

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**  
**PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS**

MAYELE MARIA SOUZA DE OLIVEIRA

**...AUTOBIOGRAFIA RETICENTE...**

Inquietações e narrativas de uma professora de artes

**João Pessoa**

**2023**

MAYELE MARIA SOUZA DE OLIVEIRA

**...AUTOBIOGRAFIA RETICENTE...**

Inquietações e narrativas de uma professora de artes

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal de Pernambuco e Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Artes Visuais.

Área de concentração: Artes Visuais e seus Processos Educacionais, Culturais e Criativos.

Linha de pesquisa: Processos Educacionais em Artes Visuais.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Luciana Borre

**João Pessoa**

**2023**



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO



PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS

**MAYELE MARIA SOUZA DE OLIVEIRA**

**“...AUTOBIOGRAFIA RETICENTE... Inquietações e narrativas de uma professora de artes**

Aprovado em: 15/08/2023

Comissão Examinadora:

Documento assinado digitalmente



LUCIANA BORRE NUNES  
Data: 15/08/2023 17:33:03-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luciana Borre Nunes – PPGAV/UFPE**  
**Orientadora/Presidente**

Documento assinado digitalmente



MARIA BETANIA E SILVA  
Data: 19/08/2023 08:36:38-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Betânia e Silva – PPGAV/UFPE**  
**Membro Titular Interno**

Documento assinado digitalmente



FABIANA CRISTINA DA SILVA  
Data: 17/08/2023 23:21:51-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fabiana Cristina da Silva – UFRPE**  
**Membro Titular Externo ao Programa**

**Catálogo na publicação**  
**Seção de Catalogação e Classificação**

O48a Oliveira, Mayele Maria Souza de.  
...Autobiografia reticente... inquietações e  
narrativas de uma professora de artes / Mayele Maria  
Souza de Oliveira. - João Pessoa, 2023.  
123 f. : il.

Orientação: Luciana Borre Nunes.  
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCTA.

1. Artes Visuais - Identificação profissional. 2.  
Ensino da arte - Mediação cultural. 3. Ensino da arte -  
Abordagem triangular. I. Nunes, Luciana Borre. II.  
Título.

UFPB/BC

CDU 7.01(043)

A Deus

A minha mãezinha preta

A MÔ

A minha irmã e também alma gêmea

A minha amiga Raquel

Aos meus amigos e amigas que acreditam em mim

Às professoras inspiradoras

Aos alunos e alunas que  
me fizeram vivenciar a docência

## AGRADECIMENTOS

Deixaria essa parte para o fim de tudo, mas como grande ansiosa que sou tratei de organizar em minha mente tudo que merece plena gratidão em todo esse processo tão difícil.

Agradeço a Deus, porque acredito que nada é por acaso;

A minha mamãe preta, por ser a base da minha espiritualidade e por me acolher em todos os momentos de alegria e tristeza;

A Lah, por ser minha alma gêmea e a maior incentivadora na vida;

A mãe, pela oportunidade de ser quem sou;

Ao meu amor, por todos esse anos e por não ter largado a minha mão e me sustentar em todos os momentos, inclusive na maluquice de trocar de tema;

Às professoras Rildicéia e Maria Betânia, que sempre serão minha referência na docência;

A todos(as) que já trabalharam comigo no MAMAM, por acreditarem na importância da arte/educação para a vida das pessoas;

Aos meus alunos e alunas maravilhosos(as), que também me tornam professora/tia Mayele todos os dias;

À Quel, por ser o maior presente que o mestrado me deu e um exemplo de mulher;

À Nathália Teodósio, por ser minha amiga, orientadora de muitos momentos e um exemplo de trabalhadora da cultura e agora professora de artes;

À Helena, por ser a melhor psicóloga do mundo e acolher as minhas dores e alegrias;

À Sara Nina, por me ajudar em todo o processo de retomada ao texto e me orientar em tudo que precisei;

A Rafa, Gard, Mires, Lane, Falbo, Dora, Jão e Jaime por serem professores(as) incríveis, além de serem minha força no dia a dia da escola e sempre torcerem por mim;

À Luciana Borre pelo tempo como orientadora;

A Odilon por sempre ajudar nas questões burocráticas do PPGAV;

Ao PPGAV, por proporcionar que eu siga nas minhas inquietações;

E a todos(as) que nesses dois anos e meio, ou durante minha vida, trouxeram incentivo e contribuíram para esse processo de (re)descobertas.

Ensino porque continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. (FREIRE, 1996, p. 16)

## LISTA DE ABREVIATURAS

<b>ASMR</b>	Resposta Sensorial Meridiana Autônoma
<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CEPEFS</b>	Centro Educacional Prefeito Eronides Francisco Soares
<b>CEEEAS</b>	Centro Estadual Experimental de Ensino e Aprendizagem Sesquicentenário
<b>CPM-PE</b>	Colégio da Polícia Militar de Pernambuco
<b>DCNs</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais
<b>EJAI</b>	Educação de Jovens, Adultos e Idosos
<b>ETEPAM</b>	Escola Técnica Professor Agamenon Magalhães
<b>FEUSP</b>	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
<b>ICOM</b>	Conselho Internacional de Museus
<b>IFCE</b>	Instituto Tecnológico Federal de Educação do Ceará
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MAMAM</b>	Museu de Arte Moderna Aloísio Magalhães
<b>MUHNE</b>	Museu do Homem do Nordeste
<b>OMS</b>	Organização Mundial de Saúde
<b>PBA</b>	Pesquisa Baseada em Arte
<b>PCNs</b>	Parâmetros Nacionais Curriculares
<b>PEBA</b>	Pesquisa Educacional Baseada em Arte
<b>PLI</b>	Programa de Licenciaturas Internacionais
<b>PPGAV</b>	Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>PUC</b>	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
<b>SDS</b>	Secretaria de Defesa Social
<b>UFPE</b>	Universidade Federal de Pernambuco
<b>UFPB</b>	Universidade Federal da Paraíba
<b>USP</b>	Universidade de São Paulo



## LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Três caminhos	15
Figura 02: Bordado	33
Figura 03: Marco Zero do Recife	65
Figura 04: MAMAM	67
Figura 05: Produção dos(as) alunos(as)	68
Figura 06: Produção dos(as) alunos(as)	69
Figura 07: Engenho Massangana	71
Figura 08: Sino da capela de São Mateus	72
Figura 09: Arte Têxtil Bisa Butler	82
Figura 10: Arte Têxtil Vanessa Barragão	82
Figura 11: Arte Têxtil Adrianna eu	83
Figura 12: <i>Assemblage</i>	84
Figura 13: Produção dos(as) alunos(as)	85
Figura 14: Produção dos(as) alunos(as)	86
Figura 15: Produção dos(as) alunos(as)	86
Figura 16: Produção dos(as) alunos(as)	86
Figura 17: Produção dos(as) alunos(as)	87
Figura 18: Produção dos(as) alunos(as)	87
Figura 19: Organizadores curriculares	89
Figura 20: Autorretratos	90
Figura 21: Artistas mulheres	91
Figura 22: <i>Hashtag</i> liberdade	92
Figura 23: <i>Hashtag</i> mulher merece respeito	92
Figura 24: Autorretrato	92
Figura 25: Autorretrato de aluna	93
Figura 26: Instalação ELAS	94
Figura 27: Instalação ELAS	94
Figura 28: A Redenção de Cam	96
Figura 29: Nefertiti/ ressignificação	97
Figura 30: Estudo das cores e colorismo	98
Figura 31: Estudo das cores e colorismo/ Tinta acrílica	100
Figura 32: Estudo das cores e colorismo/ Pastel seco	100

Figura 33: Produção dos(as) alunos(as)	101
Figura 34: Produção dos(as) alunos(as)	102
Figura 35: Produção dos(as) alunos(as)	102
Figura 36: Produção dos(as) alunos(as)	103
Figura 37: Produção dos(as) alunos(as)	103
Figura 38: Produção dos(as) alunos(as)	104
Figura 39: Autorretrato inacabado	111
Figura 40: Espaço liminar	112
Figura 41: (des)composição poética	113
Figura 42: Recompensa	114
Figura 43: Sem título, sem nada	115
Figura 44: <i>Happening</i>	116
Figura 45: Lembranças	117

## RESUMO

Esta produção está inserida no campo do Ensino das Artes Visuais, especificamente nos processos educacionais em Artes Visuais e tem por objetivo evidenciar a abordagem triangular e a mediação cultural como caminhos importantes para o ensino da arte, explorando as visualidades e possibilidades de produção visual entre o exercício da docência e o desenvolvimento artístico dos(as) alunos(as). Portanto, pretendo nesta escrita destacar minhas primeiras experiências enquanto professora de artes do Centro Educacional Prefeito Eronides Soares (CEPEFS) ancoradas pelas inquietações, conceitos e reflexões acerca da minha identidade profissional, da mediação cultural e da abordagem triangular, além de também explorar como possibilidade investigativa algumas produções visuais minhas e dos(as) alunos(as), entre os anos de 2021 a 2023, nas visitas ao Museu de Arte Moderna Aloísio Magalhães (MAMAM) e Engenho Massangana. Partimos do conceito de Barbosa (2009), que aborda a arte como importante vetor na mediação cultural e social não somente nos espaços educativos museais, bem como na formação do indivíduo em sua totalidade. Nesse contexto, destaco como suporte algumas discussões acerca da construção da identidade, que conforme Hall (2005), é reflexo das multiplicidades do indivíduo moderno e da sociedade que o cerca, sendo essa uma discussão igualmente presente nas ideias de Bauman (2007), que fundamenta essas multiplicidades nos constantes processos de enfraquecimento e mudança da estrutura social e individual solidificada em outrora. Para tanto, toda a escrita, de cunho qualitativo, teve como referência metodológica a autobiografia, que se volta para a subjetividade enquanto parte da epistemologia, considerando seus aspectos individuais na sociedade, como Ferrarotti (1988) evidencia no método biográfico, e Josso (2004) que traz as biografias educativas como relevantes para o processo de formação do indivíduo. O texto está dividido em três capítulos, em que na primeira parte proponho uma contextualização sobre identificação profissional, baseada nas minhas inquietações enquanto professora de artes. Já no segundo capítulo, apresento a mediação cultural ancorada por duas experiências de visita, como caminho importante para o ensino aprendizagem das artes. E por fim, o terceiro capítulo remonta de maneira visual as produções pessoais e dos meus alunos e alunas do CEPEFS, que refletem a proposta triangular de Barbosa (1998).

**Palavras-chave:** Identificação Profissional; Mediação Cultural; Abordagem Triangular; Artes Visuais.

## ABSTRACT

This work is situated in the field of Visual Arts education, specifically focusing on educational processes in Visual Arts. It goals to highlight the triangular approach and cultural mediation as important paths for art education, exploring visualities and possibilities of visual production between teaching practice and the artistic development of students. Therefore, in this writing, I intend to emphasize my initial experiences as an art teacher at the Centro Educacional Prefeito Eronides Francisco Soares (CEPEFS), based on my concerns, concepts, and reflections regarding my professional identity, cultural mediation, and the triangular approach. I also aim to explore, as an investigative possibility, some of my own visual productions and those of the students, between the years 2021 to 2023, on visits to the Museu de Arte Moderna Aloísio Magalhães (MAMAM) and Engenho Massangana. We start from Barbosa's (2009) concept, who approaches art as an important vector in cultural and social mediation, not only in educational museum spaces but also in the overall formation of the individual. In this context, I highlight as support some discussions on the construction of identity, which, according to Hall (2005), is a reflection of the multiplicities of the modern individual and the society that surrounds him. This discussion is also present in Bauman's (2007) ideas, who bases these multiplicities in the constant processes of weakening and change in the once solidified social and individual structure. Therefore, the entire qualitative writing was methodologically guided by autobiography, which focuses on subjectivity as part of epistemology, considering its individual aspects within society, as evidenced by Ferrarotti (1988) in the biographical method, and by Josso (2004), who highlights the relevance of educational biographies in the individual's formative process. The text is divided into three chapters. The first chapter provides a contextualization of professional identification based on my concerns as an art teacher. In the second chapter, I present cultural mediation anchored in two visiting experiences as an important path for the teaching and learning of arts. Finally, the third chapter visually traces personal productions and those of my students from CEPEFS, which directly and indirectly reflect Barbosa's (1998) triangular approach.

**Keywords:** Professional Identification; Cultural Mediation; Triangular Approach; Visual Arts.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>13</b>
<b>1. IDENTIDADE PROFISSIONAL E OS PADRÕES EM TORNO DO(A) PROFESSOR(A)</b>	<b>26</b>
1.1. Metodologia	34
1.1.1. As reticências...	47
<b>2. O QUE FAZ UMA PROFESSORA DE ARTES EM SUA PRIMEIRA EXPERIÊNCIA NA ESCOLA?</b>	<b>50</b>
2.1. Atribuições de um(a) professora de Artes no Centro Educacional Prefeito Eronides Francisco Soares (CEPEFS)	51
2.2. A mediação como prática de uma professora/mediadora de Artes	58
2.3. Da sala de aula para os espaços museais: Experiências no MAMAM e Engenho Massangana	62
<b>3. RELATOS E EXPERIÊNCIAS DOCENTE: O QUE ME TORNA PROFESSORA DE ARTES?</b>	<b>74</b>
3.1. Arte têxtil como possibilidade de produção visual/virtual	80
3.2. Dos retratos às mulheres na arte	88
3.3. Cultura negra e seus desdobramentos em sala de aula	95
3.4. A solidão docente e as visualidades de uma professora de Artes na escola pública	105
3.5. Por que somos/estamos sós?	107
3.6. As visualidades como reflexos da solidão	110
<b>CONCLUSÃO</b>	<b>118</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>121</b>

## INTRODUÇÃO

Era Outubro de 2014, tinha acabado de voltar do intercâmbio e ainda estava me readaptando ao que tinha deixado para trás em 2012, mas junto a isso também haviam algumas preocupações, que antes do retorno a Recife já estavam bem presentes na minha rotina na cidade de Évora - Portugal.

Não posso deixar de enfatizar aqui, antes que a narrativa ganhe corpo, que a oportunidade de me inquietar nesse intercâmbio se deu pela participação no Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI), que tinha como objetivo a formação, durante dois anos, de estudantes oriundos da escola pública, proporcionado pelo Governo Federal da ex-presidenta Dilma Rousseff, através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em conjunto com a UFPE, nos anos entre 2012 a 2014.

Dar conta de finalizar a Licenciatura em Artes Visuais na UFPE e me manter financeiramente eram as duas preocupações que mais me levaram a repensar sobre o que realmente me fez escolher a arte/educação como profissão. Assim, os pensamentos foram aflorando e logo consegui encontrar um norteamento.

Estou me referindo à curiosidade acerca das pessoas que trabalham com mediação cultural em museus de arte, despertada em uma visita à Culturgest de Lisboa, onde me incomodou bastante a abordagem da pessoa que guiava os(as) visitantes, porque não percebia uma liberdade para fluir pensamentos fora dos entendimentos que ele propunha, era uma limitação que não precisa ser atribuída a nenhum espaço cultural.

Quando vim para Recife e me deparei com a oportunidade de trabalhar com mediação cultural no MAMAM, senti que a experiência na Culturgest deveria ser meu ponto de partida. Assim, sem perceber, eu entendi que a possibilidade de fruir e refletir sobre o que se vê é na verdade parte do que a mediação cultural propõe enquanto prática educativa.

Então, partindo dessas experiências e problemáticas que já me acompanhavam em outrora, tive, em Dezembro de 2014, a primeira vivência com mediação cultural no MAMAM, especificamente nas exposições de Angelo Venosa e Carlos Vergara e com um grupo de professores(as). Esse momento me marcou de tal forma, que senti um pertencimento no que diz respeito a minha identificação profissional e ao longo dos anos explorei a mediação cultural como uma prática

educativa, que possibilita caminhos que nem sabia que eram possíveis na educação.

Depois de quase cinco anos vivenciando a mediação cultural iniciei meu processo com a educação formal, motivada pela aprovação em concurso público para o cargo de professor(a) de artes da rede municipal do Cabo de Santo Agostinho. Dessa forma, considero minha trajetória profissional um tanto não linear e conseqüentemente cheia de desvios... É preciso de começos e recomeços em muitos momentos de nossas vidas, não é verdade?

Então, como começar esta escrita se não podia mais seguir nas práticas educativas do espaço museal?

Já devo ter feito essa pergunta milhares de vezes, sem querer ser “hiperbólica”, mas com traços de bastante ansiedade.

Sempre começo algo na vida escrevendo, e isso me acalma desde criança, leva-me a lugares que nem conhecia e revela minhas fraquezas e potencialidades... Parece mesmo que esqueci que a escrita é uma grande aliada e não minha julgadora.

Nesse sentido, começo esta dissertação, ou melhor, recomeço essa dissertação, que no contexto acadêmico ainda é produto das muitas discussões e investigações, como mais uma forma de guiar minhas experiências e validá-las como importantes no meu processo e caminhos educacionais que vêm surgindo.

Figura 01 – Três caminhos.



Fonte: arquivo pessoal, 2023.

A fotografia “Três caminhos” (figura 01) remonta de maneira pessoal, no entorno do meu ambiente escolar, pensamentos que surgiram em relação às possibilidades da trajetória que tenho construído, mas para além disso me traz muitas reflexões principalmente sobre o fato de entender como me coloco nos espaços e o quanto a instabilidade se faz presente em minha vida...

Não sabia que falar sobre mim ou minha prática pedagógica poderia ser refletida em uma pesquisa de mestrado, ainda mais porque iniciei tudo isso com outras perspectivas, outro tema, outros anseios. O que trago aqui parece que foi mais forte e me puxou pra dentro de mim mesma e das reflexões que comecei a ter desde que escolhi a licenciatura em Artes Visuais na UFPE.

Entrei no Centro de Artes e Comunicação da UFPE em 2011 e nem sabia que a educação, e mais especialmente a arte/educação, me deixaria tão à vontade e inquieta ao mesmo tempo. Neste lugar pude ouvir relatos, aprender e fazer muita coisa importante, além de ter como referência pessoas, que fazem da arte/educação um campo de grande relevância no Brasil.



Minha primeira aula foi com a professora Maria Betânia e Silva e nunca mais esqueci o que ouvi depois desse dia. Ser tímida não deveria ser um impedimento para que eu pudesse realizar meu trabalho pedagógico dentro ou fora das salas de aula. Assim, eu me “reencontrei” várias e várias vezes por entender que não deve haver padrões para ser profissional da educação e por dar a chance de me ver sendo professora de artes anos mais tarde.

Falar em me encontrar e não comentar sobre o campo que me motivou a chegar até aqui é como ir a uma praia linda e esconder de todo mundo. Dessa forma, trazer aqui minhas experiências é também um movimento embasado nos processos de encontros e desencontros enquanto mediadora cultural, entre os anos de 2014 a 2018, em alguns espaços museais da cidade do Recife, como o Museu de Arte Moderna Aloísio Magalhães (MAMAM), a galeria no Shopping RioMar do Recife, além da Caixa Cultural - Recife.

Sem dúvidas, esses lugares me trouxeram as especificidades educativas da educação não-formal em museus e me localizaram enquanto educadora de arte para que atualmente eu me desenvolvesse como professora .

Ademais, não posso esquecer que a mediação cultural e a abordagem que foi promovida com os públicos nos espaços museais sempre será algo de grande importância e adaptável a outros espaços quando penso em arte/educação de uma forma mais ampla, em todos os lugares possíveis. Nunca deixarei de “mediar”, isso está em mim, dentro e fora da escola, porque foi através da mediação cultural que percebi a educação como pilar fundamental da vida de cada indivíduo.

Posso dizer que a partir desse movimento de construção pessoal/profissional dentro dos espaços museais é que comecei a me indagar sobre muitas problemáticas recorrentes no ambiente de trabalho. Algumas delas giravam em torno de entender de quais maneiras acontece a legitimação e reconhecimento profissional dos(as) mediadores(as) culturais ou qual o motivo de a maioria dos(as) mediadores(as) culturais serem estagiários? Sempre me inquietei em relação a questões acerca da mediação cultural e isso me acompanhou mesmo no ambiente formal de educação.

Assim, tive a oportunidade de adentrar no Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGAV) UFPE/ UFPB no intuito de continuar investigando sobre a figura do(a) mediador(a) cultural, mas concomitante a isso precisei assumir a vaga de professora de Artes no município do Cabo de Santo

Agostinho, na região metropolitana do Recife, como dito anteriormente. Isso de certa forma afetou bastante o andamento da escrita e da minha proposta de investigação porque comecei a lecionar artes com 24 turmas para completar 200 horas mensais.

A conciliação foi, de fato, o pior dos obstáculos, porque percebi o quanto estava me distanciando da investigação inicial e mergulhando em novos questionamentos e preocupações. Agora, precisava me reinventar para fazer o trabalho que me propus quando passei no concurso para professora de artes sem ter direito a qualquer tipo de licença para me dedicar ao mestrado.

O trabalho que me propus em 2021, ano ainda vigente da COVID-19<sup>1</sup>, era inicialmente entender como poderia ser uma “boa professora” para os mais de 800 alunos(as) que tinha, mas logo vi que o trabalho docente vai muito mais além de ser ou estar em um status. Já estava cansada antes mesmo de completar um ano na docência e isso me trouxe novamente inquietações.

Em cada aula que ministrava remotamente me via extremamente ansiosa e aflita, apesar de trabalhar junto aos alunos e alunas apenas uma vez na semana, mas ainda existiam os planejamentos, as formações dos(as) professores(as) quinzenais e as muitas burocracias, que apareciam sempre. Logo as aulas voltariam a ser presenciais e como seria?

O dia a dia foi se passando e indagações coletivas me assombravam, como, por que somente os(as) professores(as) de artes precisam completar 24 turmas para fechar 200h? Por que precisamos ser polivalentes se minha formação é em Artes Visuais? Por que no Cabo de Santo Agostinho só haviam 3 professoras com formação específica em Artes? Outros questionamentos pessoais também me rondavam... Pensava bastante se eu conseguiria trabalhar as artes de maneira semelhante às mediações no museu, se de fato fiz a escolha certa assumindo o concurso como professora, será que me identifico nessa profissão, ou como poderia potencializar a criatividade dos(as) meus alunos e alunas com tantas inseguranças?

A partir dessas preocupações e ministrando as aulas presencialmente, pude compreender que a linha de pesquisa em que estava inserida traz consigo exatamente possibilidades de investigações que abordem os processos educacionais em Artes Visuais e especificamente envolve a prática docente. Essa

---

<sup>1</sup> A COVID-19 é uma doença infecciosa causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, que ocasionou, segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), uma distribuição mundial da doença e posterior letalidade a partir de 2020.

prática é a chave de tudo e a maior motivação que tenho para entender melhor como me tornei professora de artes e o que essa experiência tem trazido como resultado para mim e para os(as) meus alunos e alunas.

Assim, após concluir as disciplinas obrigatórias e eletivas do mestrado, passar pela qualificação e seguir nessa dualidade de atuar profissionalmente na escola, mas ao mesmo tempo investigar a figura do(a) mediador(a) cultural no espaço não-formal de educação, não consegui evitar a mudança de tema e de horizonte e cada vez mais abria espaço para pensar acerca da minha prática pedagógica em relação com a mediação cultural.

Portanto, acredito que trazer nessa escrita um pouco do que sou e de como tenho construído as minhas aprendizagens é consequência da importância que dou para o processo de ensino-aprendizagem da arte. Isso foi e tem sido mais forte do que as inseguranças acerca de mim mesma e de como me coloco no mundo.

Pensando bem, compreendi que, mesmo antes de seguir para a qualificação do mestrado, já me inquietava sobre a docência, sobre minha recente prática profissional e isso fica claro não só pelos questionamentos que já vinha pontuando, mas também porque já tinha em mente algumas produções futuras sobre minhas vivências em sala de aula ou a problematização acerca da solidão dos(as) professores(as) de artes no ensino básico, como relata Nascimento (2009).

Nesse sentido, a pergunta norteadora desta investigação está focada em como a abordagem triangular e a mediação cultural podem ser caminhos importantes para o ensino da arte, evidenciando a identidade como professora e explorando as visualidades e possibilidades de produção visual entre o exercício da docência e o desenvolvimento artístico dos(as) alunos(as)?

A pergunta central também nos leva a perceber onde queremos chegar e a partir de quais referências podemos embasar essa investigação. Por isso, é imprescindível pensarmos no tema e em seus desdobramentos, como uma rizoma, que se estende pela sua multiplicidade e conexões não lineares.

É certamente essa falta de linearidade, que me trouxe ao ponto em que estamos. Dessa maneira, tudo aqui torna evidente a relação que faço entre meu trabalho diário com minha trajetória nos museus e a relevância da mediação cultural e da abordagem triangular no processo de ensino-aprendizagem e produção artística dos(as) meus alunos e alunas.

Assim, partindo do questionamento central da investigação, surgiram também como objetivos outras problemáticas, que atravessam constantemente a minha prática docente, mas que também guiaram toda essa escrita autobiográfica. Pontuo principalmente como objetivos o fato de refletir acerca dos conceitos e processos de identificação profissional no campo docente; além de evidenciar algumas experiências e inquietações no ensino-aprendizagem, tendo como referência a mediação cultural como prática educativa de uma professora de artes do ensino público; e finalmente explorar as visualidades e possibilidades da produção visual docente e discente, em consonância com abordagem triangular e a mediação cultural, mesmo em espaço de educação formal.

Dessa forma, os questionamentos surgiram e academicamente precisam ser apoiados em autores e outras referências de investigações acadêmicas, que fortaleçam a pertinência desta narrativa, porque acredito que só interligando e conhecendo nossos pares e outras referências é que podemos dar continuidade ao processo de investigação, além de dar importância ao campo da arte/educação enquanto âmbito de estudo relevante para as ciências humanas.

Saí da licenciatura em Artes Visuais na UFPE com uma perspectiva de que quando trouxesse alguma referência em arte/educação não me “limitaria” a Ana Mae Barbosa, exatamente porque parece redundante trazê-la sempre enquanto nome importante para esse campo de estudo, mas hoje me dou conta de que é preciso ressaltar de fato as pessoas que trilham caminhos e nos mostram perspectivas reais de lidar com a arte/educação. Além de tudo, para continuar é preciso começar de algum lugar, e autores importantes trazem essa luz para o início.

Preciso concordar com Ana Mae Barbosa e posicionar a mediação cultural como destaque no processo de desenvolvimento humano, e mais do que isso, aceitar que minha prática profissional reúne as multiplicidades que os espaços museais refletem em suas atividades educativas. Portanto, não somente concordo com Barbosa (2009), como também destaco seus conceitos acerca da mediação cultural e relaciono com meu cotidiano, que também é atravessado por outras questões dentro do campo da arte/educação.

Exatamente os processos de ensino-aprendizagem da arte nos museus me levaram a pensar sobre mediação cultural, mesmo depois de abandonar o foco da escrita sobre a legitimação dos(as) mediadores(as) culturais no MAMAM. A mediação cultural e social é parte do que Barbosa (2009) atribui como importante no

movimento de construção de um indivíduo crítico em relação às artes, à cultura e à vida.

Não obstante a esse campo, e nem à maneira como tenho desenvolvido meu trabalho na escola, tenho uma relação bastante próxima com a mediação cultural, isso é perceptível pelo caminho que trilhei até aqui, mas mesmo assim, outras formas de fortalecer o ensino-aprendizagem vêm ressignificando a mediação como parte da minha prática profissional. Nesse contexto, tenho me apegado ultimamente aos direcionamentos diversos, que a abordagem ou proposta triangular tem me oportunizado.

A abordagem ou proposta triangular foi sistematizada no Museu de Arte Contemporânea da USP (87/93) e surgiu da necessidade de aprofundar o ensino de arte no cenário educativo do espaço museal, mas foi experimentada no espaço escolar 1989 a 1992, tendo como meio a reprodução de obras de arte vistas em visitas museais. Atualmente, é a maneira que entendo como deve ser o início, meio e fim da minha prática pedagógica na escola, foi e tem sido uma referência de como poderia começar a ser professora de artes, mas confesso que inicialmente temia reproduzir os aspectos que Barbosa (1998) traz como “equivocos” sobre essa abordagem. Será que conseguiria “aplicar” os pilares da abordagem triangular diante de tantas inquietações, medos e inseguranças?

Todo esse trabalho traz como referência os estudos que Barbosa (1998 - 2009) traça para o ensino da arte brasileira, tendo como motivações os processos constantes de ensino-aprendizagem que tenho vivenciado na escola pública municipal no Cabo de Santo Agostinho em consonância com minhas indagações acerca da docência, mas também denota um cenário pessoal, que aparece ao longo da escrita como retomadas à infância e alguns outros momentos marcantes dessa trajetória.

Falar sobre mim hoje, é também considerar o tempo e a cultura a qual estou inserida. Isso é bem retratado por Bauman (2007), quando menciona com propriedade a “liquidez dos tempos” e permite reflexões acerca das mudanças, desconstruções e escolhas do ser humano em sua individualidade e concomitantemente nas suas decisões coletivas. Bauman nos põe a dar uma chance para analisar os múltiplos processos que acontecem constantemente no mundo pós-moderno.

Mencionando a pós-modernidade atrelada à cultura, não podemos deixar de citar Hall (2005), que assim como Bauman, refere-se à pós-modernidade como um momento importante na descentralização de ideias e comportamentos dos indivíduos. De maneira concisa e bastante relevante, o autor discute como essa fragmentação tem atingido a construção da identidade cultural, ou simplesmente a(s) identidade(s) de cada indivíduo no processo de descentração das sociedades. Portanto, essa autobiografia traz subjetivamente as transformações sobre as minhas vivências e destaca a multiplicidade de identidade, não somente no cotidiano profissional, mas também na minha essência de vida.

Agora, entendendo inicialmente como tudo surgiu, posso fundamentar essa investigação em autores(as) que abordam temáticas semelhantes e que para mim se tornaram referência acadêmica. Percebo assim, que os programas de pós-graduação são como aportes científicos para que possamos discutir, discordar, refletir acerca de muitos dos nossos próprios questionamentos e processos de investigação, exatamente porque na maioria das vezes não pensamos “sozinhos” em determinadas problemáticas. Desse modo, podemos organizar aqui algumas das abordagens trazidas por outras produções<sup>2</sup>, que também colocam em evidência a identidade profissional e a prática docente do(a) professor(a) de artes em perspectivas complementares e que também me impulsionam a preencher lacunas propostas nessas produções.

Por exemplo, na monografia de Cruz (2017) pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), percebi uma semelhança no que diz respeito à identificação profissional múltipla e na maneira como a autora pensa a docência para um(a) professor(a) de artes, que também tem o seu processo criativo em curso. Nesse texto, a autora narra, a partir de uma autobiografia, sua construção da identidade enquanto artista-educadora e remete alguns posicionamentos bastante relevantes sobre este duplo caminho. Até arrisco dizer, que há um paralelo quando falo sobre meu dilema em ser mediadora/professora e a narrativa dela com o fato de se apresentar como artista-educadora.

Os dois processos, tanto o meu quanto o de Cruz (2017), trazem lacunas semelhantes em torno da identificação profissional híbrida, mas para além disso

---

<sup>2</sup> A busca por outras produções do meio acadêmico se deu por pesquisas no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando os descritores: Identidade Profissional e Artes Visuais; Mediação cultural; Abordagem Triangular.

impulsiona de modo pessoal os caminhos que a arte/educação traz para cada profissional egresso da licenciatura em artes visuais.

E justamente relacionando as produções ao contexto da licenciatura em artes visuais, Freitas (2019), em sua tese defendida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE (PPGE), sugere alguns questionamentos acerca da formação dos professores de artes visuais e os desdobramentos disso no currículo, na identidade profissional e profissionalidade docente. Este trabalho envereda por um caminho que tendo a pensar muitas vezes enquanto recém-professora de artes e corrobora com minhas inquietações quando pensava sobre mercado de trabalho e onde me encaixaria enquanto formada em uma licenciatura em artes visuais. Em uma de suas divagações ela questiona como os egressos do curso de artes visuais da UFPE estão materializando suas ações arte/educativas nos contextos formais e não-formais de ensino... Acredito que a autobiografia no contexto científico pode ser um ótimo exemplo dessa materialização.

Moraes (2022) pontua muito fortemente questões sobre as identidades dos(as) professores(as) de Artes Visuais de três escolas integrais da GRE Recife Norte. Esta produção do PPGAV - UFPE/ UFPB suscita reflexões acerca de algumas experiências dos(as) professores(as) e coloca em evidência a formação e atuação dos(as) docentes(as) das Artes Visuais, mas também traz uma abertura para discutirmos sobre as práticas e memórias pedagógicas em trabalhos que possam surgir posteriormente. Isso, de certa forma, abre precedentes para que as minhas próprias memórias e práticas no exercício da docência possam ser vistas como importantes para os estudos acerca do Ensino da arte e mais do que isso, proporciona a valorização das práticas artístico-pedagógicas no cotidiano do(a) professor(a), das formações profissionais e, conseqüentemente, da gestão pública.

Nesse sentido, a tese de Guimarães (2016), intitulada de “Atravessamentos: A construção da Identidade Profissional em Curso de Formação de Professores de Artes Visuais” desperta em sua pesquisa, pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), uma lacuna para que possamos pensar de maneira específica, que é preciso mais do que a bagagem teórica do que se tem como referência para a o ensino da arte. A autora foca na importância do investimento em uma formação que aproxime os(as) professores(as) da ação e do pensamento sobre sua identidade profissional, corroborando para o mútuo ensino-aprendizagem. Isso é uma possibilidade que percebi quando apresentei, na

Secretaria de Educação do Cabo de Santo Agostinho, minha prática exitosa para outros(as) professores(as) de artes e de Língua portuguesa, porque foi uma oportunidade, para além da escrita acadêmica, de trazer na formação o que acontece no cotidiano de um(a) professor(a) de artes, formada em artes visuais.

Incorporada a essa questão da identidade a partir da formação acadêmica dos(as) professores(as), tenho como relevantes as práticas educativas incorporadas a essa formação, como a mediação cultural, que é bastante evidente, em consonância com a pluralidade dos saberes e da identificação profissional dos educadores de museu na dissertação de Oliveira (2015) pelo PPGAV UFPE/ UFPB, como também a abordagem triangular acentuada na tese de Oliveira (2021), que traz de maneira ampla o desenvolvimento de uma epistemologia para essa abordagem, tendo como base o processo de cognição por meios filosóficos.

Essa investigação se mostra como relevante pelo fomento a pesquisas que evidenciam a prática pedagógica e o ensino da arte como campo específico, além de impulsionar outras pesquisas de natureza subjetiva, que de certa forma revelam as concepções acerca da própria ciência e, sobretudo, essa pesquisa procura aproximar as experiências, ocasionadas pela docência, de outros(as) pesquisadores(as)/mediadores(as)/professores(as)... Nem tudo precisa ser linear nas escolhas que fazemos, então, escolher uma licenciatura denota um leque de possibilidades futuras, podem acreditar.

Por conseguinte, a investigação está pautada sobretudo no campo da arte/educação e tem como intermédio alguns dos entendimentos dos autores já mencionados, que abordam questões sobre identidade a partir dos campos da antropologia, sociologia e da arte/educação, permeando por contextos específicos, como a mediação cultural e a abordagem triangular no exercício docente. Tudo isso para que os conceitos e relatos trazidos possam ser coerentes e condizentes com a abordagem metodológica sugerida.

E sobre a metodologia, é importante ressaltar que toda a escrita se baseia na abordagem qualitativa autobiográfica, que tem como conjuntura principal a grande virada de paradigma sobre o que poderia ser considerado como estudo científico na pós-modernidade, e trazendo assim um norteamento em torno da subjetividade das biografias dentro dos contextos sociais diversos. Isso tudo é revelado nos estudos de Ferrarotti (1985), que abre caminhos para a utilização de novas formas de se fazer ciência, mas também coloca em foco outros autores(as) que lidam com a



subjetividade de maneira mais aprofundada, como Pineau (1988), que intensifica a questão da formação do indivíduo a partir das suas vivências em consonância com o meio externo e outros sujeitos, Josso (2004), que amplia as histórias de vida adulta como fonte de formação, e finalmente Nóvoa (1998 e 2002), que aprofundam e especificam novas perspectivas sobre os estudos das histórias de vida dos(as) professores(as).

No Brasil, de acordo com Passeggi *et al.* (2011), as investigações embasadas em histórias de vida e na formação humana se encaminham epistemologicamente para a autobiografia, que é despertada pelas problemáticas trazidas pela pós-modernidade em torno do ser humano, e que aparece como elemento fundamental das investigações científicas das ciências humanas da atualidade. Acredito que esse tipo de metodologia tem sido uma grande aliada no âmbito educacional e principalmente aliada dos(as) professores(as), já que se tornou um campo fértil para dialogar subjetivamente sobre vivências e histórias de vida na docência.

A dissertação possui três capítulos em que o primeiro traz o arcabouço inicial, que me levou a desenvolver este estudo, ou seja, um pouco sobre identidade profissional tendo como foco as minhas inquietações em diálogos com alguns autores importantes, como Stuart Hall (2005) e Zigmunt Bauman (2007), além da explanação e relação da metodologia baseada na autobiografia com o dilema de me reconhecer enquanto professora de artes.

No segundo capítulo, sustentado pelos estudos de Barbosa (2009) em torno da mediação cultural, estabeleço a minha identificação enquanto professora de artes como um caminho iniciado, e a partir disso proponho uma pequena orientação em torno das atribuições de um(a) professor(a) de artes no CEPEFS, sobretudo na vivência de ensino remoto e presencial. Nesse contexto, encaminho a escrita para minha tendência em aplicar a mediação cultural como caminho importante no ensino-aprendizagem da arte, inclusive dando um enfoque em duas vivências de visita museal, que levantaram algumas reflexões sobre minha atuação enquanto professora/mediadora e como tudo isso contribuiu para o desenvolvimento dos(as) alunos(as).

Assim, a investigação se encaminha para o terceiro capítulo, que remonta alguns relatos pessoais a partir dos movimentos de ensino-aprendizagem no período entre 2021 a 2023, trazendo como parte da abordagem desses relatos minha

produção visual em consonância com as visualidade e produções dos(as) alunos e alunas do CEPEFS. O norteamento deste capítulo é a partir da Proposta Triangular de Barbosa (1998), que revela suas potencialidades no meu exercício docente e situa a arte como expressão e cultura importante para o desenvolvimento do pensamento crítico e artístico de cada indivíduo.

## 1. IDENTIDADE PROFISSIONAL E OS PADRÕES EM TORNO DO(A) PROFESSOR(A)

O que sou profissionalmente, como me vejo enquanto professora?

Talvez este capítulo seja o mais sofrível de desenvolver ou o que mais me causa incômodos... Eventualmente porque sempre me coloquei no papel de impostora de mim mesma quando o assunto é âmbito profissional, mas devo possibilitar esses pensamentos fluírem aqui para que outras pessoas também consigam se enxergar enquanto aprendizes e eu caminhe nesse processo. As crises de identidade são comuns em processos de mudança:

A assim chamada “crise de identidade” é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social (HALL, 2005, p.7).

A fala de Hall (2005), de certa forma, nos mostra a interferência que as constantes mudanças têm provocado na pós-modernidade, combinadas a fatores sociais e individuais, como a identidade cultural ou profissional, que levam naturalmente os indivíduos a se questionarem e se abrirem a multiplicidade ou mesmo a crise... Posso dizer, que a crise de identidade é um momento importante nas minhas vivências e demonstra como as minhas dinâmicas pessoais estão também atreladas ao que acontece cotidianamente na sociedade. Dessa forma, a pesquisa autobiográfica também aborda isso, ao partir de uma realidade do indivíduo, que reflete e se espelha na sociedade, numa troca.

Esse processo de mudança carrega um desconforto por “bagunçar” o que já estava organizado, que é o que Hall (2005, p. 9) enfatiza como deslocamento de estruturas das sociedades modernas, ou fragmentações nas paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais.

Lembro bem que minha infância dentro de casa foi marcada por muitos discursos e ações extremamente racistas, homofóbicas, capacitistas, etc. Hoje, só consigo identificar esse conjunto de comportamentos, dessa maneira, porque a estrutura social em relação à sexualidade, ao letramento racial estão em evidência de maneira mais ampla e diferentes de outrora. Isso faz parte do movimento de

mudança da pós-modernidade e tento ao máximo levar para a sala de aula que nosso dia a dia precisa ser evidenciado como aprendizagem na escola, na vida.

Assim, não sou a única a participar ativamente do deslocamento dos padrões sociais, porque todos(as) nós somos agentes essenciais em toda a instabilidade que a pós-modernidade instaura ao mundo. Pensar sobre nossas constantes transformações e colocá-las como prioridade acima dos padrões, é uma dinâmica pós-moderna e que corrobora para o que temos vivido atualmente, quando pautas raciais, de gênero, sexualidade, etc, ganham notoriedade para grandes discussões.

Pensar sobre o que sou profissionalmente, e mais ainda sobre os padrões acerca da figura do(a) professor(a) no ambiente formal de educação, é exatamente fragmentar essa identidade profissional e aflorar mais ainda os questionamentos, dando a oportunidade de modificar mais uma vez o que se configura como referência para a sociedade. Importante entender que a(s) referência(s) sempre irão existir, mas a problemática trazida por Hall (2005) é a pluralização dessa(s) referência(s), como essenciais para atender as mudanças de todos os indivíduos em sua individualidade e coletividade por conseguinte.

A partir dessas observações, faço uma comparação entre a sociedade pós-moderna, que Hall (2005) evidencia como extremamente mutável, e uma caixinha de fósforo que caiu na minha cozinha. Atualmente todo o processo de entendimento sobre a(s) identidade(s) dos indivíduos perpassa também sobre a percepção do que somos individualmente, é algo complexo e muitas vezes pode ser massificado como antes era, assim como os palitos de uma caixinha de fósforo, que estão todos amontoados e padronizados de uma mesma maneira.

Se a caixinha cai e todos os palitos se espalham, é uma oportunidade de repensar como se pode organizar cada elemento naquele espaço pequeno, teríamos aí outras possibilidades diferentes do que tínhamos inicialmente. Assim, se a estrutura da sociedade cai ou é posta à prova, os elementos/pessoas podem também repensar como reorganizar seus papéis e questionar sua(s) identidade(s), da mesma forma que os palitos caídos poderiam ser devolvidos a sua caixinha de uma maneira diferente.

A sociedade antes da pós-modernidade se baseava em conceitos e padrões para ter certa estabilidade no mundo social, hoje nos deparamos com muitas possibilidades de evidenciar o que é subjetivo, pessoal, em consonância ao que é coletivo. Os palitos de uma caixinha de fósforo talvez se comportassem da mesma

maneira que os seres humanos antes dessa desestabilização, já que os padrões precisavam estar bem delineados para que todos(as) pudessem seguir em um mesmo modelo e, conseqüentemente, nas mesmas estruturas sociais, ou seja, antes não se podia mudar o que já estava definido para “toda” a sociedade.

Entendi, em meio ao doloroso momento da escrita, que a maneira como vemos a sociedade atualmente tem sido produto das vivências, da cultura, dos questionamentos acerca do que é colocado como referência social, mas muitas vezes não nos permitimos entender um pouco mais sobre esse processo todo pela “liquidez” dos tempos em que estamos imersos, como o escritor Zigmunt Bauman (2007) bem discute.

Bauman (2007) argumenta que vivemos em tempos líquidos, caracterizados geralmente pela rapidez das mudanças que afetam nossas vidas, pela incerteza e insegurança que permeiam nossas relações e pela erosão dos valores tradicionais e dos laços familiares e comunitários. Nesse contexto, o autor diz que as pessoas se sentem cada vez mais isoladas e sem um sentido claro de direção e propósito. Esse sentimento é cada vez maior porque, segundo Hall (2005), o próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático.

Então, conseguimos de certa forma convergir as ideias colocadas no sentido de fortalecer meus pensamentos de que hoje em dia estamos muito mais embebidos nos nossos questionamentos e dúvidas do que antigamente, estamos espalhados, como uma caixinha de fósforos caída na cozinha. Não precisamos necessariamente caber numa caixa de padrões apesar de serem a “estabilidade” que ancora a sociedade, como Hall (2005) menciona em sua produção acerca das Identidades culturais na pós-modernidade. Os fósforos se espalhando no piso podem ser uma oportunidade de perceber outras formas de ser/estar e isso não é diferente no âmbito profissional docente.

Refletir acerca da produção de Hall (2005) ajuda-me a destrinchar as angústias em torno da minha vivência no ensino da arte e mostra os movimentos dessas experiências tendo como ponto de partida a fragmentação da identidade do indivíduo atual.

Assim sendo, é importante entendermos que a identidade é um conceito bastante complexo e diverso, mas aqui me atenho principalmente ao entendimento que Stuart Hall (2005) apresenta como perspectiva dessa complexidade, e tendo

como base David Havey (1989), famoso geógrafo britânico, e Ernesto Laclau (1990), teórico político argentino.

As sociedades da modernidade tardia, argumenta Hall, são caracterizadas pela “diferença”; elas são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes “posições de sujeito” - isto é, identidades - para indivíduos. Se tais sociedades não se desintegram totalmente não é porque elas são unificadas, mas porque seus diferentes elementos e identidades podem, sob certas circunstâncias, ser conjuntamente articulados. Mas essa articulação é sempre parcial: a estrutura da identidade permanece aberta. Sem isso, argumenta Laclau, não haveria nenhuma história (HALL, 2005, p.17).

Como dito antes, a complexidade para conceituar a identidade é carregada de muitas possibilidades e reflete intensamente as mudanças que a sociedade sofre de tempos em tempos. Quando Hall (2005) aponta a modernidade tardia como ponto de partida para pensarmos na fragmentação social, as peças começam a se encaixar e surgir justificativas, que conduzem a uma reflexão mais despreendida, porque se algo não é unificado e sim esfacelado, como teremos consistência? E em que encontraremos nossas referências?

Segundo Bauman (2005, p.17), é preciso comparar, fazer escolhas, fazê-las repetidamente, reconsiderar escolhas já feitas em outras ocasiões, tentar conciliar demandas contraditórias e frequentemente incompatíveis. Tudo para que, no contexto fluido da pós-modernidade, possamos nos voltar para as possíveis identidades feitas de pluralismos e incertezas propostas na atualidade.

De fato, parece não ser tão fácil entender como chegamos a um resultado único em relação ao que tem sido discutido sobre a identidade no mundo moderno/contemporâneo, porque tudo, desde o sistema econômico capitalista até o nosso modo de pensar, tem se pautado em ser/estar acelerado em qualquer aspecto... Não conseguimos digerir os dilemas de vida e nem tão pouco sintetizar o que somos em um mundo tão frenético, mas suponho que nos apegamos ao que se mostra coerente às nossas vivências e aprendizados, e no final das contas a pluralidade se torna possibilidade de não padronizarmos como nos vemos, de poder deixar em aberto a estrutura dessa tal identidade através do confronto, das comparações e reconsiderações constantes, como apontou Bauman (2005).

Outro autor que pontua de maneira consistente alguns conceitos sobre a identidade no âmbito profissional é Claude Dubar, em que a “construção identitária

adquire uma importância particular no campo do trabalho, do emprego e da formação, que conquistou uma grande legitimidade para o reconhecimento da identidade social e para a atribuição dos *status* sociais” (DUBAR, 2005, p.156). Esse precedente colabora para que comecemos a relacionar diretamente o que já construímos sobre identidade individual, cultural com o âmbito profissional, que geralmente ganha um espaço importante na vivência de grande parte dos indivíduos.

Por exemplo, entendendo-me como uma mulher negra, cis, as minhas experiências nos âmbitos da sexualidade e racialidade tendem a me direcionar a comportamentos e diálogos, dentro e fora de sala de aula, que corroboram para a construção do que sou e do que faço profissionalmente na sociedade. Assim, obviamente que na construção da minha identidade profissional tenho como notável, salientar, além dos conceitos sobre identidade trazidos para essa escrita, também a exposição das minhas experiências de vida, da infância e, principalmente, das experiências de agora, no exercício da docência. Dessa forma é que vou traçando e descobrindo meu perfil no que me proponho enquanto professora.

Em algumas sessões com minha psicóloga, e durante a escrita, ficaram evidentes alguns pensamentos e ações que se complementam para que me enxergasse de maneira tão ínfima... Entender como eu pensava acerca do que gostaria de me tornar, e como o âmbito profissional também se encaixaria nisso tudo, foi tão múltiplo e labiríntico quanto as ideias sobre identidade que Hall defende.

De fato, perceber a identidade profissional de maneira limitada e/ou negativa é parte do que enfrentei em boa parte da licenciatura, e mais ainda porque muitos tendem a ter o(a) professor(a) como um(a) profissional que é a base do desenvolvimento humano, e que precisa desenvolver seu trabalho só por amor, dando uma perspectiva insustentável para indivíduos que também têm vida social, financeira e cultural para participar. Porém, ao longo das experiências com a docência me dei conta de que, vendo e experimentando outras possibilidades, mais uma vez, poderia me sentir pertencente e importante no processo de valorização profissional, sem que o fato de querer melhores condições de trabalho seja um fardo jogado sobre nossas costas. Acerca desse assunto, Dubar (2012, p. 353-354) diz que:

[...] certas atividades que proporcionam renda não são associadas a priori a essa definição “negativa”, nem por aqueles que as exercem, nem por outros. Ainda que sejam chamadas genericamente de trabalho, essas atividades que possibilitam uma identificação positiva são, ao mesmo tempo, escolhidas (ou, pelo menos, entendidas como tal), autônomas (isto é, vividas desse modo) e abertas para carreiras (no sentido de uma progressão ao longo da vida). Essas atividades de trabalho, qualificadas de profissionais, são produtoras de obras, quer se trate de arte, artesanato, ciências ou outras atividades criadoras de algo de si, ou produtoras de serviços úteis a outro (médicos, jurídicos, educativos). Elas dão um sentido à existência individual e organizam a vida de coletivos. Quer sejam chamadas de “ofícios”, “vocações” ou “profissões”, essas atividades não se reduzem à troca econômica de um gasto de energia por um salário, mas possuem uma dimensão simbólica em termos de realização de si e de reconhecimento social.

Em meio a tantos momentos confusos sobre o fato de ser e estar professora de artes, prefiro minimizar que a construção dessa identidade passa por questionamentos em relação ao que a sociedade pensa, porque a interação social é um fator importante no processo de identificação, mas a minha história de vida está mais focada em tudo o que eu, enquanto pessoa, consigo estabelecer como significativo nas minhas vivências com a arte, a educação, as pessoas, etc. As minhas falas precisam ter tanto significado quanto os padrões que a sociedade nos impõe.

Então, ainda me apegando ao que trouxe até aqui, deixo com vocês um pouco sobre a construção da minha identidade profissional tendo como base algumas frases que escuto e leio desde que iniciei a docência no Ensino Fundamental II:

- **TU NEM PARECE PROFESSORA!**
- **OS(AS) ALUNOS(OS) NEM DEVEM TE RESPEITAR!**
- **QUE CORAGEM TU TEM EM IR PARA A ESCOLA!**
- **TENTA OUTROS CONCURSOS EM UMA ÁREA DIFERENTE!**
- **SAI DA ESCOLA PÚBLICA E ESTUDA PARA UM INSTITUTO FEDERAL!**
- **TU GOSTA MESMO DISSO?!**
- **FAZ OUTRA LICENCIATURA A DISTÂNCIA E DIMINUI TUA CARGA HORÁRIA.**



Quase todas as frases são imperativas e me tocam em algum momento da trajetória com a docência, além de simbolizar o que muitos(as) professores(as) já passaram quando nos identificamos profissionalmente como agente, participantes diretos do processo educacional, da educação formal e, mais especificamente, do que constitui o ensino básico.

Isso de certa forma já eram opiniões precedidas de muitos preconceitos e julgamentos, que percebo desde antes de entrar na escola. Até eu já falei algo parecido para colegas docentes, exatamente porque não me via inserida em um âmbito encharcado de tantos “problemas”. Nunca seria professora, não tenho perfil para isso... Me deixem abraçar a mediação cultural como prática profissional em espaços museais, não me falem de concursos para professora, porque não sirvo para tal.

A partir da construção da minha identidade profissional, que caracterizo como não linear, retorno aos meus pensamentos de infância e da minha construção enquanto pessoa, porque, em diversos momentos, me peguei pensando sobre o que queria ser quando crescesse, e nesse aspecto os padrões em torno da docência sempre me acompanharam fortemente. Precisava, mesmo no momento de brincadeira com as pelúcias, ser eloquente, falante, desinibida demais, inteligente e participativa enquanto uma pessoa que estava à frente de uma sala de aula

É óbvio que consegui em alguns momentos me ver nesse padrão profissional que parte da sociedade, em seu imaginário, atribui a um(a) professor(a), mas validar tudo o que construí tendo sempre como referência esse imaginário carregado de desinibição, eloquência, “bons modos”, etc, trouxe-me uma insegurança no sentido de permanecer pensando que para ser professora eu precisaria mudar e viver essas características, que aqui mencionei, por 24h do dia.

Mesmo assim, aceitei correr o risco e ver o que o ambiente escolar poderia me proporcionar, como poderia contribuir enquanto profissional e principalmente como conseguiria desvincular da minha mente tudo que tracei negativamente como características fundamentais de um espaço escolar.

Entrei na escola com o propósito fundamental de fazer o trabalho docente da maneira que achava mais coerente, mesmo essa coerência advindo de um contexto que não me identificava inicialmente. Saí do espaço museal para entender como o espaço escolar me conquistaria, o que as pessoas do meu entorno e eu mesma poderia querer de mim? Me lancei e percebi que, deixar em aberto como me

entendo enquanto professora/mediadora, faz parte de como traço minha identidade profissional hoje em dia.

Figura 02 – Bordado.



Fonte: Arquivo pessoal<sup>^</sup>, 2022

O dia em que minha aluna do 6º ano trouxe um bordado emoldurado (figura 02) fiquei sem palavras e veio uma enxurrada de lembranças, memórias afetivas, de quando bordava em ponto cruz nos tempos livres da adolescência, de como nesses momentos me culpava por não ter os resultados estéticos do bordado, que havia padronizado na minha mente, do quanto estou me esforçando para fazer um trabalho importante na escola e dos efeitos que a relação professor(a)-aluno(a) traz para o processo de ensino-aprendizagem, além de sobretudo potencializar o re(conhecimento) da minha identidade como professora de artes.

Nesse mesmo dia chorei na sala dos(as) professores(as), olhei durante uns minutos para o meu armário, fiquei bastante emocionada em ver qual a dimensão de fazer parte da vida de uma estudante, que é extremamente talentosa e inteligente, mas o mesmo tempo bastante introvertida... Eu era assim, eu sou assim e sei que, na minha caminhada com a docência, fazer parte da vida dos(as) alunos(as) ou ser

algum tipo de referência é algo importante e quase fundamental para essa investigação e para que eu continue a ser professora de artes, para que possamos quebrar padrões criados a nossa volta.

O bordado dessa aluna foi tão significativo, que me vi nela, me vi em mim mesma e todo dia dos(as) professores(as) esse trabalho precisa me resgatar para que eu me entenda como sou um indivíduo complexo e fragmentado até demais.

Sou Mayele, professora de artes e me permiti, depois de tantos entraves, reconhecer que todas as preocupações em torno do que é se identificar como um(a) professor(a) são resultado das transformações sociais, mas também reflexo dos padrões construídos socialmente. Podemos pouco a pouco nos desamarrar, descentrar o que somos e oportunizar novas perspectivas, formas de ver e estar no mundo.

## **1.1. METODOLOGIA**

Não diferindo do caminhar dessa dissertação, falar sobre a metodologia me traz muitos gatilhos e principalmente muitas possibilidades de estar perdida e, conseqüentemente, de me indagar novamente sobre quais caminhos quero percorrer nessa nova investigação; parece até uma experiência prática dos conceitos trazidos por Stuart Hall e Zigmunt Bauman. Ainda assim, percebo que o proceder disso tudo envereda muito mais por uma abordagem autobiográfica, em que exponho de maneira pessoal as minhas primeiras experiências na docência.

Nesse sentido, é presente a preocupação sobre como me coloco nessa investigação pelo fato de já ter visto e lido muitas autobiografias e ver felizmente o processo da prática e formação docente como abordagens atrativas, mas também estimulantes para possíveis investigações científicas.

Então, de que forma contar, expor, minha caminhada na docência sem ser clichê? Talvez eu seja.

Contar histórias nunca foi meu forte exatamente porque sempre travo quando minha criatividade é colocada à prova; mas transformar minhas experiências e inquietações em uma dissertação e saber que isso pode ser feito a partir de uma metodologia convergente, é uma das possibilidades que me deixa um pouco mais à vontade e instigada a escrever minhas histórias.

Seguindo ainda a mesma linha de processos educacionais das Artes Visuais, mas agora trazendo minhas experiências do contexto formal de ensino-aprendizagem, vejo o quanto as vivências que tive convergiram para que eu chegasse até aqui entendendo um pouco mais de mim e de onde me coloco no mundo.

Desde a graduação em Artes Visuais, me inclino a dialogar sobre inquietações, questionando e acreditando no constante processo de aprendizagem a partir das nossas dúvidas e observações. Então, o passo a passo desta investigação surgiu de questionamentos e me levou a tentar respondê-los de maneira específica, nesse caso, autobiograficamente.

A problemática mais evidente que trago é em relação à identidade profissional construída acerca do(a) professor(a) de artes. Isso me afeta desde que escolhi uma licenciatura em Artes Visuais e não me enxergava enquanto profissional da educação.

De certa forma, isso remonta processos da infância e de outros momentos da vida, que revelavam minha tendência a sempre buscar a educação como forma de escapar, de me encontrar, mas também de fortalecer a escolha inicial pela educação não-formal. Assim, sempre visualizei os museus como âmbitos menos “padronizados”, no sentido de oferecer maior liberdade na intervenção educativa quando comparados às escolas. Eles permitem certa multiplicidade na utilização dos espaços, dos instrumentos e materiais, e isso pode ser um respiro a quem deseja atuar na educação mas não sufocar com o ambiente público ou privado da educação-formal.

Fazendo um recorte breve, posso dizer que o espaço museal em si, pode ser considerado como um ambiente de múltiplas possibilidades e que para mim se apresenta como um lugar de experiências, que valoriza novas aprendizagens e também rememora conhecimentos já adquiridos, fortalecendo a construção dos sujeitos participantes de maneira subjetiva. Isso tudo leva a necessidade de esclarecer como de fato foi definido o conceito de museu no mundo, conceito esse que paulatinamente foi se modificando e agregando tanto as transformações sociais, como os interesses e objetivos das instituições.

Assim, a partir de 24 de agosto de 2022, durante a Conferência Geral do Conselho Internacional de Museus, ICOM (2022), em Praga, podemos definir museu como:

Uma instituição permanente, sem fins lucrativos e ao serviço da sociedade que pesquisa, coleciona, conserva, interpreta e expõe o patrimônio material e imaterial. Abertos ao público, acessíveis e inclusivos, os museus fomentam a diversidade e a sustentabilidade. Com a participação das comunidades, os museus funcionam e comunicam de forma ética e profissional, proporcionando experiências diversas para educação, fruição, reflexão e partilha de conhecimentos.

Nesses espaços construí dialogicamente conceitos, aprendizagens, ensinamentos sobre arte, mas sobretudo maneiras de pensar acerca do que nos cerca enquanto indivíduos complexos. Acredito que quando falo que os espaços museais me trazem um respiro, apego-me à dialogicidade, ou seja, a conversa, o diálogo sem a necessidade de resultados quantitativos, como parte fundamental no ensino-aprendizagem da arte. Essa relevância do diálogo no processo avaliativo, muitas vezes, torna-se um inibidor no funcionamento pedagógico da escola, porque modifica a dinâmica tradicional e quantitativa de avaliações, que promovem o acesso à série seguinte.

Quando precisamos elencar somente notas e provas, que tradicionalmente são estratégias de avaliação do ambiente formal de educação, rompemos o intuito de valorizar as aprendizagens, que não podem ser somente quantificadas, mas que também precisam ser evidenciadas de modo qualitativo, principalmente no campo das artes. De certa forma, ir para as salas de aula e entender que a construção do diálogo que a mediação cultural me proporcionou não seria na mesma dinâmica dos museus, foi um balde de água fria, porém costumo dizer que nunca tive receio de banho gelado.

Em meio ao gelo e dentro das minhas muitas salas de aula, fazer mediação e ser mediadora, foi o que inicialmente, e ainda hoje, leva-me a entender melhor como o ensino de arte pode ser desenvolvido, em qualquer espaço educacional, e por quais caminhos pretendo trilhar. Por que então, apego-me a esse processo mediador?

Nesse sentido, é importante entendermos o que envolve o processo de mediação cultural e como essa prática educativa pode se desdobrar em outros ambientes que não sejam espaços não-formais de educação. Para elucidar o que seria a mediação cultural e qual a função do mediador cultural, podemos nos apoiar em conceitos, como o da autora Oliveira (2015), no qual afirma que: “o termo

Mediação Cultural pode ser definido como uma ação que de maneira dialógica irá facilitar o contato e a reflexão do público com o objeto cultural que será mediado, sob a interferência de um terceiro elemento, o mediador cultural” (OLIVEIRA, 2015, p.67).

Esse contato e reflexão do público, de maneira dialógica, abordado na fala de Oliveira, sintetiza o conceito, mas ao mesmo tempo consiste no que defendo enquanto professora, que também desempenha a mediação cultural na escola. A dialogicidade, enquanto prática de valorização do diálogo na aprendizagem já vem sendo pregado no meio educacional amplamente, e envolve parte da pedagogia freireana.

Freire (1983) sinaliza a humanização da prática educativa, através do diálogo, como fundamento principal de uma educação libertadora. Na teoria dialógica freireana, segundo Oliveira (2017, p. 232), “os sujeitos se encontram para conhecer e transformar o mundo em colaboração. O diálogo, que é sempre comunicação, funda a colaboração que se realiza entre sujeitos”.

Todo esse processo é viabilizado por maneiras, como a mediação cultural ou a abordagem triangular de Ana Mae Barbosa, de construir a educação e mais intimamente o ensino de arte como partes significativas do desenvolvimento humano.

Penso na mediação cultural como um movimento de vai e vem, que dispõe o diálogo, o questionamento, a experiência como formas de inquietar o corpo, a mente, a alma, possibilitando outras maneiras de se pensar no ensino da arte, da cultura... Sobre isso, Oliveira (2015, p. 68) também considera que:

A mediação cultural parte de uma perspectiva epistemológica e não de uma categoria profissional, uma vez que depende da postura conceitual que o sujeito assume durante os processos educativos, podendo assim estar presente em diversos espaços que se relacionam com objetos culturais, não apenas nos museus.

Então, sabendo desse contexto, em que a mediação cultural é parte importante da minha construção profissional no campo do ensino da arte, entendo que a transição em torno da minha identidade profissional docente engloba meus posicionamentos e postura no cotidiano em sala de aula, como também reflete os processos que os espaços educativos me levaram a construir em todos esse anos em educativos de espaços museais. Ressignificar as práticas educativas museais foi

uma das minhas principais portas para entrar na escola tendo um vasto repertório no campo das artes, ou seja, contar com as referências que tive nos museus, ajudou-me a não estar perdida e nem desacreditada no início de tudo.

Sem destoar do que trago e entrelaçando as descobertas nesse processo de transição profissional, tenho aqui nesta dissertação um momento de alento, de mais um respiro enquanto escrevo parte das minhas vivências com a docência, porque mesmo em meio a todo o estresse que é lidar com os(as) alunos(as), a gestão, a prefeitura desrespeitosa, sinto-me viva e sendo reenergizada por esses lapsos de respiração, que o ensino de arte me proporciona. Estar aqui respirando é como colocar em prática e dar sentido a tudo que já destaquei como importante na minha vida profissional.

No ato de respirar metaforicamente, posso dizer que se tornou natural me por a inspirar o que o ambiente formal de educação me oferece e expirar tudo o que me envolve e transpassa pedagogicamente no dia a dia. Sempre na tentativa de trazer sentido ao processo de ensino-aprendizagem com meus alunos e alunas. No entanto, todo esse movimento tão pessoal, trazido até agora, pode ser potencializado a partir dos desdobramentos atuais que as investigações no âmbito científico têm materializado em diversas produções.

Esse é o momento ideal para me colocar como agente principal em toda essa investigação, mas também indicar os processos subjetivos em comum com outras produções de cunho autobiográfico, porque assim solidificamos o campo de estudo voltado para autobiografias e histórias de vida.

Como dito antes, o método autobiográfico traz consigo uma carga de subjetividade, que para mim é o ponto principal para desenrolar as experiências que considero como imprescindíveis, mas que para boa parte da comunidade científica, por muitos anos, destoava dos métodos convencionais de investigações, porque, como afirma Bueno (2002, p.13), “as investigações em outrora deveriam ser pautadas pela perspectiva de se construir uma ciência objetiva e globalizante”.

De certa forma isso nos faz refletir sobre como tem sido concebida a pesquisa acadêmica e qual o lugar da subjetividade no processo investigativo da educação, porque diante desse questionamento conseguimos pensar de maneira mais consistente sobre outras produções ascendentes e, sobretudo, acerca do percurso que insiro minha investigação.

Logo, a subjetividade se encaixa de maneira satisfatória com os diversos modos de contar, narrar e observar, que a autobiografia sugere para as investigações científicas. Para essa abordagem metodológica, aponto Bueno (2002, p. 16 e 17), que traz um arcabouço bastante conciso sobre autobiografia, afirmando que:

Embora bastante recente na área das ciências da educação, [a pesquisa autobiográfica] é uma perspectiva metodológica que foi largamente empregada nos anos 1920 e 1930, pelos sociólogos da Escola de Chicago, animados com a busca de alternativas à sociologia positivista. Após esse sucesso o método sofreu um colapso súbito e radical, caindo em quase completo desuso nas décadas seguintes, em razão da preponderância da pesquisa empírica entre os sociólogos americanos. Depois disso, é só por volta dos anos 1980 que o método passa a ser novamente utilizado no campo da sociologia, dando ensejo a muitas discussões, sobretudo quanto aos procedimentos e aspectos epistemológicos da abordagem. (BUENO, 2002, p. 16 e 17)

Esse pequeno excerto acerca do contexto histórico da pesquisa autobiográfica nos situa inicialmente sobre como essa metodologia surgiu e foi utilizada por estudiosos, o que confirma a necessidade, desde o início do século XX, de trazer a tona aspectos pessoais à humanidade, apesar do lapso temporal de quase cinquenta anos de quase desuso.

Sabendo da presença desse tipo de pesquisa desde a pós-modernidade, é relevante, antes de aprofundarmos as reflexões sobre a autobiografia enquanto metodologia científica, trazer a questão da subjetividade como característica primordial da autobiografia, e chamar atenção para como essa característica valoriza o indivíduo em seus diversos contextos, reconhecendo a individualidade em comunhão com totalidade. Através disso possibilitamos novas formas de investigação e novos objetos de pesquisa.

Falar de mim mesma, indagar sobre como me identifico enquanto profissional, poder ler outros trabalhos que enaltecem as vivências individuais e coletivas é tornar a subjetividade potência no processo de contar uma história, narrar um ponto de vista pessoal. Isso é algo que na minha infância e adolescência, na escola já me fazia pulsar, queria falar, escrever do meu jeito e isso é validado aqui, ao longo das páginas.

Trazendo um recorte temporal, lembro que na maior parte das minhas redações, escritas em todo o Ensino Fundamental e o Médio, alguns(as)



professores(as) de Língua Portuguesa sempre traziam a subjetividade como minha maior característica ou defeito textual e que notoriamente eu teria problemas numa futura prova de vestibular. Sempre quis que as pessoas compreendessem minha sede de conversar com o(a) leitor(a) de maneira pessoal e sem tantos padrões pré-definidos.

Isso acaba culminando na minha escolha em seguir na arte/educação e no meio acadêmico das artes visuais, por sempre me inclinar a essa possível liberdade de escrita, à possibilidade de ser quem sou através das minhas inquietações.

Todo esse processo não é destacado solitariamente nas minhas vivências ou nas páginas de outras autobiografias produzidas, pelo contrário, a tendência em evidenciar o indivíduo enquanto centro das investigações científicas é crescente e precisamos entender melhor esse cenário.

Tal qual pensei nesse processo de escrita, e também como enveredamos nesta conversa, podemos direcionar o pensamento agora para o que acontece no âmbito das ciências antes e atualmente, e como isso tem uma relação direta ou indireta com as mudanças e questões que se apresentam na sociedade geralmente. Nesse sentido, não só a contemporaneidade como também as transformações pós-modernas, no entendimento de Bueno (2002), mostram as investigações, desde as primeiras décadas do século XX, com perspectivas muito voltadas para os aspectos subjetivos da sociedade e mais especificamente no âmbito educacional, trazendo assim novas possibilidades metodológicas.

Partimos, então, para o entendimento de como se construiu metodologicamente essa escrita qualitativa.

Primeiramente, aproveito para apontar duas fontes que me guiaram nesse sentido. A primeira é a abordagem narrativa autobiográfica, que historicamente se identifica dentro da área das ciências da educação, a segunda fonte está no propósito que me guiou na construção desta metodologia, a necessidade de me colocar de fato enquanto participante dessas histórias, trazendo os aspectos e detalhes sob o ponto de vista das minhas próprias vivências com a docência. Preciso que tudo seja narrado sem imparcialidade ou neutralidade, então que seja dito por mim mesma!

Tendo como pressuposto a necessidade de narrar esses acontecimentos, a autobiografia se mostra como instrumento viável e essencial no processo de entendimento da minha identidade profissional e de como a mediação cultural e a

abordagem triangular influenciaram no processo de construção dessa identidade e na produção visual decorrente da relação professora-aluno(a).

Então, como sabemos que toda essa investigação está pautada na metodologia autobiográfica, acho por bem começarmos a entender o que é esta metodologia e quais as referências que ela aponta.

A metodologia autobiográfica surge de uma necessidade epistemológica não somente das ciências humanas, mas também das ciências físicas e biológicas, que segundo Bueno (2002, p.14), possuíam métodos que tendiam a englobar aspectos voltados para a objetividade e definindo-se como tradicionais. Ao mesmo tempo, para desenvolver pesquisas científicas e o fazer dessas atividades, fez-se necessária uma renovação metodológica para o campo das ciências, juntamente a uma contrariedade para o posicionamento neutro, que favorece e afasta o “objeto de pesquisa” em detrimento do sujeito pesquisador.

Falar acerca do sujeito enquanto campo de pesquisa é uma das principais dinâmicas que metodologias, como a autobiografia proporcionam para o campo acadêmico como um todo.

O campo da sociologia nos traz uma gama de estudos, que tratam com clareza e inquietude novas formas de pensar o indivíduo em seu meio. Assim, trago aqui alguns autores que se destacam nesse processo de reflexão e de novas configurações para o campo científico.

O argumento fundamental é que a ação humana é radicalmente subjetiva. O comportamento humano, ao contrário do fenômeno natural, não pode ser descrito e muito menos explicado com base nas suas características exteriores e objetiváveis, uma vez que o mesmo ato externo pode corresponder a sentidos de ação muito diferentes. A ciência social será sempre uma ciência subjetiva e não objetiva como as ciências naturais; têm de compreender os fenômenos sociais a partir das atitudes mentais e dos sentidos que os agentes conferem às suas ações, para o que é necessário utilizar métodos de investigação e mesmo critérios epistemológicos diferentes dos correntes nas ciências naturais, métodos qualitativos ao invés dos quantitativos, com vista à obtenção de um conhecimento intersubjetivo, explicativo e nomotético (SANTOS, 1987, p. 22).

Parece enorme e antiga a citação, mas acredito que seja necessária para mostrar como autores como Santos (1987) pensavam em uma ciência que pudesse contemplar de fato os sujeitos participantes e seus “objetos” de pesquisa, considerando a mutabilidade do conhecimento científico. Assim, eu aponto essa fala

de Boaventura de Souza Santos, um dos nomes mais importantes quando citamos as mudanças significativas que o campo científico teve na pós-modernidade, para elucidar que as ferramentas e formas de se pensar nas ciências, a partir do ser humano, precisam ser contempladas de maneira específica em cada campo de estudo.

As palavras de Santos (1987) corroboram e chamam atenção mais uma vez para as muitas transformações que a pós-modernidade sugere para o mundo, além de enfatizar o sujeito como parte importante da epistemologia científica e frisar a abordagem qualitativa tão importante quanto a quantitativa, se quisermos investigar contextos mais subjetivos, explicativos, etc. Poderíamos até dizer que esta dissertação como um todo é produto das propostas de discussões, que a pós-modernidade propõe, já que minhas inquietações, assim como de outros(as) professores(as) são evidenciadas como parte relevante do desenvolvimento científico humano.

Diante do ponto de vista aqui colocado, convenhamos que no paradigma moderno questionamos as formas de se fazer ciência e fica escancarado que, nessas problemáticas, não existe neutralidade entre o objeto de pesquisa e o sujeito. Sempre haverá algum tipo de intervenção na forma de se pensar, e nós pesquisadores(as) precisamos que as nossas vozes, questões e problemas sociais também sejam respondidos e questionados de maneira pessoal.

Então, as contribuições de Santos (1987) na pós-modernidade podem ser reafirmadas quando alargamos um pouco mais os estudos e percebemos que outros(as) autores(as), como Ferrarotti (1988), traz como ponto relevante a autonomia da biografia no campo científico e aborda o estudo do sujeito individual para que possamos entender a sociedade e seus comportamentos. É o singular dentro do plural...

De acordo com Ferrarotti (1988), “o nosso sistema social encontra-se integralmente em cada um dos nossos atos, em cada um dos nossos sonhos, delírios, obras, comportamentos. E a história deste sistema está contida por inteiro na história da nossa vida individual” (FERRAROTTI, 1988, p. 26). Essa fala valida o imbricamento das experiências coletivas e individuais, fazendo com que isso se torne parte da constituição do indivíduo atual.

Ferrarotti (1988, p. 174) em seu discurso sobre a biografia na ciência ainda revela um foco na individualidade na constituição da sociedade, quando afirma que:

Cada indivíduo não totaliza diretamente a sociedade inteira, ele totaliza-a por meio do seu contexto social imediato, os pequenos grupos de que faz parte; nestes grupos são, por seu turno, agentes sociais ativos que totalizam o seu contexto, etc. De modo similar, a sociedade totaliza cada individualidade específica por meio das instituições mediadoras que focalizam esta sociedade no indivíduo com crescente especificidade.

Pode parecer confuso, mas o autor torna claro, assim como Stuart Hall e Zigmunt Bauman, que o ser humano participa o tempo todo de contextos diversos, que resultam tanto na sua individualidade, quanto na coletividade, e que podem ser potencializados pela metodologia biográfica.

Apesar de Ferrarotti (1988, p.177) ainda atribuir aos estudos sociológicos a biografia do contexto social, ou dos grupos que participamos, para entender o indivíduo em sua singularidade, vê-se que em suas falas ele sempre ressalta a possibilidade de haver lacunas a serem preenchidas quando diz que, “muito trabalho teórico está por fazer, o qual, possivelmente, nos permitirá um dia realizar a passagem do mais simples para o mais complexo, a passagem da biografia do grupo para a biografia do indivíduo”.

O aparecimento da biografia, no contexto científico, ressalta que podemos contar nossas histórias e isso significa um desdobramento relevante para o campo das ciências, epistemologicamente falando.

Assim, tendo como ponto de partida os conceitos, que Ferrarotti emerge como importantes para pensarmos uma nova forma de se fazer ciência pautada na interação do indivíduo com seus diversos contextos sociais, Gaston Pineau (1988) estende esses pensamentos, fazendo-nos organizar os âmbitos em que participamos ativamente das experiências de vida. Dessa forma, podemos destacar três tipos de movimentos para essa vivência humana, considerando que tais movimentos influenciam a formação do indivíduo social.

A heteroformação (ação dos outros em nós), a ecoformação (ação meio ambiente em nós) e a autoformação (a ação do eu) são três pólos norteadores, que Pineau destaca em seus estudos e os denomina, como teoria tripolar de formação.

Os três pontos de movimentação, encaminham o nosso olhar para especificidades em relação ao que o autor sistematiza. Sobre isso Almeida e Arone (2017, p. 99) explanam que:

Em sua teoria tripolar, Pineau propõe três movimentos: autoformação (personalização), baseada na apropriação da aprendizagem pelo próprio sujeito, de modo que este seja responsável pelos processos e os fins, para, assim, expressar o saber fazer sozinho; heteroformação (socialização), aspecto das relações sociais e culturais em que um processo contínuo de trocas com os outros propicia a apropriação de saberes; e ecoformação (ecologização), um modo de assimilar e recriar a experiência, por meio da interação com o meio ambiente físico, dando ao sujeito um sentido novo e o integrando em seu contexto. Dessa maneira, o processo de aprendizagem do sujeito é um ato de busca, de troca, de interação com a natureza, segundo o qual essa vivência o vai transformando naturalmente.

Então, falar sobre histórias de vida como mote para o desenvolvimento investigativo é expor os pensamentos, que Pineau (1988) defende como parte do desenvolvimento da formação humana. Nesse caso, podemos apontar que a apropriação e exposição de tudo que constitui a vivência humana, no meio ambiente físico e social, pode ser utilizada como metodologia investigativa, mas sobretudo como aprofundamento da integralidade da pessoa humana.

Esse modo de fazer pesquisa acaba se projetando em campos de âmbitos variados, como a educação e a saúde, mas aqui vamos nos limitar a perceber os desdobramentos da formação pessoal em consonância, nesse caso com o contexto docente. Isso é bastante pontuado no entendimento de Pineau (1988), como também é evidenciado nos estudos de Marie Christine Josso (2004).

Assim como os demais autores citados, Josso (2004), protagonizou a experiência de vida em formação, como campo científico e começou a usar essa metodologia com adultos, identificando as histórias individuais, favorecendo assim a formação do ser humano também em seu âmbito profissional.

Quando Josso envereda pelas “histórias de vida” no contexto científico, abre uma possibilidade de mostrar os pontos de vistas e vivências docentes, que em outrora não eram tidas epistemologicamente como base científica, pela pluralidade e fugacidade dos objetos de estudo de cunho subjetivo.

Mesmo assim, ao longo de sua trajetória, trouxe reflexões acerca da formação nas narrativas de vida, que para ela se tornam pilares no processo de aprendizagem, de formação de professores e referenciais científicos. Penso na proximidade do que tenho proposto nesta dissertação com o que Josso aborda em seus estudos. Aqui há uma interligação entre aspectos objetivos da dinâmica escolar, da minha vida, mas também ressalto o que penso sobre mim mesma dentro

dessa dinâmica, o que se reflete em mim como indivíduo social. Assim, a autora esclarece que o:

[...] processo auto-reflexivo, que obriga a um olhar retrospectivo e prospectivo, tem de ser compreendido como uma atividade de auto-interpretação crítica e de tomada de consciência da relatividade social, histórica e cultural das referências interiorizadas pelo sujeito e, por isso mesmo, constitutivas da dimensão cognitiva da sua objetividade. (JOSSO, 2004, p. 60).

Além dos(as) autores(as) que amparam a subjetividade como parte das novas metodologias científicas, o foco desse aspecto dentro do âmbito educacional é algo relevante e retratado de maneira consistente nos estudos não somente de Josso (2004), como também de Nóvoa (2002), que reflete sobre o processo da profissionalização do(a) professor(a).

Segundo António Nóvoa (2002, p. 27), “para reconstruir o conhecimento profissional a partir de uma reflexão prática e deliberada”, eles devem “saber analisar e [...] analisar-se”, ou seja, falar sobre si no contexto profissional docente, acarreta na reflexão contínua do trabalho e conseqüentemente do indivíduo.

Assim, o autor enfatiza como importante na profissionalização docente a evidência de como os profissionais são vistos, de como seus saberes podem ser limitados se esse ambiente for racionalizado, objetivado. Ele surge com uma crítica à maneira de interferência na autonomia docente e diz que:

A racionalização do ensino coloca entre parênteses os saberes, as subjetividades, as experiências, em uma única palavra, as histórias pessoais e coletivas dos professores. Constrói-se, assim, uma lógica profissional que faz tábula rasa das dimensões subjetivas e experienciais, dos espaços de reflexão dos professores sobre o próprio trabalho, dos momentos de troca e cooperação (NÓVOA, 1998, p. 168-169).

Considero de extrema importância mostrar, através da perspectiva docente, o que realmente acontece em determinadas épocas no meio educacional, trazendo enfoques para as vozes dos(as) professores(as) e outros agentes educacionais, que contam suas histórias e nos situam sobre a realidade desse âmbito. A crítica que Nóvoa (1998) traz é exatamente no sentido de não suprimir ou limitar, de maneira racional, sem considerar a subjetividade dessas histórias e vivências.

Desse modo, entendo que encorajar subjetivamente a fala dos(as) professores(as), reflete nas mudanças de paradigmas, de formas avaliativas, de

currículo, das leis educacionais, que só aconteceram e ainda irão acontecer pelas movimentações e investigações em torno das realidades do espaço educacional como um todo, seja ele qual for.

Ainda me referindo às investigações e finalizando a elucubração em torno da metodologia deste trabalho, atendo-me ao que hoje aprendi sobre autobiografia no Brasil. Para isso, pesquisei e assisti uma aula de Luciane Goldberg, professora Adjunta da Universidade Federal do Ceará e nome de referência para os estudos autobiográfico e narrativas de vida no Brasil.

EXPERIÊNCIA + NARRATIVA + FORMAÇÃO, são eixos da metodologia autobiográfica, que pude repensar nessa aula, e que se complementam, apoiam-se, estabelecendo-os como fundamentais para o desenvolvimento de uma metodologia científica de caráter subjetivo, qualitativo e que abarca muito do que já discutimos em torno das conquistas e problemáticas levantadas pela sociologia, antropologia e outros campos de estudo.

Sustentando ainda as argumentações e os métodos, que me fazem pensar em como cheguei até aqui e o que me deixa livre para escrever, vejo, para além de todos os autores(as) que aqui citei e da metodologia autobiográfica, os erros e os fracassos, como partes naturais da condição humana, mas que também perpassam por essa produção.

Todos(as) nós, em um movimento natural da vida, agimos com equívocos e/ou incorremos em erros, ou seja, falhamos, erramos. Porém, muitas vezes, esses equívocos, vêm atrelados à ansiedade, que também é uma emoção natural, mas que em algumas pessoas, surge de maneira disfuncional, porque não se consegue lidar com a quebra de expectativa de maneira natural. É assim, que surgem os sintomas físicos desproporcionais, o desespero, a falta de ar, a palpitação... São respostas negativas, que pairavam em mim enquanto não prosseguia a investigação que iniciei no mestrado.

Os erros e fracassos posso me referir, nesta escrita, como contratempos, fizeram-me procurar por alternativas e entender que as mudanças na investigação e na minha vida deveriam acontecer. Nesse sentido, Pineau (2000, p. 13), defende que o aprendizado da vida, [que,] sem dúvida, não acontece sem o aprendizado dos contratempos, é condição importante para o acesso à sua realidade dialética, seu devir, sua formação permanente”.

A ansiedade disfuncional, ou mais um dos tantos contratempos, tem parte importante em todo o caminho que já percorri e ainda irei percorrer em qualquer âmbito da minha vida... Esses grandes movimentos emocionais, as pausas e reflexões em torno de tudo que vivo, inclusive da docência, para além de contratempos, também chamo de reticências.

Assim, os três pontinhos são parte da identidade deste trabalho, exatamente pelas lacunas que tudo isso promove em mim e porque as transformações carregadas de mudanças são naturais no meu processo de vida como um todo, ajuda-me a entender como cheguei até aqui.

Então, reconhecer minha falibilidade combinada a ansiedade, como parte das reticências, permite-me aprender e identificar quem sou, em meio aos contextos que vivo. Um desses contextos atualmente é a escola, e por isso trouxe a identidade profissional como discussão primordial desta investigação, para que através desta identificação houvesse uma elucubração em torno dos desdobramentos das minhas vivências. Ao abordar esses pontos, posso desenvolver uma compreensão mais profunda e entender os motivos que denotam a minha prática profissional, a partir do meio acadêmico, da vida e principalmente do ensino da arte. Posso contar minha história de vida fazendo ciência, promovendo movimentos internos e externos, que me põem a identificar quem eu sou.

Sendo assim, esse trabalho traz um ponto de vista mais subjetivo e autobiográfico para explorar as minhas experiências na prática docente, que dão corpo às narrativas da minha vida e fortalecem as reflexões em torno de tudo que já vivi no meio docente ou não. Tudo isso contribui diretamente na formação da minha identidade profissional e de como me enxergo.

### **1.1.1. AS RETICÊNCIAS...**

Decidi não iniciar tudo pelas reticências porque logo alguém perceberia o quanto elas estão presentes aqui, mas digamos que preciso falar um pouco de como esses três pontinhos apontam para onde vou e de onde vim. Tudo começa e termina neles.

A partir da autobiografia, que é o principal procedimento metodológico desta investigação, escolhi como possibilidade de escrita o uso das reticências de maneira



mais deliberada. Isso porque para mim esse sinal gráfico provoca um conforto, uma instigação para discorrer sobre qualquer assunto, e ainda mais sobre todo o processo de identificação profissional e experiências com a docência que tenho tido. As reticências nunca poderiam ficar de fora.

Nesse sentido, destaco que, segundo o museu da Língua Portuguesa, as reticências são “Utilizadas para dar sentido de continuísmo ao texto, podem aparecer no início, no meio ou no fim de uma oração, e podem indicar tanto a omissão de algo que não foi escrito como um pensamento que ainda não foi concluído.”

Essa definição contempla de fato o uso desse sinal no meu cotidiano, porque as reticências sempre me fazem parar, querer mais, esperar e pensar bem no que gostaria de escrever/falar e tudo que precisa ser arrastado junto com elas. Neste texto têm tantos papéis quanto o texto dissertativo para um programa de pós-graduação.

Acho que comecei bem cedo a usá-las, foi bem jovem, quase adolescente que pude perceber que ser reticente, talvez, fosse meu melhor caminho com a ansiedade que desde bebê me acompanha.

Agora mesmo, em meio ao texto me vejo perdida e surgem ideias que me levam para outros lugares, outros capítulos... Então, certamente depois retorno após as reticências.

O movimento dessa investigação se dá de forma reticente, porque o fazer de um texto acadêmico é algo que pode suscitar muitas habilidades, abdições, dúvidas e, principalmente, foco no que é preciso evidenciar, porém afirmo que todas essas questões aqui abordadas já me levaram a pensar se faço parte do meio acadêmico, quais as minhas contribuições?

É difícil precisar como vamos atingir os(as) leitores(as) e nem tenho essa pretensão ambiciosa, mas creio que da mesma forma que os(as) autores(as) me ajudaram a elaborar as divagações até o presente momento, também poderia suscitar inquietações e trazer outro ponto de vista sobre o exercício da docência, que tem sido algo tão recompensador. Quem diria, hein?

Talvez depois voltamos a falar mais sobre isso ou vocês podem perambular em seus pensamentos, escritas ou um fazer artístico, que valham as reticências que esse texto e a vida nos trazem.

Fiquem à vontade, já que agora minha vida na escola e no contexto formal de educação ficará bem mais evidente nesta escrita...

## **2. O QUE FAZ UMA PROFESSORA DE ARTES EM SUA PRIMEIRA EXPERIÊNCIA NA ESCOLA?**

Tinha que ser bem na pandemia, fora do espaço físico escolar, com tantas turmas e quase 1.200 alunos(as)? Questionei-me tanto no momento em que tomei posse do concurso e iniciei minha experiência como professora de artes do município do Cabo de Santo Agostinho - PE, em 02 de Fevereiro de 2021.

Estava no meu habitat, tinha me encontrado na mediação cultural, mas as inquietações que giravam em torno da valorização do profissional mediador(a) cultural me fizeram refletir sobre as possibilidades que a licenciatura poderia me proporcionar. Optei com muita resistência por direcionar meus estudos para concursos públicos voltados à educação formal, mesmo depois de tentar concursos para além da área educacional.

Ao mesmo passo que chego aqui com os pensamentos extremamente acelerados, e vocês já devem ter percebido, estive na continuidade dos concursos para professora de artes... Em alguns momentos quis desistir, quis me imaginar em outras áreas, mas deu certo e estou bem aqui para contar como tem sido importante minha identificação profissional e os desdobramentos que tenho trazido para as aulas no meu processo pedagógico e nas minhas vivências na escola, com meus alunos e alunas.

Esta primeira experiência foi um respiro e uma sensação de que ser, estar, fazer, contemplar, viver arte sempre vai ser importante, independente dos lugares e de como uma mediadora/professora/pesquisadora aborda esses desdobramentos em uma sala de aula ou em um grande salão museal.

Até hoje me questiono, mas o meio virtual trouxe vantagens e desvantagens, que nunca poderia descrever com exatidão aqui. Vi alunos(as) excelentes caindo nos conceitos avaliativos na volta às aulas presenciais; percebi tantos outros(as), que nunca participaram das aulas online, mas estavam ali na esperança de ao menos conhecer seus colegas e professores(as); percebi ainda que na escola não teria as mesmas dificuldades, facilidades e/ou ferramentas que tínhamos em casa.

Este capítulo, dividido em três partes, tem por objetivo refletir respectivamente sobre as atribuições de um(a) professor(a) de artes no CEPEFS, a mediação cultural como prática educativa e caminho importante no ensino-aprendizagem da arte, e a relevância de duas experiências de visita museal, que fortaleceram o meu

desenvolvimento enquanto professora/mediadora, evidenciando o que faço na minha primeira experiência na escola.

## **2.1. ATRIBUIÇÕES DE UM(A) PROFESSOR(A) DE ARTES NO CENTRO EDUCACIONAL PREFEITO ERONIDES FRANCISCO SOARES (CEPEFS)**

O trabalho como professora inclui uma série de atribuições, que vão desde o desenvolvimento de trabalhos e projetos ao zelo pela segurança dos(as) alunos(as) em sala de aula, além do desenvolvimento intelectual, crítico, artístico, etc, incumbidos ao componente curricular das artes.

Enumerar e organizar uma sequência de atividades e obrigações que são atribuídas a cada professor(a) se torna até enfadonho, repetitivo. Porém, acredito que lidar com o ensino da arte no ensino básico é algo que vai muito além de ações enumeradas, de objetivos traçados, é driblar o sistema, que tem empurrado o ensino de arte para um poço bem mais largo do que muitos pensam. Se a educação ainda é um desafio, suponho que lidar com arte sendo professor(a) da escola pública não tem sido tão estimulante.

Sobre isso, posso elencar vários tópicos que exemplificam bem essa falta de estímulo, mas acredito que os pontos mais fortes giram em torno do quantitativo de turmas para completar a carga-horária, que está entre 20 e 26 turmas, além do ensino de arte voltado para a polivalência no Ensino Fundamental II e a falta de estrutura física e material para o desenvolvimento das práticas pedagógicas.

Esses problemas estão diretamente relacionados às minhas experiências no município do Cabo de Santo Agostinho, mas poderiam de alguma forma ser equiparados a outros entes federativos ou instituições de ensino, porque delineiam as limitações e cenários que a educação pública brasileira tem enfrentado ultimamente.

Tratando das experiências no Cabo, volto minha atenção agora para o lugar que me abriga desde 2021 como professora de artes. O Centro Educacional Prefeito Eronides Francisco Soares (CEPEFS), inaugurada em nove de julho de 2007, segundo o seu Projeto Político Pedagógico (PPP) de 2022, é uma escola pública municipal, situada no bairro de Pontezinha, município do Cabo de Santo Agostinho

em Pernambuco, e atualmente oferece os anos finais do Ensino Fundamental II e a modalidade da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI), com fases I, II, III e IV.

No Projeto Político Pedagógico (PPP), a escola, considerada e denominada “modelo” pela gestão criadora, veio em um formato realmente inovador para o município. A sua estrutura é composta por 12 salas de aula, distribuídas entre o térreo e o primeiro andar, com rampas de acesso para pessoas com deficiência, sala de multimeios, informática, secretaria, sala de professores(as), biblioteca, cozinha, almoxarifado, banheiros para funcionários e alunos(as), área coberta para as refeições e quadra de grande porte. As salas de aula são amplas. Todas possuem quadro digital, não são totalmente arejadas devido algumas serem construídas do lado poente.

A estrutura da escola “modelo”, inicialmente, desperta uma ideia de investimento por parte da gestão pública, que deveria ser estabelecida em todas as escolas do município, mas depois de quase dezesseis anos de criação e sem manutenções necessárias, a estrutura física não está mais da mesma forma, outros espaços, como a biblioteca e os laboratórios, estão quase em desuso ou sofrendo grandes infiltrações, além das investidas criminosas, que resultaram na perda total dos materiais digitais. Dessa forma, e tendo esses problemas como parte das dificuldades pedagógicas, já é previsto no PPP o seguinte contexto:

A escola apesar de ser “modelo”, na área de ensino-aprendizagem, ainda terá que enfrentar grandes desafios, pois está situada em uma comunidade de risco, onde os(as) jovens desde cedo são apresentadas às drogas, como também a desestruturação familiar, em que uma boa parte do alunado é privada da convivência de seus pais, seja por motivo de separação, como também a falta de responsabilidade desses que atribuem aos avós à educação. Outro problema é a evasão escolar nas turmas de EJAI, em que muitos(as) alunos(as) abandonam o ambiente escolar, gerando um comprometimento nos índices educacionais, no trabalho pedagógico e sobretudo no desenvolvimento do(a) aluno(a) (PPP, 2022, p. 8).

Os dados descritos pelo PPP (2022), levam-me a focar no que constitui este espaço escolar, e mais ainda em qual papel nós professores(as) desempenhamos no desenvolvimento das aprendizagens e do ensino, lidando com toda a especificidade do entorno e dos(as) alunos(as). Esse papel e as atribuições são o que orientam o funcionamento pedagógico inicial da escola e apontam o que é da competência dos(as) professores(as) no exercício da docência, mas também nos leva a pensar sobre como os objetivos poderão ser alcançados sem o mínimo de

estrutura física e material. Será que os documentos refletem de fato a realidade, os percalços e atribuições de cada profissional da escola ?

Sobre essas atribuições do PPP (2022, p. 13), podemos destacar como importantes:

- Desenvolver trabalhos e projetos que levem os alunos a apresentarem atividades voltadas à construção de uma cidadania plena e consciente;
- Inovar com projetos criativos para alcançar sempre a melhoria do rendimento escolar;
- Incentivar a prática de leitura para formar um leitor eficiente;
- Reconhecer nos alunos seres capazes de aprender e ensinar através de ajuda mútua;
- Estimular o espírito de solidariedade, coleguismo, cooperação;
- Participar, junto com os alunos, de todas as atividades promovidas na escola;
- Zelar pela segurança dos alunos em sala de aula.

Sem perceber, no exercício da docência, acabamos carregando e desempenhando muitas dessas atribuições sem o mínimo de estrutura para desenvolver um projeto criativo, para experimentar materiais além do tradicional lápis de cor e papel, ou até para promover apresentações e trabalhos interdisciplinares. Será que isso é comum a todos(as) os(as) professores(as) do ensino público?

Ler parte do PPP e trazer indagações como essa, fez-me também ponderar sobre como a gestão pública tem investido em aspectos de sua responsabilidade sem apenas cobrar resultados... As indagações parecem ser sempre retóricas, porque ser professora de artes, em uma escola “modelo” no Cabo de Santo Agostinho, representa lidar com muitas turmas, pouco material disponibilizado e quase nenhuma empatia.

Desse modo, para que eu pudesse me entender enquanto professora de artes e mais ainda, fazer com que os objetivos e atribuições não fossem generalizados, porque acredito que não devem ser, comecei a pensar sobre relatos, que já ouvi em meio a Licenciatura, e tomei a fala de alguns(as) colegas como força

motriz para comportamentos que pudessem acontecer comigo no ambiente escolar. Tenhamos como exemplo:

- Não sou decorador para organizar todas as festas da escola;
- Me deem menos turmas para dar conta de projetos artísticos e aulas ao mesmo tempo;
- Trabalhos manuais não são obrigação do(a) professor(a) de artes;
- Não sou animador(a) de festa, sou professor(a) de artes.

De fato, já ouvi falar de colegas docentes, que foram constantemente confundidos com animadores ou decoradores de festa. Estou sendo irônica, mas também aponto o que me ocorreu algumas vezes nesse primeiro momento na escola. Na licenciatura parecia algo bizarro e distante, mas hoje vejo que isso é um comportamento comum entre muitas pessoas que fazem parte da comunidade escolar, porque acreditam que a ludicidade, a criatividade são inerentes a nós e devem ser permeadas na prática, independentemente de nossa formação, habilidades ou disponibilidade.

Eu, professora de artes, estou na escola para favorecer, participar do desenvolvimento artístico, cidadão, emocional, pessoal, etc, dos meus alunos e alunas e isso está bem delineado pelas competências, ações e política da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que versa:

No Ensino Fundamental, o componente curricular Arte está centrado nas seguintes linguagens: as Artes visuais, a Dança, a Música e o Teatro. Essas linguagens articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas. A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte.

Apoiada nesses pontos centrais, percebo que o ensino da arte designa e explora tantas especificidades quanto qualquer componente curricular do Ensino Básico. Como será que essas especificidades aparecem nas escolas?

As escolas municipais do Cabo precisam ter como base de trabalho pedagógico a BNCC, que abrange de maneira ampla as aprendizagens que precisam ser priorizadas no Ensino Fundamental II, mas não considera o contexto

particular de cada escola, sobretudo o CEPEFS, para que as competências sejam seguidas. Há nessa circunstância uma lacuna enorme quando comparamos o texto do documento normativo, que é a BNCC, e a vivência na escola.

Para além dos objetivos traçados no Ensino Fundamental II, ainda incorporam ao ensino da arte especificidades, que na BNCC são abordadas como competências que norteiam a prática pedagógica. São elas:

- Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades;
- Compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, pelo cinema e pelo audiovisual, nas condições particulares de produção, na prática de cada linguagem e nas suas articulações;
- Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira –, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte;
- Experienciar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte.
- Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística;
- Estabelecer relações entre arte, mídia, mercado e consumo, compreendendo, de forma crítica e problematizadora, modos de produção e de circulação da arte na sociedade;
- Problematizar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas;
- Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes;



- Analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo.

A partir das muitas competências do ensino da arte no Ensino Fundamental II e anteriormente às atribuições de um(a) professor(a) no CEPEFS, podemos refletir minimamente o que isso tudo provoca na realidade do sistema de ensino e no dia a dia de nós, professores(as) de artes, assim como tudo isso reverbera no que sou e quais as lacunas que surgem no meu processo de identificação com a docência.

Assim, ao longo desses dois anos em sala de aula, me questiono sobre o papel da arte/educação na formação do indivíduo, como nós podemos agregar, de fatos, as leis e documentos que regem o âmbito educacional no Brasil. Isso deve ser um pouco clichê para todos(as) que iniciam na docência, mas, para além disso, me vejo pensativa nos espaços que as artes ocupam e como esses espaços podem e são valorizados.

Talvez não tenha ficado tão claro, mas estou me referindo a falta de valorização da arte como componente curricular e ao fato de ver tantos exemplos de descaso com nossa área. Por muitas vezes perceber que nós, enquanto profissionais da área específica das artes, somos generalizados(as) e tratados(as) como parte pequena da área das linguagens, composta pela Língua Portuguesa e Língua Inglesa.

Se a arte dispõe de tantas especificidades, no tocante ao seu papel educacional, por que então devemos sucumbir às dores e as demandas das outras disciplinas?

Venho refletindo sobre essa notoriedade que o ensino de artes precisa carregar, no tocante ao desenvolvimento humano, e vejo alguns reflexos disso no cotidiano pedagógico desde 2021, quando tomei posse do meu concurso como professora.

No Cabo de Santo Agostinho, um dos municípios mais violentos de Pernambuco, segundo dados da Secretaria de Defesa Social (SDS) em 2022, os homicídios têm crescido em porcentagem alarmante. Nesse sentido, podemos pensar que essas estatísticas podem estar relacionadas ao pouco investimento em educação, cultura e prática de esportes.

Assim, direcionar os esforços da gestão pública para a valorização e qualificação profissional dos(as) professores(as) de artes em específico é algo

importante e pode configurar em uma mudança significativa do desenvolvimento da população do município do Cabo, por exemplo.

Nesse propósito, houve a fundação de uma coordenação específica da área de artes, somente a partir de 2017, porque antes disso as formações dos(as) professores(as) de artes eram conjuntas e ligadas impropriamente às formações de Língua Portuguesa e Língua Inglesa... A Secretaria de Educação tinha pressuposto que as três matérias faziam parte das linguagens como um todo e por conseguinte não era necessária a criação de núcleos específicos para cada disciplina.

Falar sobre esse preterimento me lembrou a angústia que sinto ao ver a minha atual coordenadora, da área de artes, relatando que há 10 anos existiam apenas três professoras com formação específica em alguma linguagem artística e com vínculo efetivo no município, o que conseqüentemente resultava na negligência dos seus lamentos, reclamações e sugestões. Isso acaba ilustrando bem didaticamente os motivos que levam o investimento em formação profissional docente em artes apenas a partir de 2017, e conseqüentemente reverbera em nossas crises de identidade, de atribuições e todo o contexto que envolve a docência.

Ainda com muita esperança poderíamos conversar páginas a fio sobre como o âmbito escolar e as problemáticas de um(a) professor(a) de artes estão ligadas ao seu cotidiano com a docência e como tudo reflete em como nos enxergamos profissionalmente. Porém, creio que preciso voltar a me colocar no processo de identificação com o ensino de arte no espaço formal de educação, para que daqui a pouco todos(as) possamos expandir nossos pensamentos para o cotidiano na docência e conseqüentemente nas narrativas visuais.

Então, assim como Barbosa (2009, p. 13), podemos exaltar a ideia Freireana, em que destaca que ninguém ensina nada a ninguém, aprendemos uns com os outros mediatizados pelo mundo. Dessa forma, a noção de mediação no processo educativo é algo que desperta um interesse enorme nessa investigação e que já tem sido discutido há algum tempo no meio acadêmico.

Proponho, a partir de todo esse posicionamento acerca das atribuições de um(a) professor(a) de artes e seus desdobramentos, um diálogo conciso para que possamos tomar consciência do quanto a educação pode conectar pessoas, âmbitos, maneiras de aprendizagem, mesmo em meio às adversidades. Nesse caso, agarrei a mediação como vetor e ponto de partida no meu caminho com o ensino de

arte, e mais especificamente no desenvolvimento do meu trabalho como professora no CEPEFS.

Dessa maneira, acredito que, sem a mediação cultural não enxergaria a arte/educação como minha área de trabalho, também não entenderia como colocar em prática as tantas atribuições que nós professores(as) temos, e nem poderia entender o que me levou a refletir sobre os processos de desenvolvimento profissional e conseqüentemente a minha identificação como professora de artes.

## **2.2. A MEDIAÇÃO COMO PRÁTICA DE UMA PROFESSORA/MEDIADORA DE ARTES**

Nunca quis desapegar do que me propus a investigar no início de tudo com relação à legitimação do(a) mediador(a) cultural, porque estou certa de que lutar por valorização profissional é fundamental e nunca pode se desassociar do sujeito contemporâneo, imerso nos problemas do mundo capitalista. Mas, agora posso ampliar um pouco mais as perspectivas que observava em relação ao que me cerca enquanto licenciada em Arte Visuais e, principalmente, ressignificar as práticas educacionais já iniciadas no espaço museal.

Acredito que para haver essa ressignificação preciso nortear as práticas sobre o que acredito funcionar no meu cotidiano com a docência e como percebo meu papel no processo educativo. Então, prossigamos pensando um pouco sobre como tem mudado os conceitos acerca de educação, professor(a) e arte/educação:

O conceito de educação como ensino passa a ser minimizado no século XX para dar lugar a ideias socioconstrutivistas, que atribuem ao professor o papel de mediar as relações dos aprendizes com o mundo que devem conquistar pela cognição. A arte tem enorme importância na mediação entre os seres humanos e o mundo, apontando um papel de destaque para a arte/educação: ser a mediação entre a arte e público (BARBOSA., 2009, p. 13).

Falar sobre mediação cultural para mim é algo que transcende os meus mais profundos desejos no que penso sobre educação, exatamente porque a partir dessa prática educativa é que pude vivenciar o meu papel com a arte, a educação e sobretudo perceber como acontece a relação das pessoas com a arte, a sociedade e tudo que as cerca.

Barbosa (2009) afaga meus pensamentos no que tange à relevância da arte/educação enquanto mediadora dos processos de desenvolvimento do indivíduo e coloca o(a) professor(a) como protagonista dessa ação mediadora, ou seja, a arte sendo colocada novamente como agente essencial da nossa relação com o mundo, com as pessoas. É nisso que também acredito no meu cotidiano dentro e fora da escola e quando destaco a mediação cultural como fundamental no meu processo de ensino-aprendizagem das artes.

Prontamente John Dewey (2010), famoso educador estadunidense, mostra-nos uma perspectiva bastante satisfatória no que diz respeito à valorização do processo de desenvolvimento educacional, pois defende que a educação é um processo social e não somente uma preparação para a vida, é a própria vida.

Partindo desse pressuposto, posso afirmar que lidar com as artes no ensino, evidencia as particularidades e potencialidades de cada indivíduo, além de nos demonstrar dia após dia o quanto as experiências e vivências precisam ser relevantes para não distanciarmos o ensino da aprendizagem e vice-versa.

Não somente Dewey (2010) traz essa perspectiva, como também Barbosa (1998), que aprofunda essa questão defendendo a cultura como parte importante do desenvolvimento do indivíduo e concomitantemente da identificação cultural.

A autora se volta para a importância da arte nesse caminhar que a educação movimenta quando diz que:

Através da arte temos a representação simbólica dos traços espirituais, materiais, intelectuais e emocionais que caracterizam a sociedade ou o grupo social, seu modo de vida, seu sistema de valores, suas tradições e crenças. A arte, como linguagem presentacional dos sentidos, transmite significados que não podem ser transmitidos através de nenhum outro tipo de linguagem, tais como as linguagens discursiva e científica (BARBOSA, 1998, p. 16).

E acredito piamente nessa amplitude porque de fato o nosso cotidiano está repleto de visualidades e de identidades culturais, e isso precisa ser entendido não somente como objeto de estudo, mas como possibilidade de ampliação da percepção, da imaginação, aprendizagens e desenvolvimento da capacidade crítica.

Tomei como referências algumas falas de Ana Mae Barbosa, enquanto referência no ensino da arte, e acabo refletindo constantemente como as investigações científicas são importantes no processo de reconhecimento, de relevância do nosso, do meu trabalho em sala de aula. Falar sobre o meu caminhar

da minha forma é abrir portas para que outros(as) docentes também possam refletir acerca do ensino-aprendizagem em seu cotidiano, a qualquer tempo.

Dessa maneira, entendo como importante mostrar de fato como a mediação cultural é imprescindível para o meu processo de (re)conhecimento e identificação profissional, da mesma forma que é fundamental para práticas educativas nos museus e em outros espaços formais de educação.

Nesse sentido, Coutinho (2009) traz um aparato histórico, que direciona nossa atenção para as transformações da mediação cultural, enquanto prática educativa, e alvo de experimentações e pesquisas, principalmente em consonância com as abordagens pós-modernas do ensino de arte.

Inicialmente o interesse pela mediação cultural tem origem na década de 1990 e surgiu da preocupação de arte-educadores(as) que passaram a atuar em instituições culturais (COUTINHO, 2009, p.171).

Hoje essa preocupação permeia todos os espaços museais, que em outrora estavam condicionados a atender e ofertar atividades de ateliê, para o público ter um contato mais amplo de técnicas e materiais artísticos. Assim, de acordo com Coutinho (2009, p.171):

A “mediação” tradicionalmente, exercida nesses espaços por meio de visitas guiadas, tem uma concepção diretiva se pautando no discurso informativo construído em torno das obras, um discurso absorvido da erudição dos historiadores, dos críticos e dos curadores. Esse modelo de mediação, se assim se pode qualificar tal ação, pressupõe um discurso unilateral e legitimador que afirma e confirma o lugar da obra e de seu autor - o artista - no mundo da arte. Paradoxalmente, exclui desse círculo fechado o sujeito que busca se aproximar, sobretudo o leigo, pois é um discurso pautado nos códigos instituídos do mundo da arte, em especial o código da tradição erudita que pressupõe uma iniciação.

As características de rigidez, que a mediação tradicional dispõe, provoca um distanciamento entre público, espaço e profissionais dos espaços museais, que mais adiante começam a ser transformados em inquietudes. Essas inquietudes, de acordo com Barbosa (2009), no campo da arte promovem, a partir da década de 1990, um investimento nos espaços de circulação, recepção e produção de arte, levantando a bandeira da “democratização e acesso aos bens culturais”.

Desse movimento, que visa priorizar os públicos, que gradativamente foram crescendo, surgem os educativos e as práticas de educação em espaços museais

de cultura, sobretudo a mediação cultural, que pode ser entendida, de acordo com Teixeira (MARTINS In IBRAM, p.85, 2019), como:

[...] um conceito vislumbrado por estudiosos como Vygotsky, Bakhtin, Dewey, Freire, Rancière, entre outros, que estabelecem estreita relação entre a arte e a vida. No senso comum, talvez por influências do uso jurídico, nota-se que o conceito pode ser entendido como “ponte” entre lados opostos. Para além dessa ideia, nas áreas de educação, arte e cultura, o “estar no meio” implica complexa posição de “estar entre”, que possibilita uma rede de múltiplas provocações e possibilidades de relações entre sujeitos, objetos, espaços e contextos envolvidos. Um território potente e de tensões que abrange estranhamentos, surpresas, choque, indignação, afinidades, gostos, resistências, aberturas, diálogos, trocas, percepções ampliadas, empatia, alteridade. Assim, considerando o ser humano como um ser histórico e social inserido em sua cultura, a mediação é compreendida como interação e diálogo que valoriza e dá voz ao outro, ampliando horizontes que levam em conta a singularidade dos sujeitos em processos educativos na escola ou fora dela. Podemos denominá-la como “mediação cultural”.

De fato, a grande citação descreve quase que concisamente todo o ambiente, as especificidades e o que denota dessa aliada que, os(as) mediadores(as) e até mesmo eu, professora/ mediadora, nos apropriamos para dar significado ao ensino da arte. É, como bem descreve a citação, um território potente, que vai sendo explorado de acordo com as possibilidades e necessidades.

Nesse contexto é importante destacar que a mediação cultural, pode ser caracterizada como prática, mas também como possível função dos indivíduos que trabalham em espaços culturais. Essa diferença precisa ser levada em conta, já que aqui me aproprio do que a mediação cultural traz para o ambiente formal de educação, mas que em outrora era parte do meu cotidiano profissional nos museus.

Sobre isso Miriam Celeste (2014), alerta-nos acerca da multiplicidade da mediação enquanto prática, mas também como função do(a) mediador(a) cultural. Há uma linha tênue sobre esses dois contextos, porque, como ressalta Celeste (2014, p. 252), “não basta atuar no setor educativo de uma instituição cultural ou em uma escola para ser mediador... Interessa-nos as ações mediadoras percebendo seus matizes e a potência para gerar encontros com a arte e a cultura”.

Nesse sentido, essa investigação tenta enxergar a mediação enquanto prática, enquanto processo, para que a minha docência seja contaminada pela mediação cultural, e não delimitada por essa função.

Tanto as atribuições destinadas aos(as) professores(as), quanto a mediação cultural como prática educativa, levam-nos a vislumbrar um cenário, que precisa ser experienciado para que também se potencialize. A conexão entre a escola e o museu é algo imprescindível e que me ajudou a entender o que eu, professora de artes, faço no exercício diário da docência.

### **2.3. DA SALA DE AULA PARA OS ESPAÇOS MUSEAIS: Experiências no MAMAM e Engenho Massangana**

Quando tudo se mistura, escola e museu, alunos(as), professores(as) e mediadores(as), atingimos o ápice do ideal que tenho sobre educação. Claro que para haver essa relação entre os espaços educativos e seus agentes com o objetivo maior de dar qualidade ao desenvolvimento do indivíduo, é preciso muito mais do que apenas sonhar, mas também querer.

Para isso é necessário um conjunto de ações que vão desde o planejamento, aos recursos e investimentos, tudo tendo que ser pensado como prioridade e uma extensão das abordagens vistas em sala de aula com os(as) alunos(as). Quanto a isso, a minha prática pedagógica tem sido atravessada por muitos atropelos e desajustes por parte da gestão pública municipal, considerando como principais obstáculos a estrutura física da escola, a má qualidade e a falta dos materiais escolares e artísticos, à merenda ruim.

Digo isso no sentido de apontar que o(a) professor(a) como parte importante do processo de ensino-aprendizagem dos(as) alunos(as) não consegue resolver todos os fatores que podem levar a um ensino de qualidade. Sabemos que a participação de toda comunidade escolar e da gestão pública precisam atuar em sintonia para dar certo.

Nesse sentido, algumas estratégias pedagógicas podem ser colocadas em prática no cotidiano escolar para que as experiências de desenvolvimento possam ser valorizadas e ampliadas. Algumas dessas estratégias são as experiências extraclasse e em espaços educativos diversos.

Segundo Barbosa (2009) agentes da educação formal, como professores e alunos, têm procurado com frequência lugares que ensejam aprendizagens diversas, fugindo um pouco das salas de aula. Isso se deu pela difusão da abordagem triangular e a posterior percepção de que os espaços museais seriam bons aliados

ao processo de valorização de experiências concretas e vivenciais, pontuadas estrategicamente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, BRASIL, 1997).

Enquanto professora me propus quase que obrigatoriamente a relacionar o espaço formal, ou seja a escola, aos espaços museais no intuito de inicialmente não me desvincular do campo de trabalho e estudo que abracei; mas logo entendi que são espaços que juntos enriquecem o desenvolvimento do ser humano. Acredito que são âmbitos complementares para a formação do indivíduo social, que necessita sempre de estímulos para desenvolver suas capacidades, seja artística, crítica ou cultural.

Então, como proporcionar esses estímulos?

Os museus, como Barbosa (2009, p. 13) bem reflete, “são como laboratórios de arte, de conhecimento de arte, tão fundamentais para a aprendizagem da arte como os laboratórios químicos são para a aprendizagem da Química”. Assim, o estímulo pode vir sim de uma mediação ou visitação a um museu.

Desta vez, o relato gira em torno das duas experiências que me trouxeram para o campo da arte/educação formal da forma mais singular possível e não somente a mim, mas a todos e todas que estiveram imersos nesse momento.

Assim, nesse processo de identificação profissional e de adequação dos planejamentos de aula, consegui retornar ao meu local de origem na arte/educação, o MAMAM. Eu lembro bem que estar nesse espaço museal e poder proporcionar essa experiência aos meus alunos e alunas foi o momento mais gratificante de todas as vivências como professora até esse exato momento.

Começamos então por ordem cronológica pela intenção de visita ao MAMAM com uma das turmas do 8º ano em 2022, que estava acompanhando o conteúdo sobre arte moderna nacional e internacional como reflexão para a contemporaneidade. Por coincidência o modernismo era uma das pautas do MAMAM no salão térreo, em que estava a exposição “Nunca fomos modernos”.

Essa exposição em específico era nosso foco inicial, mas sabendo como o setor educativo do MAMAM se preocupa e investe na experiência e nas aprendizagens, fiquei bastante apreensiva para ver de perto essa nova vivência dos(as) meus alunos e alunas.

Alguns nunca tinham saído do Bairro de Pontezinha, no Cabo de Santo Agostinho e estar nessa vivência foi um momento de muita emoção e apreensão por algo novo. Lembrei logo da minha primeira vez em um espaço museal, que foi no



Engenho Massangana... Na verdade eu nem sabia, quando era adolescente, que esse Engenho poderia ser considerado museu. Geralmente há uma tendência bem restrita quanto a isso, atribuindo aos museus o conceito de acumuladores de objetos e histórias antigas.

A ideia de ressignificar o que são os museus era um dos objetivos da aula externa, já que a concepção pejorativa de que os museus são lugares para velharias vem, segundo Oliveira (2015), da constituição inicial desses espaços, que eram chamados de Gabinetes de curiosidades e serviam para preservar e colecionar todo tipo de objeto criado e encontrado na natureza.

Ter esse tipo de discussão e mostrar o MAMAM como um museu de artes, possibilitou os(as) alunos(as) a repensarem sobre as características de um espaço museu, além de perceberem que o espaço museal pode estender aprendizagens já vistas em sala de aula, são espaços que se complementam.

Dessa forma, a ida ao MAMAM com minha turma de oitavo ano do Ensino Fundamental II era também a contextualização mais pertinente que poderia realizar nesse momento, já que um dos conteúdos visto em sala de aula era o Modernismo, a representação artística desse movimento.

A contextualização do conteúdo é o momento em que todos(as) nós tendemos a buscar algumas relações mais evidentes ou pertinentes do que vivemos no cotidiano e do que é proposto em sala, é uma oportunidade de mostrar o quanto a escola pode ir além do ambiente físico e como os(as) alunos(as) podem vivenciar os conteúdos de maneira mais íntima e dinâmica.

Antes de chegarmos ao Museu decidi parar um pouco no Marco Zero do Recife (figura 03) para trazer a referência do artista Cícero Dias e a obra "Rosa dos ventos", além de observar que Recife, com seus muitos(as) artistas, foi um lugar de importância no cenário moderno brasileiro.

Figura 03 – Marco Zero do Recife.



Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Assim como o espaço ou o meio se fazem como referência para a contextualização, afirmo que a cultura também enriquece esse movimento. É algo que caminha diariamente com qualquer indivíduo, seja ela tradicional, popular, urbana, etc. Vivi grande parte da adolescência e da vida em periferias do Recife e a cultura periférica, assim como qualquer outra carrega consigo o dia a dia e a essência refletida na arte, que é tida como não-arte por muitos que definem a cena artística, mas foi partindo da periferia que busquei traçar paralelos e fazer com que todos(as), inclusive eu, refletissem um pouco mais sobre arte, quem faz e quem consome trabalhos artísticos.

A arte moderna, nesse sentido, traz essa problemática enorme acerca da crítica sobre o que pode ser considerado arte, cultura e quais artistas estariam nesse cenário “legitimado”. Sobre essa problemática não queria romantizar e nem apresentar apenas artistas privilegiados para os(as) meus alunos e alunas, porque eles e elas consomem cultura o tempo inteiro e talvez nem se percebam desse movimento seletivo de inclusão e exclusão, de “alta cultura” e “cultura vulgar”, que na maioria das vezes acontece nos espaços e cenas artísticas mais “tradicionais”.

Trouxe, assim, o “privilegio” de alguns(as) artistas pernambucanos(as) modernos(as) no contexto artístico da época, como por exemplo Tereza Costa Rêgo, que enquanto mulher branca, aristocrata, pôde enveredar pelo campo artístico e expressar suas indignações, lamúrias e posicionamento político, sendo impulsionada inicialmente pelo status social. O “privilegio”, porém, não afastou as pressões da sociedade machista e do contexto sofrido de vida da artista, trazendo relatividade a esse processo de conhecimento da arte moderna pernambucana.

Então, fomos visitar o museu no sentido de alargar os conhecimentos, conhecer o que está legitimado no circuito artístico e poder indagar as possibilidades do fazer artístico que todos(as) estavam presenciando. Isso não poderia acontecer sem a presença dos(as) mediadores(as) culturais (figura 04), que fazem um papel importantíssimo nessa caminhada com variadas direções a trilhar.

Figura 04 – MAMAM, 2022.



Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

É impagável ver de perto como foi importante fazer papel de “guia” e sair falando, contando histórias que já ouvi da cidade do Recife, fazendo conexões com o que já tínhamos abordado em sala de aula e dar a oportunidade de todos(as) serem atravessados(as) pelas artes de uma forma tão única, como é a visita a um museu de arte.

Porém, vejo como fundamental o papel da mediadora e do mediador no processo de visitação. Ambos os mediadores que nos atenderam aterrissaram conosco nas exposições e caminharam paralelamente com meus alunos e alunas no intuito de provocar e indagar sobre os contextos gerais e específicos da arte moderna em transição com a arte contemporânea. Fiquei boba em como a mediação cultural nesse lugar é viva e movimenta todo mundo de maneira particular.

Sobre esse manejo com os(as) alunos(as) e a busca por referências atuais para conduzir o momento da mediação, Lima (2009, p. 151) afirma que o(a) arte-educador(a), ou nesse caso mediador(a) cultural:

Deve estar atualizado com a cena contemporânea para não cair na mesmice dos discursos jogados ao vento em que a superficialidade se instaura. Ao tratar das representações contemporâneas, falamos de um território em constante mutação, contexto no qual até mesmo as identidades individuais podem ser reconstruídas.

Isso é envolver as dinâmicas que cada público traz para os espaços expositivos, é dialogar e valorizar o conhecimento prévio, que nem sempre foi construído de modo acadêmico. Esse aspecto da mediação cultural é um dos basilares quando penso na educação, no ensino, levo comigo a potência que é valorizar as experiências de cada indivíduo nas trocas cotidianas, assim como a autobiografia sugere a narração das histórias de vida para o campo científico.

Nesses atravessamentos eu sabia que alguma produção sairia, já que vejo e tento valorizar os potenciais artísticos de cada aluno(a) que estão no dia a dia comigo. Nesse sentido, a fotografia (figura 05) feita por um grupo de três alunos, pôs-me a pensar em quantas potencialidades não são ressaltadas por falta de investimento na escola pública, por descaso com a educação que não tem os recursos necessários... É nesse tipo de momento, que asseguro a inevitabilidade da relação entre escola e museu em consonância com a gestão pública.

Figura 05 – Produção dos(as) alunos(as).

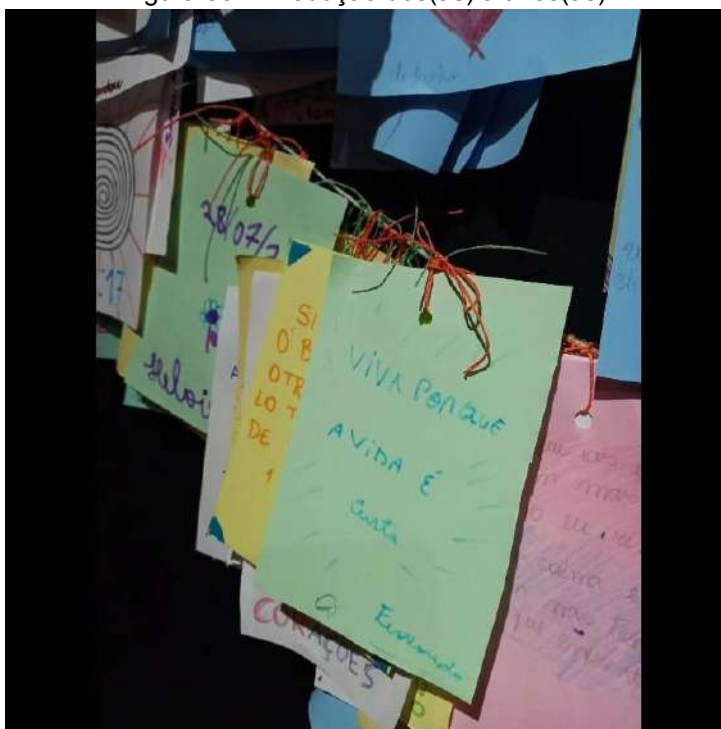


Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Viva, porque a vida é curta! Viva, porque as oportunidades irão surgir e talvez te desmontem, superem as expectativas, ou façam mudar as perspectivas em torno do que já está construído. Lembram de Hall (2005) que fala sobre a pós-modernidade e suas mudanças em torno do que já estava centrado? A fotografia (figura 5) e o card (figura 06) me trazem movimentações sobre o que tinha como padrão de docência, tudo se esfacelando, porque a conexão que tenho com meus alunos e alunas me fazem mudar, recomeçar e repensar como ser professora, o que oportuniza novas formas de identidade(s) minha e deles(as).

Esses diálogos, as oportunidades de interagir com as pessoas e os espaços, são o meio mais importante na mediação cultural enquanto prática educativa. As atividades sugeridas pelo educativo não são somente uma resposta ao que foi visto em toda a exposição, mas um momento de expressão e de validar os diálogos, as experiências novas e velhas.

Figura 06 – Produção dos(as) alunos(as).



Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Certamente pela dialogia que a mediação cultural provoca, algumas vezes agradeço por ter iniciado o processo de identificação profissional exatamente pelos museus... Por favor, não pensem que prefiro aqui atacar o perfil das escolas públicas e nem desprezar o que construí até o momento, mas na maioria das vezes o que

percebo é que muitos professores(as) se limitam, são levados categoricamente pelas muitas turmas, pelo cansaço físico-emocional e principalmente pelo massacre de atingir o tempo mínimo de serviço para a aposentadoria, 25 anos, em alguns casos, não são mais suficientes hoje em dia.

Sinto esse cansaço quase que diariamente, mas peço ao universo sempre mais um pouquinho de força e de lembrança sobre o meu papel quando me propus a ser professora de artes. Sigo tentando, planejando, indagando...

As visitas ao MAMAM e ao Engenho Massangana, do qual falarei mais adiante, foram um momento de respiro e de me reafirmar como agente fundamental do processo de desenvolvimento de cada aluno(a).

Sigamos agora para o segundo momento das experiências museais com meus alunos(as), que remonta um dos momentos mais significativos da minha adolescência... A visita ao Engenho Massangana aconteceu quando eu tinha praticamente a mesma idade dos(as) alunos(as), que me acompanharam nessa experiência mais recente.

Sim, sem perceber proporcionei aos meus alunos e alunas do 9ºA a visita que também realizei quando era 7ºD. A visita estava programada para o Museu do Homem do Nordeste (MUHNE), mas devido às chuvas do dia anterior, tivemos que adaptar os planos e seguir com uma das mediadoras culturais do próprio Engenho Massangana.

Os novos planos se adequaram de maneira positiva porque o quarto bimestre de 2022 foi focado nas aulas sobre cultura negra, e coincidentemente o Engenho é um espaço de diálogo sobre negritude, racismo, abolicionismo e o funcionamento escravocrata de um engenho.

Tenho em mente que falar sobre temas importantes como esses em sala de aula tem um impacto relevante, mas estar em um lugar que carrega em sua origem a própria história, tem um peso experiencial muito diferente do que a sala de aula promove.

Na chegada, logo presenciamos a mediação sobre o espaço externo do museu e como tudo ali estava atrelado ao funcionamento e objetivo da existência de um engenho, representante do ciclo do açúcar na região Nordeste do Brasil.

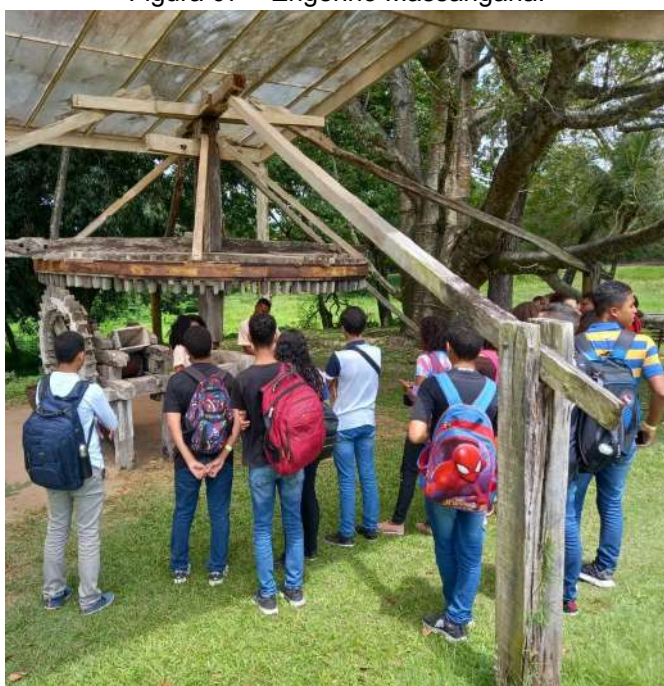
Logo, alguns aspectos trabalhados em sala de aula foram aparecendo, inclusive o conceito que denota a macumba, enquanto instrumento musical de origem africana e o entendimento sobre colorismo, que também abordamos.



A dupla de mediadores também nos atentou sobre equipamentos utilizados na produção de açúcar e como cada instrumento demandava uma apropriação do corpo negro, de uma forma tão desumana. A moenda ou trapiche (figura 07), foi o instrumento que destrancou todos os mecanismos de defesa, que eu, enquanto mulher negra, tenho contra o racismo.

Saber que para triturar a cana-de-açúcar e separá-la do bagaço, muitas vidas de pessoas negras foram ceifadas, além de mutilações e condições perversas de trabalho, trouxe para todo o grupo um sentimento de revolta e agonia, muitos(as) alunos(as) ficaram sem acreditar que aquilo tudo tinha acontecido na propriedade, que em outrora pertenceu a dona Ana Rosa Falcão de Carvalho, que era madrinha do político, escritor e abolicionista Joaquim Nabuco.

Figura 07 – Engenho Massangana.



Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Passando desse momento, conseguimos visitar e suscitar muitas curiosidades que aos poucos foram sendo dialogadas com a dupla de mediadores e logo chegamos a uma das partes de parada obrigatória, a capela de São Mateus, que foi palco de um cenário extremamente excludente.



Figura 08 – Sino da capela de São Mateus, 2022.



Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Dizem que quem toca o sino da capela de São Mateus (figura 08) encontra sua alma gêmea... É óbvio que ninguém se atreveu a não tocar e só nessa experiência consegui perceber a importância de estar ali, de poder contribuir com a formação de uma turma, que não teve aula, professor(a) de história durante todo o ano. São momentos que denotam experiências únicas, que remontam parte da história e relacionam público e espaço museal, aluno(a) e escola, público e escola, espaço museal e aluno(a).

A visitação ao Massangana prendeu a mim, aos alunos e alunas e trouxe reflexões sobre nossa ancestralidade, o período escravocrata que reverbera em questões raciais até hoje, a representatividade da cultura negra e detalhes do nosso cotidiano que estão conectados, estruturados de tal forma que nem nos atentamos, como por exemplo, as palavras, criado-mudo, boçal, nego-bom, macumba, etc.

Essas reflexões são fruto das ações educativas, que os(as) mediadores(as) culturais realizam em sua prática profissional, buscando a ampliação da educação em museus, como também a ter esse espaço como referência de patrimônio cultural. Por que não levar esses objetivos para a sala de aula?

A interação entre as práticas educativas museais e a dinâmica pedagógica na docência, faz-me de fato me encontrar enquanto professora/ mediadora. É a condição na minha construção profissional, que me identifico. Nesse caso, gerou a ideia de aprofundar os estudos sobre arte e cultura negra no quarto bimestre, dando

a chance de alargar as visualidades e produções artísticas desses alunos e alunas, que serão apresentadas mais adiante.

Entendo que as observações cotidianas, com tantos(as) professores(as) ao meu redor, trazem muitos questionamentos e em quase todos eles tento trazer um equilíbrio no que diz respeito ao que circunda o meio educacional como um todo. Por isso que o incômodo com a postura de muitos(as), leva-me a rotular esses desdobramentos como reflexos do sistema ou dos padrões das demandas do funcionalismo público no âmbito educacional, mas se deixar levar por um “sistema”, que já está desgastado, estabelecido, é deixar nossa identidade enquanto professor(a) se esfacelar, não de maneira crítica, mas banal.

Mesmo assim, entre lamentações, falta de estrutura e investimento, ainda sigo investindo na potência e nas possibilidades de se fazer arte/educação de maneira consciente, trazendo referências de ação, como a abordagem triangular, que vamos tratar em breve, e sem dúvida mantendo a mediação cultural como um ponto basilar no movimento de ensino-aprendizagem também na escola.

Assim, finalizo este capítulo dando ênfase em como tenho construído a minha prática docente, a partir de desdobramentos e caminhos com a mediação cultural, sendo fundamental para como atuo profissionalmente, e como esses elementos contribuem diretamente para o “tornar-me professora de artes”.

### **3. RELATOS E EXPERIÊNCIAS DOCENTE: O QUE ME TORNA PROFESSORA DE ARTES?**

Os relatos de agora em diante são como se pudéssemos nos transportar para o início da investigação de maneira mais intensa, porque essa indagação sugerida por este capítulo é um dos maiores motivos de eu ter enveredado nessa dissertação autobiográfica, vejo aqui um significado mais denso porque tudo para mim é visual, é sentido de maneira subjetiva. Aqui eu busco minha identidade não somente profissional, como também o discernimento de uma mulher negra que pensa e procura levar para as 24 turmas o que julgo de relevante para a formação crítica, artística e cidadã de cada aluno(a) que tenho.

Todo o movimento criativo das propostas com os(as) alunos(as) e comigo mesma tem embasamento na abordagem triangular de Barbosa (1998), e evidencia a potencialidade de seguirmos caminhos pensando exatamente na especificidade que as artes têm enquanto componente curricular.

Sugiro que pensem em como eles(as), os(as) alunos(as), também são extremamente reticentes no sentido de quase sempre me acompanharem nesse processo de descobertas e desconfianças em cada aula e atividade proposta. Isso é positivo, podem acreditar.

Entre tantos pensamentos, venho aqui contar um pouco do meu primeiro contato com os(as) alunos(as) e com o ambiente da educação formal, mesmo que, na época, virtualmente.

Lembro-me bem da excessividade de vezes que repetia as palavras que poderiam ou talvez deveriam estar no vídeo de boas vindas. Não podia deixar de marcar essa trajetória ainda em curso aqui nesta escrita. Foi algo importante, que me trouxe muitas sensações físicas, possibilidades e permissividade no sentido de saber a imaturidade que vinha carregado com aquele momento.

Foi tão rápido, passou depressa e me confundi, pensei demais, perdi-me nas 24 turmas virtuais, 13 pela manhã e 11 à tarde. Passei, então, a refletir sobre tanta coisa, percebendo a necessidade de entender o espaço formal de educação, em um metáfora, como uma ramificação de uma árvore grande, que seria a própria educação, em que já tinha conhecido outra parte, a educação não-formal, um pouco diferente, mas tão relevante quanto a educação no contexto formal.

Falo da educação como se fosse meu combustível de vida, desde que entendi a importância das trocas nos momentos de mediação cultural nos espaços museais, porém a minha chegada à escola fez com que eu refletisse de maneira mais profunda sobre como tudo começou para tantos indivíduos.

Então, como se tornar professor(a)?

Boa pergunta, na verdade instigante pensar como isso me ocorreu, mas lembro de destacar em minhas memórias a personalidade e o perfil de trabalho docente de uma professora, quando eu ainda era aluna da então 4ª série do Ensino Fundamental I, chamada Rildicéia. Ela era uma senhora de cabelos escuros, curtos e ondulados, tinha algumas rugas expressivas e levava consigo um saquinho com alguns medicamentos, também estava sempre complacente com seus alunos e alunas e possuía um acolhimento, que nunca tinha visto em mais ninguém, apesar de ser incisiva em momentos específicos... Caracterizar Rildicéia como alguém complacente é mais do que dizer que ela era amável ou agradava a todos e todas. É algo que ultrapassa todos os sentidos rasos que posso imaginar e que me fez perceber para onde queria ir no futuro.

Mesmo ali em um ambiente extremamente machista e opressor quanto o Colégio da Polícia Militar de Pernambuco (CPM-PE), onde eu era aluna, eu consegui achar uma pérola, consegui ter como referência uma professora, que me encorajou a usar a escrita e a criatividade como escape de vida. Eu me sentia importante naquelas aulas e segui tendo como aliada a Língua Portuguesa e o gostar das Artes e da História como áreas de conhecimento.

Isso reverbera tanto, que em casa eu sempre tinha algumas turmas de pelúcias e brinquedos diversos para brincar de aulas de Língua Portuguesa e História, trazendo nesses momentos características de empatia para cada “aluno(a)” que sofria Bullying.

Em meio a três ambientes tão repressivos, quanto em minha mente, a minha casa e a minha escola, senti que não sabia lidar com minhas emoções, com o que acontecia ou deixava de acontecer nesses três espaços... Os resultados nem sempre foram satisfatórios e, diante de uma reprovação no sétimo ano do Ensino Fundamental II, comecei a repensar sobre responsabilidades, empatia e objetivos de vida.

Lembro bem que o significado de aprendizagem em 2003 tomou um rumo que até hoje me guia, porque foi o momento em que diante de uma reprovação

precisei fazer o exercício de empatia com os(as) professores(as) que ali estavam participando do meu desenvolvimento enquanto pessoa e estabelecer qual o meu papel nesse movimento de ensino-aprendizagem... Acredito que ser participante direto do seu próprio desenvolvimento precisa ser uma prioridade do ser humano.

Depois de ter ressignificado as experiências na escola comecei a perceber que o hobby de desenhar e fazer muitos trabalhos manuais me fizeram buscar apoio em algum(a) professor(a) de artes, mas o que vi foram docentes de disciplinas variadas fazendo com que as aulas de artes fossem apenas para passar o tempo.

Até o final do Ensino Médio, o único professor de artes que tive, era um policial militar, que era destinado ao desenvolvimento de murais e trabalhos artísticos da corporação.

O Ensino Médio é a última etapa do ensino básico, que anuncia a entrada para a vida adulta e, de certa forma, consolida o que já foi iniciado no Ensino Fundamental, além de ter muita tensão em torno das escolhas para a vida profissional e acadêmica... Ficava sempre muito angustiada em saber que minha escolha seria pelo campo das humanidades e que isso acarretaria questionamentos sobre sustentabilidade e um futuro profissional. Assim, pairavam muitas dúvidas sobre o pós Ensino Médio e saí da infância brincando de escolinha para uma adolescência sem entender qual poderia ser meu âmbito profissional e me distanciando de perceber mais de perto como aconteciam as vivências docentes com cada um dos meus professores e professoras.

Então, passei a me apropriar mais das disciplinas que antes já eram um refúgio e continuei a me colocar onde sentia um pertencimento. No final das contas aquele recorte temporal, chamado Ensino Médio, pôs-me a acompanhar o que professores(as) e alunos(as) tinham como objetivo principal de um colégio militar, ou seja, passar no vestibular.

Ter dúvidas, lacunas, perguntas que ficam sem respostas, nesse momento, é o mais comum quando o ensino básico não proporciona formas de ter contato com possibilidades diversas, mas eu sabia que entrar na universidade federal, em um curso de humanas, era minha única alternativa diante da situação financeira familiar, das minhas habilidades e da minha predisposição com as artes plásticas ...

Não passei no vestibular de primeira e no meio do percurso consegui alargar meus conhecimentos sobre artes no curso técnico em comunicação visual da Escola Técnica Professor Agamenon Magalhães (ETEPAM). Desse lugar, três

professores(as), sendo duas professoras de artes e um professor de Gastronomia, que, também seguiram, antes da graduação em artes visuais, pelo viés tecnicista.

Claro que o âmbito de um curso técnico é um pouco mais restrito em relação ao tempo e conteúdo se compararmos ao Ensino Superior, mas esse ambiente me envolveu de tal forma que tive certeza, que queria seguir ainda no campo de estudo das humanas e envolvendo a criatividade e a história da arte. Foi a primeira vez que estudei cronologicamente conteúdos de história da arte.

Ainda com a ideia de que a figura do(a) professor(a) está conectada com a identificação que os(as) alunos(as) determinam no processo de ensino-aprendizagem, consegui optar pela licenciatura em artes visuais no processo seletivo da UFPE e essa relação se tornou alvo de observação quando finalmente iniciei o Ensino Superior na UFPE.

Não tinha inicialmente o objetivo de lidar com educação quando optei pela licenciatura, mas vi nas artes visuais uma possibilidade de continuar a lidar com criatividade e expressão artística, já que a UFPE em 2011 ainda não oferecia o bacharelado. No curso tive grandes referências no ensino de arte, mas enalteço aqui a figura da Professora Doutora Maria Betânia e Silva, que desde o início do curso se mostrou como o exemplo mais importante de como gostaria de ser com meus alunos e alunas, se caso um dia fosse para o espaço formal de educação.

Nas aulas da professora Betânia estava sempre atenta e querendo tê-la enquanto referência. Isso se deu por ter percebido a competência, empatia e o diálogo aberto, que ela sempre demonstrou, com qualquer um de seus alunos e alunas. Constantemente me indagava nesse processo de mediação, de docência e Betânia sempre me mostrou as possibilidades e potencialidades que poderia gerar.

No início do texto trago Betânia para junto de Rildicéia, e agora componho as memórias afetivas que guardo, relembro e sigo me espelhando... Obrigada às duas Deusas da educação, pelas trocas, ensinamentos, aprendizagens, acolhimento.

Não somente na UFPE, mas durante toda minha vida tive a figura do(a) professor(a) como algo a ser endeusada, respeitada e não colocada à prova, mas hoje em meio a docência, vejo que esse lugar é o mais questionável possível, porque está em constante transformação, carrega movimentos externos e internos, está cercado até de padrões que a sociedade despeja.

Talvez precisasse falar um pouco mais sobre os processos e caminhos que me instigaram à docência, mas com a finalização desses relatos, sinto-me na

obrigação de intercalar a esse movimento de descoberta, a outra referência no ensino da arte que aproximou da minha prática docente as escolhas específicas que o ensino da arte pode promover, além da mediação cultural. Estou me referindo a Abordagem ou Proposta Triangular.

Entender-me enquanto professora tem sido algo no mínimo inquietante. Às vezes me sinto impotente por todo o cenário que já está consolidado, mas a construção desta dissertação me reanima e faz perceber a importância de nós, enquanto professores(as) de artes, formados(as) em alguma das linguagens artísticas, como protagonistas e participantes do ensino da arte.

Desse protagonismo, não posso afastar os estudos e reverberações que podem fortalecer as conquistas que nós, professores(as) de artes, elencamos no dia a dia da escola, no ensino em si. Logo, vejo não só a mediação cultural, mencionada antes, como também a Abordagem Triangular enquanto empoderamento, vitória de um campo de estudo tão importante quanto as artes são. Assim, é pertinente mencionar um pouco sobre a proposta, criada por Ana Mae Barbosa (1998), porque embasa os relatos que virão adiante, mas também nos situa sobre a importância de ter o ensino da arte como algo a ser pensado, planejado e praticado especificamente.

Costumo dizer, que a proposta ou abordagem triangular advém de uma tríade de ações, uma triangulação do fazer, do ler e do contextualizar, que não estabelece uma ordem a ser seguida. Não é uma metodologia, como a própria Ana Mae (1998, p. 33) costuma pontuar, a três ações “são caminhos para a construção de cada professor(a) em sua sala de aula”.

A proposta que inicialmente foi chamada de metodologia triangular, segundo Barbosa (1998, p.), foi “sistematizada e testada entre os anos de 1987 e 1993, no Museu de Arte Contemporânea da USP, tendo como meio a leitura de obras originais. De 1989 a 1992 foi experimentada nas escolas da rede municipal de ensino de São Paulo, tendo como meio reproduções de obras de artes e visitas aos originais do museu”.

O que significam as ações do ler, fazer e contextualizar, sem hierarquizar essa ordem?

Para Barbosa (1998, p. 33 e 40), a ação do ler inicialmente se baseava na leitura da obra de arte, que se constituiu na ação de interação do “público” com os quadros originais do espaço museal, é o momento do questionamento, da busca, da

descoberta, é o despertar da capacidade crítica. Já o fazer, está voltado para a criação artística ainda nesse espaço não-formal de educação, que intensifica a prática e não se restringe apenas à releitura de obras.

E finalmente, Barbosa (1998, p. 43), afirma que a ação do contextualizar, é construída social e/ ou subjetivamente e pode ser entendida como “a mediação entre percepção, história, política, identidade, experiência e tecnologia, que transformará a tecnologia de mero princípio operativo em um modo de participação, tornando visíveis os mundos participatórios do consumo imediato”.

Nesse sentido, ao longo dos anos a proposta triangular foi se transformando e permeando muitas faces, levantando a bandeira do ensino da arte e participando de muitas vivências docentes, que emergiram em tantas outras investigações.

Apropriando-me da Abordagem Triangular para entender como me torno professora, trago uma forma de colocar em movimento as contribuições que Ana Mae traz especificamente para nossa área, bem como outras investigações dão uma roupagem atualizada em torno dessa Proposta.

Logo, podemos ver Pereira (2021) atrelando ao ensino infantil dinâmicas, que acessam a Abordagem Triangular e aprofundam o ensino-aprendizagem das artes ainda na prática pedagógica do Ensino Fundamental I. É um contraponto interessante se pensarmos que essa etapa do ensino tem uma relação bastante íntima com as vivências e práticas artísticas, que buscam a expressividade criativa, como possibilidade educativa, mas nem sempre são contempladas no cotidiano escolar.

Assim, sabendo como foi o meu processo de encontro com a docência e os caminhos que se abriram, posso identificar em minhas práticas profissionais uma tendência a estar aberta a novas perspectivas do que é ser professor(a), da mesma forma que Ana Mae Barbosa sugere novos movimentos da Proposta Triangular, aliando à docência tudo que possa corroborar para legitimar as aprendizagens, os saberes, o campo da arte como ciência, como componente curricular.

Podemos assim, seguir alguns relatos que tenho em minha memória e agora nessa história docente escrita, que partem da Abordagem Triangular para vivências práticas, momentos...



### 3.1. ARTE TÊXTIL COMO POSSIBILIDADE DE PRODUÇÃO VISUAL/ VIRTUAL

Esses dias estão reverberando, como um filho que quer conhecer o mundo...

A vivência virtual em sala de aula me proporcionou muitas experiências exitosas e outras nem tanto, destaco aqui que os resultados das aulas sobre arte têxtil me fizeram querer compartilhar as boas lembranças, as dificuldades e aprendizagens desse momento, além de transcender o orgulho que senti dos meus alunos e alunas poderem “brincar” e se permitir tanto numa aula de artes, que para eles só seria de desenhar e pintar.

O momento da interação comigo sempre acontecia nas segundas-feiras e ficávamos no segundo horário, de 9h30 às 11h e depois de 14h30 às 16h. Parece pouco tempo, mas quando se tem 13 ou 11 turmas ao mesmo tempo fica difícil de dar conta e ficar atenta aos detalhes.

A partir do cenário virtual percebi que nada seria semelhante ao que já tinha feito antes, principalmente com relação às mediações, que, até então, tinham sido experiências presenciais. Mais uma vez não teríamos o trunfo de nos conectar com obras de arte, que geralmente estavam fisicamente nos espaços museais nos quais trabalhei, não teríamos um espaço que exala arte por todos os lados, como um museu de arte ou um ateliê... E agora, como interagir numa aula de artes através do *whatsApp*<sup>3</sup>?

Esse questionamento me inquietou quase que incessantemente no início da docência e prosseguiu em todas as aulas que ministrei online, porque acredito que estava me adaptando aos novos ares, ao novo público e espaço de trabalho. Porém a necessidade de mergulhar de fato no que me propus a enfrentar na escola, colocou-me a pensar sobre como gostaria de estudar e problematizar as temáticas virtualmente.

A oportunidade de incluir a arte têxtil de uma maneira acessível à realidade daquele momento surgiu da possibilidade de acompanhar três alunas da UFPE em estágio docente obrigatório, que trouxeram a temática como suporte para algumas aulas ministradas por mim e mediada pelas meninas. Porém, em meio aos percalços as meninas se foram, não conseguiram levar a frente o estágio em plena pandemia

---

<sup>3</sup> O nome WhatsApp é um trocadilho com a expressão "What's up" em inglês, que significa "E aí?" e dá nome a um aplicativo gratuito, fundado por Jan Koum e Brian Acton, para envio e recebimento de uma variedade de mídias: texto, fotos, vídeos, documentos e localização, assim como chamadas de voz.

e entendi que naquele momento deveria dar continuidade ao que elas tinham proposto, mas da minha maneira.

Então, iniciei os estudos para elaborar o plano de aula de acordo com as habilidades propostas e pensando em como esse tema poderia trazer à tona as potencialidades e criatividade dos(as) alunos(as) em suas casas.

Lembrei de Ana Mae Barbosa e de como uma abordagem triangular, que valoriza o ensino da arte, poderia me ajudar em algum momento dessa experiência. Nesse sentido, eu acreditava também que entender a abordagem triangular, inicialmente como um suporte importante, foi fundamental para o andamento da minha maneira de ser/estar professora naquele curto período de tempo.

E então projetei grande parte das minhas aulas no sentido de ler, fazer e contextualizar, tentando não padronizar essa ordem de ações, mas tomando essa organização como fundamental.

Os planos de aulas sempre estiveram bastante livres no Cabo de Santo Agostinho e isso pode ser perigoso para alguém que está iniciando as experiências na docência, mas ao mesmo tempo uma certa liberdade para trabalhar as linguagens e os conteúdos. Então, acabei formulando a maioria das aulas virtuais como um momento de desmistificação de uma aula de artes, já que passei a vida escolar inteira projetando a aula de artes como um momento de distração para pintar e desenhar.

As aulas começaram com meus áudios para uma interação inicial, em que sempre tinha o cuidado de não ser tão concisa e nem prolixa demais. Era a parte mais difícil no desenvolvimento das aulas remotas, porque passar três ou quatro minutos em um áudio de *WhatsApp* é algo enfadonho, se pensarmos no cotidiano, mas era uma das estratégias mais efetivas para organizar os conteúdos de maneira rápida, porém não tão instigante.

Continuei, mas agora trazendo alguns exemplos e o contexto das nossas aulas sobre arte têxtil, que duraram apenas duas semanas, mas me deixou tão satisfeita... Foi uma sensação semelhante a quando me encontrei nas mediações no MAMAM, consegui me encontrar de novo.

Contextualizando, decidi trazer três artistas mulheres de lugares distintos (figuras 09, 10 e 11) para que os(as) alunos(as) pudessem entender os contextos em que elas viviam e os desdobramentos em suas artes, que por sua vez sinalizavam possibilidades de trabalhar com materiais têxteis.

Figura 09 – Arte têxtil Bisa Butler.

Bisa Butler (EUA)

*“Broom Jumpers”, de Bisa Butler*Fonte: Blog Art Soul<sup>4</sup>, 2020.

Figura 10 – Arte Têxtil Vanessa Barragão.

Vanessa Barragão  
(Portugal)*“Spiralis”, de Vanessa Barragão*Fonte: Blog Museum Week<sup>5</sup>, 2020.

<sup>4</sup> <https://artmuseum.mtholyoke.edu/object/broom-jumpers>

<sup>5</sup> <https://museum-week.org/magazine/2021/12/09/5-questions-for-textile-artist-vanessa-barragao/>

Figura 11 – Arte Têxtil Adrianna eu.



Fonte: Revista O Fermento<sup>6</sup>, 2020.

Sobre a contextualização, Barbosa (1998, p.38) explica que:

A contextualização é em si mesma, forma de conhecimento relativizada. Pesquisas sobre a cognição situada mostram que o conhecimento e o entendimento são mais facilmente efetivados se emoldurados pelo sujeito. É esta moldura que designamos contextualização, a qual pode ser subjetivamente e/ ou socialmente construída.

O momento da contextualização na abordagem triangular sempre implica muitas dúvidas para mim, porque nas aulas virtuais tinha medo de padronizar esse momento e não saber lincar às representações visuais, artísticas, etc. Sem perceber, tinha traçado as visualidades na contextualização e misturado com a ação do ler.

Organizei em minha mente que o processo do “ler” se desenvolveria no sentido de me colocar enquanto professora/artista, mostrando meus processos de apreensão da temática e do momento da contextualização para que os(as) alunos(as) pudessem se aproximar mais ainda da possibilidade de produzir arte, assim como a professora; mas hoje penso que, a abordagem triangular permite uma simbiose dessas ações e dos resultados que elas trazem.

Pensei em continuar com as propostas de outros(as) professores(as) que resumiam as aulas de artes ao desenho repetitivo a partir de alguma temática

<sup>6</sup> <https://ofermentorevista.com.br/2019/09/25/adrianna-eu/>

central, mas creio que o desenho é uma ferramenta tão rica no ensino-aprendizagem das artes... Talvez pudesse envolver uma movimentação mais calorosa de cada aluno(a) nessa aula.

Lembrei de uma aula em Évora-Portugal, com o professor/artista Luís Afonso, que exigia sempre muita iniciativa com improvisações e remetia muitas produções com assemblages. Isso ficou na minha mente e logo depois no meu planejamento didático sobre arte têxtil. Queria ver o resultado das assemblages com materiais e contextos diversos, que todos(as) iriam propor em fotografias e a partir do que viram e foram contextualizados. Mais uma vez me conectei a uma referência de professor, dessa vez trouxe Luís Afonso...

Figura 12 – *Assemblage*.



Fonte: Arquivo pessoal, 2021.

Sempre faço questão de antes de incentivar o início das produções mostrar como também participei do processo, é a minha maneira de colocar em prática as ações do fazer e do ler na Abordagem Triangular. A fotografia da assemblagem que fiz (figura 12) é um desses momentos do meu fazer/contextualizar/ver, que para os(as) alunos(as) está como ação de ver, mas para mim se torna a ação do fazer. Em alguns momentos sai pela culatra, porque nem sempre consigo fazer com que todos(as) compreendam as minhas ideias, que na verdade servem de referências ou um pequeno empurrão para aguçar a criatividade.

Aos poucos cada qual foi idealizando as produções, que tinham ou não significado explícito, e colocando em prática a atividade da assemblage a partir de materiais têxteis das próprias casas... Parecia com aquelas brincadeiras dos anos

2000 em que os(as) participantes na televisão aberta precisavam encontrar objetos para ganhar prêmios.

Os resultados do fazer artístico foram incríveis, principalmente porque uma grande parte dos(as) alunos(as) incorporaram de fato as suas produções o conceito de assemblage, que sugere a mistura de elementos díspares para fins artísticos, e mais ainda dando consistência aos resultados que a atividade poderia proporcionar.

Ainda sobre os sentidos que os alunos deram a essa aula, conseguimos perceber desde pequenos cenários montados (figuras 13, 17 e 18) até organizações de texturas e materiais (figuras 14, 15 e 16) de acordo com os contextos que eles(as) definiram como interessantes.

Figura 13 – Produção dos(as) alunos(as).



Fonte: Arquivo pessoal, 2021.



Figura 14 – Produção dos(as) alunos(as).



Fonte: Arquivo pessoal, 2021.

Figura 15 - Produção dos(as) alunos(as).



Fonte: Arquivo pessoal, 2021.

Figura 16 - Produção dos(as) alunos(as).



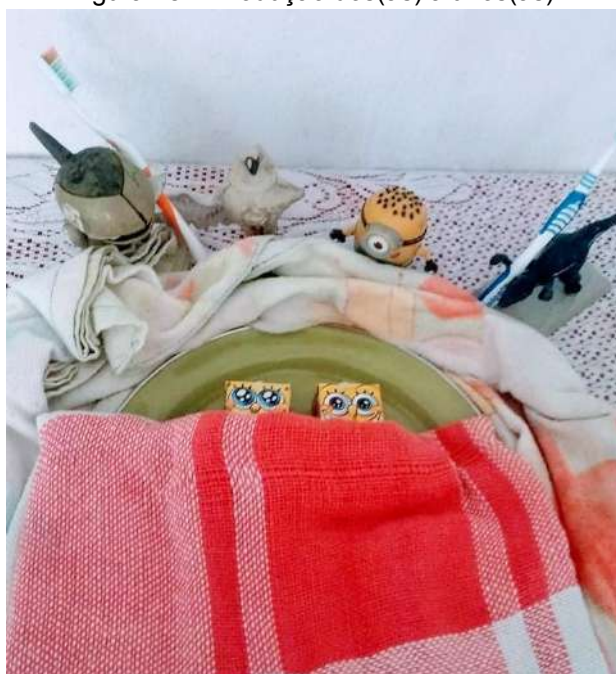
Fonte: Arquivo pessoal, 2021.

Figura 17 – Produção dos(as) alunos(as).



Fonte: Arquivo pessoal, 2021.

Figura 18 – Produção dos(as) alunos(as).



Fonte: Arquivo pessoal, 2021.

Como Barbosa (2009, p. 21) define em seu livro sobre mediação cultural e social, “o descompromisso da arte com a rigidez dos julgamentos que se limitam a decidir o que é certo e o que é errado estimula o comportamento exploratório,



válvula propulsora do desejo de aprendizagem.” Nesse experimento com a arte têxtil pude estimular a exploração mútua... Eu aprendi, eles(as) aprenderam, nós ensinamos uns aos outros mesmo virtualmente.

E viva Paulo Freire, que em sua pedagogia defende, segundo Oliveira (2017, p. 232) que “no processo de ensino-aprendizagem, o professor e o aluno são sujeitos do conhecimento e sujeitos aprendentes. O professor ensina e aprende e o aluno aprende e ensina”.

Com esse pensamento e juntamente aos processos de ensino-aprendizagem virtuais, que foram apresentados, vejo mais uma oportunidade de entender como me tornei professora de artes e como as dinâmicas cotidianas podem dialogar com as necessidades, mesmo que sejam extremamente desmotivadoras, desiguais e incomparáveis.

### **3.2. DOS RETRATOS ÀS MULHERES NA ARTE**

Para iniciar esse novo relato, escolhi me prender à primeira experiência que resultou em uma exposição visual na escola, porque foi a realização de um sonho.

Em Março de 2022 já tinha iniciado o ano letivo e agora não mais virtualmente. Agora, eu teria muitos desafios provenientes do novo ser docente no espaço físico da escola e nesse momento teríamos pela primeira vez, após o início da pandemia por COVID-19, um ano letivo presencial inteiro.

No Cabo de Santo Agostinho seguimos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para abranger ou especificar as necessidades no currículo, mas isso muitas vezes não é suficiente para guiar o cotidiano em sala de aula, já que as habilidades transformadas em códigos não colaboram diretamente para o desenrolar do ensino-aprendizagem de professor(a) e aluno(a).

Percebi que o primeiro bimestre de 2022 poderia ter como planejamento o campo temático das artes visuais, traçando como objetos de conhecimento os contextos e práticas, as materialidades e o processo de criação, que juntos fazem parte de um recorte, (figura 19), dos organizadores curriculares para o ensino de arte no município do Cabo de Santo Agostinho.

Figura 19 – Organizadores curriculares.

UNIDADE DIDÁTICA 1			
CAMPOS TEMÁTICO	OBJETOS DE CONHECIMENTO	CONTEÚDOS	HABILIDADES CSA
ARTES VISUAIS	Contextos e práticas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A produção artística como fato histórico contextualizado no tempo e nas diversas culturas</li> <li>• Gêneros visuais</li> <li>• A Produção visual pessoal a partir de diferentes referenciais artísticos, estéticos e culturais.</li> </ul>	(EF67AR01CSA) Pesquisar, apreciar e analisar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, de artistas internacionais, nacionais e regionais de diferentes épocas, reconhecendo as diferentes matrizes estéticas e culturais, de modo a ampliar a experiência com diversos contextos e práticas artístico-visuais e desenvolver a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.
	Elementos da linguagem		(EF67AR02CSA) Pesquisar e analisar diferentes estilos visuais e movimentos artísticos, contextualizando-os no tempo e no espaço, de acordo com a realidade dos estudantes.
	Matrizes estéticas e culturais		(EF67AR03CSA) Identificar situações nas quais as linguagens das artes visuais se integram às linguagens audiovisuais (cinema, animações, vídeos etc.), gráficas (capas de livros, ilustrações de textos diversos etc.), coreográficas, coreográficas, performáticas, musicais etc.
	Materialidades		((EF67AR04CSA) Identificar os elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, direção, cor, tom, textura, escala, espaço, movimento etc.) na apreciação de diferentes produções artísticas
	Processos de criação		(EF67AR05CSA) Experimentar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, gravura, colagem, quadrinhos, grafite, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia, performance etc.).

Fonte: Secretaria de Educação do Cabo de Santo Agostinho, 2023.

Com base nisso e pensando também na abordagem triangular, iniciei os trabalhos para que no bimestre inteiro tivéssemos o contato com a temática do retrato dentro da história da arte, e aliado a isso, a representação de retratos a partir de mulheres artistas, já que em março temos o dia/mês das mulheres.

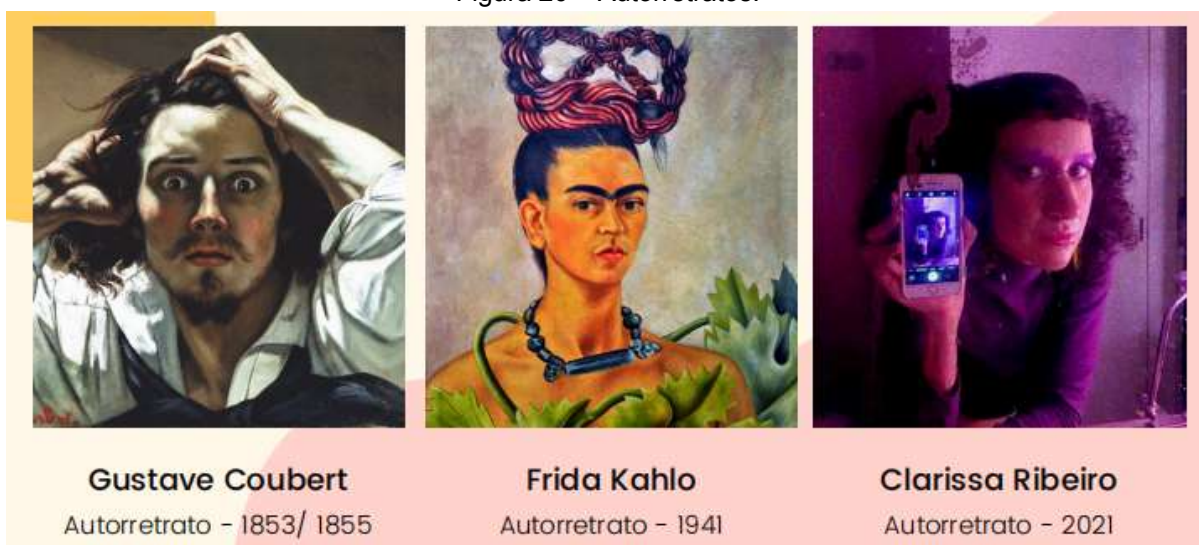
Assim, estruturei o bimestre em oito aulas de cunho prático e teórico, em que me pautaria novamente na Abordagem ou Proposta Triangular de Barbosa (1998) e desdobraria tudo em uma pequena exposição dos trabalhos realizados.

Iniciei o processo da Abordagem com a leitura para tentar modificar a “ordem” das ações. Contudo, quando começo a definir o caminhar das ações, as dinâmicas parecem se entrelaçar, e agora não me incomodo mais com isso, porque creio na complementação e entrelaçamento de cada uma das ações na triangulação.

Então o ler, dessa vez, sustentou-se na apresentação de três artistas (figura 20) de nacionalidades, contextos e gerações diferentes, mas que abarcam o retrato como representação de suas artes. Coubert e Frida Kahlo são artistas de referência nas artes visuais e trazem em suas obras muita personalidade, já Clarissa Ribeiro interage com o meio digital e usa desse recurso para se representar em um autorretrato bastante contemporâneo.

Essa ação suscitou muitas indagações e segundo meus alunos e alunas, uma estranheza. Mulher de bigode? por que esse cara tá mostrando em seu retrato tanta agonia? A moça com celular é o que mais se aproxima do que a gente faz... Aos poucos eles(as) foram compreendendo que fazer um retrato, ou autorretrato demanda apenas representar como você quer ser visto, lembrado, sendo estranho ou não, mostrando o rosto ou somente o que representa aquele indivíduo.

Figura 20 – Autorretratos.



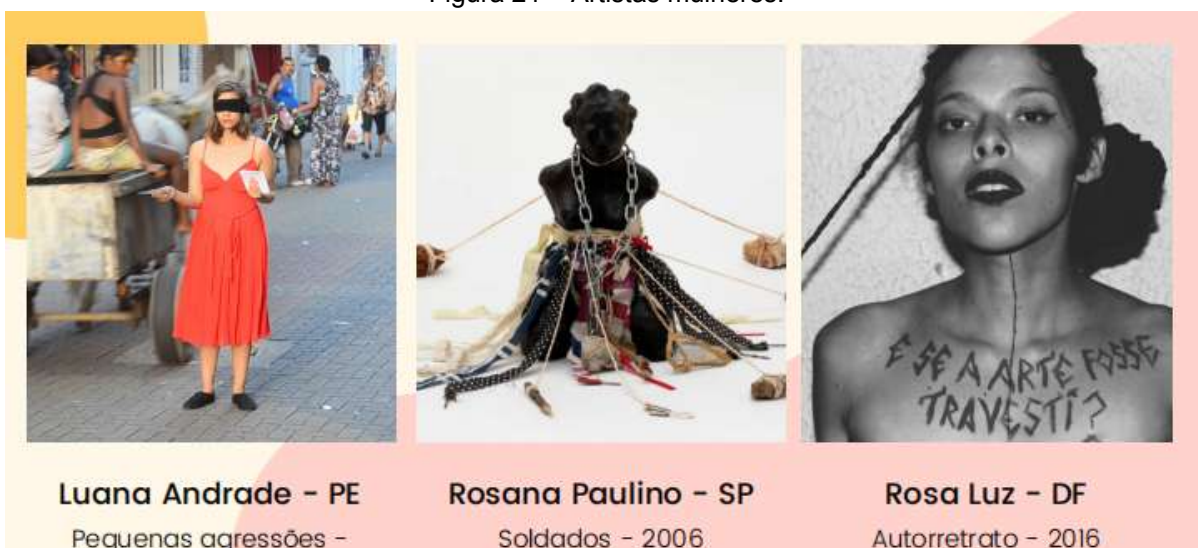
Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Partindo do princípio freireano de que a leitura é um ato de apropriação do conhecimento na interação dos sujeito com o mundo, com o seu meio social e cultura, por conseguinte a leitura e a interpretação de uma produção do campo da arte é também um processo de construção de sentidos para os sujeitos que a leem. COUTINHO (2009, p. 175)

Com a leitura inicial, a interação das referências fez com que cada um(a) pudesse construir o que fazia sentido enquanto representação artística de um autorretrato e assim passamos a poder contextualizar os autorretratos e por conseguinte adentrar na participação das mulheres no cenário artístico contemporâneo.

Fiz questão de mostrar uma artista que faz performance, outras escultoras e mais uma que se auto retrata indagando. Três artistas mulheres do cenário contemporâneo (Figura 21), que argumentam a prática artística a partir de suas realidades e de como ser mulher reflete.

Figura 21 – Artistas mulheres.



Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Tomei esse momento como o contextualizar, pois na tentativa de estabelecer um aparato mais aprofundado do que a leitura inicial abordou, tentei interagir a prática artística de cada uma das artistas com os exemplos, opiniões e o conhecimento prévio que cada aluno(a) pudesse desenvolver, não apenas os(as) deixando com seus pensamentos sobre o que viram.

Por exemplo, a artista recifense Luana Andrade, propõe uma experiência estética urbana, refletindo sobre a violência de gênero. Quando mostrei em sala de aula essa performance, houve um estranhamento inicial, mas aos poucos algumas alunas começaram a relatar momentos em que se sentiram invadidas, vulneráveis ao machismo. Os diálogos que se seguiram nos guiou para a próxima ação designada na Abordagem Triangular...

A primeira parte da ação do fazer se relaciona com o contextualizar, já que em uma aula específica tratamos de produzir pequenos cartazes (figuras 22 e 23) com frases ou palavras, que poderiam ser ditas com uma *hashtag*<sup>7</sup> ou em qualquer rede social, mas que não abandonassem aspectos visuais, que são fundamentais para o ensino das artes visuais.

Tais produções trouxeram muitos assuntos que os(as) alunos(as) ouvem nos programas policiais de televisão, ou nas redes sociais, mas que não entendem os

<sup>7</sup> Hashtag é um termo associado a tópicos que podem ser pesquisados em redes sociais, inserindo o símbolo do "jogo da velha" (#) antes da palavra, frase ou expressão. A hashtag permite que todas as publicações em redes sociais que a usem possam ser mais facilmente encontradas.

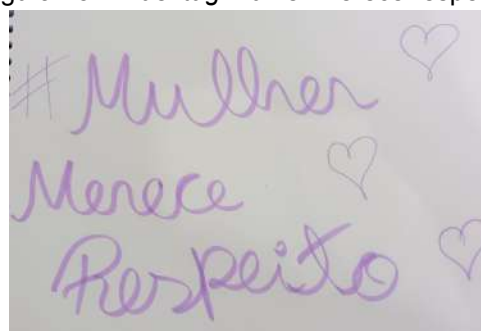
significados e às vezes não os priorizam como pautas sociais. São nomenclaturas, como feminicídio, feminismo, femismo, sororidade, mulher trans, etc, que foram discutidas em sala de aula estão em atual efervescência, além de denotar grande importância para todos e todas discutirem, associarem a problemáticas reais.

Figura 22 – *Hashtag* liberdade.



Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Figura 23 – *Hashtag* mulher merece respeito.



Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Após a prática inicial e posterior discussão, partimos para a finalização do bimestre e produção dos auto retratos femininos, tendo como referências as aulas teóricas sobre retrato na história da arte e os diálogos em torno do que já mencionei anteriormente.

Figura 24 – Autorretrato.



Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Meu autorretrato (figura 24), dessa vez, estava transitando pelo eixo do fazer. Quis participar junto com os(as) alunos(as), utilizando o espaço escolar, dessa iniciativa de produzir os autorretratos de acordo com os sentimentos, emoções e autopercepção de cada um. O resultado em um deles (figura 25) foi a apropriação de um momento político delicado no Brasil, que reverbera como causa de sentimentos ruins e de frustração com o futuro.

Figura 25 – Autorretrato de aluna.



Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Por fim, tivemos em torno de duas a três semanas para produzir mais autorretratos e organizar a exposição ELAS, que tinha como objetivo desenvolver ou montar autorretratos contemporâneos para representar as meninas, utilizando o celular e considerando suas particularidades.

A Instalação (figura 26) durou pouco tempo, mas a interação dos(as) alunos(as), funcionários(as) e a comunidade escolar (figura 27) em sua totalidade, transportou-me para o meu lugar de identidade, fez-me querer outras oportunidades de vivenciar, de dizer que trabalhar com as artes visuais não é simplesmente fazer com que todos(as) desenhem, não é como se formar em Letras e completar carga-horária com apenas uma aula de artes. Somos nós, professores(as) de artes que temos, precisamos ocupar esse espaço.

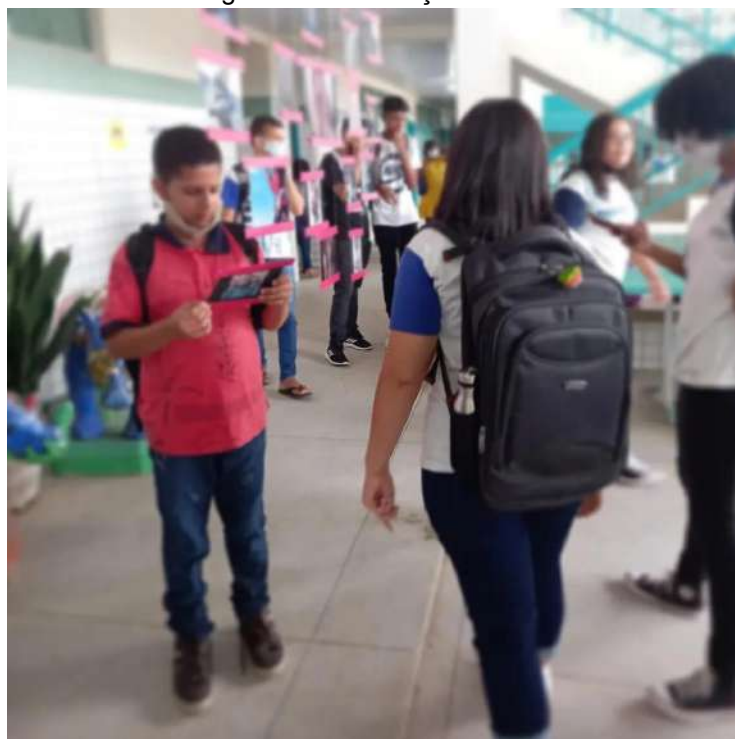


Figura 26 – Instalação ELAS.



Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Figura 27 – Instalação ELAS.



Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Possivelmente, a experiência que foi se desdobrando ao longo das aulas, dos diálogos, discussões e produções artísticas, foi um daqueles que deixa um(a) professor(a) pensativa, instigada. Foi cansativo demais ter que organizar as aulas e o restante do processo até chegar na exposição dos autorretratos femininos, mas creio que aqui me vejo de fato enquanto professora, isso me torna a professora de artes Mayele.

### **3.3. CULTURA NEGRA E SEUS DESDOBRAMENTOS EM SALA DE AULA**

Como poderia usar a mim mesma para mediar o fazer artístico em diversos suportes e sem recursos?

Hoje a fotografia talvez seja a minha grande aliada no processo da prática artística dentro e fora da sala de aula, no campo virtual e/ou presencial. Então, partimos da ideia inicial de construir um bimestre inteiro baseado na cultura afro-brasileira pela exigência da lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de "história e cultura afro-brasileira", e por entender que enveredar por assuntos relativos ao letramento racial, anti racismo e cultura negra é algo que ultrapassa os limites da escola e precisam ser evidenciados.

Pensei em organizar as aulas no sentido de trazer temas que pudessem ser debatidos através de algumas práticas artísticas, mas também da relevância cotidiana que esses temas podem suscitar.

Mais uma vez, arrisquei modificar a sequência de ações da Abordagem Triangular, que organizei anteriormente, e segui as ações no sentido do contextualizar, do ler e do fazer.

Optei então, por contextualizar a aula com elementos visuais, que giravam em torno de assuntos, pautas e abordagem da cultura e ... tentando aproximar os

Iniciei o debate, de maneira bem convencional, mostrando uma das pinturas mais icônicas do fim do século XIX, que atualmente faz parte do acervo do Museu Nacional de Belas Artes/ Ibram, "A redenção de Cam" (figura 28), pintada em 1895 por Modesto Brocos, artista espanhol naturalizado brasileiro.

Trouxe a pintura de Brocos, para que pudéssemos nos situar sobre os reflexos dos 135 anos da abolição da escravatura, e em como isso pode ser visto nas produções artísticas ao redor do mundo. Sobre isso, o artista nos convida a

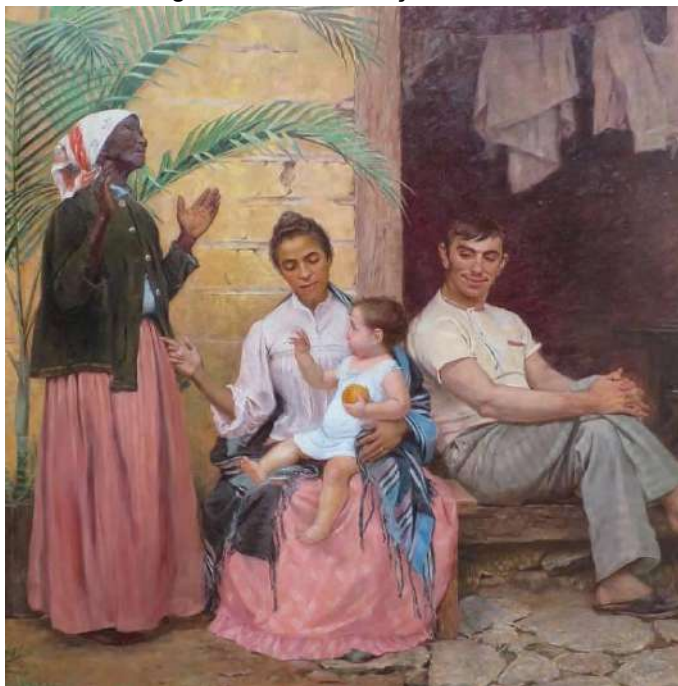


pensar nas controversas teorias raciais do fim do século XIX, apontando a questão da busca pelo “embranquecimento” das gerações de uma família miscigenada.

Assim, após o diálogo inicial sobre qual seria a cor e raça de cada aluno(a), ficaram evidentes na aula, aspectos raciais já mostrados na pintura, em que alguns(as) identificaram na própria família esse movimento de colorismo e outros(as) superestimaram o enredo que se apresenta no quadro, dizendo que pensar sobre colorismo nessa pintura, seria *mimimi*<sup>8</sup>.

Passamos algumas aulas desenvolvendo e discutindo sobre narrativas que assolam o povo preto no Brasil, inclusive denotar todas as dores e sofrimento em apenas *mimimi*. Foi importante construir ao longo de cada aula um pensamento crítico justo e de acordo com a realidade.

Figura 28 – A Redenção de Cam.



Fonte: Enciclopédia Itaú Cultural<sup>9</sup>, 2020.

Segui no propósito de construir o meu fazer artístico no intuito de produzir material para o momento do ler, como parte das ações da triangulação. Dessa forma pesquisei um pouco sobre o continente africano e logo me veio uma lembrança que aprendi com meu professor de Geografia, na minha antiga oitava série.. saber onde de fato estão os lugares que estamos estudando.

<sup>8</sup> Fala ou discurso, geralmente em tom de queixa ou reclamação, considerado injustificado ou pouco pertinente.

<sup>9</sup> <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra3281/a-redencao-de-cam>

Então, decidi trazer o Egito enquanto lugar de extrema importância para as ciências, para a arte e para a cultura negra como um todo, porque geralmente as pessoas tendem a não localizar esse país no seu continente de origem, o continente africano.

Levei a produção fotográfica que criei a partir da ressignificação do busto da Rainha Nefertiti do Egito antigo (figura 29), que no contexto da cultura negra ainda permanece sendo iconograficamente referência para a história da arte.

Figura 29 – Nefertiti/ ressignificação.



Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Readaptar o momento da leitura requer um cuidado, um movimento para além da interpretação da imagem, porque a partir dessa ação podemos desencadear, como diz Barbosa (1998, p. 35), a necessidade de instrumentalizar o(a) aluno(a) para o momento em que vivemos, respondendo ao valor fundamental a ser buscado em nossa educação: a leitura, a alfabetização.

Isso não se limita ao pensamento básico de ler e ser alfabetizado nas palavras, em sua língua, mas se expande para as experiências e interpretações da cultura... Ler e ser alfabetizado culturalmente é o que parte da abordagem triangular propõe e, nesse caso, trouxe para o diálogo em sala de aula elementos da cultura negra, como o turbante, para discutir identidade de raça, preconceito, racismo e empoderamento negro.

Partindo finalmente para a criação artística, tivemos o resultado tanto das práticas de estudo de cores a partir do colorismo e racismo (figura 30), quanto a proposta de finalização do bimestre com produções visuais de gêneros e suportes diversos.

Figura 30 – Estudo das cores e colorismo.



Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Nas aulas para o entendimento acerca do colorismo, apeguei-me à prática, ao fazer artístico de mistura de cores, abordando somente cores primárias e usando tinta acrílica e pastel seco no intuito de experimentarmos materiais e suportes diferentes e relacioná-los ao conteúdo vigente em sala de aula. Conseguimos estudar, experimentar juntos(as) cores de peles, como distinguir uma paleta de peles

negras com tons claros e escuros e a diferença de pigmentação da tinta acrílica não-tóxica no papel branco e no braço de alguns alunos e alunas.

Meu objetivo maior nessa aula era fazer com que todos(as) pudessem refletir sobre o tema, mas para além disso começar a se reconhecer enquanto indivíduos que fazem parte da sociedade e que conseqüentemente interagem sobre pautas raciais sem nem perceber... Esse acesso se daria por meio do estudo das cores, que nas artes visuais, têm grande notoriedade e “constituem estímulos psicológicos para a sensibilidade humana, influenciando no indivíduo, para gostar ou não de algo, para negar ou afirmar, para abster-se ou agir”. (BRONDANI, 2006, p. 41)

Isso revela muitas atitudes no comportamento e posicionamentos em torno do que os(as) adolescentes pensam sobre racialidade, cor de pele, racismo e colorismo. Nessa atividade, notei alunos(as) que se enxergaram, afirmaram-se pela primeira vez enquanto pessoa negra, outros chamaram atenção para o fato de nem perceberem que a pele negra pode trazer tons mais avermelhados ou amarelados.

Então, o momento do fazer na triangulação da Abordagem Triangular envolve, na minha concepção, o ler e o contextualizar inerentemente. Nessa ação, o momento de desenvolvimento prático irradia as concepções visuais e o contexto social, ambiental, artístico, cultural, que é parte do repertório e experiências dos(as) alunos(as). Sinto que a haste que simboliza o fazer artístico se completa e abre a novas triangulações quando é a última das ações. Mas, talvez, mude minha concepção sobre essa “ordem” e inter-relação das ações, da mesma forma que na prática sobre o colorismo muitos(as) alunos(as) mudaram as estratégias de mistura, saturação e rebaixamento de cores com a tinta acrílica (figura 31).

Figura 31 - Estudo das cores e colorismo/ Tinta acrílica.



Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Ainda na prática artística do colorismo, pudemos experimentar o pastel seco (figura 32), que com muita insistência consegui como material básico da escola. Com o manuseio desse material, houve a possibilidade de trabalhar os conteúdos e experimentar mais uma técnica para o estudo de cores.

Figura 32 – Estudo das cores e colorismo/ Pastel seco.



Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Saindo da prática em torno do colorismo, partimos para as produções e práticas artísticas do final do IV bimestre de 2022, que ainda se basearam na cultura negra.

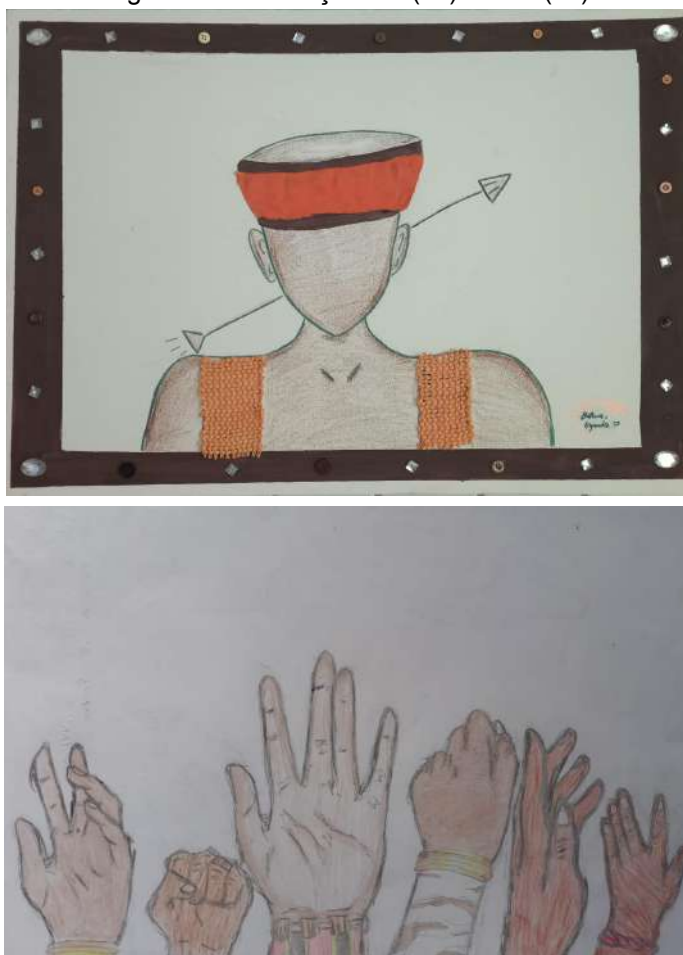
Dividi as produções artísticas em dois eixos: Desenhos/ pinturas e Esculturas/ objetos tridimensionais, e propus que cada equipe escolhesse uma das 10 etnias africanas sugeridas em sala.

Os grupos se organizaram e aos poucos foram surgindo ideias em torno de características gerais e específicas, que cada um observou das etnias ou da cultura negra em linhas gerais.

Podemos observar juntos(as) algumas dessas produções.

- Eixo: desenhos/ pinturas (figuras 33, 34 e 35)

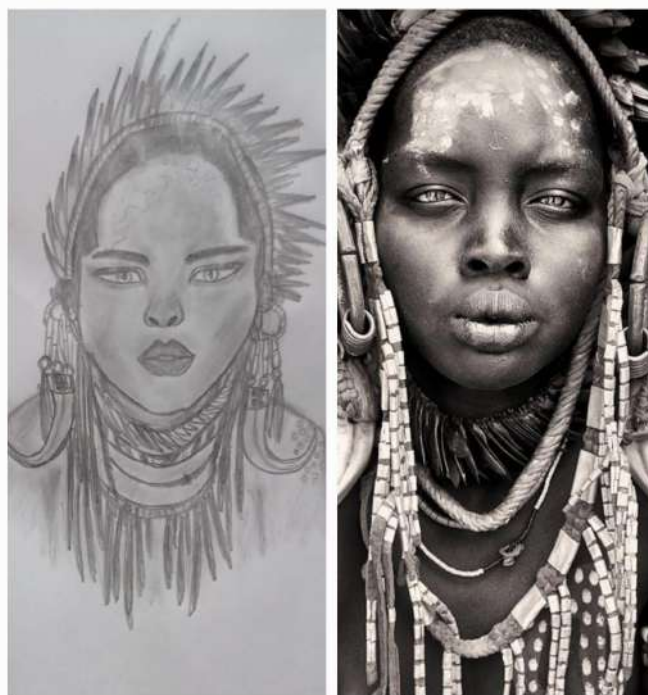
Figura 33 – Produção dos(as) alunos(as).



Fonte: Arquivo pessoal, 2022.



Figura 34 – Produção dos(as) alunos(as).



Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Figura 35 – Produção dos(as) alunos(as).



Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

- Eixo esculturas/ objetos tridimensionais (figuras 36, 37 e 38)

Figura 36 – Produção dos(as) alunos(as).



Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Figura 37 – Produção dos(as) alunos(as).



Fonte: Arquivo pessoal, 2022.



Figura 38 – Produção dos(as) alunos(as).



Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

As esculturas e produções no campo tridimensional (figuras 36, 37 e 38) mostram tanta potencialidade quanto o eixo dos desenhos e pinturas (figuras 33, 34 e 35). Houve a mostra virtual através de um vídeo e de postagens nas redes sociais da escola, mas chamo atenção para a produção de características específicas de algumas etnias africanas, como os botoques (figura 36) da etnia Mursi, feitos geralmente de madeira e introduzido nas orelhas, nariz ou lábios.

Também destaco a produção de uma macumba (37) com folhas de acetado (raio X) e papel reaproveitado. Foi maravilhoso ver o desempenho dos(as) alunos(as), que realmente se aprofundaram na pesquisa das etnias e dos materiais que resultaram nas obras.

Esse relato, além de apresentar momentos exitosos de ensino-aprendizagem, sem dúvida, leva-me a diagnosticar como tem sido as abordagens que levo para sala de aula, reafirma as constantes mudanças no sentido mais específico do ensino de arte, como também contribui na construção da minha identidade enquanto professora de artes.

### **3.4. A SOLIDÃO DOCENTE E AS VISUALIDADES DE UMA PROFESSORA DE ARTES NA ESCOLA PÚBLICA**

O último relato das experiências mais marcantes na minha jovem trajetória enquanto professora é como se tivesse cronologicamente invertido, porque exponho alguns pensamentos fora dessa investigação, bem antes de saber que o rumo da minha investigação mudaria.

Decidi arrumar essa escrita assim para que possamos juntos e juntas perceber que no final das contas as muitas possibilidades da pesquisa em artes visuais e mais especificamente no ensino das artes visuais promovem de maneira tão genuína os diálogos entre os muitos aspectos que circundam o ensino de arte no Brasil, como também permeiam outros corpos docentes.

Quando começamos a vida acadêmica dentro da universidade e ainda mais escolhendo uma licenciatura, às vezes, e quase sempre, há um estigma, uma áurea que nos permite refletir sobre o futuro do que possa acontecer pessoal e profissionalmente devido a essa escolha, mas de fato enveredar pelo campo da docência no Brasil não é para todos e isso fica evidente não somente neste trabalho.

Este relato está sendo materializado a partir de uma inquietação provocada pela docência compartilhada na disciplina Cultura Visual: As visualidades no ensino das artes visuais, ministrada pelo professor Doutor Erinaldo Nascimento, no Programa associado de Pós Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal da Paraíba/ Universidade Federal de Pernambuco (PPGAV UFPB/ UFPE) e mais ainda pelas dificuldades de muitos(as) colegas professores(as) de artes cursarem a pós-graduação concomitantemente à docência no ensino básico.

A necessidade em abordar a solidão docente aqui nasceu a partir da leitura do texto *Representações da morte para aproximar a escola da vida: uma experiência com a cultura visual no ensino básico* de Erinaldo Alves Nascimento (2009), onde o autor relata sobre sua experiência com assessorias permanentes no Centro Estadual Experimental de Ensino e Aprendizagem Sesquicentenário (CEEEAS), localizado na cidade de João Pessoa, Paraíba, de forma que o corpo docente, equipe pedagógica e assessores precisem ter encontros semanais para elaboração e estabelecimento dos conteúdos e procedimentos educacionais, que se aproximem ao cotidiano dos alunos. Nesse sentido:

As assessorias, vivenciadas no CEEEAS, são importantes, especialmente, porque representam uma tentativa de amenizar a solidão ou a atuação de professores isolados, física e psicologicamente, em espaços e tempos justapostos. A solidão docente é uma persistência do passado e no presente. (NASCIMENTO, 2009, p.41)

Outras questões, além de adotar as assessorias permanentes para minimizar a solidão, podem contribuir para que esse sentimento seja evidenciado, seja por falta de estruturas físicas e materiais, que proporcionem uma participação mais efetiva do professor de Arte no currículo escolar, seja pelas dinâmicas do dia a dia, como, por exemplo, o aumento da quantidade de horas aulas semanais na grade curricular ao invés do aumento de turmas, a redução de carga horária no currículo para melhor aproveitamento das aulas, etc.

Sobre essas problemáticas, sabemos que a incumbência disso tudo é estabelecida pelas instituições de ensino e/ ou os entes federativos a qual fazem parte, sendo cada estado, município, ou instituições privadas, responsáveis por seguir a Base Nacional Comum Curricular e as leis específicas educacionais, que determinam os conhecimentos essenciais que cada aluno da Educação Básica deverá aprender ao decorrer de cada ano.

De certo modo, algumas frases desmotivacionais sobre a prática da docência, trazidas inicialmente para essa escrita, podem nos deslocar para este momento, corroborando para que o sentimento de solidão seja colocado em evidência... Faz com que pensemos em nossa caminhada e para onde queremos ir, como ir.

Pensando nessa caminhada, acredito que, enquanto professora de artes, sou muito mais questionada à escolha pela minha profissão do que um(a) professor(a) de Português ou Matemática. Falo com convicção porque em quase três anos de rede municipal, quase todas as pessoas que perguntam quantas turmas tenho, como dou conta, etc, surgem com os questionamentos pela escolha da área e apresentam alternativas, como a formação em uma segunda licenciatura ou a busca pelo âmbito Federal de ensino. As artes, em vista disso, são uma porta de acesso para que as respostas apareçam ou as perguntas alheias não façam sentido.

Assim, entendo que tudo que me provoca acerca dos processos e experiências enquanto artista/pesquisadora/professora, posso trazer à tona como visualidade, que de acordo com Dias (2014), se refere ao modo como observamos ao nosso redor, e se torna importante para o desenvolvimento do conhecimento.

Logo, considero relevantes metodologias de investigação acadêmica, como a a/r/tografia, que possibilita a concretização da produção artística pela Pesquisa Baseada em Arte (PBA) e a Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA). Ambas pesquisas destacam a produção da cultura visual e reforçam incisivamente o viés artístico das investigações acadêmicas.

Não pretendo aqui embasar minhas produções como totalidade dessa investigação, como uma PBA ou PEBA, mas decidi apresentar parte das minhas experiências e inquietações como processo e resultado de muitos momentos importantes na caminhada com a docência. Por isso, intercalo entre as produções alguns diálogos, na tentativa de trazer minhas inquietações, mas de maneira visual.

Então, partindo dessa possibilidade visual podemos entender, antes mesmo das visualidades, por que nós professores(as) de artes somos/estamos sós.

### **3.5. POR QUE SOMOS/ESTAMOS SÓS?**

Começamos então pelo começo, em que o ensino da arte, como disciplina escolar obrigatória, foi reconhecido há alguns anos e vem sugerindo discussões e direcionamentos sobre isso no Brasil...

Artes têm sido uma matéria obrigatória em escolas primárias e secundárias (1º e 2º graus) no Brasil já há 17 anos. Isto não foi uma conquista de arte-educadores brasileiros mas uma criação ideológica de educadores norte-americanos que, sob um acordo oficial (Acordo MEC-USAID), reformulou a Educação Brasileira, estabelecendo em 1971 os objetivos e o currículo configurado na Lei Federal nº 5692 denominada "Diretrizes e Bases da Educação". (BARBOSA, 1989. p. 170)

O discurso da professora Ana Mae Barbosa há 34 anos demonstra lucidez e nos instiga a pensar como o ensino de arte vem sendo abordado e visualizado na atualidade, mas também me direciona a elucidar inquietações que são latentes no dia a dia com a docência em Artes.

Nesse sentido, o ensino da arte no Brasil começou a ser delineado legalmente em meados da década de 1971, a partir da lei 5692/71, que buscou a reforma educacional do 1º e 2º graus, evidenciando, segundo Silva (2003), uma tendência tecnicista na extensão da escolaridade obrigatória e na generalização do ensino profissional no nível médio ou 2º grau.

Esse contexto é extremamente relevante, porque comumente tendemos a perceber a arte enquanto componente curricular obrigatório apenas após o golpe de 1964, que é um fato histórico marcante no Brasil. Porém, a investigação de Silva faz com que possamos ressignificar esse pensamento e entender melhor como o ensino de arte tem sido visto no Brasil e quais mecanismos de formação docente também reverberam nesse movimento inicial.

Houve ao longo do tempo, o reforço em torno da obrigatoriedade do ensino da arte na educação básica, através da Lei n.º 9394/96, que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e com a homologação desta Lei se propõe a formação humana integral e o desenvolvimento de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. A partir da LDB surgem outros documentos importantes como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e a Base Nacional Comum Curricular (2017).

Os Parâmetros Nacionais Curriculares (PCN's) constituído em 1997 a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) categoriza a arte em quatro linguagens artísticas: Música, Teatro, Dança e Artes Visuais, e propõe como quinta unidade temática, as artes integradas. A lei 13.278 de 2016 divide o componente curricular arte oficialmente nessas quatro linguagens e está também apresentada na BNCC, que deixa bem explícito mais uma vez o envolvimento dos docentes como polivalentes das quatro linguagens consideradas na lei, não considerando neste momento que antes de tudo as formações nas licenciaturas são direcionadas a diferentes áreas-linguagens.

A polivalência no ensino básico é uma das problemáticas mais relevantes quando pensamos em componentes curriculares, que têm como base uma formação superior completa e específica. No caso das Artes como componente curricular do campo das linguagens, direcionamos o ensino obrigatório em quatro linguagens artísticas fundamentais, que são: as artes visuais, a música, o teatro e a dança.

Há uma divergência de atuação, e um fortalecimento da nossa solidão, se pensarmos especificamente, nos(as) professores(as) de artes, que tiveram formação inicial somente em uma das linguagens artísticas, mas que precisam abarcar todas as linguagens propostas pela BNCC. Assim, apesar de o campo artístico se mostrar como diverso, isso não afasta o questionamento em torno de um direcionamento mais específico e, por conseguinte, mais adequado na abordagem pedagógica.

Toda essa base legal, como a LDB, a BNCC e os DCN's, não afasta da prática docente os entraves, que nos deixam sós enquanto classe. Eu, professora de artes, sei o quanto este componente curricular pode dialogar com o dia-a-dia dos meus alunos e alunas e estimulá-los(las) a compreender a sociedade em que vivem, propiciando o desenvolvimento de sua criticidade por meio das possibilidades didáticas e pedagógicas em torno do cotidiano, das imagens, das experiências de vida, da criatividade, etc. Sinto que hoje, em pleno ano de 2023, continuo enfrentando a “educação do colonizador”, citada por Duarte Junior (2012), uma realidade vivenciada entre as décadas de 1970 e 1980, e tão presente nos dias atuais:

Nesse sentido a arte sempre foi vista como “artigo de luxo”, como um “acessório” cultural: coisa de desocupados. O verdadeiro ensino da arte foi reservado às horas de ócio das classes superiores, dando-se apenas nos “conservatórios” e “academias” particulares. Na escola oficial a arte sempre entrou pela porta dos fundos e, ainda assim, de maneira disfarçada (DUARTE JUNIOR, 2012, p. 80).

Outro ponto que surge e desfavorece o ensino da arte como disciplina é o impedimento dos(as) professores(as) de artes não conseguirem ocupar o espaço profissional que lhes foi dado a partir da conclusão da licenciatura em qualquer uma das linguagens artísticas. Estou falando de como o ensino de artes tende a ser banalizado, preterido pelas instituições como um todo, por exemplo, no momento em que professores de Língua Portuguesa ou qualquer outra disciplina conseguem completar a carga horária ajustando uma ou duas turmas de artes sem nunca ter tido formação específica em qualquer das linguagens artísticas, é uma afronta a todos(as) nós que enfrentamos no mínimo quatro anos de formação acadêmica inicial para estar em sala de aula.

Acredito que se conversarmos um pouco com qualquer professor(a) de artes do ensino básico em Pernambuco, pode ser unânime esse movimento que mencionei acima. É um absurdo ter que disputar nossas turmas com quem nunca teve formação básica para tal.

Ainda sobre me sentir sozinha enquanto professora de artes, vejo que, entre a reformulação da Educação brasileira e as minhas reflexões, trago com palavras e imagens esses pensamentos porque sempre sou puxada pelo fazer e pensar arte de alguma maneira, é uma forma importante de estar no mundo.

Poder mostrar aqui o que faço no campo das artes é mais uma vez um exercício de consciência sobre identidade, porque inúmeras vezes muitos de nós na licenciatura em artes tendemos a minimizar nossas produções com estereótipos carregados de tradicionalismo mascarados de estudo estético. Isso esfacela de maneira disfuncional o que podemos traçar em torno da construção da nossa identidade, enquanto professores(as), e enfraquece o protagonismo das artes como componente curricular distinto e autônomo.

### **3.6. AS VISUALIDADES COMO REFLEXO DA SOLIDÃO**

Os relatos às vezes não precisam ser entendidos para que comuniquem!

Dentre todos os momentos desta investigação autobiográfica, acredito que condensar as vivências, as minhas lembranças e tudo que carrego sobre docência é o maior desafio a que me propus, mas encontrei na produção visual uma continuidade, um afago para que continue a ser/estar professora de artes.

As imagens que se seguem revelam minha vida, minhas angústias, descobertas, questionamentos... E quando nada faz sentido, nem a escrita, nem os processos artísticos e nem tão pouco o que planejamos? Talvez os vieses não se encaixem e tudo fique solto, fico só, ficamos/ estamos só... Em outros dias as emoções surgem e se aliam às burocracias do dia a dia. As mais de 20 cadernetas que nunca terminam, só aumentam... A luta para continuar exercendo com maestria a docência, embora os entraves estejam presentes no dia-a-dia, muitas vezes sem folha, sem cola, sem papel, nem tesoura.

Sentindo-nos só e buscando forças através dos pequenos sinais do cotidiano, na fronteira entre teorias e práticas educativas, leis e ações pedagógicas encontramos brechas para ser/estar professoras/ artistas/ investigadoras... Nada aqui tende a ser linear e muitas vezes a solidão nos leva a pensar melhor sobre nós e tudo que nos cerca.

Figura 39 – Autorretrato inacabado.



Fonte: Arquivo pessoal, 2021.

Meus autorretratos não fogem a regra de me mostrar não linearmente, porque quase sempre não os finalizo (figura 39). Isso já foi motivo de flagelo antes de concluir a licenciatura em artes visuais... Talvez não consiga acabá-los porque nunca fez sentido enxergar expressão artística como somente representatividade figurativa, realista e esteticamente tradicional. Fico surpresa diante de como pessoas que fazem parte da formação básica em artes visuais ainda se apegam a discursos de estética tradicional e clássica europeia para aprimorar técnicas artísticas; tento fugir disso e levar para sala de aula responsabilidade, mas expressão artística como prioridade.

Estender a possibilidade de podermos não nos apegar ao traço linear ou a composição padronizada em busca da “perfeição” é uma das coisas mais satisfatórias no meu exercício da docência. Isso me traz afeto desde o momento em que entrei na licenciatura em Artes Visuais, porque há uma quebra do paradigma de que só faz arte quem tem dom.

Figura 40 – Espaço liminar.





Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

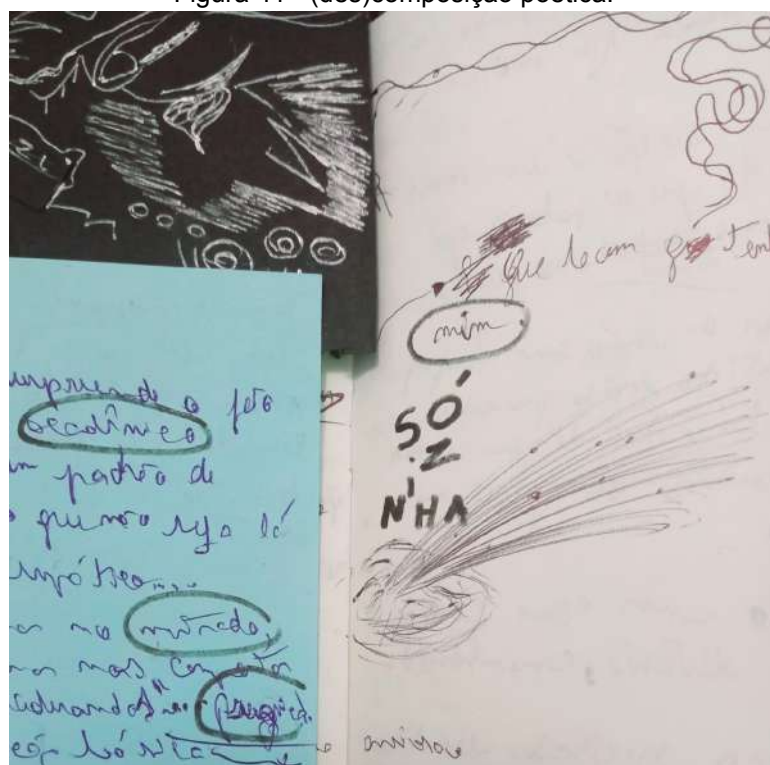
Pensando em linearidade, um colega professor me disse um dia que existe a palavra liminaridade... Parecem iguais, não é? Mas, o espaço liminar (figura 40), ou liminaridade, é um lugar de transição físico ou psicológico, onde temos o início de um tempo e o fim de outro. Pode ser algo concreto ou presente nas nossas experiências.

Acredito que sempre vivi em espaços liminares, sempre em transição. As reticências trazem esses espaços e não tinha entendido antes de escrever esta dissertação, dialogar com tantos(as) autores(as). Os processos que tenho vivido na escola me trouxeram a mais um desses espaços.

Antes, enquanto mudava a direção desta investigação, não entendi que tudo o que construí nos espaços museais me fez encontrar maneiras de abrir os espaços da educação formal sem abandonar a arte e a educação da minha prática profissional.

Há momentos de início e fim, momentos em que tudo se mistura, mas que bom que tenho a mim, que bom que nada precisa ser linear.

Figura 41 - (des)composição poética.



Fonte: Arquivo pessoal, 2021.

Tecer caminhos a partir das dúvidas ou ter uma chuva de ideias em um pedaço de papel (figura 41) é respirar um pouco sem tentar achar respostas óbvias, instantâneas... Permita-se deixar tudo mais solto.

Decidi que as minhas aulas precisavam seguir essa direção dos questionamentos, da dúvida e da prática de se pôr a pensar... sempre inicio a abordagem de algum tema com dúvidas, perguntando sobre como meus alunos e alunas pensam e como lidam com respostas, que podem ser refutadas, construídas e/ou contrariadas. Eu amo a maneira como conseguimos juntos(as) dialogar sobre qualquer assunto e mais ainda as propostas que trago e os(as) alunos(as) acolhem com muita disposição, mesmo quando o dia não é tão positivo pelo cansaço, pela rotina, etc.

Figura 42 – Recompensa.



Fonte: Arquivo pessoal, 2021.

E se conseguimos ver pontos positivos no dia a dia da escola, que é tão desgastante, é porque “na vida tudo é questão de perspectiva”... Acho que ouvi isso em alguma série da *Netflix*<sup>10</sup> e faz muito sentido se deixar levar pelos processos emotivos e poder validar pontos de vistas diferentes, contrários. Às vezes uma aula extraordinariamente excitante vale uma recompensa para valorizar e torná-la memorável, vale abstrair por um momento os outros pontos negativos.

Recompensa (figura 42) me trouxe, após algumas aulas cansativas, mas revigorantes, inspiração para falar sobre emoções do dia a dia em consonância com ritmos musicais e *ASMR*<sup>11</sup>, que é como meus alunos e alunas nomeiam os barulhos acentuados ou sons de chuva provocados, pessoas mastigando ou manuseando materiais diversos, mas que na verdade “trata-se de um tipo de conteúdo em que são reproduzidos sons e movimentos delicados”.

Utilizei essa referência para embasar as aulas acerca do surrealismo europeu, que tem entre as suas características a valorização dos sonhos e do inconsciente. Descobri que odeio alguns estímulos desse tipo de material, tanto

---

<sup>10</sup> A Netflix é um serviço de streaming que oferece uma ampla variedade de séries, filmes e documentários premiados em milhares de aparelhos conectados à internet.

<sup>11</sup> ASMR é a sigla em inglês para *Autonomous Sensory Meridian Response*, ou “Resposta Sensorial Autônoma Meridional”. Na prática, é uma sensação agradável gerada no corpo como resposta a um estímulo auditivo.

quanto alguns dos meus alunos e alunas, mas que podemos aprender a sentir as emoções, entendê-las e validá-las.

Exatamente ao sentir as emoções é que também surgem as sensações físicas. Tais sensações mostram o quanto tudo em nós está conectado, o quanto somos singulares e que isso pode ser validado através das artes, da nossa subjetividade.

Figura 43 – Sem título, sem nada.



Fonte: Arquivo pessoal, 2021.

A cair e tudo se esvair... Feche os olhos e respire agora mesmo!

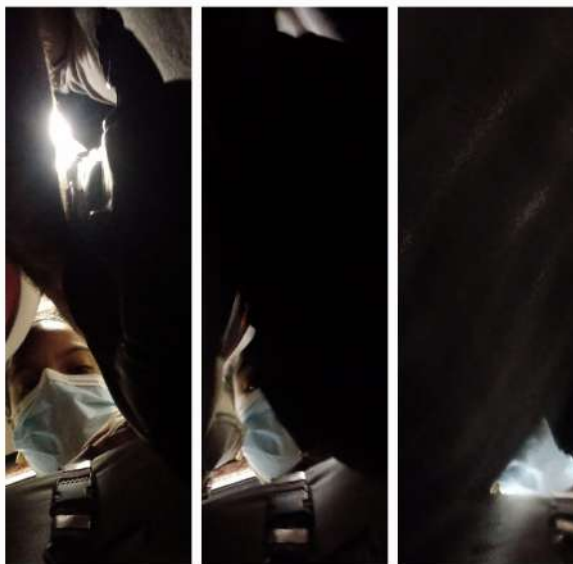
Em alguns momentos nada faz sentido, só segui... sem reação, sem medo, sem coragem, sem nada (figura 43).

Talvez, não dê pra sentir tudo ao mesmo tempo e validar a ansiedade misturada com raiva, tristeza, frustração, satisfação... Nessa caminhada com o

ser/fazer docência, com o mestrado, tenho me deparado com muitos aspectos que permeiam desde a minha identidade profissional ou meu lugar no meio acadêmico até as preocupações com o desenvolvimento artístico e pessoal dos meus alunos e alunas.

O que costumo dizer na escola, em casa, na psicóloga é que não podemos deixar que os outros digam quem somos, tudo em nós pode ser problematizado e validado como legítimo porque somos nós, eu, você a pensar, a sentir... Entendi que isso também é parte da nossa subjetividade, o que nos leva a ser nós mesmos em qualquer lugar que estivermos.

Figura 44 – *Happening*.



Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Assim, na tentativa de acender os pensamentos individuais como parte da subjetividade pensei em como levar isso para a sala de aula através de aspectos que cada um pudesse identificar em seu cotidiano, em seu caminho indo ou vindo da escola, no seu entorno...

Meus caminhos de volta da escola sempre foram e são momentos de reflexão. O metrô do Recife em horário de pico também nos põe a pensar, revoltar-se, atrever-se, assim como meus alunos(as) refletem nas caminhadas pelo bairro de Pontezinha, no Cabo de Santo Agostinho. No dia em que fiz happening (figura 44) o celular acabou caindo e eu ficando sem ar, sem espaço, sem o fone de ouvido... Consequências de políticas ineficazes, da falta de respeito, do que sobrou para nós.

Em uma aula específica, em que mostrei “happening” como ponto de partida para nosso debate, perguntei aos alunos(as) se voltando para casa eles(as) também conseguiam refletir sobre seu dia e os assuntos que surgem nas aulas, porque trazer as experiências do dia a dia presumo que seja de extrema necessidade, e como resposta, logo adentramos em como a maneira pela qual contamos nosso cotidiano também pode se tornar arte, utilizando diversos suportes, que não sejam tão tradicionais quanto a tinta, lápis e papel.

Outro dia, na abertura do II bimestre de 2023, iniciei a aula trazendo uma cesta com descrições de hábitos diários, materiais e comidas da cultura indígena brasileira, que fazem parte do nosso dia a dia, mas geralmente não debatemos sobre isso de maneira mais próxima. Foi interessante como após essa experiência sensorial com cheiros, texturas, instrumentos musicais, muitos(as) alunos(as) me abordaram, apontando o quanto as aulas de artes os(as) fazem sempre refletir de outra forma sobre a rotina e como era estranho não terem evidenciado esses aspectos antes. Que venham mais momentos assim...

Falando em momentos de reflexão no cotidiano, acredito que as lembranças sempre nos convidam a destrinchar os caminhos que podemos trilhar conosco e com os indivíduos que nos circundam... O intercâmbio na Universidade de Évora em Portugal (2012 a 2014) me atravessou de modo que até hoje utilizo, vasculho, vejo-me e repenso na docência que me propus a percorrer, e de novo sou direcionada a pensar e manejar as aulas em torno do que sou, de como me vejo e o que posso propor...

Figura 45 – Lembranças.



Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Finalizo as visualidades com essa assemblage (figura 45) porque toda a dissertação me fez olhar de novo muitos momentos que montam o que hoje sou. Esse era mais um lugar liminar que comecei e terminei de uma maneira bastante sofrível... Os cartões de telefone para o Brasil se amontoaram no meu pequeno quarto na freguesia da Horta das Figueiras - Évora, na intenção de fazer tudo parecer mais familiar, as aulas de escultura eram tão geladas quanto os banhos de inverno, sempre colecionei cartões para ilustrar as lembranças e valorizar o que já foi um momento afetivo. Tudo agora é parte das reticências e do fato de não saber lidar com ligeireza ao novo, mas sei que sem essas experiências, não permitiria me entender enquanto professora, mediadora, pesquisadora, artista, enquanto eu mesma.

Olhe a sua volta! Logo vai perceber que as experiências, vivências e escolhas convergem, divergem, mas fazem parte do que você é, mesmo que seja estranho, plural, não linear, reticente...

## **CONCLUSÃO**

Não querendo ser clichê e já sendo, chego até aqui com o sentimento de gratidão bem mais forte do que o medo de não conseguir concluir essa dissertação. Não distinguindo muito das demais partes da minha escrita, e não por ter finalizado essa investigação, mas porque acredito que me reencontrei enquanto pessoa, pesquisadora, professora e artista e abri mais chances de me inquietar com tudo que observo, vivo e transbordo. Despedi-me do antigo texto no sentido de conseguir finalizar o mestrado, mas o que me levou a concluir este trabalho foi sem dúvidas a vontade de dividir e contar o quanto a docência me realiza.

As várias reticências em que me sustentei sempre foram a maneira de continuar pensando, de poder descansar e recomeçar. Não sei se me permitem tanto numa escrita de uma dissertação, mas me ponho em movimento dessa maneira.

Ficava sempre sufocada em pensar em quantos autores estariam organizando de forma sistemática isso tudo que penso, mas eles foram surgindo e me fazendo caminhar. Quantas vezes resmunguei sobre a repetitividade de Ana

Mae Barbosa nas pesquisas em Arte/educação, mas cá estou eu atravessando e sendo atravessada, entre a Arte e a Educação, por propostas que hoje fazem muito mais sentido para a minha forma de aprender/ensinar.

Talvez deixe em meu texto um sentido para quem um dia venha a ler, espaços que possam ser preenchidos ou uma vontade de contar sua própria história no espaço formal, não-formal, ou nas experiências artísticas... Então, o mínimo que possa ser suscitado em nós, junto aos processos de inquietações na docência, já é uma grande oportunidade de evidenciar a imutabilidade inerente ao ensino da arte e novas perspectivas desse campo. Isso nunca deveria ser frustrado!

Sei que o ambiente acadêmico por muitas vezes parece intransigente e denota de comportamentos que nem todos(as) concordam, mas a oportunidade de poder narrar o meu processo concretizado nesta dissertação é algo indescritível e deveria ser para todos(as) que assim a queira. A autobiografia enquanto metodologia é um caminho e através dela me reconectei comigo mesma, com meu trabalho, pude pensar melhor sobre as possibilidades epistemológicas do campo científico, fazendo com que minhas angústias e questionamentos fossem evidenciados como parte dos caminhos que venho traçando, e não como anormalidade no movimento de errar, desistir, fracassar.

Isso tudo pode reacender as incertezas, que me “desorientaram” nas escolhas que fiz para chegar à docência, e ajudaram a formar parte da identificação profissional que hoje construí. Sem tantos entraves, mas ainda com muitas inquietações, sou professora de artes.

Nesse processo me permiti ver minha não-linearidade como algo frequente não somente na identidade profissional, como também no que sou e na relação com o meio que me cerca, além de materializar tudo isso através das reticências, que são um caminho em aberto que me permitem pensar mais, descansar, calar-me...

O acesso às reticências me fizeram entender melhor que as mudanças, as novidades podem significar travessias, o fechamento e abertura de ciclos, como lugares liminares. Abri-me a pensar a mediação cultural como parte das minhas práticas educativas mesmo em sala de aula, longe dos espaços museais.

Sem essa abertura talvez nunca pensaria em estratégias que na docência resultaram em experiências, como a visitação a museus, o fazer artístico e as narrativas suscitadas por assuntos e pautas relevantes.



Abri-me a possibilidade de rever como entendo, pratico e dialogo sobre a Proposta ou Abordagem Triangular, tentando não padronizar e deslegitimar o processo que venho desenvolvendo, mas ao mesmo tempo repensando em diálogos e estratégias diferentes das que segui.

Pude falar mais sobre as inquietações e problemáticas que a docência tem me trazido, e mais ainda, conectar tudo isso às minhas visualidades em consonância com as produções que os(as) meus alunos e alunas têm apresentado no dia a dia.

Vejo que essa dissertação me traz lacunas ou inquietações. Talvez um dia consiga abordar mais sobre as reticências, trazendo um sentido mais amplo e pedagógico para esses momentos de suspensão, ou que possamos refletir mais sobre problemáticas do cotidiano dos(as) professores(as) de artes do Ensino Básico; ou ainda identificar possibilidades de não-solitude dos(as) professores(as) de artes na docência.

Diante das lacunas surgem muitas possibilidades de continuação e espero que este trabalho possa ser um condutor de outras tantas inquietações.

Que em meio a tudo eu continue, nós continuemos a ser reticentes e não-lineares...

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Cleide Rita Silvério de; ARONE, Mariangelica. Autoformação, condição humana e dimensão estética. **EccoS Revista Científica**, núm. 43, pp. 97-113, 2017

Arte têxtil contemporânea. Art Soul. [www.artsoul.com.br](http://www.artsoul.com.br). Disponível em <<https://blog.artsoul.com.br/arte-textil-contemporanea/>>. Acesso em 30 de Junho de 2023

ASMR: o que é, como funciona e quais os benefícios? Deezer. [www.deezer-blog.com](http://www.deezer-blog.com). Disponível em <<https://www.deezer-blog.com/br/asmr/>>. Acesso em 30 de Junho de 2023

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil**: realidade hoje e expectativas futuras. *Estud. av.*, São Paulo, v. 3, n. 7, p. 170-182. Dec. 1989.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/ Arte, 1998.

BARBOSA, Ana Mae e COUTINHO, Rejane Galvão. **Arte/ educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

BAUMAN, Z. **Tempos líquidos** Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BAUMAN, Z. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BELIDSON, Dias e IRWIN, Rita. **Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2014.

BUENO, Belmira OLiveira. **O método autobiográfico e os estudos com histórias de vidas de professores**: a questão da subjetividade. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.28, n.1, p. 11-30, jan./jun. 2002

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_sit\\_e.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf). Acesso em 23 de Maio de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm) Acesso em 01 Maio. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte - Ensino fundamental**. Brasília: SEF/MEC, 1998.

BRONDANI, Sergio A. **A percepção da luz artificial no interior de ambientes edificadas**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: 2006.

BUENO, Belmira Oliveira. **O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores**: a questão da subjetividade. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.28, n.1, p. 11-30, jan./jun. 2002.

COUTINHO, Rejane Galvão. Estratégias de mediação e a abordagem triangular. In: BARBOSA, Ana Mae e COUTINHO, Rejane Galvão. **Arte/ educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

CRUZ, Sara Vasconcelos. **Habitar montanhas**: Processo autobiográfico de construção da identidade de artista-educadora. Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Artes Visuais, IFCE, 2017.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. Trad. Vera Ribeiro. Coleção Todas as Artes. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DUARTE-JÚNIOR, João Francisco. **Por que arte-educação?**. 22. ed. Campinas: Papirus, 2012.

DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Tradução: Andréa S. M. Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005

DUBAR, C. **A construção de si pela atividade de trabalho**: a socialização profissional. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 351-367, maio/ago. 2012.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.) **O método (auto)biográfico e a formação** Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988.

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

FREITAS, Emília Patrícia de. **A formação do professor de artes visuais**: um estudo sobre currículo, identidade profissional e profissionalidade docente. Recife, 2019.

GUIMARÃES, Ana Luiza Bernardo. **Atravessamentos**: A Construção da Identidade Profissional em um Curso de Formação de Professores de Artes Visuais. Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Didática, Teoria de Ensino e Práticas Escolares) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: s.n., 2016.

Nova Definição de Museu. ICOM Brasil. [www.icom.org.br](http://www.icom.org.br). Disponível em <[https://www.icom.org.br/?page\\_id=2776](https://www.icom.org.br/?page_id=2776)> Acesso em 25 de Junho de 2023

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10ª edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

Hashtag (#): O Que É, Como Usar e As Que Estão Em Alta. [www.neilpatel.com](http://www.neilpatel.com) Disponível em <<https://neilpatel.com/br/blog/como-usar-hashtag/>> Acesso em 29 de Junho de 2023

Histórico da pandemia de COVID-19. OPAS (Organização Panamericana de Saúde). [www.paho.org](http://www.paho.org). Disponível em <<https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>>. Acesso em 12 de Junho de 2023.

LIMA, Joana D'Arc de Sousa. Trocando experiências: a aventura moderna revisitada na proposta de mediação da mostra Acácio Gil Borsó e os artistas Vicente do Rego Monteiro e João Câmara. In: BARBOSA, Ana Mae e COUTINHO, Rejane Galvão. **Arte/ educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

MARTINS, Miriam Celeste. **Mediações culturais e contaminações estéticas**. 2014

Dicionário Online Priberam de Português. [www.dicionario.priberam.org](http://www.dicionario.priberam.org). Disponível em <[MORAES, Anna Rayanne Lins de. \*\*A\(s\) identidade\(s\) dos/as professores/as de artes visuais\*\*: Um estudo a partir de três escolas integrais técnicas da GRE Recife Norte. Recife, 2022](https://dicionario.priberam.org/mimimi#:~:text=%28mi%C2%B7mi%C2%B7mi%29%20nome%20masculino%20%5BInformal%2C%20Depreciativo%5D%20Fala%20ou%20discurso%2C.assunto%3B%20m%C3%A3os%20%C3%A0%20obra%2C%20j%C3%A1%20chega%20de%20mimimi%29.></a>>. Acesso em 01 de Julho de 2023</p>
</div>
<div data-bbox=)

Mortes violentas intencionais – MVI. Governo do Estado de Pernambuco. [sds.pe.gov.br](http://sds.pe.gov.br). Disponível em <<https://www.sds.pe.gov.br/estatisticas/40-estatisticas/11679-mortes-violentas-intencionais-mvi>>. Acesso em 13 de Junho de 2023.

NASCIMENTO, Erinaldo Alves do. Representações da Morte Para Aproximar a Escola da Vida: uma experiência com a cultura visual no Ensino Básico. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Org.). **Educação da Cultura Visual: Narrativas de Ensino e Pesquisa**.. 1ed.Santa Maria: Editora da UFSM, 2009, v. , p. 39-59

Netflix Brasil. [www.netflix.com.br](http://www.netflix.com.br). Disponível em <<https://www.netflix.com/br/>>. Acesso em 29 de Junho de 2023.

NÓVOA, António. **Histoire & Comparaison**: essais sur l'éducation. Lisboa: Educa, 1998.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002

OLIVEIRA, Maria Juliana Sá de. **Saberes e identidade profissional dos educadores de museus**. Recife, 2015.

OLIVEIRA, Ivaneide Apoluceno de. **A dialogicidade na educação de Paulo Freire e na prática do ensino de filosofia com crianças**. Movimento-Revista de Educação, Niterói, ano 4, n.7, p.228-253, jul./dez. 2017.

PASSEGGI, Maria da Conceição et al. **(Auto)biografia e educação: pesquisa e práticas de formação**. Dossiê. Educ. rev. 27 (1). Abr 2011

PINEAU, Gaston. **Temporalidades na formação**. Tradução: Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: Triom, 2000.

Reticências [...] Museu da Língua Portuguesa. [www.museulinguaportuguesa.org.br](http://www.museulinguaportuguesa.org.br). Disponível em <<https://museulinguaportuguesa.org.br/reticencias/>>. Acesso em 15 de Junho de 2023.

SILVA, Maria Betânia e. **A inserção do ensino da arte no currículo escolar (Pernambuco, 1950 - 1980)**. Recife, 2003.

SANTOS, Boa Ventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. Coleção: história e ideias - Porto. 1987.

Sobre nós. WhatsApp. [www.whatsapp.com](http://www.whatsapp.com) Disponível em <[www.whatsapp.com/about](http://www.whatsapp.com/about)>. Acesso em 29 de Junho de 2023.

PEREIRA, Elenice de Fátima. **Abordagem Triangular: uma experiência estética na Educação Infantil**. 2020. 174f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós Graduação em Ensino na Educação Básica, Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO.

TEIXEIRA, Valquíria Prates Pereira. **Como fazer junto: a arte e a educação na mediação cultural**. - São Paulo, 2019.

TOURINHO, Irene (org.). **Educação da Cultura Visual: Narrativas de Ensino e Pesquisa**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2009.

ZAMBONI, Silvio. **A Pesquisa em Arte: um paralelo entre arte e ciência**. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo. Campinas - SP: Autores Associados, 1998.