alguma figura familiar ligada às linguagens artísticas. Como a estudante **A.**¹² relata:

Minha mãe pintou na juventude. Na infância, ela sempre incentivou a desenhar e pintar, além de realizar comigo colagens e outras atividades.

Os estudantes também foram questionados se tiveram aulas de Artes Visuais no Ensino Fundamental e a resposta foi afirmativa para todos os estudantes, das experiências citadas, destaca-se a prática de desenhos para colorir, livre expressão e cópias. A estudante **A.T.** citou em sua resposta:

Sim... No Fundamental 1 era aquela coisa de desenhos mimeografados para pintar, celebrações de datas comemorativas, etc... No Fundamental 2 tinha um professor de História que desenhava e passava pra gente umas noções de técnica de claro x escuro, mas algo bem superficial.

As experiências citadas não foram diferentes em quase todos os casos. É interessante observar que todos, independentemente da idade e da instituição ser privada ou pública, tiveram aulas no período.

¹² Os nove estudantes parceiros desta pesquisa serão identificados através da letra inicial de seus nomes, respeitando o desejo de privacidade do grupo.

Quando questionados sobre o contato com a Arte fora do espaço escolar durante a adolescência foi interessante perceber que os estudantes oriundos de cidades do interior citaram a família ou pessoas inspiradoras próximas, televisão, revistas e meios de comunicação, com os quais tinham a possibilidade de dialogar com alguma linguagem artística. Já os estudantes da capital citaram, além dessas questões, acesso a museus, galerias, exposições, teatro e shows como fonte de consumo artístico durante essa etapa da vida.

Outro ponto importante a se destacar, principalmente nos estudantes oriundos de cidades do interior do estado é a ausência de frequência em espaços expositivos durante o período de escolarização na educação básica. Isso nos leva a uma discussão importantíssima: a descentralização urgente de espaços culturais, museus, galerias e experiências, nesse sentido, para além das grandes capitais, a fim de democratizar o acesso a esses espaços a toda sociedade.

Sobre as aulas de Artes no Ensino Médio apenas três estudantes tiveram aulas de Artes durante a etapa de ensino. Dos cinco que não tiveram, três estudaram em escola pública. Dentre os alunos que tiveram, as respostas foram bem distintas quanto ao ensino na época. O estudante **D.** citou:

Tive uma excelente professora, formada em História que lecionava os aspectos estéticos da arte clássica.

Outra estudante relatou:

Tive, entretanto não me recordo. O que ficou foi a lembrança do material proposto pela escola: pranchas de artes visuais que era muito rico, porém pouco utilizado pelo professor.

Dessa forma, podemos concluir que existiu uma lacuna no que diz respeito ao ensino da Arte no espaço escolar durante essa etapa para a maioria do grupo, ficando a fruição artística a cargo de outras esferas da vida: exposições, espaços culturais, shows, convivência familiar e continuidade da prática que alguns já exerciam sozinhos.

Também foi questionado se houve alguma experiência significativa no Ensino Médio com Artes e nenhum estudante relatou algo no sentido. Essa resposta afirma, mais uma vez, diante do que já foi exposto sobre o panorama dos profissionais de Artes Visuais atuantes na rede pública e privada de ensino de Pernambuco, da falta de materiais e experiências artísticas nessa etapa, o quão importante e rico vem a ser

o contato dos estudantes das escolas com os graduandos em Artes Visuais e suas propostas durante o estágio obrigatório e a urgência em profissionais com formação específica lecionando o componente curricular.

Uma questão interessante e que aparece de forma unânime entre as respostas, quando questionados sobre produção visual todos respondem de forma afirmativa o diálogo com o desenho e a pintura, além de outras linguagens que aparecem nas respostas como: bordado, vídeo, fotografia e performance.

Em uma conversa inicial em sala de aula, muitos relataram não se dedicar exclusivamente à formação acadêmica. Estágios remunerados, trabalhos autônomos e informais, atuação em projetos, exposições temporárias e outras produções dentro e fora da área das Artes Visuais é algo que faz parte do dia a dia desses estudantes, o que, claramente, reflete em suas formações. Alguns admitiram sentir uma lacuna com relação ao tempo dedicado; essa conversa foi importante para compreender de que forma os estudantes vão se dedicar ao estágio curricular obrigatório, que é algo a ser encaixado num tempo conturbado.

Precisamos levar em conta também as demandas pessoais, familiares e afetivas que constituem esses sujeitos, demandas que não se dissociam das particularidades da formação acadêmica e que mais tarde se revelam nas narrativas como componentes importantes de suas vidas que influenciam na formação docente. As diferenças encontradas em sala de aula proporcionam um campo fértil, onde cada um partia de experiências e vivências bem distintas, presenteando a coletividade com a possibilidade de aprender a partir dos diferentes discursos.

Quando invocamos a memória, sabemos que ela é algo que não se fixa apenas no campo subjetivo, já que toda vivência, ainda que singular e auto-referente, situa-se também num contexto histórico e cultural. A memória é uma experiência histórica indissociável das experiências peculiares de cada indivíduo e de cada cultura. (SOUZA, 2007, p. 63)

Externando suas memórias no processo do contar-se, os estudantes e futuros docentes têm a oportunidade de refletir as questões pertinentes em suas formações, relacionando questões vividas durante o estágio e processos pelos quais passaram durante sua trajetória de escolarização e da vida.

A memória é escrita num tempo, um tempo que permite deslocamento sobre as experiências. Tempo e memória que possibilitam conexões com as lembranças e os esquecimentos de si, dos lugares, das pessoas e das dimensões existenciais do sujeito narrador. É evidente que a memória inscreve-se como uma construção social e coletiva e vincula-se às

aprendizagens e representações advindas da inserção do sujeito em seus diferentes grupos sociais. (SOUZA, 2007, p. 4)

Como Souza (2007) afirma, a memória possibilita conexões com experiências, o acesso reflexivo a esse campo permite ao docente, nesse caso, aos estudantes em formação encontrarem conexões entre a formação durante a educação básica e os caminhos seguidos durante a formação no ensino superior.

Em sala de aula foi perceptível que o questionário reverberou nas memórias dos estudantes, já que foram instigados a regressar nas raízes de suas formações em busca de dados e situações marcantes dessa trajetória para responder algumas questões. Mesmo com respostas sucintas, o questionário-piloto foi um exercício inicial de compreensão tanto minha, do grupo, quanto dos estagiários em formação sobre suas experiências de escolarização.

Os estudantes estiveram alocados nas instituições de estágio curricular de acordo com a tabela a seguir:

Tabela 1. Distribuição dos estudantes no campo de estágio

ESTUDANTES	INSTITUIÇÃO DE ENSINO	SÉRIE/ DISCIPLINA	FORMAÇÃO DOS PROFESSORES SUPERVISORES
J. e L.	IFPE – Olinda / PE	Ensino das Artes Visuais	Educação Artística: Artes Plásticas
D.	Escola Municipal Otaviano Basílio – Limoeiro / PE	EJA	Magistério
M.	Escola Estadual Regueira Costa – Recife / PE	1º ano	Lic. em Geografia
S. e A.	Escola Estadual Barros de Carvalho – Recife / PE	1º e 2º ano	Lic. em História
Ad.	Escola Municipal Odete Pereira Carneiro – Jaboatão dos Guararapes / PE	EJA	Lic. em História
Al. e LG.	EREM Diário de Pernambuco / Recife - PE	1º e 2º ano	Lic. em Letras

Fonte: A autora

Tais dados nos mostram que os estudantes foram distribuídos em etapas de ensino diversificadas: técnico, médio e EJA, o que possibilitou uma troca de experiência rica durante as discussões.

Uma característica importante do grupo é a variedade das cidades nas quais as instituições de ensino estão situadas. Isso vai apontar caminhos diferentes nas comunidades escolares em questão e, conseqüentemente, experiências vivenciadas. Esses dados iniciais auxiliaram no sentido de compreender minimamente o perfil do grupo e buscar caminhos para a investigação no decorrer do componente, como apresento no próximo capítulo: **Memórias e Experiências em gestação.**

4 MEMÓRIAS E EXPERIÊNCIAS EM GESTAÇÃO

Depois de algumas aulas, percebi o quanto a visão sobre a educação se apresenta de forma pessimista no discurso coletivo. A escola sempre é colocada como lugar de conflito, de desentendimentos, de frustrações, de experiências negativas e memórias não muito amigáveis.

No que tange às Artes Visuais, por questões históricas e políticas o quadro fica ainda mais complexo: falta de docentes com formação em Artes Visuais, falta de sala de aula adequada para o componente, falta de materiais, carga horária pequena, visão estereotipada do professor/a de Artes Visuais como decorador ou organizador de festas, aquele faz tudo no que diz respeito a entretenimento, isolamento (geralmente é o único professor de Artes da instituição) e por aí vai. Se fomos citar os aspectos negativos e as pedras encontradas no caminho, vamos nos estender, talvez, por um capítulo inteiro e, certamente, espantar qualquer estudante em formação que esteja lendo esta pesquisa. Acredito que não é esse o papel da educação e definitivamente não é isso que busco em minha investigação.

Como refletir a carreira docente em Artes Visuais de forma clara, compreender os pormenores e desafios impostos pelo sistema educacional e ao mesmo tempo conseguir enxergar os aspectos positivos (que sim, existem) da educação? Como buscar memórias que se relacionem à importância do fazer docente, revelando caminhos e possibilidades múltiplas de ação? Como ressignificar as situações complexas, que, a priori, desestimulam os estudantes em formação e torná-las possibilidade de reflexão crítica e mudança social?

Foram essas as questões que busquei estimular por meio de uma roda de conversa com os estudantes do componente curricular de estágio que teve como ponto de partida a leitura do primeiro capítulo do livro *Pedagogia da Autonomia*, de Paulo Freire, texto previamente incluído no plano de ensino do componente pela professora regente da turma, que veio bem a calhar no que diz respeito aos aspectos citados anteriormente. É importante ressaltar que meu discurso aqui se coloca de forma política e ética, posto que fui uma estudante que sempre buscou refletir de forma crítica o papel do/da docente e continuo sendo uma docente em formação (pois acredito que meu aprendizado jamais se encerrará), que busca refletir esses aspectos almejando mudanças no sistema educacional, beneficiando cada vez mais nossa prática e o ensino-aprendizagem.

Digo isso, a fim de ponderar quaisquer dúvidas sobre meu posicionamento quanto aos enfrentamentos na educação, pois meu discurso não é cristalizado no “se está assim não muda”. Busco refletir o que se pode fazer no momento atual para melhorar a qualidade da prática do professor/a de Artes Visuais na educação básica. E acredito que uma das maneiras de conseguir isso é justamente encontrar aspectos positivos em relatos, narrativas, experiências, compartilhando-as com o intuito de repensar e encontrar caminhos que mudem os desafios impostos na atualidade.

Figura 9 - Estudantes em atividade sobre os PCNs, 2018.



Fonte - Acervo da autora.

Durante a aula, distribuí alguns dos eixos impressos com os quais Freire (1996) trabalha em seu livro, por exemplo: *Ensinar exige pesquisa*. A partir desse eixo, o/a estudante relataria os aspectos importantes destacados por ele/ela no livro e relacionaria a alguma memória positiva no que diz respeito à educação, vivenciada enquanto docente ou discente. Foi interessante perceber que, em geral, os estudantes trouxeram memórias de sua escolarização na educação básica. Professoras/es que fizeram a diferença durante o percurso formativo foram destacados, antes não mencionamos durante nossos encontros. Experiências positivas em diversas áreas, a exemplo de uma estudante que relatou ter se aproximado de um professor de Física durante o Ensino Médio, a boa relação estabelecida entre o docente e os alunos e as

experiências vividas em sala de aula fizeram-na sentir, pela primeira vez, prazer em estudar a matéria na escola.

Outra estudante nos relatou que um professor de Português, durante seu Ensino Médio, tinha uma prática completamente diferente dos demais. Ensinava por ciclos de debates e reflexões sobre a língua; filmes, roda de conversas e estímulo à criticidade foram os aspectos destacados pela estudante durante seu relato.

Freire (1996) traz em seus escritos saberes necessários à prática docente progressista e crítica, como ele mesmo coloca no texto. Esses saberes vão se entrecruzando no decorrer do livro e, pouco a pouco, fomos compreendendo pelos relatos e leitura do texto que a reflexão é o grande mote do professor crítico. Aquele que é capaz de revisitar-se e refletir sobre si mesmo, automaticamente movimentará sua prática. Portanto, percebemos como o exercício de trazer à tona breves relatos sobre práticas positivas nos fez perceber quão rico pode ser o acesso reflexivo à memória. E, principalmente: que existem caminhos que podem nos levar a experiências significativas, ricas e positivas, mesmo quando tudo aponta ao lado contrário.

Esgotamos o tempo da aula: duas horas com a sensação que haveria muito por discutir e compartilhar entre nós. Várias experiências e relatos ficaram no devir, com a missão de serem refletidos e desvelados ao longo das nossas leituras durante a disciplina e na própria experiência da reflexão sobre as memórias de cada um. No decorrer do componente, outras rodas de conversa aconteceram em sala de aula; o planejamento já previa encontro com educadores para compartilhamento de experiências. No entanto, a partir da primeira roda, que se mostrou muito produtiva, outros encontros foram articulados e incluídos.

Recebemos a visita de dois professores do Ensino Médio regular, uma professora do Ensino Médio técnico e um estudante de Licenciatura em Artes Visuais - UFPE ainda em formação, que já havia cursado o componente, todos para apresentar suas experiências em sala de aula, com foco nas experiências positivas nessa etapa do ensino. Esses momentos de troca se apresentaram de forma riquíssima para os estudantes, uma oportunidade ímpar de dialogar com docentes em atuação. Um dos professores, que foi aluno da Pós-graduação em Artes Visuais, relatou a importância em trazer esses momentos para os estudantes em formação, momento esse que ele não teve acesso em seu período de formação ainda na graduação, evidenciando, em sua fala, a dificuldade e despreparo quando entrou em

sala de aula e se deparou com um mundo desconhecido no que diz respeito aos desafios do cotidiano escolar.

Dessa forma, a disciplina foi estruturada em diálogo e reflexão acerca de autores e documentos norteadores. Além da própria troca de experiência sobre o campo de estágio, das vivências, dúvidas e novas experiências que iam surgindo. Minha atuação durante essa etapa foi observar, dialogar e tentar extrair o máximo possível de informações sobre a formação dos estudantes a partir das discussões que surgiam em sala de aula. Com essas anotações em mãos, o questionário-piloto, e, ao final da disciplina, as narrativas autobiográficas e produções imagéticas, mergulhei em outra etapa da investigação: a análise desse material tão frutífero que a pesquisa de campo me possibilitou.

Figura 10. Ramificações, 2018, Fotografia.



Fonte - Acervo da autora.

5 RAMIFICAÇÕES

Diante da pluralidade na qual as narrativas autobiográficas e imagéticas foram produzidas pelos estudantes ao final do componente, vi a mim mesma na difícil missão de observar esses textos com cautela, a fim de identificar aspectos que apontam para a formação docente em Artes Visuais na UFPE.

Os estudantes foram estimulados a ter autonomia no processo de escrita para encontrarem o formato que os deixassem mais confortáveis, buscando expressar seus relatos das mais variadas formas: carta, texto corrido, artigo científico, relatório e até mesmo em poesia. O norte principal dessa escrita seria explorar aspectos da relação com a arte e sua formação em artes visuais, relacionando-as à sua experiência no estágio. Além da parte escrita, receberam como outra atividade de finalização do componente uma produção imagética partindo do mote: "O que é ser docente?".

As narrativas ganham sentido e potencializam-se como processo de formação e de conhecimento, porque têm na experiência sua base existencial. Desta forma, as narrativas constituem-se como singulares num projeto formativo, porque se assentam na transação entre diversas experiências e aprendizagens individual/coletiva. (SOUZA, 2007, p. 5)

Souza (2007) nos dá indícios de como a narrativa de vida pode ser fundamental para uma certa "organização" dos processos vivenciados quando materializamos essas memórias. Dessa forma, a construção da escrita e a maneira como os estudantes escolhem se expressar nos mostram caminhos dessa formação.

Emerge daí a necessidade de compreender, com base na abordagem experiencial das narrativas (auto)biográficas, o papel estabelecido à formação do ponto de vista do sujeito aprendente e, ainda a necessidade de revelar, nos bastidores de leituras, cenas cotidianas e experienciais do cotidiano escolar, visto que a organização e a construção da narrativa de si implicam colocar o sujeito em contato com suas experiências formadoras, as quais são perspectivadas a partir daquilo que cada um viveu e vive, das simbolizações e subjetivações construídas ao longo da vida. (SOUZA, 2007, p.5)

Depois de algumas leituras comecei a perceber que uma espécie de fio condutor permeia essas escritas; independente do formato da sua produção, notei que alguns eixos se repetiam nesses relatos, desvelando a relação desses estudantes com a arte, vida e formação acadêmica/profissional.

Por exemplo, quase todos os relatos iniciam descrevendo o processo de formação na infância dentro do seio familiar e da escola. Já nessa etapa, se houve alguma questão marcante (em quase todos os casos uma professora ou pessoa da família), esse relato é expresso e a lembrança se mostra vívida. Os estudantes que

tiveram essa etapa do ensino (infância) em instituições das quais nutrem afeto e carinho, conseguem descrever os locais com precisão de detalhes, mesmo depois de tantos anos.

Izquierdo (2006) aponta a potência da relação entre a memória e o esquecimento como algo extremamente relevante quando o assunto são as lembranças. Dentre as mais variadas formas de esquecimento, uma me chamou bastante atenção: o esquecimento real. São as lembranças que somem completamente de maneira irreversível. Isso acontece porque deixam de ser acessadas, repetidas e revividas causando atrofia nas sinapses responsáveis pela manutenção das memórias.

O esquecimento real, no entanto, é diferente de outros tipos de esquecimento, que são apenas sublimados ou suprimidos e que podem voltar à tona a partir de outras lembranças ou experiências. Essas memórias que podem sumir por longos períodos, mas voltam quando acessadas são diferentes do esquecimento real, pois têm a característica de algum conteúdo emocional forte. Nesse caso, poderia afirmar que as memórias de escolarização que aparecem nos relatos escritos ou transmitidas oralmente em sala de aula são memórias relevantes e de conteúdo emocional, por isso mantiveram-se vivas, mesmo que adormecidas por todo esse período, já que alguns relataram o processo de escrita dessa atividade como algo que ativou várias lembranças. Dessa forma, podemos observar a importância na escrita autobiográfica como possibilidade de reflexão da formação, no sentido de mergulhar nas memórias relacionadas à vida e, nesse caso mais específico, na relação com a Arte.

A aluna **M.** inicia seu relato com a seguinte fala:

Quando me perguntam o que me fez fazer faculdade de Artes Visuais nunca sei direito o que responder. Não lembro de ter tido, na infância, uma/um professora/or de Artes que tivesse me instigado, a ponto que eu quisesse seguir o mesmo caminho. Pra falar a verdade, nem sequer lembro direito deles e muito menos das aulas que tive.

Exemplificando bem o que foi dito anteriormente sobre as experiências que são deletadas da memória, na sequência a aluna completa:

Mas me lembro muito bem do meu vizinho, Felipe, irmão de Juninho, meu melhor amigo quando criança. Lembro que quando a gente brincava na rua, Felipe passava as tardes desenhando, eu ficava impressionada com os desenhos que ele fazia (...).

Alguns estudantes simplesmente não recordam dos professores de Artes Visuais ou sequer se tiveram aulas de Artes nessa etapa de ensino. É como se um apagão completo pairasse sobre determinados períodos. Mesmo os mais recentes, localizados na adolescência, por exemplo, são esquecidos. Outra estudante traçou sua narrativa com riqueza de detalhes em torno das professoras que estiveram presentes em seu processo de alfabetização. **A.T.** relata:

No IEOP, tive duas professoras: Cíntia, que ficou comigo no Jardim II, e Rosi, que me acompanhou durante a alfabetização. Ambas me marcaram muito pela forma afetuosa e cuidadosa com que os tratava, eu sentia nelas uma sensação muito forte de confiança e segurança, e acredito que a construção dessa relação era o que havia de mais significativo nos meus processos de aprendizagem.

Essas memórias são narradas com tanta precisão, que, não por acaso estão permeadas de conteúdo afetivo, seja no viés positivo ou negativo.

A relação com a arte está profundamente marcada em boa parte dos relatos pelo convívio familiar ou por pessoas próximas da família. A escola quase não aparece como ambiente que impulsiona ou marcou nesse sentido, o que pode ser respondido pela falta de professores com formação na área e, conseqüentemente, experiências significativas no campo. Reforçando ainda mais o compromisso político da ocupação dos espaços na educação por profissionais de Artes Visuais licenciados na sua área de competência.

Diante de alguns aspectos que os relatos foram apresentando, criei doze¹³ eixos norteadores comuns às narrativas. Ressaltando que minha intenção ao criar esses eixos não é de generalizar as produções, visto que o sentido de trabalhar na perspectiva da narrativa de vida é o viés experiencial, ou seja, a relação de singularidade a partir das vivências dos sujeitos.

No entanto, dentro do caráter científico desta pesquisa, encontrei nos eixos uma maneira de organizar e compreender os relatos, a fim de responder à questão desta investigação “Como as narrativas de vida/escritas de si revelam processos de formação em Artes Visuais na UFPE”. Vale ressaltar que mesmo dentro dos eixos, cada relato carrega em si particularidades da própria escrita, formato e subjetividade de cada estudante envolvido.

¹³ Os doze eixos estão disponíveis no Apêndice.

Frente à complexidade das memórias apresentadas, destaquei seis eixos que chamarei de **Ramificações**, nos quais encontrei base substancial para compreender a questão desta pesquisa, que são eles:

- **Relação Infância/Escola** - Memórias relacionadas ao período da infância na família e/ou escola;
- **Relação com a Arte** - Memórias relacionadas às atividades, aulas, vivências e lembranças das experiências com as Artes Visuais na escola e/ou família;
- **Formação Docente** - Percursos de formação docente: escolha do curso, experiências positivas e negativas durante a formação;
- **Relatos do estágio** - Relatos do estágio em Artes Visuais: espaços, profissionais do campo, carga horária e atividades desenvolvidas;
- **Negação da docência** - Negação consciente da formação ou exercício profissional da docência em Artes Visuais a partir das experiências já vivenciadas. Relatos que demonstram o cumprimento do estágio curricular apenas para alcançar a formação, sem pretensão de exercício da docência ao final do curso;
- **Compreensão do ser docente** - Relatos que trazem questões de pertencimento e compreensão do papel profissional dos docentes e sua importância social, bem como dos sujeitos, reconhecendo-se neste lugar profissional.

A partir das seis ramificações destacadas analisei as nove narrativas, encontrando pontos comuns que desembocam na relação com a formação docente desse grupo. É importante salientar que essas ramificações se entrecruzam e complementam o tempo inteiro dentro das narrativas, muitas vezes aparecendo concomitantemente em um único parágrafo. Como Delory-Mombeger (2011, p.51) aponta, a pesquisa autobiográfica deve buscar compreender os processos nos quais os indivíduos "(...) integram, estruturam, interpretam os espaços e as temporalidades de seus contextos histórico e social".

Exatamente por isso escolhi chamar esses eixos de **Ramificações**, uma vez que as ideias se apresentam de forma orgânica, demonstrando traços de semelhança entre si, porém, mantendo a singularidade de cada sujeito, traçando um paralelo com as ramificações apresentadas trago para o texto as imagens produzidas, que, por sua

vez, apresentam o discurso dos estudantes a partir do mote “O que é ser docente?” numa outra perspectiva de forma densa e cheias de informações.

Figura 11 - AT, Sem título, 2018.



Fonte: Acervo da autora.

A Figura 11 trata da produção imagética feita pela estudante **AT.**, que utilizou como suporte o livro do Novo Testamento da Bíblia cristã, costurou o miolo do livro e interferiu em sua capa e contracapa, criando, assim, um novo registro. Percebi na imagem relação direta com a discussão desta investigação, na medida em que a estudante utiliza um livro que traz uma narrativa arraigada em nossa sociedade, inferindo, cortando, colando, costurando e criando, dessa forma, uma nova história, ou melhor, sua própria história por meio da imagem. Diria que o material principal nesse trabalho é justamente o contar sobre si. Como Josso (2007) aponta:

Trabalhar as questões da identidade, expressões de nossa existencialidade, através da análise e da interpretação das histórias de vida escritas, permite colocar em evidência a pluralidade, a fragilidade e a mobilidade de nossas identidades ao longo da vida. (JOSSO, 2007, p. 3)

As ideias apresentadas nas ramificações **Relação Infância x Escola e Relação com a Arte** estão intimamente ligadas. Foi quase unanimidade na escrita das narrativas os estudantes iniciarem seus textos com essa etapa da formação. Inclusive eu, sem perceber, iniciei a dissertação narrando um pouco da minha trajetória e, conseqüentemente, minha relação com a Arte.

A busca pela linearidade iniciando os relatos na infância e seguindo até a vida adulta se apresenta em todas as narrativas e está atrelada à ideia de organização das lembranças. Isso não significa que as memórias estão separadas em caixas diferentes; no entanto, ao entrar no processo de narrar-se, os sujeitos tendem a uma certa ordenação, como a psicanalista Gorender (2012) nos mostra em seu artigo Tempo e Memória.

Nossa memória certamente não é em si linear, mas implica em uma representação do tempo a ser ordenado, embora este seja a cada momento sujeito a retranscrições e ressignificações. Lembremos que Lacan não apenas introduz o tempo no processo de subjetivação, mas o faz essencial a este. O tempo, e a memória que o possibilita, é o que permite o estabelecimento de diferenças. (GORENDER, 2012, p. 105)

Josso (2007) apresenta questões pertinentes quanto à relação da reflexão formativa e existencialidade.

Um dispositivo de formação que, por pouco que seja, integre a reflexão sobre esse projeto, a partir, por exemplo, de uma análise de histórias de vida dos aprendentes, pode, desse modo, ver aflorar e penetrar nas preocupações existenciais dos aprendentes adultos. (JOSSO, 2007, p. 2)

Em outras palavras, é como se ao mergulhar no processo formativo, a partir de inquietações sobre a nossa relação com esse objeto pesquisado (nesse caso a relação com a Arte), a busca pela origem desse diálogo venha a emergir dando subsídios para as inquietações atuais.

A relação com a Arte se apresentou no grupo fortemente ligada à família ou a pessoas próxima. A aluna **S.** relata:

Durante toda minha infância, fui incentivada a ler, pintar e desenhar... Meu pai foi o principal incentivador. Ele fazia desenhos para eu pintar, inventava histórias engraçadas e me pedia o resumo dos livros e gibis que ele me dava.

Outra aluna, **AJ.**, cita em seu texto:

Minha mãe sempre incentivou a desenhar e a realizar trabalhos manuais, e sempre permitiu que eu brincasse com alguns materiais artísticos que ela

possuía, da época da faculdade, quando estudou pintura em um curso de extensão.

É interessante que a estudante ultrapassa a noção do fazer Arte como pintar e desenhar na infância e relata a herança do trabalho manual na família como algo que a despertou também para esse mundo:

(...) por volta dos 6 ou 7 eu havia aprendido um pouco de ponto-cruz com uma tia-avó, por livre e espontânea vontade. Por volta dos 11 anos, comecei a aprender a cozinhar; mexendo nos livros de receita da minha mãe, fiz meu primeiro bolo sozinha em casa.

A família, primeira célula social dos sujeitos, constitui um demarcador fundamental no que diz respeito à relação com a Arte. Familiares ou pessoas próximas desse convívio que desenvolvem trabalhos manuais, artísticos ou mesmo que incentivam as atividades artísticas são lembradas em tom de afetividade e com riqueza de detalhes. O que corrobora com a ideia de Izquierdo (2006) sobre as lembranças de conteúdo emocional que tendem a ser preservadas e possuem uma forte capacidade de rememoração, como é o caso dos estudantes que recordam passagens da relação com a Arte ainda na infância.

Um aspecto relevante e já citado nesse texto foi perceber que nas memórias de infância, no período de escolarização, os estudantes quase não recordam das aulas de Artes Visuais. Alguns relataram episódios não muito amigáveis nos quais foram tolhidos com relação à linguagem.

Figura 12 - Sem título, AJ, 2018.



Arte na Escola

Fonte: Acervo da autora.

As telhas que aparecem na Figura 12 são atividades realizadas por estudantes da escola em que **AJ.** realizou seu estágio, encostadas na parede e “deixadas” por assim dizer, de lado, inacessíveis por conta das grades que as cercam. A estudante produziu essa fotografia e em seu relato aponta a questão do esquecimento da Arte na escola, principalmente ao adentrar no Ensino Fundamental anos finais e Ensino Médio. Encontrei nessa imagem relação com a discussão sobre as memórias e a relação com Arte no período de escolarização, pois o sentimento de apartamento da linguagem é citado por vários estudantes, principalmente com a chegada do Ensino Fundamental anos finais e Médio. Se as experiências com a Arte no ambiente escolar já eram escassas antes, agora tornam-se quase nulas.

Com a chegada do Ensino Fundamental a estudante **AJ.** narra:

A partir de então, não tenho mais lembranças concretas à arte na escola. Eu sempre gostei de estudar e aprender, mas não gostava de estar naquela escola. O ambiente tinha se tornado exigente e frio, hostil, e havia estudantes muito mais velhos convivendo comigo agora. O espaço para as artes e as brincadeiras foi ficando cada vez menor. Além da grande quantidade de matérias e conteúdos que eu deveria, simultaneamente, aprender.

É interessante notar que anos depois, em seu processo de formação profissional, a estudante narra um ambiente de ensino ainda muito semelhante ao da sua infância. Como Souza (2007) nos mostra, por meio da escrita narrativa, os estudantes conseguem articular as diferentes etapas de formação.

A escrita narrativa da trajetória de escolarização permite ao sujeito compreender, em medidas e formas diferentes, o processo formativo e os conhecimentos que estão implicados nas suas existências ao longo da vida porque o coloca em “transações” consigo próprio, com outros humanos e com o seu meio natural. (SOUZA, 2007, p. 87)

O estudante **D.** também apresenta em sua narrativa as experiências com aulas de Artes Visuais no Ensino Fundamental anos finais:

As aulas de Artes eram cansativas de acompanhar, estavam pautadas em temas genéricos e festividades como Carnaval, Dia das Mães e Natal. Ainda tenho vívida na memória uma tábua de carne de madeira que, depois de miçangas e glitter, parafusos-ganchos, converteu-se em um alegórico porta-chaves para as mães.

Barbosa e Coutinho (2011) apontam a mimese, a repetição, a pintura de cópias e desenhos “pedagógicos” com funções meramente decorativas, como a confecção de capas de provas ou desenhos xerocados como padrões diretamente ligados à

pedagogia tradicional na história do ensino das Artes Visuais, como outra aluna cita as aulas de durante a infância:

As aulas de Arte seguiam o mesmo padrão que eu conhecia até então: colorir as capas de provas e atividades bimestrais, ou simplesmente um “desenho qualquer” xerocado pra todos. Era um momento de descontração, que quebrava o gelo e a seriedade das demais aulas, nós podíamos conversar, trocar materiais, etc. Mas nada além disso. Também encontrei alguns deles na pasta, todos desse mesmo período, entre 2ª e 4ª séries (...) **A.T.**

Figura 13 - Relato da estudante A.T., 2018.



Fonte: Acervo da autora.

A imagem xerocada de uma criança indígena, colorida de forma cautelosa para não “borrar” e arrematada com hidrocor para dar acabamento faz parte do relato da estudante **AT.** e talvez seja emblemática para muitos jovens. Ao observá-la, lembrei minha infância.

Quase sempre acompanhada de um cocar de papel e duas listras de tinta guache no rosto, muitas crianças levam para a casa a lembrança dessa data “comemorativa”. Sem nenhum tipo de reflexão sobre o assunto, esse ritual é seguido há décadas em um país onde o genocídio da população indígena cresce ano após ano. É importante perceber que a **Relação com Arte** também vai se estabelecendo fortemente pelas experiências na escola. Essas atividades vão tornando verdade, uma maneira de desenhar e produzir, criando conceito de certo e errado, estabelecendo limites que mais tarde desaguam em bloqueios.

No campo do ensino da arte a pedagogia tradicional se associa a teoria estética mimética que pressupõe regras e princípios universais. Tem como fundamento metodológico a imitação e a progressão das dificuldades para a aquisição da perfeição tanto das formas como da destreza para executar tais formas. É associada ao padrão de beleza neoclássico e se fundamenta na historiografia da arte construída desde o Renascimento (BARBOSA; COUTINHO, 2011, p.42)

Como Barbosa e Coutinho (2011) apontam e conforme foi dito anteriormente, no ensino das Artes Visuais podemos observar, por meio do seu processo histórico, que a ideia da cópia, dos padrões e da repetição são um resquício ainda hoje latente.

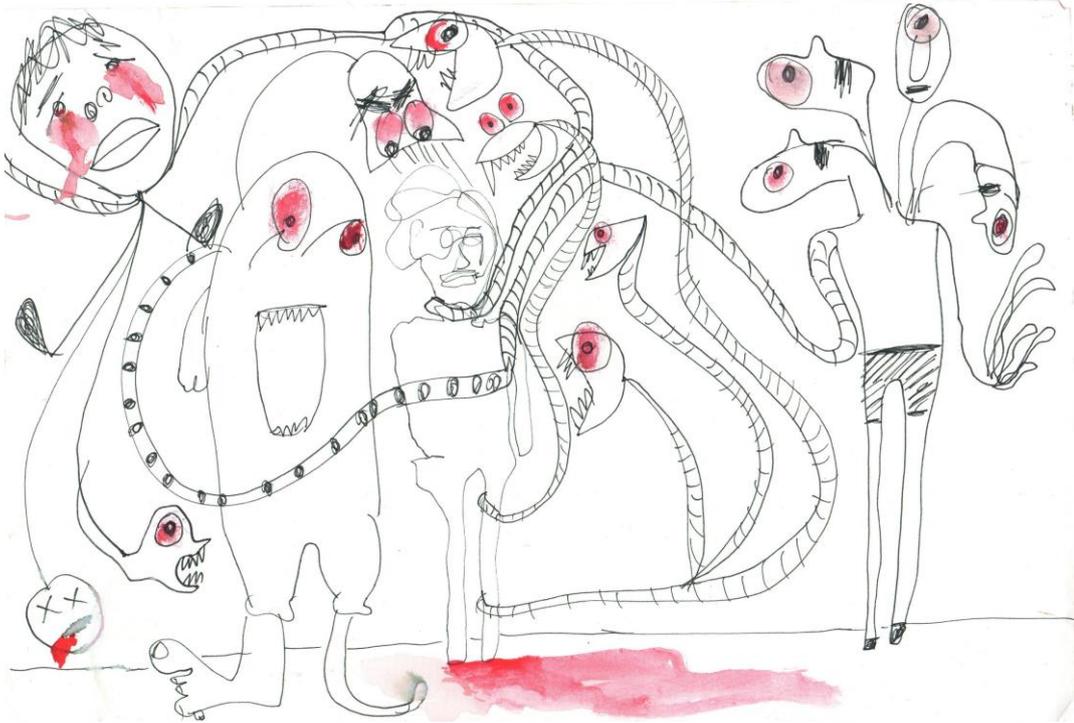
Figura 14 - Relato da estudante, AT, 2018.



Fonte: Acervo da autora.

Padrões que os estudantes citam em suas narrativas e revivem na experiência do estágio. Essa discussão já nos leva para outra ramificação que apareceu em todas as narrativas a **Formação Docente**, ao refletir a relação com Arte durante a infância, quer seja no seio familiar ou na escola, os estudantes interligam essas questões à reflexão da formação docente. Ou seja, mediante o mergulho na infância e no período de escolarização, os estudantes enxergam uma espécie de espelho no qual se encontram atualmente na formação docente em Artes Visuais, principalmente nas experiências do campo de estágio.

Figura 15. Pesadelos de Infância, L., 2018.



Fonte: Acervo da autora.

Nas produções imagéticas da aluna L., intitulada *Pesadelos de Infância e Pesadelos de Infância II*, a angústia é expressa no olhar. Figuras fundidas, entrelaçadas, riem e observam outra figura que chora posicionada no centro da imagem. São dentes enormes, olhos arregalados, cobras e bichos. Quando observei as imagens, fiquei um tempo me perguntando a relação entre “O que é ser docente” a um pesadelo de infância tão forte que remete a medo e aprisionamento.

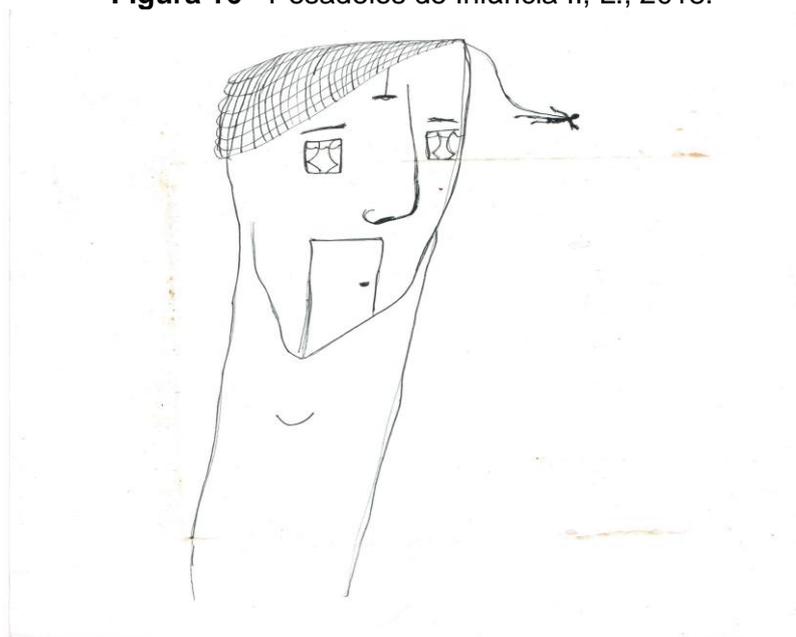
Em seu relato, a estudante descreve uma situação em que ainda pequena, por brincadeira de criança, afirmou ter visto a calcinha de uma colega de classe. E narra a reação da professora com riqueza de detalhes:

“Olhando calcinha, menina? Nunca viu uma calcinha não? Você é macho? Usa cueca?”. Bastava o castigo sem voz e eu já teria o suficiente. Mas aquela reação, aquele tom de voz, determinou a minha reputação de criança aos 4 anos. (...) Aquela mulher talhou minha cruz. Nunca mais a escola foi a mesma, nunca mais eu fui a mesma.

Em seguida, a aluna continua:

A figura do professor significava pra mim, como coisa real por fora, a de um carrasco-deus, que tinha a foice da condenação nas mãos; ao mínimo deslize, ela podia escapar e degolar quem quer que fosse pela frente.

Figura 16 - Pesadelos de Infância II, L., 2018.



Fonte: Acervo da autora.

Esse breve relato nos mostra como uma memória tão antiga é capaz de atravessar anos de experiência e vir à tona novamente a partir de vivências inter-relacionadas. Davallon (2007), no livro *Papel da Memória* apresenta a ideia de que a memória emerge a partir do momento em que ela sai da indiferença. Dessa forma, é possível entender a escrita das narrativas e produção das imagens como um ponto de partida para que essas lembranças tomem corpo no tempo presente.

(...) para que haja memória, é preciso que o acontecimento ou saber registrado saia da indiferença, que ele deixe o domínio da insignificância. É preciso que ele conserve uma força a fim de poder posteriormente fazer sua impressão. Porque é essa possibilidade de impressão que o termo “lembrança” invoca na linguagem corrente. (DAVALLON, 2007, p. 22)

Mais à frente em seu texto, a estudante **L.** apresenta uma relação entre sua formação docente e as experiências vivenciadas.

Refletindo sobre minha prática, agora como docente em formação, percebo que tendo a um cuidado excessivo de querer tornar todas as aulas um ambiente onde todos se sintam confortáveis e importantes, que tenham voz, que saibam que serão acolhidos em suas falas.

Souza (2007) tece a narrativa autobiográfica como possibilidade de reflexão não linear sobre a formação dos sujeitos. Como a aluna **L.** nos mostrou, os acontecimentos da infância e vida adulta se relacionam e ganham novos sentidos a

partir do momento em que ela começou a realizar o exercício narrativo-reflexivo (visual e imagético). Esse exercício, por sua vez, foi potencializado pela experiência de imersão no estágio.

A escrita da narrativa abre espaços e oportuniza, às professoras e professores em processo de formação, falar-ouvir e ler-escrever sobre suas experiências formadoras, descortinar possibilidades sobre a formação através do vivido. 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. (SOUZA, 2007, p.69)

Ancorada na ideia de Souza (2007) sobre os aspectos falar-ouvir e ler-escrever, poderia destacar a importância do *produzir-refletir*, no contexto do qual estamos inseridos, refletindo aspectos da visualidade. Fotografia, desenho, pintura, bordado, livro de artista, escultura, vídeo, performance... São múltiplas possibilidades de *produzir-refletir* uma narrativa de vida que abra espaço para o pensar sobre si e, conseqüentemente, pensar sobre a formação docente em Artes Visuais.

A ramificação **Formação Docente** está ligada à **Relatos de Estágio**, destacaria nesse ponto a relevância fundamental das narrativas terem sido produzidas no componente curricular Estágio em Ensino das Artes Visuais II, pois acredito que o mergulho dos aprendentes foi ainda mais intenso no que diz respeito à reflexão crítica do ser docente. Como citei anteriormente, o estágio se apresentou como potencializador na reflexão sobre suas histórias de vida.

Os estudantes apresentaram oralmente durante as rodas de conversa e por meio das suas memórias narradas a ideia da escola pública como sinônimo de problema. Essa visão está embasada em experiências pessoais ou, na maioria das vezes, pela visão negativa socialmente construída do ensino básico público.

Outra questão interessante apresentada em vários relatos é a narrativa da docência como profissão árdua a partir da rememoração do período escolar, vendo no papel do professor/a alguém que se esforçou muito para alcançar objetivos e muitas vezes não foi respeitado/a. Essa concepção, acredito eu, aparece hoje diante das vivências de formação dentro da universidade e desse “novo olhar” mais amadurecido para as questões da educação e da própria licenciatura em Artes Visuais, além da experiência do estágio como possibilidade de enxergar-se em outro lugar.

A Figura 17, produzida pela estudante **L.**, é um recorte de várias experiências pelas quais ela passou dentro no estágio. A estudante alimentou um diário de bordo

durante o período de observação e regência na escola; nas páginas fez anotações, desenhos e colagens que representam momentos vivenciados durante esse período. Um “tumulto” de informações visuais que, como L. expressou em seu relato, foi proposital, a fim de dialogar com a própria experiência do estágio.

Figura 17 - Sem título, L. 2018.



Fonte: Acervo da autora.

Sete dos nove estudantes relataram não ter escolhido o curso de Lic. em Artes Visuais como primeira opção: Direito, Física, Música, Design, Enfermagem e cursos de áreas relacionadas à Arte estão entre as primeiras opções. Apenas duas estudantes afirmaram que a primeira opção de ingresso foi o curso de Lic. em Artes Visuais, no entanto, deixando evidente que o exercício da docência, ainda assim, não era o desejo. Como a estudante **LG.** afirma:

Licenciatura não era minha intenção, mas optei por ela por ser o único curso de Artes da Universidade e não possuir a possibilidade financeira de estudar em outro estado.

Essa escolha, ou melhor, a falta dela, está intimamente ligada às experiências enquanto estudantes ainda na educação básica e a visão da carreira docente na sociedade. Pereira (2011), em seu artigo intitulado “Sinais e Evidências da crise das Licenciaturas no Brasil”, aponta que esse panorama se trata de uma construção histórica social que vem acontecendo há décadas. Destacando algumas questões importantes a serem refletidas, como a má-remuneração, as condições precárias de trabalho e a ausência de profissionais com formação em suas áreas de atuação, além de fatores políticos, sociais, econômicos que influenciam diretamente no ambiente escolar.

A desvalorização, proletarização e crise do trabalho docente têm raízes históricas e diferentes contextos reafirmam a descaracterização dos professores face a seu ofício. Do pós-guerra aos nossos dias as competências técnicas e profissionais, bem como os saberes que constituem a docência foram escamoteados e, às vezes, ameaçados por ideologias que descaracterizaram o exercício docente, afastando cada vez mais a dimensão pessoal da profissional. (SOUZA, p.52)

Diante desse dado, fiquei me questionando o motivo de sete em nove estudantes descartarem um curso (mesmo com tanta afinidade na área) pelo fato de ser uma formação de professores. Nesse aspecto, a proposta da produção imagética “O que é ser docente?” nos move a refletir a imagem atual construída ou (des)construída pelos estudantes.

Figura 18 - Sem título, D. 2018.



Fonte: Acervo da autora.

O estudante **D.** que produziu a Figura 18, teve a vida profundamente marcada pela Arte desde a infância. Sempre gostou de desenhar, pintar e de realizar trabalhos manuais em geral. No entanto, optou por Direito e, depois, Cinema, pois como outros estudantes do grupo, buscava “fugir” de uma formação docente. Agora, depois de vivenciar experiências no campo de estágio, o estudante nos mostra, pela sua produção, a ressignificação dessa ideia por intermédio da sua pintura.

A essa altura, as ramificações estão completamente entrecruzadas, tal qual uma grande raiz que dá sustentação e nutre uma árvore robusta, pois quando os estudantes relatam aspectos da sua **Formação Docente**, refletindo as questões do

Relato de Estágio, estão também trazendo à tona a **Compreensão do ser Docente** ou **Negação da Docência**. Isso ocorre pois é nessa fase da narrativa, localizada no aqui e agora (embora igualmente amparada por memórias antigas), que os estudantes passam a ter consciência da profissão na qual estão se formando.

Outro fator relevante é perceber que na educação básica nenhum estudante foi supervisionado por docentes com formação em Artes Visuais. Apenas no IFPE, por ser pré-requisito básico do cargo de professor de Artes, a formação é específica na área para atuação docente. Os demais estagiaram na rede estadual de ensino em Pernambuco e não encontraram docentes com formação específica na área; todos os profissionais atuavam no sistema de “complementar carga horária”, no qual os profissionais assumem a disciplina para fechar seu horário na instituição, o que reforça a ideia apresentada anteriormente no texto, com relação ao grande déficit no quadro de profissionais docentes em Artes Visuais na rede pública de ensino do estado de Pernambuco, comprometendo seriamente o ensino da Arte no estado.

Isso também reforça um dado já apresentado no capítulo **Raízes**, acerca do panorama atual de concursos públicos para docentes em Artes Visuais no estado de Pernambuco e do déficit de profissionais com formação atuando na rede estadual de ensino. Nessa mesma ideia de reflexão sobre a formação docente por meio da experiência no estágio, a aluna **LG**. destacou a falta de docentes com formação na área em seu relato e continuou:

(...) o ensino de Arte parece ser sem sentido, sem motivação, sem fundamento. Entretanto, foi nesse espaço que vi a maior necessidade do ensino de arte. (...) Pois, mesmo em tal contexto, é possível, através de atividades e reflexões, construir conhecimento e consciência da importância e relevância da arte para cada indivíduo.

Mais um dado relevante encontrado nas narrativas diz respeito às questões estruturais e suportes oferecidos pelas instituições (campo de estágio) para que os docentes possam desenvolver suas aulas. Das escolas da rede pública de ensino em que os estudantes realizaram o estágio, apenas uma tinha sala específica para Artes, que, nessa ocasião, era usada como “depósito” de coisas velhas.

Todos os estudantes também relataram constantes interrupções nas aulas de Artes, o que consideraram estar relacionado ao fato de a disciplina não ter relevância na visão das escolas. Nenhum estudante citou materiais ou suportes artísticos disponíveis nas instituições, o que reduzia as aulas de Artes Visuais ao livro didático ou desenho utilizando os próprios cadernos e caneta. Durante as rodas de conversa,

os estudantes em formação também citaram que a presença deles inibia os docentes em sala de aula, no sentido de estarem sendo observados por profissionais em formação na área de competência para tal.

Diante do exposto, fica evidente que esses fatores podem provocar entraves e a descontinuidade no desejo do exercício da docência nesses jovens. Nesse ponto, o fortalecimento durante os encontros presenciais no componente e em toda a formação é fundamental. Ou seja, não é necessário apenas “acompanhar” o estágio, saber se os estudantes estão cumprindo a carga horária ou deter-se tão somente de questões burocráticas. É preciso sobretudo discutir, desmistificar e criar uma rede de apoio para que esses docentes em formação possam ressignificar as experiências do campo e coletivamente atribuir novos valores.

Sobre esses aspectos apontados, a **Negação da Docência** é uma ramificação que se repete nas narrativas e me chamou bastante atenção nas escritas. Esse eixo se apresenta de duas formas: no início das narrativas, quando os estudantes relatam ter pouca “noção” do que é de fato ser um docente e estão fortemente permeados pela imagem negativa da profissão socialmente construída, e ao final das narrativas, apresentando a negação de forma consciente e demonstrando o cumprimento dos componentes de estágio como meta para a conclusão do curso e obtenção do diploma.

A estudante **S.** escreveu sua narrativa de maneira bastante intimista e poética, em formato de carta. Em seu relato, logo nos primeiros parágrafos, ela apresenta a negação da docência como um demarcador imperativo do início da sua formação. Em sua narrativa **S.** destaca:

Na adolescência, eu sempre repetia a seguinte frase: “eu nunca vou ser professora”. Eu nunca soube realmente qual profissão eu seguiria, mas tinha plena convicção que professora não!

A ideia da negação no início da sua narrativa passa por um processo de ressignificação depois de experiências vivências no curso de Licenciatura em Artes Visuais, aí já adentramos na última ramificação a **Compreensão do ser docente**, como mostra o trecho do relato a seguir:

Como chegar em uma universidade para estudar Artes, com uma base tão “pequena”? E pior ainda: como ser professora de Artes? Bem, a cada aula da disciplina de “Introdução à Arte/Educação”, no primeiro período, várias certezas sobre arte e sobre educação caíam por água abaixo. Eu estava começando a me construir como ser-professora, a me modificar para melhor

ocupar esse corpo-ativo dentro da Arte. Comecei a observar os professores e professoras do curso como colegas de profissão e espelho de atuação.

A fala da estudante **S.** aparece de forma muito semelhante em outras narrativas. Os estudantes citam, sobretudo, o encontro com a Licenciatura em Artes Visuais na UFPE como sendo o grande divisor de águas no processo do reconhecer-se neste lugar.

Preciso destacar aqui algumas falas que se repetem nas narrativas como aspectos que os levaram a ressignificar a ideia do ser docente na universidade: componentes curriculares ligados ao ensino das Artes Visuais, professoras que impactaram de forma positiva, acesso a bolsas de pesquisa e iniciação à docência como possibilidade de permanência na universidade e mergulho na vida acadêmica, estágios remunerados, componentes de estágio em ensino das Artes Visuais, possibilidade de rodas de conversa e trocas de informação com docentes em atuação.

Dos nove estudantes regularmente matriculados, apenas uma demonstra não ter desejo de seguir na carreira docente ao final do curso. Esse dado considero ser um grande avanço e não posso deixar de escrever aqui que esse avanço é fruto de um esforço coletivo enorme dos docentes ligados ao ensino das Artes Visuais na UFPE. Digo isso, pois sou igualmente fruto desse processo; entrei na universidade sem muita noção do solo fértil no qual estava pisando e hoje sigo lecionando e pesquisando sobre formação docente em Artes Visuais.

Encerro a última etapa desta investigação com a imagem produzida pela estudante **M.**, que, por meio da metáfora de um horizonte com barcos navegando, aponta um “mundo de possibilidades”. A estudante citada entrou na universidade no processo de negação da docência em Artes Visuais e hoje produz horizontes possíveis. Ou seja, compreende que o processo de formação docente exige abertura para o novo, ao diálogo e, acima de tudo, à reflexão crítica.

6 PLANTAR MEMÓRIAS

Ao mergulhar nesta pesquisa, percebi o quão forte e potente é adentrar no campo das histórias de vida. O emaranhado de vozes, as experiências e os afetos se multiplicaram pelo caminho trilhado em palavra e imagem.

Escolhi trabalhar com outras histórias - digo outras, pois acreditei que estaria “fora” desse texto - e cai na armadilha da qual o próprio movimento autobiográfico tenta nos desvincular: é impossível falar de histórias sem falar de si mesmo.

Fui aos poucos entendendo esse processo dentro de mim, maturando as leituras, as imagens, a poesia que crescia junto as ideias. Enxergar-me nos relatos foi um aprendizado enorme, tanto no campo afetivo, pois pude reativar memórias que também são minhas, quanto no campo político.

Como o próprio texto revela, ao longo de seus parágrafos, o percurso formativo em Artes Visuais é denso, complexo e singular. Inicialmente, apresento pela análise do questionário-piloto informações sobre o perfil dos estudantes percebendo a heterogeneidade do grupo, seja na faixa etária, cidade em que residem ou formação inicial e passei a trabalhar com a ideia de compreensão a partir da singularidade dos sujeitos.

Com as narrativas e produções imagéticas em mãos, pude perceber que apesar das diferentes histórias eixos comuns permeiam as narrativas, criando as **Ramificações**, que são a grande chave para compreender a questão desta investigação, pois apontam caminhos para possíveis reflexões acerca da formação dos estudantes. Desse modo, pude compreender processos da relação com Arte desde a infância até a vida adulta, que se relacionam diretamente com a formação do grupo.

Freire (1996) fala sobre o pensar criticamente a prática docente como o grande braço da formação permanente dos docentes. Nesse aspecto, mais do que contribuir em um componente específico dentro da graduação em Lic. em Artes Visuais na UFPE, as narrativas apresentadas (visuais e imagéticas) forneceram subsídios para que os aprendentes pudessem rememorar e questionar suas experiências. Esse processo abre espaço para uma reflexão de cunho institucional, no sentido de pensar e repensar caminhos dentro da própria formação docente em Artes Visuais na UFPE, uma vez que o ato reflexivo se estende por todo o solo fértil que compõe a investigação, inclusive o componente Estágio em Ensino das Artes Visuais II.

Algumas questões práticas desta disciplina precisam ser levadas em conta; por exemplo, o estágio se desenvolveu no segundo semestre de 2018, o que significa um período um pouco mais conturbado nas instituições de educação básica, principalmente, nos últimos três meses do ano, com a chegada do ENEM, provas, simulados e o próprio fechamento do ano letivo.

Outro aspecto relevante são os encontros presenciais do componente com apenas duas horas de duração, que acredito ser uma carga horária semanal pequena para acompanhar de forma mais efetiva os desdobramentos do campo de estágio, tendo em vista que um componente desse porte precisa contemplar diversas discussões acerca da formação docente em Artes Visuais sem deixar de lado o compartilhamento das experiências em campo.

As narrativas de vida, visuais ou alfabéticas produzidas fora de um contexto crítico reflexivo não teriam resultados frutíferos como as que aqui foram apresentadas, mostrando dados, apontando questões relevantes e, acima de tudo, resultando em aprendizado. A narrativa exercida de modo reflexivo se torna experiência no próprio ato de produção.

Trabalhar com narrativas de vida significa trabalhar com múltiplas possibilidades e, diria eu, mergulhar no desconhecido sem a pretensão de “sentença”. Por mais que encontremos semelhanças e pontos de convergência entre as narrativas, são sujeitos diferentes. Histórias, famílias, idades, corpos distintos.

Ao final desta investigação, diria que as **Ramificações** eleitas para compor a análise corporificam a resposta para o questionamento que impulsionou esta pesquisa: “Como as narrativas de vida / escritas de si revelam processos de formação docente em Artes Visuais na UFPE?” na medida em que eixo após eixo, processos formativos do nível simbólico ao prático vão se desvelando pouco a pouco.

Vejo como possíveis desdobramentos deste estudo identificar o perfil de campo de estágio em ensino das Artes Visuais na rede estadual de Pernambuco, a fim de (re)pensar caminhos na formação desses estudantes. Quem são os profissionais atuantes? Qual o panorama das instituições? Qual a visão da comunidade escolar sobre o ensino da Arte? Bem como realizar um mapeamento das instituições que tenham docentes com formação específica em Artes Visuais atuando na rede pública de ensino de Pernambuco com a finalidade de firmar parceria com o curso de Licenciatura em Artes Visuais na UFPE.

Também enxergo a possibilidade de pensar as narrativas autobiográficas enquanto processo de reflexão do ser docente em Artes Visuais mais precocemente na formação desses estudantes. Como Tardif (2000, p.15) nos lembra “(...) um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam contextos nos quais se inserem”.

Essa “resposta” encontrada não é uma pedra colocada sobre a investigação ou uma conclusão fixa no tempo. Por isso, inicio a última etapa deste texto com o título **Plantar Memórias**, pois acredito que no terreno fértil da Arte/educação é preciso arar a terra, remexer o solo, planejar o plantio para realizar colheitas constantes.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2011.

ALCÂNTARA, Daniel Moreira de. **Concursos públicos para docentes de arte em Pernambuco (2003-2013)**. Dissertação (Dissertação em Artes Visuais) UFPE. Recife, 2014.

BARBOSA, Ana Mae. COUTINHO, Rejane Galvão. **Ensino da Arte no Brasil: Aspectos históricos e Metodológicos**. Rede São Paulo de Formação Docente: Cursos de Especialização para o SEESP Ensino Fundamental II e Ensino Médio. São Paulo, 2011.

DAVALLON, Jean. **Papel da memória**. In: ACHARD, Pierre et ali. Tradução e introdução José Horta Nunes - 4 edição Campinas, SP: Pontes editores 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire**. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura).

GORENDER, Miriam Elza. **Tempo e memória**. Estudos psicanalíticos, Belo Horizonte, n. 37, p. 103-108, jul. 2012.

GOVERNO DO ESTADO DE PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **GRE's e Escolas do estado de Pernambuco**. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=77>. Acesso em: 04 Set. 2018.

ITAÚ CULTURAL. **Frans Post**. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa9982/frans-post>. Acesso em: Set. 2018.

IZQUIERDO, Ivan; BEVIL AQUA; Lia R. M.; CAMMAROTA, Martín. A arte de esquecer. **Estudos Avançados**, v. 20, n.58, p. 289-96, 2006.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, v. 30, n. 63, p. 413-438, set./dez. 2007

_____. **Experiência de vida e formação**. Lisboa: EDUCA, 2002.

_____. História de Vida e projeto: a história de vida como projeto e as histórias de vida a serviço de projetos. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 11-24, jul./dez. 1999.

OLIVEIRA, Marilda O. de. A Perspectiva da cultura visual, o endereçamento e os diários de aula como elementos para pensar a formação inicial em artes

visuais. **Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas-ANPAP. Rio de Janeiro**, p. 988-1000, 2011.

PEREIRA, Júlio Emilio Diniz. In: **Formação de Educadores: dilemas contemporâneos** / Sheila Zambello de Pinho (Org). - São Paulo: Editora Unesp, 2011.

SILVA, Arlete Vieira da. **Mosaico de si: experiências, narrativas e formação no estágio**. Curitiba: CRV, 2016.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

_____. Cartografias históricas: trilhas e trajetórias de formação. **Revista FAEEBA**. Universidade do estado da Bahia. Departamento de educação. Campus I. Salvador - jul/dez, 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários - Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério**. Revista Brasileira de Educação , 2000.

UPENET. **Edital concurso de professores do estado de Pernambuco (2008)**. Disponível em: http://www.upenet.com.br/concluido/2008/professor_II_estado_pe_08/PE_professor_II_08.html. Acesso em: Set. 2018.

WILL, Daniela Erani Monteiro. **Metodologia da pesquisa científica: livro digital**. 2a Ed. Rev. e atual. – Palhoça: UnisulVirtual, 2012. 126 p.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO PILOTO

Universidade Federal de Pernambuco
Universidade Federal da Paraíba
Centro de Artes e Comunicação
Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais
Curso Mestrado

QUESTIONÁRIO PILOTO

1) Nome e idade:

2) Local de nascimento:

3) Onde mora:

4) Instituição Escolar que frequentou o Ensino Fundamental:

Pública () Privada ()

5) Instituição Escolar que frequentou o Ensino Médio:

Pública () Privada ()

6) Que contatos com a arte você teve durante a sua infância fora do espaço escolar?

7) Você teve aulas de arte no Ensino Fundamental? Como eram essas aulas?

8) Que contatos com a arte você teve durante sua adolescência fora do espaço escolar?

9) Você teve aulas de arte no Ensino Médio? Pode relatar uma experiência significativa que teve nessas aulas?

10) Como se deu sua escolha pelo curso de Licenciatura em Artes Visuais?

11) Que caminhos você percebe como decisivos para essa escolha?

12) Neste momento qual o período que você está cursando em Artes Visuais?

13) O que você costuma frequentar como experiência de apreciação estética:

Museus () Circo () Outros (exemplifique):_____

Galerias () Shows ()

Teatros () Feiras de Livro ()

Cinemas () Feiras de Artesanato ()

14) Você mantém alguma relação de produção artística: desenho pintura, vídeo, performance... qual/quais?

15) O que você considera importante na formação docente em Artes Visuais durante do curso?

APÊNDICE B - EIXOS DAS NARRATIVAS

RAMIFICAÇÕES

Relação Infância/Escola – Memórias relacionadas ao período da infância na família e ou escola

Memórias negativas da escolarização – Experiências negativas relacionadas ao período escolar que geram entraves na formação, quer seja através do espaço, metodologias, atividades ou profissionais do campo

Cotidiano escolar afetivo – Memórias afetivas da relação com o cotidiano escolar

Docentes Marcantes – Memórias relacionadas a profissionais que foram marcantes/decisivos na trajetória dos estudantes, no aspecto negativo ou positivo

Relação com a Arte – Memórias relacionadas às atividades, aulas, vivências e lembranças das experiências com as Artes Visuais na escola ou família

Formação Docente – Relatos descritivos sobre os percursos de formação docente na universidade

Compreensão do ser docente – Relatos que trazem questões de pertencimento e compreensão do papel profissional dos professores e sua importância social, bem como dos sujeitos reconhecendo-se neste lugar

Descrição dos espaços – Descrições dos espaços escolares e/ou espaços marcantes para a formação dos estudantes

Relatos do estágio - Relatos a nível descritivo do estágio em Artes Visuais: espaços, profissionais do campo, carga horária, atividades

Estágio x Formação - Análise crítica reflexiva que incorpora a experiência do estágio ao relato de formação e percurso de vida. Frequentemente se enxergando no lugar de antigos docentes, compreendendo o cotidiano escolar com mais maturidade e empatia

Exercício da docência - Relatos que demonstram maturidade profissional sobre o exercício da docência. Estudantes que se consideram docentes em processo de formação.

Negação da docência – Negação consciente da formação ou exercício profissional da docência a partir das experiências já vivenciadas. Relatos que demonstram o cumprimento do estágio curricular apenas para alcançar a formação, sem pretensão de exercício da docência.