

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

TORNAR VISÍVEIS PRÁTICAS INVISÍVEIS DE PROFESSORAS DE ARTE

ROSVITA KOLB BERNARDES

ORIENTADORA: ANA ANGÉLICA MEDEIROS ALBANO

Tese de Doutorado apresentada à Comissão de pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação, na área de concentração de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte

Campinas, SP

2011

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

TORNAR VISÍVEIS PRÁTICAS INVISÍVEIS DE PROFESSORAS DE ARTE

AUTORA: ROSVITA KOLB BERNARDES

ORIENTADORA: ANA ANGÉLICA MEDEIROS ALBANO

Tese de Doutorado apresentada à Comissão de pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação, na área de concentração de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte

Campinas, SP

2011

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP
ROSEMARY PASSOS – CRB-8ª/5751

B456t Bernardes, Rosvita Kolb.
Tonar visíveis práticas invisíveis de professores de arte /
Rosvita Kolb Bernardes. -- Campinas, SP: [s.n.], 2011.

Orientador: Ana Angélica Medeiros Albano.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas,
Faculdade de Educação.

1. Prática docente. 2. Formação de professores. 3.
Arte. 4. Educação. I. Albano, Ana Angélica Medeiros. II.
Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de
Educação. III. Título.

11-122/BFE

Informações para a Biblioteca Digital

Título em inglês: Turning visible invisible practices of Art teachers

Palavras-chave em inglês:

Teaching practice

Teacher training

Art

Education

Área de concentração: Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte

Titulação: Doutor em Educação

Banca examinadora:

Ana Angélica Medeiros Albano (Orientador)

Luciana Esmeralda Ostetto

Marita Martins Redin

Guilherme do Val Toledo Prado

Lucia Helena Reily

Data da defesa: 29-07-2011

Programa de pós-graduação: Educação

e-mail: rnf.bhz@terra.com.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

Título

Tornar Visíveis Práticas Invisíveis de Professoras de Arte.

Autor: Rosvita Kolb Bernardes

Orientador: Ana Angélica Medeiros Albano

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida
por ...Rosvita Kolb Bernardes..... e aprovada
pela Comissão Julgadora.

Data: ..29/07/2011.....

Assinatura:.....

Ana Angélica Albano

Orientador

COMISSÃO JULGADORA:

Ana Angélica Albano

Rosvita Kolb

Marcelo Medeiros Redin

João

Lucia Helena Rely

RESUMO

Tornar visíveis práticas invisíveis de professoras de arte foi o objetivo desta pesquisa, o que se realizou tendo como base os aportes da arte/educação e da pesquisa autobiográfica. Analiso como três ex-alunas do curso de Licenciatura de Educação Artística da Escola Guignard da Universidade do Estado de Minas Gerais tornaram-se professoras de arte, focando, sobretudo, na sua relação entre a prática artística e a prática docente. Para tornar visível o caminho percorrido por cada uma delas, recolhi como dados da pesquisa as monografias de final de curso, entrevistas, registros de vídeos e fotografias. As entrevistas narrativas que transformei em mônadas, inspiradas em Walter Benjamin, permitiram-me ver a relação direta da arte com a vida nos seus percursos para tornarem-se professoras. Os indícios que emergiram de todo o material coletado apontaram relações que foram costuradas, ora pelo fazer da sala de aula, ora pelo processo de criação da professora-artista. Analisar o processo das três professoras possibilitou-me um movimento de autoinvestigação sobre a minha própria atuação como professora formadora, colocando-me assim também como objeto nessa pesquisa. Este é o caminho que tenho feito e que interessou neste trabalho: na experiência do outro me vi e revim-me; na experiência da sala de aula, na escola junto com as crianças, alimento-me como professora-artista. Num movimento contínuo e circular, carrego comigo este alimento para a universidade, para os alunos da prática de ensino, para o meu processo de criação e de invenção. De reinvenção da vida!

ABSTRACT

The aim of this work is to bring the invisible practices of art teachers into light. The analysis presented is based on the guidelines of Art Education and autobiographical research. Three former students from the Bachelor's course in Art Education in the Universidade do Estado de Minas Gerais were the main subject of analysis, which, moreover, focused on the relation between their artistic and teaching practice. Research data was composed of their final works, interviews, video records and photographs. The narrative interviews were transformed into monads inspired by the work of Walter Benjamin, and allowed us to identify a straightforward relation between their practices as artists and as teachers. This analysis also turned me, as an art teacher, subject of research. By observing my own experiences as a teacher and comparing it with those presented here, I was able to identify how these different practices are connected to each other, feeding each other in a circular and continuous movement, as the life itself.

Para Américo, amor de sempre presente.
Com quem aprendi a viver de outro jeito.
Para Nadjá, André, Felipe e Júlia.

AGRADECIMENTOS

Aos Mestres:

À Ana Angélica Albano por colher as minhas histórias e por acreditar que era possível tornar visível o invisível. Obrigada.

À Luciana Ostetto pelos “segredos do coração”, que a costura-tese fez emergir.

À Marcia Strazzacappa pela dança-homenagem ao meu pai.

Ao Rogério Moura pela amizade e relação com a Alemanha.

Ao Guilherme Val Toledo pela sua leitura generosa do trabalho de qualificação.

Aos amigos em Campinas:

Ao casal Simone-Henrique pela acolhida na sua casa. Simone, pela sua escuta generosa e infinita, dividindo os seus aprendizados comigo. Obrigada. Bia, que gentilmente emprestou-me várias vezes a sua cama.

Aos amigos do Laborarte, Lilian, Rô, Ana Cristina, Esther, Carol, Aline, Scheila, Raquel e Henrique Lima.

Aos amigos em Belo Horizonte:

Às professoras da Escola Balão Vermelho pela ajuda constante durante estes anos todos. Testemunhas, desta longa caminhada.

À Ieda, Beth e Leninha pela paciência infinita e compreensão da minha ausência.

Às amigas da Prática de Ensino da Escola Guignard, Luciana e Elaine, pelas constantes conversas sobre a obra-tese.

Aos amigos de hoje e de sempre:

Às famílias Emmel, Kolb, Bernardes, Galvão por me acompanharem nesta viagem-tese, em Brasília, Nova Petrópolis, Juiz de Fora, Maceió, Bombas, Timbó, Heidelberg e Erlangen. Betty e Anni, agora já podemos viajar e tirar férias juntas!

À amiga Graciela, que acolheu-me muitas vezes em sua casa em São Paulo.

Às amigas Sonia Assis, Fernanda Macruz, Juliana Gouthier, Graça, Cláudia, Fátima, Fádua Barcelos pela ajuda, na hora certa.

À Beatriz Leite pelo seu olhar cuidadoso e estético. Querendo deixar tudo mais bonito. Ao Gegê pela sua divertida acolhida.

Ao Fred Paulino pela lapidação do livro-tese.

Aos meus alunos grandes e pequenos que acompanharam-me nesta viagem-tese.

À minha aluna bolsista da Fapemig, Juliana Neiva.

Em especial às professoras-parceiras Amanda Lopes, Ana Beatriz Moraes e Marilene Almeida.

À Fapemig – pela bolsa de doutorado e à Escola Guignard, Universidade do Estado de Minas Gerais.

SUMÁRIO

Resumo	7
Abstract	7
Agradecimentos	11
Início de viagem	15
1. Na mala: guardados, histórias e experiências	21
Primeira parada: a bagagem valorizada	25
Segunda parada: bagagem revirada	27
Abrindo a mala	28
Segredos do coração	49
O ofício docente e a cidade	52
2. A mala segue viagem: outros tecidos da pesquisa	55
Nos fios da memória	59
Antes e depois do incêndio	66
Uma instalação na Praça: memória da cidade, aprendizagens, autoria	68
Bordados, veredas, moradas	72
Encontros na roda de conversa, tecendo histórias de vida e memória	77
3. Na mala aberta: fios e tramas no encontro com as três professoras	93
Ana Beatriz Moraes	95
Marilene Almeida	97
Amanda Lopes	99
Ao redor da mesa: testemunhos	100

Histórias de Amanda Lopes	105
Histórias de Ana Beatriz Moraes	109
Histórias de Marilene Almeida	112
Os registros audiovisuais: testemunhos dos fazeres	115
O registro visual de Amanda Lopes	117
O registro visual de Ana Beatriz Moraes	119
O registro visual de Marilene Almeida	121
Costurando as tramas	122
Tornar-se professora relacionando arte e vida	123
Tornar-se professora entre os fazeres docentes e artísticos	134
 4. Nas várias camadas da mala, a professora revelada	 141
Entremeando os fios: na obra do outro, encontro a minha tessitura	143
Um fio chamado Amanda	144
Um fio chamado Ana Beatriz	150
Um fio chamado Marilene	157
Arrematando os fios	168
Antes de fechar a mala	169
 Referências	 173

INÍCIO DE VIAGEM

A bagagem com que cheguei ao doutorado foi recolhida e guardada no percurso de uma longa viagem. Uma viagem que é a minha história pessoal e profissional. Começou em São Leopoldo/RS, depois seguiu para Curitiba, para Goiânia, São Paulo, Belo Horizonte, Alemanha, e por fim, novamente a Belo Horizonte.

Nos diferentes lugares e espaços de trabalho por onde tenho andado e atuado no ensino fundamental, na universidade e em cursos de formação continuada, tive a oportunidade de viver experiências com a arte, com a educação no encontro com professores, crianças, e artesãos. Inúmeras aprendizagens marcaram-me no percurso e sinalizaram-me, com o passar do tempo, a necessidade de procurar formas diferentes de conviver com a arte e com a educação, de fazer educação e arte.

A necessidade de trabalhar de forma mais significativa, dando espaço para o afeto, numa tentativa de encontrar padrões menos rígidos que os impostos pelas instituições de ensino, tem me levado a ver a vida, a arte, e o ensino de arte de outro jeito. Num outro ritmo, outro tom, outra cor. Onde cheiros, aromas, e sabores podem se misturar com alfavema, eucalipto e arruda da mansa. Um jeito que acolhe as memórias, as histórias de vida de cada aluno/professor como parte da minha maneira de ensinar arte, na escola e na universidade.

Há tempos que a bagagem acumulada nas diferentes experiências na educação e arte são, para mim, meios para alargar saberes e fazeres construindo elos de ligação entre a razão e o sentimento, onde o pensar e o imaginar podem estar no mesmo caminho. E onde é essencial, como diz a professora e pesquisadora Luciana Ostetto (2004, p.94) “Recuperar nossa dimensão criadora, brincalhona, inventiva, “cantante” ousada, aventureira, corajosa. Só assim podemos provocar e abrir espaços para a cor, a musicalidade e a alegria de dizer a palavra -nossa e das crianças.”

Seguir por essa direção indicada, permite-me pensar a disciplina de arte como uma área do conhecimento na qual é possível aprender por diferentes caminhos. E, assim, penso que o ensino de arte pode levar em conta, também, a história de cada sujeito envolvido no processo de aprender pelo afeto, pelas suas singularidades, pelos acertos e desacertos que fazem parte da construção do conhecimento.

Esta pesquisa de doutorado situa-se no campo de formação de professores e nasceu do desejo de querer compreender a prática pessoal e profissional de professores de arte. Esta investigação ocorre combinada com um processo de autoformação, utilizando a abordagem teórico-metodológica da pesquisa autobiográfica e dos aportes teóricos da Arte/Educação. A metodologia escolhida coloca em evidência a formação e atuação do professor, numa relação com a vida que o sujeito constrói.

Há alguns anos leciono na Licenciatura de Educação Artística na Escola Guignard da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Esta disciplina tem como princípio fazer com que a atividade artística do licenciando se torne fonte de reflexão para a docência. Faz parte do conteúdo desta disciplina acompanhar a prática artística dos alunos em processo de formação durante o estágio supervisionado. Esse acompanhamento, associado às mudanças experimentadas ao longo da minha prática docente, levou-me a formulação de questões que me impulsionaram ao doutorado. Pensar sobre os processos de criação do artista e a relação com a prática docente em sala de aula; sobre possíveis influências da prática da docência no processo de criação do professor artista; sobre as memórias de infância e de formação como elementos para a prática artística e pedagógica do artista professor me moveram à pesquisa.

Nesta pesquisa busco compreender como professoras de arte tornam-se professoras, focando, sobretudo, na relação entre a prática artística e a prática docente. Caminhando ao encontro das memórias/histórias de vida de três ex-alunas, que já atuavam como professoras, procuro por indícios que possam revelar os caminhos que estas professoras têm construído no seu processo de tornar-se professora-artista-pesquisadora. Vou, assim, jogando luz, dando visibilidade a práticas nem sempre visíveis.

Poder refletir sobre as experiências individuais do tornar-se professora, permitiu-me um movimento de investigação sobre a minha própria atuação como professora formadora, colocando-me também como objeto nessa pesquisa. A partir dessa investigação busco dar visibilidade ao caminho que construo como professora de arte, ao encontrar-me com a história das minhas alunas que são professoras de arte assim como eu. Falar desse processo é falar também do encantamento que o trabalho dessas alunas despertou em mim, ao tomar contato com suas formas de ensinar e experienciar a arte.

Organizei o trabalho em quatro capítulos. No Capítulo 1 “Na mala: guardados, histórias e experiências” apresento uma narrativa da minha história de vida, da minha formação em arte e de experiências que vivi ao longo do meu percurso como professora. Os eventos relatados neste capítulo ocorreram antes de meu ingresso no doutorado. É a bagagem com que chego a ele.

No Capítulo 2 “A mala segue viagem: outros tecidos da pesquisa” trago fragmentos da minha proposta pedagógica vivida durante os anos de 2006 a 2009, na disciplina de Prática de Ensino, com alunos de graduação do curso de Licenciatura de Educação Artística (UEMG). Como uma espécie de bagagem resgatada, neste capítulo vou revelando e compartilhando como que uma “pré-história” de meus referenciais de pesquisa. Vou traçando o percurso pelo qual passou essa bagagem (em especial a abordagem autobiográfica e as histórias de vida) que hoje agrego a minha mala de experiência-pesquisa. Falo de aulas e atividades que tiveram como eixo de discussão, memórias da infância, memórias escolares e as primeiras experiências estéticas dos estudantes. Ainda descrevo a criação de um grupo de estudo formado por alunos e ex-alunos da Escola Guignard, proposto como espaço de formação continuada. Tecendo histórias de vida e memória, no encontro na roda de conversa, este grupo constituiu-se como um importante cenário do presente trabalho, por ter sido fundador de novas ideias. Foi este grupo que me impulsionou para a definição do meu objeto de estudo do doutorado.

No Capítulo 3 “Na mala aberta: fios e tramas no encontro com as três professoras” apresento as três professoras que me acompanharam e me ajudaram na tecelagem da pesquisa,

cada uma com a sua urdidura pessoal, com singularidades nos fios e tramas. Todas as três foram alunas do curso de Licenciatura de Educação Artística. Para falar delas tomei como base o conteúdo das monografias que escreveram apresentando as histórias recolhidas nas entrevistas que realizei, assim como o material visual que recebi sobre o seu trabalho com a arte na escola e sobre o seu processo de criação. Com a mala aberta, meu trabalho de tecelã foi trançar fios, costurando a diversidade presente nas práticas compartilhadas pelas três professoras.

No Capítulo 4 “Nas várias camadas da mala: a professora revelada”, vou entrelaçando, entrecruzando os vários fios que foram sendo tramados; que vão desde a minha história às histórias das três professoras. Na obra do outro, na história do outro encontro a minha tessitura. É preciso dizer que ao analisar o material que recolhi das professoras em busca de conhecer o seu processo de formação docente e artístico, à medida que fui aprofundando, procurando por respostas, revi também o meu percurso. Isto é próprio de uma pesquisa autobiográfica que pede este movimento – ver o outro, rever-se. Porém, até um determinado momento, até o exame de qualificação do projeto de doutorado, na interlocução com a banca, não havia me dado conta que a minha própria história como professora poderia ser conteúdo de análise e que eu poderia incluí-la como um tecido da pesquisa. Ao olhar para as histórias das professoras, ao valorizar seus fazeres e saberes, suas experiências, volto para mim e qualifico o meu percurso. Isso foi um achado. Talvez o principal.

A mala que me acompanhou nesse processo todo continua me espiando. Tudo o que recolhi e coloquei na mala ampliou a bagagem. Minha história. E, outras viagens, outras histórias poderão acontecer. Por enquanto é preciso fechar o que foi aberto. Antes de fechar a mala, porém, alinhavo palavras finais.



1

Na **mala**:
guardados,
histórias e experiências



"Quem viaja tem muito para contar"
(BENJAMIM, 1985, p. 198)

Carrego comigo, há anos, uma mala que ganhei dos meus avós, vindos, em 1930, da Alemanha para o Brasil. Ela é minha companheira nos cursos de formação, dentro e fora da Universidade, em minhas andanças pela educação. Sempre deixa rastros. Nela carrego os panos de seda, os retalhos, os botões. Um universo que me pertence. São coisas ligadas com o meu jeito de ser/ver/sentir o mundo, a vida. Nada está pronto. Tudo por fazer. Criar. Gosto desta ideia. Quando abro a mala, puxo uma linha, um fio. Uma imagem. Um pensamento. Às vezes, um tecido macio. Outras vezes, aveludado, transparente. Uma nuvem.

Fazem parte da mala as caixas com as agulhas (com ponta, sem ponta, grandes, pequenas, finas e compridas) e as linhas coloridas com os seus tons sobre tons. O que escolher? O que pegar? Quem escolhe o quê? Quem quer o quê? Pensamentos, sensação, intuição, sentimento. Tudo está ali. É só escolher. É diante do meu olhar que a linha e o tecido se encontram. Mesclando tecidos, panos e memórias, misturando espaços e tempos, o trabalho

vai-se fazendo. Passado e presente se entrelaçam. No arremate do avesso, entre nós e fios fora do lugar, podem-se adivinhar histórias vividas e tecidas.

A imagem da mala atravessa o trabalho de pesquisa, converte-se em metáfora para a apresentação do processo vivido: a tese está povoada por viagens, paradas, histórias, memórias, bagagens. A mala é, também, um símbolo do meu percurso. Sua presença é tão marcante no meu processo que poderia dizer: a mala espia situações vividas, testemunha meus caminhos e descaminhos. Carregada de sentidos e significados, por meio dela pode-se acompanhar minha constituição como pessoa professora-artista-pesquisadora.



Primeira parada: a bagagem valorizada

Não me lembro exatamente do dia. Apenas me lembro que cheguei, naquela manhã, para a entrevista do doutorado, carregada com minhas sacolas, bolsas e malas. Uma bagagem imensa! Afinal, estava chegando de uma longa viagem que me levara ao encontro da arte com a educação (com as crianças pequenas do ensino fundamental, na universidade, no curso de licenciatura em arte e pedagogia). Passei muito tempo viajando, produzindo e ensinando arte, até decidir fazer essa parada: no doutorado, poderia refletir sobre as experiências do caminho percorrido até então.

Cheguei para a entrevista com uma vontade enorme de contar, de mostrar e de dialogar sobre meu caminho construído como professora de arte. Uma vontade de abrir gavetas, portas e janelas e entrar para um mundo novo, desconhecido. Queria navegar por outras rotas, novos rumos. Refazer, ou ordenar, a bagagem acumulada no tempo de ser professora. Fazer novas escolhas, encontrar outros mestres.

Voltei para casa naquele dia com a sensação de tarefa cumprida. O coração e a alma estavam em paz, a primeira parada tinha sido promissora: a mala fora apresentada. Olhar para ela, revisitar seu conteúdo poderia ser uma possibilidade de pesquisa. Nada estava claro, nada estava dito. Faltava a aprovação da banca de seleção do doutorado. Muitos pensamentos e imagens me acompanharam. Minha mente não deixava calar uma pergunta: será que as sacolas, as bolsas, a bagagem com que me apresentara para ingressar no doutorado foram valorizadas? Mal sabia eu naquela tarde, depois de sair da entrevista, que eu continuaria incluindo outros roteiros, tomando outros rumos. Que eu reviraria a bagagem...



Baselitz, 1990

Segunda parada: bagagem revirada

Cheguei cedo, esperei o dia amanhecer. Era um dia especial, a primeira aula com minha orientadora na disciplina Arte, Psicologia e Conhecimento. Estava me sentindo como uma criança pequena no seu primeiro dia na escola. Ansiosa para começar.

Apesar de não me lembrar das palavras da professora naquela aula, recordo-me de uma das atividades propostas por ela: a de que trouxéssemos, após o intervalo, algo que nos chamasse a atenção no Campus da Universidade. Eu levei um punhado de terra. Gosto de pensar na ideia da terra, ela me leva para o chão, para um lugar seguro, traz-me a sensação de firmeza. Um lugar para ficar. O lugar da morada, da escuta do silêncio.

A partir daquela aula, iniciou-se um lento processo de aprendizagem. Um processo autoinvestigativo. Muito lento, às vezes mais lento do que eu podia imaginar. Em alguns momentos, senti um estranhamento, uma angústia e aflição com o desconhecido. Ler textos de Jung, Hillman, Doris Lessing? Falar de alma, inconsciente? Tudo era muito distante do que havia estudado até então. Durante muito tempo acompanhou-me uma pintura do Georg Baselitz¹.

Mesmo considerando que essas aulas me deixavam de cabeça para baixo, elas me instigaram a buscar outros conhecimentos, a me entregar ao desconhecido, a olhar por um outro ângulo, a investigar outros lados do conhecimento. Trabalhar lançando-se ao desconhecido, assumir outros pontos de vista fazem parte de um processo de criação. Ficar de cabeça para baixo fazia parte desse processo de aprendizagem.

¹ Georg Baselitz: artista suíço. Em 1969 pinta o seu primeiro quadro com o tema: a Floresta de cabeça para baixo. (BASELITZ, 1990)

Abrindo a mala

Minhas memórias levaram-me a São Leopoldo, cidade de imigração alemã no Rio Grande do Sul, onde passei minha infância e adolescência. São Leopoldo foi fundada em 1830 por imigrantes alemães. Meus avós migraram para o interior do Rio Grande Sul em 1930, numa tarefa missionária da Igreja de Confissão Luterana no Brasil. Como neta de alemães, fui educada dentro da tradição germânica e alfabetizada no idioma alemão. O jardim de infância que frequentei seguia a linha da filosofia antroposófica de Rudolf Steiner, a pedagogia Waldorf, centrada no ser humano e com uma ênfase nas habilidades manuais, no teatro e na música. Estas manifestações artísticas, acompanharam-me durante muito tempo e fizeram-me pensar, em determinado momento, em seguir pelo caminho do teatro, antes de fazer a escolha pelas artes visuais.

Por insistência da minha mãe, segui o caminho do magistério, tornando-me professora da rede municipal de ensino de São Leopoldo, aos 20 anos de idade. Foi na Escola Municipal Maria Gusmão de Britto, na educação infantil, que fiz as minhas primeiras experiências como professora. Na verdade, ainda era uma estagiária. Vem desse tempo a minha preocupação de querer entender o universo artístico das crianças pequenas, o qual continua sendo objeto de estudo para mim até hoje.



Ainda morando em São Leopoldo, tive o primeiro contato com a obra de Paulo Freire, durante as aulas de filosofia no Ensino Médio: “Uma educação para a liberdade - textos marginais”, publicação portuguesa de 1974. Considerados marginais, não sabia bem por quê, mas imaginava que devia ser pela época em que vivíamos, estes textos falam do papel da educação humanizadora, destacando que “ninguém educa ninguém; que ninguém tampouco se educa sozinho; que os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.” (FREIRE, 1974, p.18). Revisitando tais textos durante o processo da escrita da tese, percebi o quanto a leitura de Paulo Freire foi importante para minha formação. Fiquei grata por isso, pela oportunidade que tive de ter acesso, em plena ditadura, aos seus textos. Mais importante, por ter tido uma professora que acreditava nas ideias defendidas por este grande educador brasileiro. A experiência de ler os seus textos durante as aulas de filosofia, reforça, hoje, a consciência da importância do papel do professor na formação do aluno.

Já no final do ano de 1974, saí de São Leopoldo em busca de novos rumos para minha vida. Mudei para a cidade de Curitiba com o intuito de cursar Belas Artes na Universidade

Estadual do Paraná. Era o começo de uma nova etapa, tanto para mim quanto para o país, que ainda vivia os tempos da linha dura do Regime Militar. É desse tempo o meu mergulho nas leituras de textos de filosofia, estética, arte, sociologia e política. Foi impossível não me envolver com as questões políticas que o país enfrentava; elas estavam em todos os lugares. E assim, ingressei no grupo de Teatro Gil Vicente da Universidade Federal do Paraná.

Em Curitiba, além das primeiras experiências com o teatro, também dei continuidade ao trabalho como professora. Primeiro ensinando alemão e, depois, trabalhando em uma escola infantil que seguia a Pedagogia Freinet. O contato com o educador francês Celestin Freinet, que considerava a cooperação fundamental para a aprendizagem, me trouxe à lembrança, novamente, as primeiras leituras de Paulo Freire feitas em São Leopoldo.

Na graduação investi no conhecimento da xilogravura nas aulas do artista e professor Fernando Calderari da Universidade do Estado do Paraná. Algum tempo depois, volto para o Rio Grande do Sul, onde aprofundo o meu aprendizado com a xilogravura: em Novo Hamburgo com a professora Lurdi Blauth da FEEVALE e em Porto Alegre, com a professora Vera Chaves Barcelos da UFRGS.



Gravuras produzidas durante a graduação (acervo pessoal)

Já licenciada e com alguma experiência na docência, fui novamente em busca de novos rumos para minha vida, quando, em 1980, já casada, mudei-me do Rio Grande do Sul para Goiás. Lá fui trabalhar em várias escolas. Tive o prazer de trabalhar na escola Vocacional, fundada pelo professor José Carlos Libâneo, que me acolheu carinhosamente naquele espaço educacional. Foi no seu convívio que aprendi a trabalhar com a proposta pedagógica do “estudo do meio”, que incluía um trabalho de campo com os alunos na cidade de Goiás Velho.

Assim, numa das viagens com a escola, tive o prazer de conhecer a poeta Cora Coralina, que nos recebeu gentilmente para uma conversa em sua casa. Lembro que ela contava muitas histórias da sua vida. Num tom baixo, carregado de emoção, rememorava a sua vida no início da história de Goiás Velho, que se confundia com o início da construção da própria cidade. Naquela ocasião, ela falava para um grupo de alunos da 8ª série do ensino fundamental e para mim, que os acompanhava como professora. Estávamos na nossa primeira tentativa de fazer uma pesquisa. Como não tínhamos nenhuma noção de como registrar aquele encontro, usamos apenas um simples gravador de fitas cassete que pertencia ao pai de um dos alunos. Hoje, lamento a forma intuitiva e empírica pela qual conduzi o processo. De fato, o encontro com a poeta era mais importante que qualquer registro. Não tínhamos o hábito de registrar e nem conhecíamos uma metodologia estruturada de pesquisa. Muito tempo depois, inclusive já não morando em Goiânia, tentei resgatar a fita cassete que o aluno levava para casa. Tive um material precioso na mão, mas o perdi.



Casa de Cora Coralina em Goiás Velho (acervo pessoal)

“Rio Vermelho das janelas da casa velha da ponte...
Rio que se afunda de baixo das pontes.
Que se alarga nos remansos.
Esteira de lambaris.
Peixe cascudo nas locas.

“Rio, vidraça do céu.
Das nuvens e das estrelas.
Tira retrato da lua.”

Cora Coralina, trecho do poema “Rio Vermelho”
(CORALINA, 2011)

Durante os quatro anos que morei em Goiânia, acompanhei as reuniões de um grupo de artesãos em busca da criação de sua Associação. Foi nesse convívio que observei o processo de fiação, a confecção das colchas de retalhos tecidas no tear. Lembro-me da paciência da Dona Maria, fiandeira, explicando-me o processo da fiação:

o primeiro passo é limpar o algodão e retirar os caroços. Depois o algodão é cuidado e fiado para fazer os novelos. Bom, e aí que a gente tinge os fios com sementes que a gente pega aqui perto, no mato, para depois novelar e colocar no tear e aí começa o trabalho de fiação... (anotações do caderno de campo, 1982)

Ao rever Dona Maria, a fiandeira, descrevendo todo o processo, da colheita ao tecer os fios e costurar a colcha, percebo que toda essa minúcia revela um processo semelhante ao encontrado no preparo de um curso, de uma aula, na criação de uma obra de arte. Nilma Lacerda, (1986) no seu Manual de Tapeçaria, fala em um ponto do bordado que pode ser um símbolo para quem acredita que ação educativa acontece em elos, círculos e redes. Eu me encontro no meio deles, buscando dar sentido, aprender entre os dedos, com o emaranhado, com alguma linha fora do lugar.

Morar em Goiânia, com todas as suas diferenças culturais e climáticas, não foi uma tarefa simples. Mas hoje, ao rememorar essa história, penso que foi essencial para minha formação como professora de arte. No meio daquelas pessoas conheci um pouco do cerrado brasileiro, aprendi a entender e a valorizar a cultura popular. Este tema começou a fazer parte das minhas aulas.

Depois de acompanhar o trabalho manual dos artesãos, ouvindo as suas histórias, organizei o projeto ateliê aberto na escola onde trabalhava com o ensino de arte. A minha intenção era aproximar a escola do artesão, da cultura popular, do artesanato. Durante uma semana os alunos tiveram a oportunidade de acompanhar os artesãos trabalhando com madeira, argila e tecido no espaço da escola. Era uma forma de aproximar os alunos daquele universo. Infelizmente este projeto durou apenas alguns meses por falta de verba.



Exposição da Associação dos Artesãos de Goiás Velho

Um outro contato que tive naquele tempo, também fundamental para o meu processo de aprendizagem, foi com um grupo de jovens estudantes, recém-formados, que atuavam no movimento da Pastoral Universitária. Por meio deles conheci o antropólogo Carlos Rodrigues Brandão, Paulo Michaliszyn e Salma Saddi, pessoas envolvidas no projeto de saúde popular “Meio Grito”², que guardo até hoje na minha memória. Através deles tive a oportunidade de participar de alguns seminários sobre educação/cultura popular e movimentos de mulheres.

Ao participar do VIII Encontro Regional Sudeste de História Oral, realizado em Belo Horizonte em outubro de 2009, voltou à minha memória, por alguns instantes, o tempo vivido em Goiás, ao ouvir a palestra do antropólogo Carlos Rodrigues Brandão. Tocou-me profundamente ouvi-lo falar do tempo de pesquisa em Goiás:

A nossa referência naquela época, em 1979, era a cultura popular, com as ideias pedagógicas de Paulo Freire. Trabalhávamos com a linguagem teatral com as pessoas da cidade de Goiás Velho, com as pessoas da zona rural. (...) Hoje se fala em pesquisa de História Oral

² Meio Grito foi o nome de uma mobilização social ocorrida em Goiás nas décadas de 70 e 80, com o apoio da Igreja Católica, em particular de D Tomás Balduino.

[...] isto começou naquela época (...) a gente já fazia isto, mas ninguém falava em História Oral. (anotações no meu caderno de campo, 2010).

Invadiu-me, naquele final de manhã, um sentimento de pertencimento. Um sentimento de fazer parte desta história.

Alguns dos encontros do grupo de saúde do “Meio Grito” aconteciam em Goiás Velho, na casa paroquial do Bispo Tomás Balduino. A casa era uma construção do século XIX, num estilo arquitetônico espanhol, com muito espaço. As janelas e portas se abriam para um jardim interno. Não sei exatamente por quê, mas, com meus 26 anos de idade, me sentia acolhida naquele lugar.

Naqueles encontros e conversas, na convivência com aquelas pessoas, buscava dar sentido e, de alguma forma, repensava minha relação com a arte, com a educação e, principalmente, com a vida. Durante esses quatro anos morando em Goiás, mergulhei, também, na luta sindical e participei ativamente do movimento de professores do Estado. Envolvi-me em cursos de formação para professores e no trabalho de alfabetização de adultos, promovidos pelo Sindicato dos Professores da Rede Particular. Por outro lado, participando da associação de bairro, integrei-me em projetos nas áreas de saúde e arte, com mulheres da periferia da cidade de Goiânia. E Paulo Freire, que havia lido na graduação em São Leopoldo, voltou com toda força, com os seus temas geradores, com sua proposta revolucionária sobre a educação.

Em 1985, mais uma mudança, rumo à cidade de São Paulo. Fui aprovada na Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo - ECA/USP, no curso de Especialização em Arte/Educação. Nas aulas da Professora Regina Machado fui tocada por sua forma envolvente de contar histórias e por sua metodologia de trabalho. Propunha a elaboração de “diários de bordo” como espaço de registro e reflexão sobre os processos individuais de criação, assim como sobre a prática do professor em sala de aula. O exercício de produção dos “diários de bordo”, vivenciados naquelas aulas, foi retomado na minha prática como

professora de cursos de formação continuada na Universidade do Estado de Minas Gerais. O sentido da experiência foi ampliado, quando passei a incorporar, ao meu processo de criação, pequenos cadernos de registros.

Na verdade, foi com Paulo Roberto Michaliszyn³, médico e antropólogo de Curitiba, que conheci em Goiânia no Projeto “Meio Grito”, citado anteriormente, que vi, pela primeira vez, a prática do uso do “caderno de registro”. Em seu trabalho como médico e antropólogo, elaborava um “diário de campo” (sobre os atendimentos à população no interior de Goiás), com reflexões sobre os encontros com as pessoas, suas histórias, religiosidade, diversidade, modos de vida. Muitas e muitas vezes ficamos horas, sentados ao redor de uma mesa, com café e bolo, alimentando-nos com as histórias gravadas no caderno. Ele lia em voz alta, teatralmente, com o corpo todo, o conteúdo dos cadernos. Olhar seus cadernos e ouvir as reflexões tecidas me encantava. Mais que isso: provocava-me. Por vezes ele me dizia: “Escreve também!”. Eu não escrevia. Mas ficou a marca, pois, de onde vem o meu encantamento com os cadernos de registro, retomados, inclusive, na minha pesquisa de doutorado? Talvez venha daí.

Ainda sobre a prática de registro que testemunhei, vale dizer que aqueles cadernos transformaram-se, mais tarde, em matéria para sua dissertação de mestrado na Unicamp. Ao ler seu trabalho, encontro um trecho em que ele se refere aos cadernos cujo conteúdo tantas vezes ouvi:

Comprei um caderno novo, de capa dura, faminto. A ele se sucederam outros. E o meu diário não parou. O “diário” é como um álbum de fotografias. Sem fotos. Escritos esparsos. E mais os meus próprios desabafos deste tempo de “permanência no campo.”(...) repetidas vezes retomara o diário, compondo “reflexões de saudade”. A pesquisa, então, havia avançado. A cada novo “olhar” sobre o “álbum das imagens”, eu imprimia um novo traço de “lembranças”. (MICHALISZYN, 1988, p. 45)

³ Mais do que pensar sobre os seus cadernos de registro, citá-lo é como se tivesse compondo também as minhas “reflexões de saudade”. Paulo morreu na cidade de Curitiba em 1995.

Ainda durante o curso na ECA, aconteceu o meu envolvimento com a Associação de Arte Educação do Estado de São Paulo – AESP. Foram muitas reuniões, muitos encontros, lutas infinitas. Durante os oito anos que morei em São Paulo, trabalhei com arte em escolas estaduais na periferia da cidade, em cursos noturnos e, também, em algumas escolas da rede particular.

Durante minha estada em São Paulo, realizei meu mestrado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, nos anos de 1989-1991, tendo sido orientada pela professora Ivani Fazenda, que me possibilitou uma aproximação às discussões sobre “interdisciplinaridade” durante suas aulas. Participar do seu grupo de estudos trouxe-me uma outra dimensão sobre a minha prática com a arte na escola. Talvez venha desse tempo e das suas aulas o meu interesse pelas histórias dos professores que, como ela mesma diz, estão:

[...] muitas vezes perdidos na função de professor, impedidos de revelarem seus talentos ocultos; anulados no desejo da pergunta, embotados na criação; prisioneiros de um tempo tarefeiro, reféns da melancolia; induzidos a cumprir o necessário, cegos à beleza do supérfluo. (FAZENDA, 2005)

Hoje, quando faço a releitura daqueles tempos, vejo o quanto aprendi com o seu jeito de ser professora. As suas aulas eram dinâmicas, acompanhadas por uma força, uma ternura, uma virtude em ouvir o outro, em aprender com as diferenças. Vivi um verdadeiro processo de formação no qual a busca pela ação humana foi o norteador. Sua atitude, com certeza, tem marcado minha maneira de atuar como professora.

Nas aulas do professor Joel Martins, que também conheci durante o meu mestrado, tomei contato com a fenomenologia. Em suas aulas, fiz minhas primeiras leituras de Heidegger, Husserl, Merleau Ponty e ouvi sobre a possibilidade de se pensar a educação como poíesis. Em seu livro “Um Enfoque fenomenológico do Currículo: Educação Como Poíesis”, Joel Martins (1992, p.89) fala que:

Para os gregos, o fazer e o habitar o que foi construído, constitui a poíesis. O termo envolve, necessariamente, uma criação, um pensar, um construir onde o poeta habita. Constitui-se dessa forma um pensar criativo, um habitar. Este habitar é a maneira pela qual os seres mortais estão na terra, desdobrando-se num construir que cultiva as coisas que crescem, assim como envolve a ação de erigir prédios ou edifícios. Vendo-se poíesis como construção, criação, linguagem, símbolos e mitos, poderíamos dizer que tudo o que constitui o falar cotidiano pode acontecer no mundo poético.

Lembro-me do texto “Construir, Habitar e Pensar” de Martin Heidegger, que foi trabalhado nas suas aulas. Neste texto, segundo Martins (1992), Heidegger coloca em evidência que “habitamos aquilo que construímos (...). Esse é, realmente, o sentido do termo poesia quando ele está se referindo à educação, sendo também usado pelo artista que habita aquilo que constrói através da sua imaginação” (MARTINS, 1992, p. 88).

Hoje, no meu papel de professora, tento vivenciar a educação como ato poético, onde habitamos e construímos, através da imaginação, um pensar e um fazer criativo. Lições compartilhadas no espaço do mestrado com aquele professor.

Durante o mestrado, tive o prazer de ter sido aluna de Paulo Freire. De minha parte, parecia que éramos íntimos, que já nos conhecíamos. Na verdade, eu o conhecia dos seus textos, outrora lidos. Encontrar com o Mestre, sentar-me a sua frente, ouvi-lo, provocou percepções que me levaram para além da aula. Como descrever o que senti? Foi quase como estar diante de uma obra de arte que captura nossos olhares, nossos sentidos e, por vezes, nos transporta para fora de nós mesmos. Quantas vezes, durante suas aulas, eu experimentava um estado de contemplação! Por segundos, deixava de ouvi-lo, porque estava mergulhada no encantamento de um ser humano que falava carregado de emoção, de poesia e de amor. Nas suas aulas, ele falava do tempo de exílio, do Recife, do Chile, de Genebra; ele falava sem parar. Através de um simples exemplo, um caso que contava sobre o cotidiano, a vida, ele estabelecia as suas reflexões teóricas. Nenhum dos alunos ousava sair ou mexer-se do lugar, para não perder nada. Eu estava presente. Eu não queria perder nada. Mas a aula acaba.

Ficaram as lições e a memória de um encontro “encarnado”, como ele dizia que devia ser a educação.

No ano de 2008, ao participar do Congresso Internacional de Histórias de Vida e (Auto)biografias, na cidade de Natal (RN), ouvi o professor Alípio Casali (2008, p. 28) falar sobre o legado de Paulo Freire para a pesquisa autobiográfica:

A ética pedagógica é uma ética da vida para Freire: converter vida negada em vida afirmada, compartilhada, celebrada. Eis o principal legado de Freire: uma nova prática pedagógica, densa de uma nova teoria (método), indissociável de uma nova postura político-cultural, que não é outra coisa senão uma posição ética radical em favor da vida, sobretudo, lá onde a vida é mais negada. Portanto trata-se de um legado funcional (uma prática pedagógica) e um legado testemunhal de exemplaridade ética. Isso tem tudo a ver com a pesquisa (auto) biográfica e a história de vida como percurso e recurso de pesquisa, formação e ensino.

Até aquele momento do congresso, não tinha percebido o quanto a proposta de Paulo Freire se aproximava da pesquisa autobiográfica. Voltei para casa procurando por seus livros, pelos meus cadernos de registros e anotações das aulas que tive com ele no mestrado. Revisitava minhas lembranças, minhas memórias, tentando estabelecer um elo entre o que vivi nos Círculos de Cultura em Goiás, nas aulas de Paulo Freire durante o mestrado e hoje, na pesquisa do doutorado. Foi como se puxasse um fio entre o passado e o presente. Um passado que vai dando-me força e sentido para seguir o meu caminho no doutorado, cujo projeto objetiva pensar sobre a relação da prática artística e a docência.

No exercício de rememorar, chego ao tema que trabalhei no mestrado. Percebi que minha pesquisa de mestrado também nasceu da minha prática docente. Começou assim: quando ingressei na Escola Novo Horizonte, situada na Vila Madalena, na cidade de São Paulo, algumas crianças, de imediato, me desafiaram, dizendo que queriam muito fazer pichação na aula de arte. Diante de um desejo explícito como esse, não tive dúvidas sobre o tema que deveria desenvolver com aquele grupo de alunos. Arte e pichação tornaram-se um

projeto de trabalho instigante, que possibilitou o levantamento de inúmeras questões de pesquisa, tanto para as crianças quanto para mim. Deste trabalho resultou minha dissertação.

Inicialmente, fizemos o levantamento de material, como recortes de jornais, fotos, documentários e revistas, que serviu de suporte para as aulas. Depois, vieram as entrevistas com alguns grupos de grafiteiros que circulavam por perto da escola, como John Howard e o grupo Tupinambá. Os desenhos do Mandrake, Homem-Aranha, Homem de Ferro tomaram conta das nossas aulas. No final do projeto estávamos, alunos e eu, apaixonados pelo grafite. Queríamos virar grafiteiros!

Foi muito movimento, foi grande o envolvimento e até viramos personagens do livro da professora Alda Beraldo (1989). Durante o processo de escrita do seu livro, a autora assistiu a algumas aulas de arte na turma de alunos da quarta série do ensino fundamental, acompanhando-as ela descreve os vários movimentos dos adolescentes no processo de produção do grafite. Capta as relações e sobreposições de tesouras, estiletes, fita crepe, tinta, spray, improvisos, imaginação. “Beije-me” é o título do livro e nele pode-se ler, por exemplo:

“Ahhhhh! Beije-me!!!!!! “Ele mandou. Chegou ontem pelo correio! Bebida é água / comida é pasto /.Você tem fome de quê? De marmelada! A gente não quer só dinheiro/ A gente quer dinheiro e skate para toda parte / A gente quer só dinheiro/ Ta chegando a professora de Arte.... “Desta aula ele até gostava. “ Lápis preto...tesouras pra máscara...depois tinta.... ichhhh! Preciso de spray! A gente não quer só dinheiro....a gente quer dinheiro e skate por toda a parte! Vou usar tinta com pincel mesmo. Um skatista sabe improvisar!! Tem estilete, Roselita? / Os da escola sumiram!! Eu te empresto o meu...O que você vai fazer? / Surprise, Roselita! Vou fazer as três propostas juntas! “Vamos ver...Betão, eu falei na aula passada.../ Olha Bilo, Má, todo sério... “Ele olhou pra elas e jogou um uah! “Onde está o resto da turma? / Lá fora. O Bilo deve estar aprontando... / Circulando, turma, abram alas, lá vem a Roselita! / ummm! Muito interessante! Vamos pra dentro...Não! Chamem o resto da classe! ... Explica aí, Bilo! / Pa ta ti pa ta tá, pa ta ti pa ta tá...

Então o Ivo e os muros, a rua e a polícia... “A maioria da turma achou legal!” (BERALDO, 1989, p.45)



Grafitos produzidos pelas crianças da Escola Novo Horizonte, realizados durante a elaboração de minha dissertação de mestrado (acervo pessoal)

Em 1991 concluí o mestrado e, no ano seguinte, mudei-me para Belo Horizonte. Mais uma vez fazer as malas, deixar amigos, trabalho e uma história da qual gostava muito, não foi fácil. Mas a mala segue viagem, repleta de experiências, de imagens e muitas histórias pra contar. Em 1993, fui convidada para trabalhar num curso de Especialização de Arte e Educação, vinculado à Universidade do Estado de Minas Gerais. Na disciplina Fundamentos da Arte/Educação busquei colocar em prática a ideia do “caderno de bordo”, que tinha vivenciado durante as aulas da professora Regina Machado, no curso de Especialização de Arte/ Educação - USP.

A minha proposta era a criação de um caderno, onde cada um pudesse marcar as suas experiências poéticas e estéticas ao longo do curso. Queria incentivar o hábito de um registro que não fosse só pela escrita. Assim, resolvi incluir o desenho, a colagem, a pintura, a fotografia como mais uma possibilidade de registro. Entre os artistas, o caderno que estava propondo é chamado de “caderno de artista”, “livro de artista”, tal como uma definição do pesquisador e professor Paulo Silveira : “livro de artista é o livro em que o artista é autor e livro-obra é a obra de arte dependente da estrutura de um livro.”(SILVEIRA, 2001, p. 47)

Trabalhar com caderno de artista é algo ainda recente no campo da educação. Contudo, sabemos que os artistas brasileiros têm incorporado, desde os anos 60/70, estes cadernos ao seu trabalho.

Ao relembrear essas histórias do trabalho que fiz com os “cadernos de bordo” com adultos, percebo como é trabalhoso seguir pelo caminho onde “a memória é um movimento permanente de reconstrução, determinado pelas condições concretas e emocionais do sujeito, no momento presente.” (KENSKI, 2003, p. 146). É trabalhoso, porque exige do pesquisador “um refazer e um repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências anteriores” (BERGSON apud KENSKI, 2003, p. 146).

Em 1995 a mala segue viagem; nova mudança: Alemanha, lá fomos nós! Moramos na cidade de Colônia, onde tive a oportunidade de participar de vários seminários sobre Arte/Educação na universidade.

Foi durante estes seminários que conheci as professoras Irmgard Zepf e Barbara Riehle. Pelas aulas da professora Barbara, tive o primeiro contato com o trabalho na área de Educação Infantil da região de Reggio Emilia, na Itália. Através de um convite dela, pude, naquele mesmo ano, participar de um seminário sobre a pedagogia desenvolvida em Reggio Emilia e visitar a exposição “As Cem linguagens da Criança”, na cidade de Bielefeld/Alemanha. Nas suas aulas tive o privilegio de acompanhar um grupo de alunos da

graduação em arte e educação que trabalhava, também, com “cadernos de bordo”, “cadernos de artista”.

É interessante observar que, à medida que sigo na escrita e vou aprofundando o exercício de rememorar, mais janelas se abrem, mais histórias aparecem na minha memória. A vontade é seguir por todos os caminhos, pois a impressão que tenho é que sempre puxo vários fios ao mesmo tempo. Afinal, a mala está cheia, carregada de histórias. É como se fossem histórias parecidas, mas vividas em épocas diferentes. Como se fossem histórias dentro de outras histórias, ou desenhos dentro de outros desenhos. Agora, por exemplo, mais uma vez acontece: pensar em histórias dentro de outras ou desenhos que puxam outros desenhos, faz-me lembrar um aluno de 8 anos de idade, numa aula de arte. Quando apreciávamos ilustrações do artista Luiz Maia, ele exclama: “Nossa! Estes desenhos parecem que estão encaixados um no outro.”

Penso que, mais importante do que ter histórias dentro de outras histórias, ou desenhos dentro de outros desenhos, encaixados ou não, é a possibilidade que o exercício da memória provoca em mim, pois “tudo o que afeta nossos sentidos é reelaborado e pode ser transformado em aprendizagem e, posteriormente, em memórias.” (BRANDÃO, 2008, p. 9).

Durante um bom tempo, depois de ter regressado ao Brasil, ainda busquei manter contato e troca com as professoras Barbara Riehle e Irmgard Zepf. Na época, tínhamos desenhado um projeto entre Alemanha e Brasil, com a intenção de identificar alguns paralelismos e semelhanças entre os professores de arte em formação continuada nos dois países. Infelizmente esta ideia não criou forma e nem corpo.

Voltando à minha estada na Alemanha. O contato na universidade e também a convivência com a artista contemporânea Rilo Schmielorz possibilitaram-me voltar aos meus desenhos, meus registros, meus cadernos. Hoje, ao retomar a escrita final da pesquisa, deparo-me com a importância deste tempo e do investimento que pude fazer no meu processo artístico.



Diário de artista – 1994, Alemanha

O período que vivi na cidade de Colônia foi marcado por estudos, seminários, visitas, passeios e muitas exposições. Lembro-me de ter participado de um seminário onde me encontrei novamente envolvida com a obra do artista alemão Joseph Beuys. Meu primeiro contato com este artista se deu em conversas com o professor Norval Baitello, da PUC/SP, na época do mestrado. Também havia apreciado algumas obras suas, na época da graduação. A sua proposição de que cada ser humano é um artista, defendendo que a única força revolucionária no mundo é a força da criação humana, chamou a minha atenção. (HARLAN, RAPPMANN, SCHATA, 1976, p. 55)

O fato de ter sido, além de artista, professor de escultura na Academia de Arte de Dusseldorf foi outro fator de interesse meu. Ele era um artista-professor e pesquisador. Um artista dedicado ao ensino que, contrariando as normas das instituições alemãs de ensino, não via problema em lecionar para 400 alunos na mesma sala de aula. Essa lucidez generosa fez de Joseph Beuys um incansável militante da liberdade e da criatividade. Com essas preocupações, ele funda a organização para a Democracia Direta, a Academia Livre e a Universidade Internacional Livre. (HARLAN, RAPPMANN, SCHATA, 1976, p. 55)

Ainda no início dos anos 60, Joseph Beuys fez parte do movimento Fluxus, do qual participavam artistas plásticos e músicos. Este movimento tinha o objetivo de romper com os limites entre a arte, artistas e vida. Com a preocupação de imprimir uma outra relação entre o artista e as pessoas, ele defendeu, dentro do movimento, a ideia de que é possível ensinar a partir das coisas simples da vida. Como por exemplo, o que podemos aprender ao descascar uma batata? Em uma das suas últimas entrevistas, ele lamenta que as pessoas que faziam parte deste movimento não foram capazes de entender que, a partir da simples ação de descascar uma batata, podemos observar o movimento espiralado que ela forma, trazendo uma outra visão do espaço, uma nova visão sobre a escultura. Ele dizia que fazia escultura social. (HARLAN, RAPPMANN, SCHATA, 1976, p. 59)

Vale a pena, ainda, destacar que esse artista foi piloto durante a II Guerra Mundial e foi recolhido por camponeses, após a queda do seu avião na região da Ásia. A partir dessa acolhida, inicia-se um longo processo de cura. Um processo de cura que envolve o uso de diferentes materiais como o feltro e a gordura animal. Depois de recuperado, o artista incorpora na sua obra tais materiais: o feltro, a gordura, o calor e o frio.

Algumas vezes, ao ler seus textos, principalmente sobre educação, quando discute a relação professor-aluno, pensei que ele deveria ter conhecido Paulo Freire. Não sei se isso aconteceu. Imagino que não. Mas ele continua provocando-me, ao eleger a arte como único caminho possível para a criação de um novo homem e ao colocar, na sua concepção de

educação, uma relação de igualdade entre quem ensina e quem aprende, podendo, assim, aprender com uma criança, não importando a sua idade.

No meu tempo de Alemanha, também tive contato com a obra autobiográfica da artista judia Charlotte Salomon. Isso ocorreu ao visitar a sua exposição “Leben oder Theater? Life or Theatre?”, na cidade de Bonn/Alemanha (BELINFANTE; FISCHER-DEFOY; PETERSEN, 1994). Nessa visita, percebi que alguns eventos em nossa vida têm uma dimensão maior do que aquela que é possível ser narrada. Como diz Luciana Ostetto (2006, p. 45), a “experiência será sempre maior do que a explicação e, talvez, as palavras possam empobrecer a experiência”. Fiquei, por algumas horas, mergulhada num silêncio quase absoluto, envolvida na história e obra dessa artista, jovem estudante de Belas Artes, que morreu em 1943 em Auschwitz. A artista vai contando a sua história de vida através de pequenos desenhos, pinturas e escritas; é como se fosse uma pequena história ilustrada com diálogos. Em alguns momentos, ela nos deixa na dúvida sobre o que é real ou o que é imaginário na sua obra: o que é vida, o que é teatro? Talvez, hoje, diria que é uma obra interdisciplinar. Uma obra que busca uma integração entre a imagem visual e escrita. Ver/sentir de perto a sua intensidade e a densidade da sua história e a forma imaginária de reencenar a sua própria vida, deixou-me impactada por algum tempo ainda. Quando me deparei novamente com seu trabalho (a imagem de uma das suas obras foi citada recentemente em 2008, no Congresso Internacional de História de Vida, em Natal), veio-me a lembrança aquela história sofrida, de desespero e solidão que a artista viveu, o que me remeteu, também, à história dos meus antepassados, na Alemanha.

Na Alemanha, desbravei novos universos e revisitei a memória da minha família, minha memória. Vários sentimentos acompanharam-me. O reencontro com a língua germânica, a comida, os cheiros, os hábitos e os valores fizeram-me retornar à minha infância, à vida em São Leopoldo/RS, à casa dos meus avós. Era como vê-los contando sua história, carregada com malas de sofrimento, de luta, de sobrevivência.

Esta foi uma viagem de busca, de construção de minha identidade, da minha paisagem interna. Ao mesmo tempo, deparei-me com novos espaços a serem explorados. Fiz um curso de dança contemporânea com o bailarino e artista plástico norte-americano James Saunders⁴, o que me possibilitou um olhar renovado sobre o corpo, a dança, a improvisação, o teatro e a arte, principalmente, quando trabalhávamos as pausas, os intervalos, os lugares vazios, os não movimentos.

De todo o vivido no “período alemão”, as aulas na Universidade de Colônia, as conversas e parcerias com a professora Barbara Riehle foram fundamentais para mim. Se, até então, trabalhava intuitivamente com os “caderno de bordo” (verdadeiros diários estéticos) nos cursos de formação, o contato com esta professora ajudou-me a colocar o meu trabalho num outro lugar. Ajudou-me, no retorno a Belo Horizonte (1996), a valorizar a prática do registro visual e estético e, por fim, trazer à consciência, para afirmar, a experiência construída. Tudo que vivi reforça a opção do meu trabalho com as histórias de vida, autobiografias e memória, nos cursos de formação de professores. Hoje, ao ver os meus alunos do curso de Licenciatura narrando e desenhando as suas memórias, percebo indícios potencializadores e auto formadores do exercício de elaboração dos “cadernos de artista” na construção do seu caminho de ser professor.

Em 1997, fui trabalhar no ensino fundamental da Escola Balão Vermelho, em Belo Horizonte. Procurei organizar, metodologicamente, minhas aulas na escola a partir da fala, da escuta, da narrativa e das histórias que cada aluno traz para a sala de aula. Tentando dar mais sentido a esta prática, tenho ido pelo caminho da memória, das lembranças, dando valor ao afeto e espaço para que os alunos falem de si, de seus vividos. Continuo acreditando numa relação dialógica no ensino de arte. Talvez esteja aí minha insistência em defender que, para ser professor, é preciso aprender a ouvir e a ouvir atentamente. Como se pode ser professor, se não se consegue olhar e nem escutar o que os alunos trazem e falam de si?

⁴ James Saunders artista plástico e bailarino contemporâneo morreu com 50 anos de idade no dia 24/08/1996, durante um espetáculo de dança no Ludwig Museum na cidade de Colonia/Alemanha

E assim a subjetividade, o afeto e a memória tornaram-se parceiras do meu trabalho com a arte e a educação. Para tornar mais visível o meu caminho, escolhi fragmentos de duas experiências vividas por mim, antes da minha entrada no doutorado.

Segredos do coração

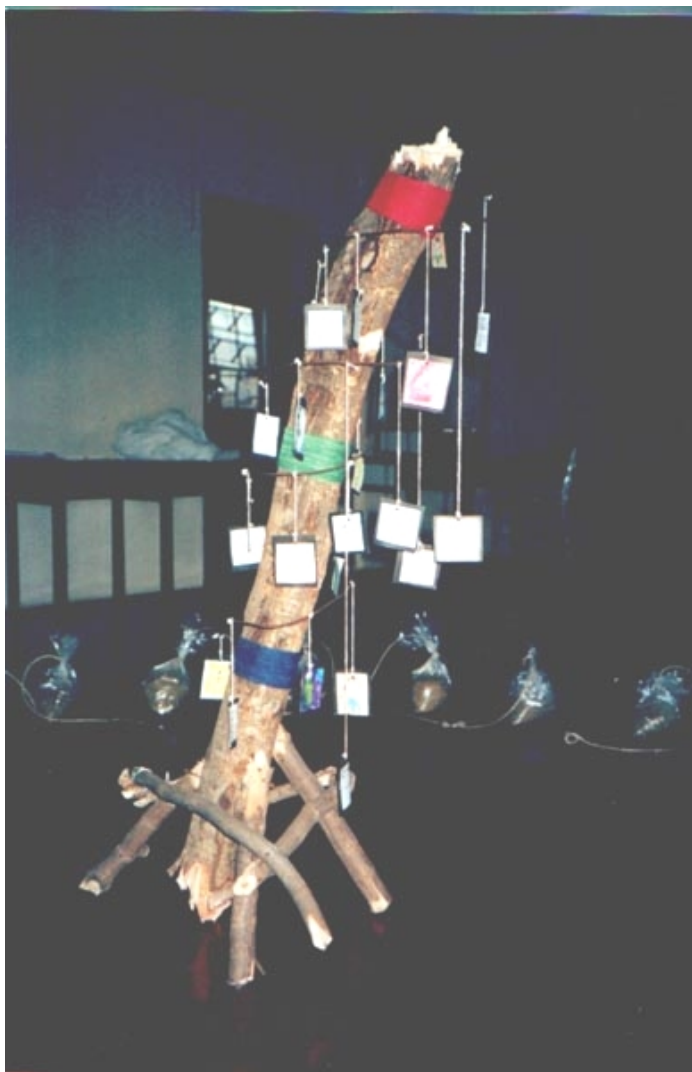
Segredos do coração (KOLB-BERNARDES, 2010) foi uma experiência desenvolvida em 2005, na Escola Balão Vermelho e teve como ponto de partida a percepção de nossos sentimentos e emoções (na época, tínhamos perdido uma colega de trabalho). Refletir sobre a vida e seus limites levou-me a propor, como eixo de trabalho para as aulas de arte daquele ano, um tema pouco discutido nos espaços escolares: a memória da dor, do sofrimento, da perda, da ausência. Busquei relacionar a arte como parte integrante da vida. Para isso, precisei ouvir os alunos, levando-os a contar, escrever ou falar de si mesmos. Quais eram suas histórias? Reservei um tempo, durante as aulas, para as narrativas da vida e experiência dos alunos.

O livro “Guilherme Augusto Araújo Fernandes” (FOX, 1995) ajudou-me a alimentar e instigar as crianças a participarem ativamente das atividades a serem desenvolvidas. No livro, o autor conta a história de um menino que ajuda uma velha senhora, que estava perdendo a memória, a relembrar sua vida através de diferentes objetos, carregados de significados pessoais. Aos poucos, provocadas por “Guilherme Augusto”, as crianças foram se lembrando dos tempos em que ainda eram bem pequenos, foram colocando suas lembranças no papel e, depois, começaram a falar e contar tudo que recordavam.

Do exercício de rememorar, seguimos alinhavando nossas histórias com os fios da experiência estética, cruzando nossas referências com as culturas africanas e indígenas e com a tradição das bordadeiras mineiras, que tecem sua história de vida com fios e panos. Esta experiência de rememorar, de pensar nos desejos, de guardar segredos se tornou mais intensa quando apresentei a eles a lenda Quarup dos índios Kamaiurá (Alto Xingu), a tradição dos povos africanos de fazer patuás e os bordados da Família Dumont e das Mariquinhas. Estas atividades planejadas nos conduziram a universos diferenciados, ampliaram o repertório dos alunos, desafiaram não apenas o pensamento, mas o sentimento, articulando-os, intensamente, em novos fazeres.

Incluir a memória como um ponto deflagrador de um processo artístico/afetivo/estético reafirma a necessidade de fazermos com que as experiências de afeto - dores, amores, perdas, faltas, desejos - integrem as reflexões e produções de arte na escola. Nesta experiência, que chamei de “Segredos do coração”, foram as conversas, o espaço aberto ao diálogo e às narrativas do vivido e os contatos com as diferentes culturas que proporcionaram e permitiram a criação de peças preciosas e diferenciadas. Criações que, para além de um fazer artístico, carregavam e revelavam desejos e sonhos, escritos, costurados em panos, com pequenos bilhetes, dobrados, guardados e alinhavados. Segredos.

Posteriormente percebi que este meu traçado encontra base nos escritos de Kramer, (2006) e Souza (2006), entre outros. Por exemplo, Souza (2006) discute a importância do estudo das histórias de vida como possibilidades de se compreender os caminhos percorridos durante o desenvolvimento dos saberes escolares. O sujeito aprende a partir da sua própria história e, ao narrá-la, permite-se um espaço para pensar e sentir sobre si e sobre os outros.



Segredos do coração: a árvore da vida guarda as lembranças das crianças. (acervo pessoal)

O ofício docente e a cidade

O ofício docente e a cidade (2006) foi um projeto desenvolvido com os alunos do curso de Pedagogia da Faculdade Pedro Leopoldo, próximo a Belo Horizonte, no primeiro semestre de 2006. A proposta nasceu de uma visita ao Museu de Artes e Ofícios (Belo Horizonte), o qual guarda a história de uma coleção rara de objetos do cotidiano dos diferentes ofícios dos trabalhadores do Brasil. Pode-se dizer que é um espaço dedicado à memória, à reflexão, um lugar de encontro do trabalhador consigo mesmo, com sua história, com seu tempo passado, presente e futuro.

“Por que não aparece o ofício do professor nesse museu? Ele não é um trabalhador?”. Essa pergunta, formulada pelos alunos, nos moveu a pesquisar sobre os instrumentos que fazem parte do ofício docente e, por consequência, sobre qual é, de fato, esse ofício? Saímos em busca de marcas (rastros). Procurávamos distinguir referências sobre o trabalho de ensinar, sobre os tempos, os espaços e as cores dos sujeitos que dele participam. Com a coleta desse material, tivemos a possibilidade de recontar e refazer o passado e, como desdobramento, organizar a mostra “O ofício Docente na Cidade de Pedro Leopoldo.”⁵

Construímos um espaço que expressava o ofício docente nos diferentes cotidianos, por meio de seus instrumentos. Cadernos e livros eram os objetos de maior referência. A mostra foi uma oportunidade única que permitiu questionamentos, reflexões sobre os objetos, seus significados, seus usos, o encontro do trabalhador com seu ofício, do professor com a docência, do aprendiz com seu mestre, do aluno com seu processo de aprender. Observei que o fato do professor tornar-se um narrador qualifica sua experiência, toma-a para si. Ao mesmo tempo, torna-a mais forte, porque reflete um coletivo.

Os alunos-professores em formação, assim como os professores em atividade ou mesmo os aposentados da cidade viram-se refletidos na exposição, identificaram-se com a

⁵ Projeto organizado em parceria com as professoras Shirley Miranda e Renata Nunes Vasconcelos, com a participação do corpo docente do curso de Pedagogia, História e Geografia e dos professores da rede municipal de Pedro Leopoldo.

história que os objetos retratavam. A mostra revigorou a imagem e a compreensão do fazer docente, meio enfraquecida, velada, apagada, escondida na atualidade... A exposição deu visibilidade, colocou luz no trabalho do sujeito-professor.

A mala aberta dá a conhecer a bagagem acumulada nas andanças de uma professora-artista, permitindo estabelecer um panorama que enfeixa as experiências e pesquisas desenvolvidas antes do doutorado. Abrir a mala significou mergulhar no vivido e, ao mesmo tempo, puxar fios de significados que me constituem e que serão articulados mais tarde.

A mala segue viagem. Para tornar mais visível o caminho da pesquisa, no próximo capítulo, compartilho outras experiências, principalmente as relacionadas a minha proposta pedagógica, desenvolvida na disciplina de Prática de Ensino, com alunos de graduação do curso de Licenciatura de Educação Artística, na Universidade Estadual de Minas Gerais (2006 a 2009). Desta maneira, contando histórias que revelam minha aproximação com os referenciais utilizados na pesquisa, vou traçando o percurso pelo qual passou a bagagem agora agregada a minha mala (em especial a abordagem autobiográfica e as histórias de vida). Falo, também, da criação do grupo de estudo, em cuja dinâmica foram sinalizadas as questões de pesquisa que levei para o doutorado.



2

A mala segue viagem:
outros tecidos
da pesquisa

Uma viagem nunca começa nela mesma. Ainda que a mala seja a mesma, as bagagens nem sempre são específicas para uma determinada viagem. Entre uma partida e outra, elas se misturam, se repetem. Por vezes até ficam perdidas e, em outras, são resgatadas. Tal qual uma espécie de bagagem resgatada, neste capítulo, vou revelando e compartilhando como que uma “pré-história” de meus referenciais de pesquisa.

Vou traçando o percurso pelo qual passou essa bagagem (em especial a abordagem autobiográfica e as histórias de vida) que hoje agrego a minha mala de experiência-pesquisa. Na minha prática de professora, as narrativas de memórias dos alunos estavam presentes. De forma intuitiva, eu trabalhava com as histórias de vida, questionando-os: quem é você? O que te trouxe até aqui? O que te faz querer ser professor? Conta tua história! Quando tomei conhecimento da existência da pesquisa autobiográfica e da sua possibilidade de desdobramentos na formação de professores, a prática que vinha desenvolvendo fez mais sentido. Pude, então, confirmar que a direção empreendida intuitivamente poderia ser, também, validada teoricamente.

Aqui estão histórias de fazeres e saberes da prática. Nos fios da memória, na instalação na praça/ memória da cidade, nos bordados, veredas, moradas e, por fim, nos encontros na roda de conversa, tecendo histórias de vida e memória. Isto tudo está na minha mala, seguindo viagem e tornando-se tecido para a minha pesquisa de doutorado.



Nos fios da memória

Hoje, Walter Benjamin entrou na minha casa. Instalou-se na minha cozinha, com omeletes de amoras que saboreei no almoço. Ele veio contando a história de um rei e de seu cozinheiro e de seus desejos.

[...] Era uma vez um rei que chamava de seus todo poder e todos os tesouros da Terra, mas apesar disso não se sentia feliz, e a cada ano se tornava mais melancólico. Então, um dia, mandou chamar seu cozinheiro predileto e lhe disse: “Por muito tempo tens trabalhado para mim com fidelidade e me tens servido à mesa as mais esplêndidas iguarias, de modo que te sou agradecido. Porém, desejo agora uma última prova do teu talento. Deves me fazer uma omelete de amoras igual àquela que saboreei há 50 anos, em minha mais tenra infância. Naquela época meu pai travava guerra contra seu perverso inimigo a oriente. Este acabou vencendo, e tivemos de fugir. E fugimos, pois, noite e dia, meu pai e eu, através de uma floresta escura, onde afinal acabamos nos perdendo. Nela vagamos e estávamos quase a morrer de fome e fadiga, quando, por fim, topamos com uma choupana. Aí morava uma velhinha que amigavelmente nos convidou a descansar, tendo ela própria, porém, ido se ocupar do fogão. Não muito tempo depois estava à nossa frente a omelete de amoras! Mal tinha levado à boca o primeiro bocado, senti-me maravilhosamente consolado, e uma nova esperança entrou em meu coração. Naqueles dias eu era muito criança e por muito tempo não tornei a pensar no benefício daquela comida deliciosa. Já era rei quando mais tarde mandei procurá-la. Vasculhei todo o reino. Não se achou nem a velha nem qualquer outra pessoa que soubesse preparar a omelete de amoras. Agora quero que atendas este meu último desejo: faze-me aquela mesma omelete de amoras! Se o cumprires, farei de ti meu genro e herdeiro de meu reino. Mas, se não me contentares, deverás morrer.” Então o cozinheiro disse: “Majestade, podeis chamar logo o carrasco. Conheço, é verdade, o segredo da omelete de amoras e todos os seus ingredientes, desde o trivial agrião até o nobre tomilho. Sei empregar todos os condimentos. Sem dúvida, há também o verso mágico que se deve recitar ao bater os ovos, e sei que o batedor de madeira de buxo deve ser sempre girado num só sentido. Contudo, ó rei, terei de

morrer! Minha omelete não vos agradará ao paladar. Jamais será igual àquela que vos veio pelas mãos da velhinha. Pois como haveria eu de temperar a coisa com aquilo tudo que nela desfrutastes e que vos deixou, senhor, a impressão inesquecível? Faltará o perigo da batalha e o seu picante sabor, a proximidade do pai na floresta desorientadora, a emoção e a vigilância do fugitivo perdido. Não será omelete comida com o sentido alerta do perseguido. Não terá o descanso no abrigo estranho e o calor do fogo amigo, a doçura da inesperada hospitalidade de uma velha. Não terá o sabor do presente incomum e do futuro incerto.” Assim falou o cozinheiro. O rei, porém, calou-se um momento e não muito depois consta haver dispensado dos serviços reais o cozinheiro, rico e carregado de presentes.” (BENJAMIN, 1987, p. 219).

Exercendo um fascínio sobre mim, chamou-me para a minha infância, para o quarto de brinquedos, com ursos de pano, objetos carregados de afeto. Transportando-me para outros tempos e espaços, fez-me sentir o sabor dos biscoitos amanteigados e de mel de São Vendelino. Ah! E “Hustenbalas” - as balas de hortelã sem papel - trazidas pelo meu avô. Os sabores da memória do rei de Benjamin sacudiram a minha memória. (Diário de bordo 7/09/2006)

Quando conheci “Omelete de Amoras” (BENJAMIN, 1987, p. 219) fiquei pensando “é uma história de criança... mas não é uma história de criança...” Começava com “era uma vez”, tinha rei, floresta escura, vários elementos característicos da narrativa infanto-juvenil; mas tinha também outra história, que chamava para outros reinos acessados pela memória.

A proposta que o rei faz a seu cozinheiro, como que desejando que a experiência vivida em sua infância se repetisse, leva-nos a refletir sobre o valor e significado da experiência. Faz-nos pensar que uma experiência é sempre singular, impossível de ser repetida. No caso do rei da história de Benjamin, sabe-se que seu cozinheiro conhecia “todos os segredos da omelete de amoras e todos os ingredientes”, mesmo assim, a omelete que faria não ficaria com o mesmo sabor pretendido pelo rei, não seria igual ao que fora saboreado em sua infância, naquela situação particular.

A leitura trouxe-me ideias para experimentar caminhos novos nos cursos de formação de professores; provocou-me a pensar no uso de materiais, de suportes e todo arsenal à disposição dos processos de aprendizagem que fazem parte do cotidiano das salas de aula. Permitiu-me formular questões sobre a reprodutibilidade de situações didáticas: se a experiência é singular, única, o que fazemos com os alunos (por exemplo, em disciplinas de Prática de Ensino), quando solicitamos que observem a prática de outro professor? É possível aprender com o outro, mas a experiência do outro é do outro.

Mergulhada nestas reflexões, comecei um projeto em que pretendia trabalhar com a narrativa das histórias de vida dos alunos do curso de Licenciatura de Educação Artística (na disciplina Prática de Ensino, ano de 2006). As aulas aconteciam uma vez por semana, com a duração de três horas. Como forma de provocá-los, no início da sua caminhada artística, pedi que os estudantes rememorassem histórias da infância, da escola, principalmente em relação à arte. Para ajudá-los no exercício, comecei lendo, em voz alta, o texto Omelete de Amoras. Era a primeira vez que este grupo de alunos lia um texto de Walter Benjamin. Após a leitura, propus que registrassem as relações percebidas entre a sua história, infância e arte.

O que eles escreveram? Aqui estão pequenos trechos dos textos produzidos:

“Até os 12 anos eu morei na roça, em Dorcas de Guanhanes, com os meus avós. Como menina, tinha muitas obrigações, o meu irmão não podia ajudar porque era homem. Nas horas vagas, quando eu não estava brincando de pescar, eu ficava sozinha em casa, com uma mala grande olhando revistas e livros. Tinha um livro que era especial para mim, o “Destino do Homem”, não lembro mais do autor, mas lembro do meu encantamento com a capa colorida. Lembro também de uma caixa de lápis de cor que minha tia me emprestava de vez em quando. Eu colori casinhas, morros bichos com estes lápis, que só agora já na faculdade, eu, tive condições de comprar para mim.” (Maria Aparecida)

“Quando resolvi me dedicar ao ensino de arte me inspirei em minha primeira professora, no ensino médio, ela era da área de arte. Foi nas

suas aulas que descobri o desenho de observação, pois até então, só conhecia a cópia como prática da aula de arte que se fazia no ensino fundamental. As professoras nos botavam para colorir desenhos prontos. A aula era isto. Hoje como estudante de arte e também já como professora, fico pensando o que posso fazer como acender a luz do conhecimento nas crianças e mostrar que existe um caminho possível de ser construído pela arte na escola. Quero manter acesa a minha luz.” (Marcília)

“Na escola, eu me lembro que, mesmo com nove anos de idade, eu quase não conversava com as professoras, eu era muito tímida. Hoje pensando, se talvez tivesse tido a coragem de conversar com a minha professora do ensino fundamental, sobre o meu entusiasmo que eu já tinha naquela época com a arte, ela poderia ter me incentivado a fazer algo nesta área ou quem sabe eu teria optado mais jovem a ingressar numa faculdade de arte, pois hoje sou casada, tenho um filho e tive que esperar 15 anos para que este meu sonho se realizasse.” (Viviane)

“Aos seis anos de idade percebi que tinha uma facilidade de me expressar com desenhos e com todas as coisas que imaginava e observava. Na adolescência meu amigo Mário e eu ganhamos um concurso de desenho da prefeitura. A diretora da escola nos falou que iríamos ganhar um prêmio. Pena que nunca recebemos e nem ficamos sabendo qual era o prêmio. Era nesta época que eu sonhava ser um desenhista famoso. Já fiz de tudo para sobreviver: officeboy, vendedor, gerente de padaria, e hoje estou dentro de um quartel, sou soldado e trabalho na área de segurança, com operação de choque e resgate. Mesmo estando nesta área tão diferente, tenho dúvidas se quero ser professor pois, muitas vezes acho que é mais fácil aprender do que ensinar. Quem sabe ainda descubro nesta Universidade, que lecionar é tão prazeroso como desenhar.” (Charles)

“Meu grande sonho sempre foi fazer faculdade. Sempre deixei para depois. Mas este ano de 2006 passei no vestibular e, com 50 anos, iniciei uma nova fase na minha vida.” (Maria Imaculada)

Ao trabalhar com as narrativas autobiográficas, observei que os alunos, ao descreverem experiências relacionadas com a escola e com a arte, relembram professores que tiveram ao

longo de sua vida e falam do grande sonho de ingressar numa universidade. Pelos relatos que foram trazendo, centrados nas suas experiências, vislumbrei um caminho possível de aprendizagem para o aluno. Percebi que, ao contarem a sua história, iam também se apropriando do seu percurso de formação, pois

o trabalho centrado nas histórias de vida, diários biográficos e narrativas de formação, adota, além da reflexividade, outros aspectos e questões relativas à subjetividade e à importância de se ouvir a voz do professor ou compreender o sentido da investigação-formação, centrada na abordagem experiencial, por partir da teoria da atividade do sujeito, que aprende a partir da sua própria história. (SOUZA, 2007, p. 3)

Ao encaminhar a proposta de registro das relações percebidas entre a sua história, infância e arte, ao incluir a (auto)biografia no trabalho na disciplina Prática de Ensino e, principalmente, ao observar as respostas e o envolvimento dos alunos, percebi o quanto produtivo e significativo seria realizar um trabalho com esta metodologia, dentro do campo de formação de professores. No momento em que os estudantes entraram em contato com suas lembranças, histórias e vivências escolares e ao refletirem sobre essas experiências, puderam não só aprender com a sua própria história, mas se situarem dentro de um contexto histórico (GOODSON, 2007, p. 21). Conforme nos diz Sônia Kramer (2006, p. 59), no momento em que os estudantes contam, escrevem ou falam sobre a sua história vivida, têm a possibilidade de interagir e se inter-relacionar, refazendo caminhos, recompondo rastros para recontar a sua história.

Benjamim (1987, p. 223), em sua análise da história, fala de um passado vivo, passível de ser feito e onde o sujeito tem um papel fundamental que lhe permite, a partir do passado, interligá-lo com o presente. Mas como é possível fazer isto na escola, se os nossos estudantes, futuros professores, não se colocam como sujeitos vivos e ativos na experiência de seu cotidiano?

A formação do professor precisa se colocar num constante movimento, onde os alunos-professores em formação possam contar as suas histórias, possam ter espaço para a dimensão pessoal e, desta forma, compreendê-las e significá-las no processo de “se tornar” professor. Goodson (2007, p. 21) chama atenção sobre esse aspecto:

Para compreender algo tão profundamente pessoal quanto ensinar, precisamos compreender quem é o professor, sua personalidade, porque o modo de ensinar, as práticas de ensino e a pedagogia estão intimamente ligados à sua história pessoal. Tentar entender as práticas escolares sem compreender a história de vida do professor é uma tarefa praticamente impossível, mas o que se vê é que muitos dos trabalhos dedicados a isso são feitos sem nenhum entendimento do aspecto pessoal. O ponto central de argumentar em prol da história de vida é preencher essa lacuna em nosso conhecimento.

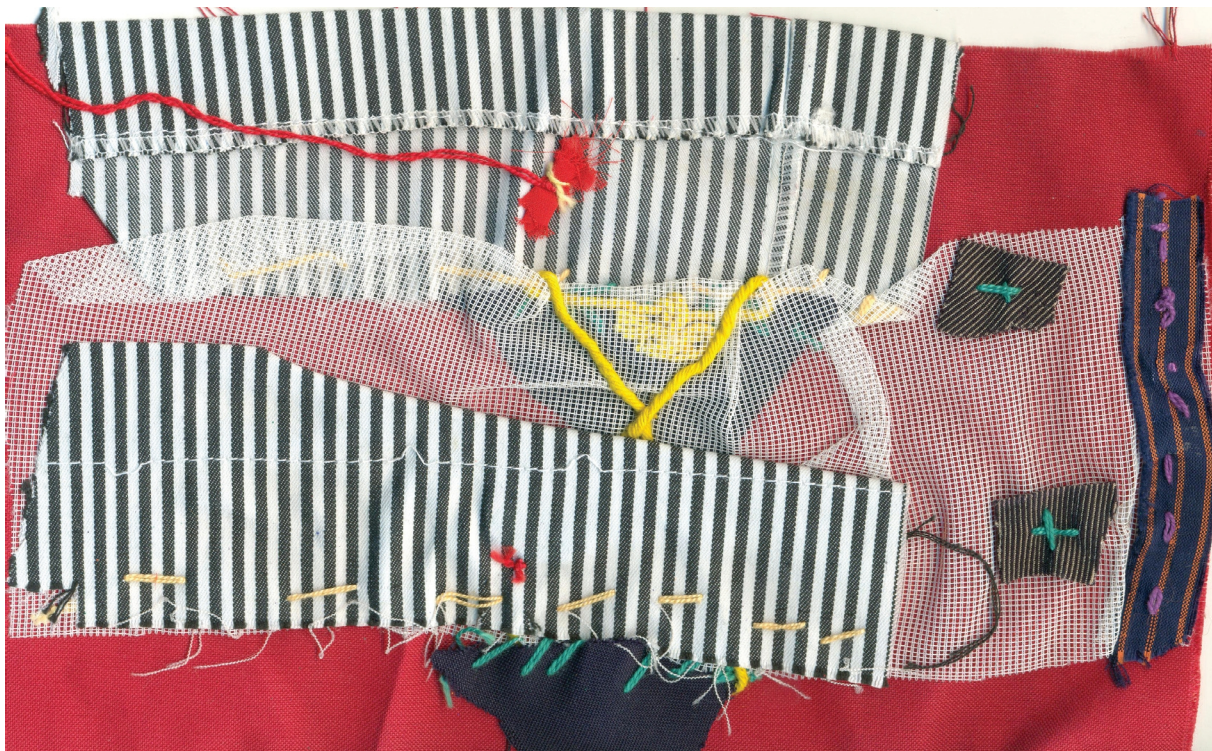
Também seguem nesta direção as reflexões da artista-professora-pesquisadora Marion López Cao (2005). Ao destacar o valor da experiência pessoal na construção do conhecimento, suas considerações me ajudam a validar ainda mais aquela perspectiva de formação. Ela afirma que (CAO, 2005, p. 205)

[...] os estudantes devem estar convencidos que (...) a experiência pessoal é valiosa, cheia de significado, e é fonte legítima para dar sentido ao mundo, nesse caso, à arte. Deve-se animar os estudantes a unir suas histórias pessoais com as proposições culturais, crenças pessoais e pontos de vista – pensar, sentir, querer - e a perceber como essas histórias ajudam a construir conhecimento.

Ao reescrever essa experiência, veio-me à mente uma imagem de um tecido com várias linhas. Um tecido onde as linhas do passado e do futuro cruzam-se no presente. É como se fosse um tecido que pode ser refeito, recosturado de um ponto para outro ponto, de um lado para outro lado, em constante movimento.

A imagem me revela que é o exercício de rememorar que permite puxar os fios velados no tecido-história dos alunos. Diz-me que é a narrativa do entrelaçamento das linhas que dá

espaço para a apropriação da tessitura dos fios que reconhecem o presente e desenham um futuro. O gesto da costura de cada um é infinito.



Em outro momento, mais uma vez, fui professora destes mesmos alunos. Para dar suporte as suas ações poéticas e artísticas, segui com a proposta do exercício de rememorar, agora com outro interlocutor: Gaston Bachelard e sua “Poética do Espaço” (1989), que nos conduz, com delicadeza para a casa, para o espaço interior do armário, para as gavetas, os cantos, ninhos, cofres, sótão. “Se nos perguntassem qual o benefício mais precioso da casa, diríamos: a casa abriga o devaneio, a casa protege o sonhador, a casa permite sonhar em paz.” (BACHELARD, 1989, p. 26). Assim escreve Bachelard no capítulo “A Casa. Do Porão ao Sótão. O Sentido da Cabana”, cuja leitura compartilhei com os estudantes.

Mesmo com dificuldades ainda na compreensão do texto e das ideias do autor, os alunos foram lendo, relendo e, ao mesmo tempo, lembrando, relembando. Foram buscando apropriar-se dos rastros e vestígios levantados pelas palavras de Bachelard, procurando dar sentido às suas próprias memórias: qual seria o sentido de morada para cada um? Espaço físico? Lugar de intimidade?

O trabalho de rememorar, de refletir, segue. Peça que tragam, para a sala de aula, objetos recolhidos de casa, objetos que estão guardados, talvez esquecidos; objetos carregados de memória, de afeto. Tais objetos serão apresentados ao grupo por meio de narrativa oral. O exercício de falar sobre o que trouxeram cria um movimento no qual cada um vai se apropriando da sua própria história, na medida em que vai trazendo à consciência reminiscências do vivido. Como rastros e vestígios, as memórias presentes nos objetos, e por eles deflagradas, permitem alimentar o processo de criação.

Os objetos trazidos de casa - panos, fotos, quadros, caixas, malas, pinturas, desenhos, enfeites, brinquedos, entre outros - agora alargados em seus significados, habitaram artisticamente (visualmente) os espaços da sala de aula, compondo o cenário de cada um. Construindo casas, abrigos, cantos, esconderijos, os alunos aproximavam-se da sua intimidade, afirmavam sua identidade, valorizavam suas memórias/histórias. Da delicadeza do interior da casa descrita, poeticamente, por Bachelard, os alunos foram juntando ingredientes que nutriram seu processo de criação. Como disse uma das alunas: “Parece que uma simples frase pode ajudar a nossa mente a criar... até aparece que os textos dos poetas nos fazem lembrar de muitas coisas que às vezes já não lembramos mais”.

Antes e depois do incêndio

Como exemplo desse processo, desencadeado na interlocução com aquele autor e com as memórias revisitadas, eis uma história:

“Depois de ter ouvido muitas histórias narradas nas entrelinhas de descrições de detalhes das casas, resolvi resgatar as minhas próprias

memórias. Comecei pesquisando junto à família a casa da minha primeira infância. Situada em um bairro tradicional de Belo Horizonte, a casa da Rua Salinas 1295 abrigou as minhas mais remotas lembranças e minha primeira experiência de perda. Outubro de 1964 dividiu a minha biografia em antes e depois do incêndio. (...) É assim que nos referimos a esse marco na nossa história coletiva familiar que inaugurou na consciência dos meus pais, irmãos e na minha própria, o reconhecimento da efemeridade das materialidades da vida. Nossa casa, nossos brinquedos, as fotografias, roupas, coleções, tudo foi consumido pelo fogo em um incêndio causado por um acidente doméstico. Muitas lembranças também. Principalmente aquelas que não foram consolidadas. (...) Na garimpagem de detalhes como janelas, telhados, portas, outras lembranças foram surgindo arrancadas das paredes destruídas pelo fogo. Flashes de memória foram estimulados por essa busca e surgiram, por sobre o ladrilho verde rajado, um brinquedo..., um vaso com as plumas colhidas no jardim..., uma cortina que dividia cômodos, onde o lado de lá continha certo mistério..., o porão onde descobrimos uma ninhada de gatos nascidos naquele dia..., o abacateiro que, depois de arrancado, deu origem a uma enorme caixa d'água... Através dessa pesquisa, estávamos trazendo para o presente, não só a casa, como também parte da história que ela abrigou. (...) No processo, resgatamos – eu e minha mãe - uma primeira planta da fachada. Com as mãos um pouco trêmulas, ela desenhou o que se lembrou.”

Essa história, de autoria da aluna Beatriz Leite, transformou-se, algum tempo depois, em sua monografia de final de curso de Licenciatura de Educação Artística no ano de 2009, com o seguinte título: Caminho de Casa.



Desenho, foto e miniatura de cerâmica - Beatriz Leite - (arquivo pessoal)

Uma instalação na Praça: memória da cidade, aprendizagens, autoria

“Por acaso alguém viu a instalação na Praça Milton Campos?” Foi a minha pergunta na aula, depois do feriado de finados de 2009, para uma turma de alunos do segundo período de Licenciatura de Educação Artística. Vinte alunos olharam-me: como assim? Onde? Instalação? Na Afonso Pena? Não vi. Eu também não... e, hoje, já passei duas vezes por lá.

Apenas uma aluna respondeu afirmativamente: sim, eu vi uma senhora com duas crianças pequenas montando o trabalho... eu acho que ela fez alguma homenagem... para alguém da sua família que morreu... inclusive ali tinha uma igreja antigamente...

Depois da observação da colega, alguns alunos ficaram curiosos e sentiram-se incomodados pelo fato visto naquela manhã, pós-fínados.

Ao sair da aula, passei novamente perto do lugar da instalação, parei o carro e fui olhar de perto o que aquela senhora tinha feito, pois, até então, só tinha visto de longe. E qual não foi a minha surpresa? A aluna tinha razão: era uma homenagem. Um altar, montado com uma cruz toda envolta em um pano branco, com flores de pano, alguns santos, uma boneca de pano e fotos antigas de lugares da cidade de Belo Horizonte, que já não existem mais. Era uma homenagem póstuma à memória da cidade que, ao longo da sua história, perdera vários espaços culturais e lugares de referência. Fazia parte da instalação um pequeno texto onde se lia que, no dia 02/11/2009, o Instituto Moreira Salles fechara definitivamente a sua sede em Belo Horizonte. Era uma homenagem/denúncia. Era uma homenagem para todos nós, vivos e mortos. Para mim.

Outro dia, outra aula, passei novamente por lá. Contemplo de longe, com uma vontade de querer guardar para sempre... No final da aula, voltando para casa, passo mais uma vez, quando vejo um pequeno fogo, fumaça... O trabalho já não existia mais. Apenas um pano branco com uma cruz de cinzas no chão. Fui embora com vontade de chorar.

Durante alguns dias, essa homenagem póstuma alimentou a mim e aos meus alunos do curso de Licenciatura. Alimentamo-nos com questionamentos sobre a validade ou não de uma intervenção desta na cidade, sobre o objetivo do artista fazer algo assim e o desdobramento que uma obra desta natureza pode provocar em nós. Alguns alunos achavam que o texto que acompanhava a obra era fundamental para entender as intenções do artista. Como o trabalho não era assinado, perguntaram-me se eu conhecia a artista. Esta pergunta permitiu-me levantar a questão da autoria que acompanha um trabalho desta natureza. Alguns alunos ficaram empolgados e sensibilizados com a força e delicadeza do trabalho exposto e sentiram-se desafiados a dar continuidade à proposta. Foram até o local e colocaram uma coroa de flores. Foi a forma que encontraram para dialogar com a obra exposta.

No espaço da sala de aula, várias perguntas apareceram: é possível incluir como conteúdo das aulas de arte este tipo de manifestação? O que será que podemos aprender ao discutir esta homenagem? Em que esta experiência contribuiu na construção de um novo olhar? Não seria esta a função do artista na contemporaneidade? O artista que dialoga com o entorno, com o mundo?

Pensar a cidade como espaço de aprendizagem faz parte das minhas intenções pedagógicas tanto na universidade, nos curso de formação de professores, como com as crianças no ensino fundamental. Busco possibilidades de aprendizagens que não se limitam apenas ao conteúdo visto na escola, mas conteúdos conectados e inseridos na vida da cidade. Conteúdos que se comprometem com o entorno, com o espaço urbano e escolar, assim como com questões culturais, sociais, políticas e ambientais. Ao descrever e refletir sobre esta atividade, lembrei-me de uma afirmação de Lia Scholze (2008, p. 95): “o agir humano (ação) é aquilo que não é esperado. Sair do esperado é o espaço de criação.” Vejo, constantemente, meu “agir humano” como professora saindo do esperado, saindo em busca do desconhecido, do espaço de criação.



Instalação na Praça Milton Campos em Belo Horizonte. (imagens cedidas pela artista Juliana Gouthier)

Bordados, veredas, moradas

Olhar no entorno, dialogar com a cidade, observar e acolher a sua diversidade são possibilidades de aprendizagem que considero tão importantes quanto o trabalho cotidiano da sala de aula. É dentro deste cenário que o relato bordados, veredas e moradas aconteceu.

Entre as Veredas de Guimarães Rosa e as casas pintadas do povo Xacriabá, sigo para aprender com as diferenças trazidas por Verônica Mendes Pereira, professora de Educação Indígena e aluna do doutorado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - FAE/UFMG. Não me lembro mais a data e nem o dia, mas, após assistir a uma palestra na UFMG, sobre a sua experiência com os índios Xacriabás, resolvi convidá-la para um relato em uma das minhas aulas na disciplina de Prática de Ensino (2007).

Iniciamos o nosso encontro assistindo a um vídeo produzido por ela. Pelas imagens gravadas, tivemos a oportunidade de viajar sertão de Minas adentro, quase Bahia. O seu olhar estético e antropológico conduziu-nos estrada adentro. Observamos uma região árida, sem chuva, sob um sol escaldante, com um céu azul sem manchas. Sentimo-nos viajantes da sua pesquisa. Um lugar diferente. Um lugar com cor de terra onde mora a Dona Libertina, Clementina, Marcelina, Ana, Lurdes, em casas pintadas com desenhos feitos por elas. No vídeo, observamos que só as mulheres pintam as casas. Elas riscam os seus desenhos com gravetos ou faquinhas nas paredes e fazem as tintas com as pedras e o barro. Como enfrentam a seca por longos períodos do ano, retratam, nas paredes de suas casas, as plantas, as flores e os bichos que vão desaparecendo aos poucos da paisagem. É como disse Verônica: assim poderão se alimentar espiritualmente do que lhes vai faltar fisicamente. A Caatinginha é o lugar que Verônica escolheu como cenário para sua pesquisa. Contou-nos que é um lugar de vida difícil. Um lugar precário, sem água e sem luz, onde as casas pintadas duram enquanto a chuva não chegar.

Durante aquela manhã, por algumas horas, estas mulheres desaparecidas de si nos envolveram com as suas casas pintadas, com seus desenhos, suas tintas extraídas do toá (barro), das pedras e com pincéis feitos de penas ou gravetos.

E como disse um aluno: me deu uma vontade de chorar, quando olhei para a leveza dos desenhos nas casas, em contraste a aridez da vida destas mulheres neste lugar:

Este povo não apenas a sente, mas, num estado estético, coloca-se fora de si, contempla e recria o mundo diante de si, numa espécie de reflexão entre a passagem dos meros sentimentos vitais a sentimentos de beleza. (PEREIRA, 2005, p. 18)

Já quase no final da aula, depois de deslocarmos os nossos olhares para as histórias e casas pintadas das mulheres Xacriabá, Verônica fez a seguinte pergunta: é possível considerar como arte a pintura destas casas? Estas mulheres são artistas? Segue falando que, após ter se encantado com a beleza das cores, com os desenhos, com a força estética daquelas casas pintadas, chamou Libertina de artista.

“- Olha você é uma artista.

- O quê?

- Artista, você sabe o que é artista?

- É quem faz arte, quem pinta, borda....

- hum....” (PEREIRA, 2003, p. 75)

Mesmo tendo clareza de que aquelas pinturas são arte e Libertina é uma artista, ela conta que:

[...] esta situação levou-me a perceber o distanciamento entre os nossos significados de conceber aquilo que eu chamo de arte. O que hoje reconheço está mais além disso, está na diferença que temos de conceber a vida. Mas, foi aquele momento que me instigou a entender o significado que tinha aquilo para ela, uma vez que fazer arte, pintar

e bordar adquiriram, nesse diálogo, apenas uma conotação pejorativa, evidenciada pelo hum da Libertina. (PEREIRA, 2003, p. 76)



Imagens do acervo pessoal de Verônica Mendes Pereira.

Sem chegar a um ponto final com esta discussão, propus ampliar mais ainda a reflexão: convidei os estudantes para apreciarem o trabalho das bordadeiras Mariquinhas, em exposição numa galeria de arte na cidade de Belo Horizonte. As obras dessa exposição foram realizadas por um grupo de mulheres da Vila Mariquinhas (periferia de Belo Horizonte) que, com fios, agulhas e panos, bordam suas próprias experiências de vida, transportando para o pano suas histórias. O trabalho dessas bordadeiras começou a ser divulgado através do projeto, desenvolvido em 2000, pelo artista Wilson de Avellar, junto àquele grupo de mulheres (CRAVEIRO, 2009).

Meu pano é meu caderno, minha agulha é meus lápis... É dessa forma que Dona Maria, uma das integrantes do grupo Bordadeiras da Vila Mariquinhas, define seus bordados, narrativas unindo o vivido e o imaginado, a ação coletiva e a experiência individual, os ideais e os amores, a festa e a dor, o tempo e o espaço. (BARROS, 2009, p. 37).

Logo ao entrarmos na galeria, sentimos um certo estranhamento com a montagem da exposição. Os trabalhos estavam todos expostos no chão. O suporte para esses bordados não eram as paredes, como normalmente acontece, mas era o chão. Se por um lado causou um estranhamento para nós, por outro lado nos fez pensar sobre as formas de expor trabalhos. Será que a forma de exposição estaria relacionada com o conteúdo do trabalho? Depois de andar, olhar, aproximando-se das histórias bordadas, alguns estudantes arriscaram-se a fazer os seus comentários: “eu comecei a ler alguns bordados e, sinceramente... não sei nem o que dizer...nunca vi coisa igual.... é muita emoção num espaço só!”



Imagens de trabalhos de bordados das Mariquinhas
(CRAVEIRO, 2009).

À medida que fomos andando, entrando mais no espaço, mais envolvidos ficávamos. Não tinha como não se envolver e se emocionar com as suas histórias, pois eram histórias carregadas por um universo feminino, repleto de afetividade. “O imaginário feminino, então, foi bordado e poetizado a partir dos mistérios e da beleza, desdobrados na observação de

objetos prosaicos do cotidiano, repletos de afetividade e significação”. (FREITAS, 2009, p. 69)

Voltamos para a universidade com mais questões para as nossas aulas. O que poderíamos aprender com as duas experiências apreciadas - casas pintadas dos índios Xacriabá e bordados das Mariquinhas? Ao escolher trabalhar com as casas pintadas e os bordados no espaço da sala de aula, busquei o caráter transgressor, inusitado, contido nestas experiências. Afinal, trabalhar na confluência dos campos da educação e da arte, requer pensar e construir “uma didática para o ensino de arte, que preserve o caráter transgressor inerente à natureza desta área” (ALBANO, 2007, p. 86). Coloquei em ação um conceito de arte, onde a estética do cotidiano, da vida diária, dialoga com as nossas diferentes maneiras de ser e de estar no mundo, com as nossas individualidades, diferenças, gostos, percepções e interesses. Entendendo que:

[...] a estética do cotidiano subentende, além dos objetos ou atividades presentes na vida comum, considerados como possuindo valor estético por uma cultura, também e principalmente a subjetividade dos sujeitos que a compõem e cuja estética se organiza a partir de múltiplas facetas do seu processo de vida e transformação (RICHTER, 2003, p. 20)

Encontros na roda de conversa, tecendo histórias de vida e memória

Certa vez, encontrei-me com uma ex-aluna numa abertura de uma exposição de arte. Ao perguntar como estava indo o seu trabalho na escola, respondeu-me que estava muito sozinha e que sentia muita falta dos colegas da Universidade, das conversas e das trocas de experiência. Naquela noite, saí da exposição questionando-me sobre o que poderia ser feito em relação à falta de interlocutores sentida por essa ex-aluna, sobre sua angústia de não ter parceiros na escola. O que fazer? Como ajudar? Poderia reverter esta situação?

Por coincidência ou não, na semana seguinte, fui dar um curso de arte para professores da rede municipal da região de Ribeirão das Neves, que fica próxima da cidade de Belo

Horizonte. Ao chegar, encontrei-me com três ex-alunas da Universidade. E, ao perguntar sobre como estava indo o trabalho de arte na escola, uma das meninas olhou-me atentamente e disse: “eu estou quase desistindo de ser professora. Tem quatro anos que eu me formei e nunca mais voltei para a Universidade. Bem que poderia ter algum evento lá.”

Naquela tarde, voltei angustiada para casa, com a nítida convicção de que eu precisava fazer algo. Algo a Universidade tinha que fazer. Dividi estas minhas angústias com alguns colegas de trabalho. Destas conversas surgiu a sugestão de criarmos um grupo de estudo, um grupo de formação, para acolher, de alguma forma, esses alunos. Não seria esta também a função da Universidade?

Com o desejo de acolher as necessidades colocadas pelas ex-alunas com as quais me encontrei em diferentes espaços, no final de 2007, criamos o grupo de estudo “Roda de conversa: de História de Vida e Memória”. O objetivo traçado foi de buscar por indícios que pudessem revelar os caminhos que os ex-alunos, já professores, estavam construindo no seu processo de ser professor-artista-pesquisador.

Os encontros, que aconteciam de 15 em 15 dias, possibilitaram aos professores participantes a construção do conhecimento, a partir de ações como ouvir e dar voz ao outro. Fomos construindo um espaço-tempo no qual cada integrante do grupo podia narrar suas experiências, dividindo os seus acertos e suas incertezas no caminho de ser professor e artista. O processo de falar e ouvir, de relatar a experiência desenvolvida nas salas de aula e contar sobre o trabalho realizado permitiu aos professores-artistas a reflexão sobre o fazer docente, sobre o trabalho com a arte e sobre a sua formação. A estratégia de dar a voz e escutar a voz do outro mostrou-se importante e fundamental para que os participantes percebessem a força da narrativa. Ao longo dos encontros, tornavam-se mais conscientes de sua autoria.

Como forma de documentar e nortear nossas discussões, adotamos cadernos de registros, coletivo e individual, nos moldes dos “diários de bordo” ou “caderno de artista” já utilizados por mim em outras práticas. Nestes cadernos as professoras relatavam as suas

experiências e impressões dos encontros. Isto era importante, pois, em alguns momentos, a ação de rememorar trazia à tona histórias de vida, que foram incorporadas como tema das discussões, reflexões e produções artísticas.

Em 2008, durante o III Congresso Internacional de Pesquisa Autobiográfica (CIPA), na cidade Natal (RN), tive o prazer de conhecer mais de perto os trabalhos da pesquisadora francesa Christine Delory-Momberger (2006) sobre o “ateliê biográfico” e a pesquisadora suíça Christine Josso (2004) que trabalha com as histórias de vida. Voltando deste congresso, levei ao grupo de estudo estas ideias.

A proposta de formação por meio das histórias de vida vai além da utilização dos saberes formais, reconhecendo como importantes os saberes da experiência. Nesta perspectiva, a proposta do “ateliê-biográfico”, criado por Delory-Momberger (2006, p. 359), define-se como

[...] um procedimento que inscreve a história de vida em uma dinâmica prospectiva que liga o passado, o presente e o futuro do sujeito e visa fazer emergir o seu projeto pessoal, considerando a dimensão do relato como construção da experiência do sujeito e da história de vida como espaço de mudança aberto ao projeto de si.

Marie Cristine Josso (2004; 2008 p. 27), ao propor o trabalho com “histórias de vida e formação”, indica a prática da narrativa como oportunidade para o sujeito “caminhar para si”, para a tomada de consciência dos seus percursos pessoais e profissionais.

A história de vida narrada é, assim, uma mediação de conhecimento de si em sua existencialidade, que oferece à reflexão de seu autor oportunidades de tomada de consciência sobre seus diferentes registros de expressão e de representações de si, assim como sobre as dinâmicas que orientam a formação.

Desta maneira, o caminho metodológico utilizado no grupo foi se transformando, ampliado com os novos referenciais. Elementos do “ateliê- biográfico,” as histórias de vida e,

também, traços da pedagogia da autonomia de Paulo Freire (2004), que evidencia a relação dialógica na construção do conhecimento, foram incorporados à dinâmica dos encontros. Buscamos, assim, por meio destas diferentes formas de expressão, trazer questões sobre a nossa prática em sala de aula, sobre o professor e artista que somos ou gostaríamos de ser.

Caracterizei este processo como um exercício de tomada da consciência de si e do outro, vivenciado em três momentos: 1) Narrativa oral: contar alguma experiência de sala de aula; ler em voz alta alguma experiência para o grupo; 2) Narrativa escrita; 3) Narrativa visual. Estes três momentos foram vivenciados através de uma postura reflexiva, pois o narrar de sua própria história e de suas experiências com a arte e com a educação permite o reconhecimento e compreensão de si mesmo.

As narrativas escritas no caderno coletivo e no caderno pessoal eram lidas em voz alta, no início de cada encontro. Tais narrativas eram constituídas pelo relato de experiência de um dos participantes do grupo ou pelos comentários, impressões e avaliação do encontro anterior. A experiência de um puxava o fio da memória da experiência do outro, provocando um encadeamento de reflexões intensas.

Um dia, uma professora fez o seguinte registro:

“Uma das questões que ficaram para mim durante a discussão do nosso último encontro foi o relato feito pela professora Amanda, ex-aluna do curso, sobre a sua performance com o feijão Andu. Este relato, de alguma forma, confunde-se com a minha história, o catar feijão teve para mim um a simbologia. Faço uma relação com o processo de criação e a construção do processo educacional no qual a universidade está inserida.... Tem dois anos que procuro participar de um grupo de estudo e de pesquisa... para poder trocar experiências.... Às perguntas do nosso último encontro: que artista professor que quero ser/ou que sou? Ainda não dei conta de responder...”
(Fernanda, uma aluna do 8º período de Artes Plásticas).

Outro dia, outra professora que levou o caderno coletivo para casa escreveu:

“Foi muito emocionante a caixinha de memórias que Fernanda trouxe. A emoção da sua escrita ecoou dentro de cada um de nós. Foram poucas palavras e muitas verdades. Fomos tecendo as nossas memórias ao ouvir a Fernanda. Parece que estamos tecendo uma colcha de retalhos nestes nossos encontros, é como se a colcha e os tecidos fossem as nossas experiências, a linha, a arte/ educação, e a agulha, o diálogo. É onde as conversas e as trocas dão firmeza à costura, as nossas histórias... E quando achamos que já era hora de alinhar, chegaram flutuando as pipas da Ana Beatriz... mais emendas. Mais retalhos. Sem previsão de bainha. Nada acabado. Será que algum dia nós vamos acabar?” (Professora Amanda).

Percebe-se que as narrativas de formação, em diálogo, instigam a criação de uma escrita poética. Dizer o vivido, narrar a experiência é também espaço de criação, de construção de sentidos. Espaço regado pela memória. E, memória

[...] é mais que lembrança, configura um quadro de referências coletivas que nos ajuda a saber quem somos, quem são os outros e o que nos torna tão únicos, os mesmos. Não é uma capacidade de lembrar-se das coisas, mas uma capacidade de relacioná-las na busca dos significados e sentidos. (BARROS, 2009, p. 42-43)

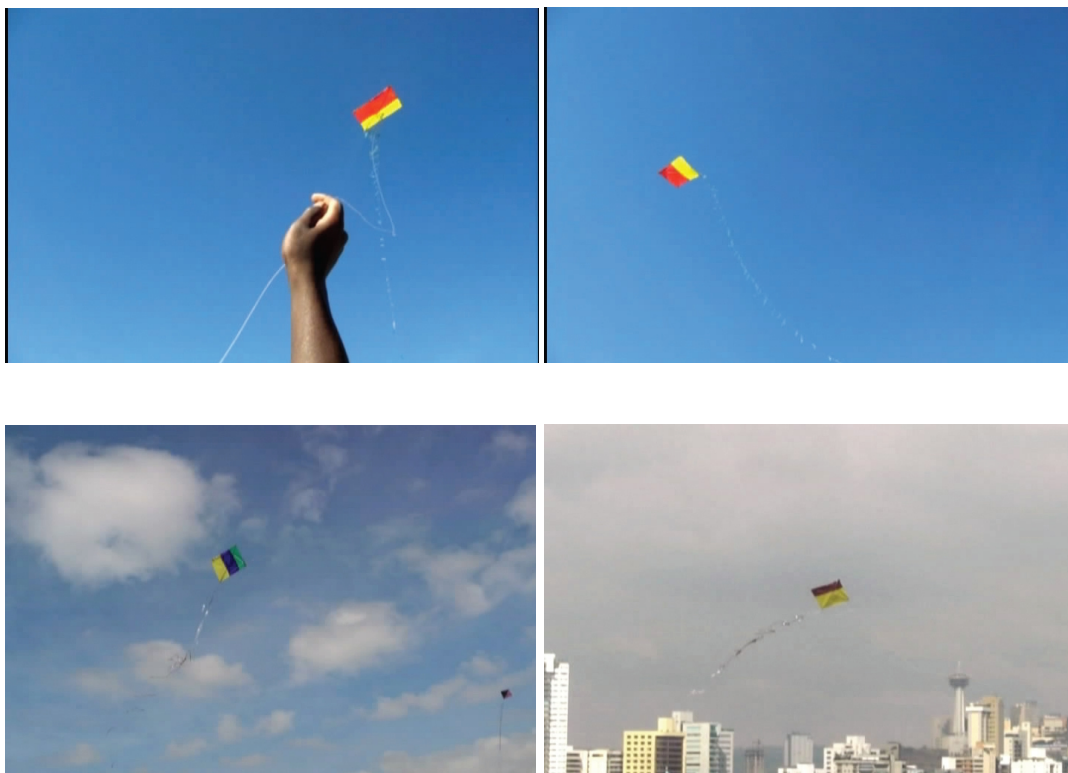
Na colcha de retalhos de experiência que ia sendo tecida nos encontros, o diálogo levava à reflexão, as conversas e trocas sobre as experiências relatadas revelavam histórias singulares de vida de cada sujeito do grupo, permitindo a retomada dos percursos de formação e autoformação, construídos por cada um.



Performance Andu - Amanda Lopes 2009
(arquivo do artista)

O movimento de parar para ouvir as histórias do outro no grupo de estudo, neste caminho de retomada e consciência da autoformação, permitia rever as práticas desenvolvidas na relação com as crianças no cotidiano educativo. Por exemplo, o registro de uma das professoras testemunha sua percepção, após participar do grupo, de que as crianças com as quais trabalhava não prestavam atenção, não ouviam o que ela falava. Ela contou que, a partir de então, começou a pensar em algumas estratégias para a sua aula, ao propor a confecção de papagaios:

“pensei que para aprender a falar para elas, seria significativo primeiro escutá-las e aprender com elas. E aí..logo pensei na pipa, nos meses de vento, junho a agosto.(...) Percebi que a pipa é um brinquedo importante e corriqueiro para as crianças deste bairro.”(Professora Ana Beatriz)



Papagaios - Ana Beatriz Moraes (arquivo pessoal)

Ao ouvir o relato de Ana Beatriz sobre os papagaios, uma outra professora volta a sua memória de infância e narra:

“Senti uma imensa vontade de escrever sobre a minha vida hoje ao ouvir o relato de Ana Beatriz. Lembrei de muitos momentos preciosos de minha infância. Por muito tempo achei que tive uma infância ruim. Perdi meu pai, ainda bem pequena, e não achava graça na escola. Eu

era até uma aluna estudiosa, mas já pensava em outras coisas, como levantar cedo e ir para o quintal olhar o céu.... os papagaios.... devia ter uns 6 ou 7 anos. Lembro que foi num dia de muito vento. Saí de casa para olhar o céu, quando percebi pequenos objetos voadores... com rabos coloridos... não entendi e fiquei muito intrigada como foram parar lá no alto. Logo depois meu pai apareceu lá fora e disse:

- São papagaios! Quer um?

- Eu: Compra pai!!

- Não, vamos fazer...

“Achei impressionante meu pai me dizer que iríamos fazer um papagaio...

- Como?

“Não tinha a menor ideia.. Guardei esta imagem por muito tempo na minha memória.. Hoje, ao ouvir o relato sobre papagaios, reencontrei-me por alguns minutos com o meu pai.” (Professora Jaqueline).

O caminho metodológico que adotamos no grupo de estudos foi, cada vez mais, se caracterizando pelas narrativas autobiográficas, abrindo espaço para o acolhimento das histórias de vida dos professores e, assim, para a reflexão sobre os caminhos de formação.

Um aspecto essencial dessa linha de pensamento de formação por meio das histórias de vida reside no reconhecimento- ao lado dos saberes formais e exteriores ao sujeito visados pelas instituições escolar e universitária – dos saberes subjetivos e não formalizados que os indivíduos colocam em prática nas experiências.(...) Essa importância dada à experiência individual está inserida em um movimento global que associa intimamente os formandos aos processos formativos e os considera como os autores responsáveis por sua própria formação. O poder-saber dado é aquele que, ao refazer a história de sua vida, ele próprio se forma - lhe permitirá agir sobre si mesmo e sobre o seu ambiente, provendo os meios para reescrever sua

*história de acordo com o sentido e a finalidade de um projeto.
(FABRE apud DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 361)*

Assim, por exemplo, Fernanda, ao ouvir o relato da Amanda, reconheceu a si mesma, na busca de dar sentido ao seu processo de formação na Universidade; com sua escrita, poética e simbólica, Amanda descreveu o movimento do grupo de estudo como a construção de uma colcha de retalhos; Juliana trouxe suas angústias com o estágio supervisionado e a busca em construir seu caminho como professora e, naquele momento, ela fez um movimento de retomar as anotações dos seus cadernos de sala de aula, dando sentido ao caminho que traçava para atuar como professora.

Desta maneira, reescreviam sua história. Além das narrativas das próprias professoras, havia a proposição de trabalhar, também, com narrativas visuais, com “o fazer”, com o investimento no processo de criação pessoal. Nesta direção, lançamos mão de diferentes estratégias, tais como a utilização de textos literários (inspirando-me, também aqui, em parte da minha prática docente). Foi com esse propósito que assistimos a “Histórias da Unha do Dedão do Pé do Fim do Mundo” (2007), um vídeo com as poesias de Manoel de Barros, criado a partir do seu livro *Memórias Inventadas* (BARROS, 2003). Um dos poemas presentes no vídeo fala do quintal da casa, da intimidade com as coisas, do afeto que nos constituem e que, por vezes, esquecemos. Tudo ligado à memória, ao caminho que estávamos traçando no grupo. A poesia é delicada, com a grandeza da simplicidade, característicos do poeta:

Ao sonhar com a infância, regressamos à morada dos devaneios, aos devaneios que o abriram ao mundo. É esse devaneio que nos faz primeiro habitante do mundo da solidão. E habitamos melhor o mundo quando o habitamos como a criança solitária habita as imagens. Nos devaneios da criança, a imagem prevalece acima de tudo.

Uma professora, ao assistir ao vídeo, lembrou-se da oficina do pai no quintal da sua casa. Revelou uma memória de uma infância carregada de questões para o seu processo de criação.

“Cresci em uma casa onde no quintal existe uma oficina, é a minha primeira memória que aparece quando penso na minha infância. É a oficina do meu pai. Lá meu pai, em seu processo criativo, construía e compunha o tempo todo. Criava os nossos brinquedos, construía casinha na árvore, criava muitas coisas que facilitavam o nosso dia-a-dia. Algumas vezes ficava observando meu pai, que passava horas do seu final de semana na oficina.” (Professora Ana Beatriz)

Ela segue com as comparações:

“Acredito que um conjunto destes elementos da minha infância tenha proporcionado uma transformação mais evidente do meu olhar, o que contribuiu para minha formação enquanto artista. Esse novo olhar me tornou uma pessoa mais feliz.” (Professora Ana Beatriz)

Assim também outra professora se manifestou:

“Mais adiante nas minhas recordações, lembrei-me das brincadeiras num pequeno cômodo, nos fundos, no quintal da casa, com minha irmã.(...) Fazíamos de porta duas vassouras cruzadas e revezávamos quem seria a visita que, com um boneco de plástico nos braços, vestido com roupas feitas por nossa mãe.(...). Nessas lembranças consigo perceber uma “estética da escassez” em que conseguíamos ver além do que tínhamos materialmente. Acho que nós nunca devíamos perder esse espírito imaginativo e criativo da infância, ou melhor, as escolas poderiam partir destes atributos da infância para tirar partido nas aulas de Arte.” (Professora Marilene)

Da poesia e ludicidade de Manoel de Barros, fui buscar a poesia Carrego Comigo, de Carlos Drummond de Andrade e o trabalho plástico da artista Têti Waldraff. Trabalhar com a poesia de Drummond e com a obra da artista contemporânea no contexto da sala de aula veio de uma experiência minha com a arte no ensino fundamental, já citado aqui nesta pesquisa. Veio de um “saber da experiência” (LARROSA, 2002), de um saber construído na minha relação com o cotidiano de ser professora. Foi esse saber validado na reflexão que me permitiu trazer esta experiência para o âmbito da universidade.

Iniciei esta atividade mostrando a obra “Estratégias de Mudanças” da artista gaúcha Têti Waldraff. É uma obra que fala dos sentimentos e da memória. O suporte do seu trabalho é o “carrinho” de viagem, que usamos para empilhar sacolas, malas e compras. Ela apresenta sete carrinhos com trouxas costuradas, coladas e embrulhadas. Não dá para saber o que tem dentro do embrulho. Todas as sete trouxas estão cobertas com tecidos coloridos, floreados e muitas lantejoulas. Em algumas trouxas, é possível identificar flores de plástico como copos de leite. Em outra, aparecem uma bandeja, um prato, copos e talheres. Não fica muito visível o que a artista carrega na sua bagagem. Após a apreciação da obra, perguntei às professoras o que, afinal, cada uma carregava na sua bagagem... na sua mala... para ser professor.

“Olho para as coisas e quero transformá-las. Quero interferir no meio ambiente. Não é sonho, talvez leveza, como Ítalo Calvino apresenta. Olho para o mundo e tento ver além do que está parado diante de mim.(...) Lembro de dois períodos importantes da Universidade... Dois períodos com meus primeiros registros. Primeiro estágio. Era um estágio em recreação. Dúvidas saltavam pelo meu ser: Posso ensinar arte na recreação? E assim volto aos meus cadernos...(...) Preciso alimentar-me das minhas anotações anteriores. Será que algum professor falou sobre isso? Sinto-me angustiada e pensei: a escrita é um ato de reflexão, que talvez possa me ajudar neste momento tão solitário. Durante meus estágios, recorria aos meus cadernos, minhas anotações. Lembrava das aulas da professora Sônia Assis, do primeiro período, quando nos mostrava as possibilidades dos olhares. Sabia que tinha que olhar este estágio de uma forma diferente. Meu movimento era o de refletir, sobre as aulas que tive na Universidade, tentando relacioná-las com o estágio. Buscava dar sentido àquilo que estudei e o que estava vivendo no estágio... e em que momentos estas coisas se encontravam? Será que se encontravam?(...) Observo que estas anotações foram e estão sendo meus suportes para construir meu caminho, como professora. Agora já quase no final do curso(...) revi todas as aulas que tive na Universidade e volto para primeiras aulas no primeiro período, até as oficinas do sétimo período. Percorro este caminho até chegar a minha primeira aula como professora, onde escolhi trabalhar com o olhar. Percebo nas minhas reflexões, que estou sempre buscando olhar,

saber enxergar, desembaraçando olhares próprios e alheios.(...) Eles são o meu suporte.” (Juliana, aluna do oitavo período)



“Estratégias de Mudanças” Têti Waldruff (arquivo do artista)

Ao ouvir Juliana refletindo sobre o seu processo de ser professora, penso na contribuição da pesquisa autobiográfica no processo de formação. “A ideia é de que é a pessoa que se forma e forma-se através da compreensão que elabora do seu próprio percurso de vida (...)” (SOUZA, 2010, p. 163). É preciso, pois, dar espaço para os professores em formação mostrarem suas bagagens, para pensarem no que trazem e no que poderão colocar na mala da experiência dali para a frente.

No sentido de buscar uma outra dimensão e aprofundar mais ainda este trabalho, com as nossas malas abertas, seguimos para a costura de patuás: após a leitura da poesia Carrego Comigo, cada participante escreveu pequenos bilhetes, recheados com a sua história, segredos,

sonhos e desejos, na busca do seu processo de ser professora e artista. Estes bilhetes foram costurados, remendados em pequenas trouxas, pequenas almofadas, patuás.



Neste processo, percebi a dificuldade de alguns e a facilidade de outros em escrever sobre seus segredos e sonhos na jornada de ser professor, pois alguns pediam mais papel (os bilhetes ficavam grandes) e outros deixavam sobrar espaço no papel (os bilhetes eram mínimos). Escrever é desafiador! Principalmente para o professor de arte, que, raramente, utiliza essa linguagem. Porém, ao mesmo tempo, é fundamental “dizer-se” por escrito para poder tomar-se nas mãos, para poder ver e significar seu percurso. Na narrativa escrita a reflexão é potencializada.

“O trabalho centrado nas histórias de vida, diários biográficos e narrativas de formação, adota, além da reflexividade, outros aspectos e questões relativos à subjetividade e à importância de se ouvir a voz do professor ou compreender o sentido da investigação-formação, centrada na abordagem experiencial (...)” (SOUZA, 2007, p. 1)

A cada encontro, aprofundando as relações de confiança, afirmando as identidades das vozes pronunciadas nos seus tons diferentes, cada vez mais fomos percebendo que, como dizem Guilherme Prado e colaboradores (PRADO, 2008, p. 73) “a partir do outro tentamos dar forma às nossas histórias.” Formas que, às vezes, se pareciam com uma colcha de retalhos, com corações bordados, onde a tessitura do sonho não ficava no avesso da costura, projetava-se para o primeiro plano. Histórias carregadas de desejo e de afeto, acolhidas pela escuta silenciosa e atenciosa de cada um. À medida que o grupo se encontrava, costurávamos estas histórias, seguindo pelos caminhos da narrativa poética de Carlos Drummond de Andrade, pelas memórias inventadas do poeta Manoel de Barros ou pelas escrituras bordadas das Mariquinhas.

Tudo tinha sentido. Sentados ao redor de uma mesa posta, compartilhávamos não só a comida que nos alimentava o corpo físico, mas o alimento que dava significado as nossas vidas de professoras. Através do ato de narrar, reconhecemo-nos como sujeitos da nossa própria história, dando sentido para o professor que somos ou gostaríamos de ser.

Foi assim que, seguindo pelas trilhas internas de cada um, envolvidos pelos fios da experiência, tivemos a oportunidade de viver momentos fundadores, oralmente, por escrito e visualmente. Organizar este grupo de estudo inspirado na proposta do “ateliê biográfico”, mesmo ainda de forma principiante (e por que não dizer, ousada), revelou-me alguns indícios sobre o caminho que as professoras têm construído na escola com a arte, com a vida. Isto me estimulou a seguir adiante com minha pesquisa. Foi como que um projeto-piloto que me impulsionou para a definição do objeto de estudo do doutorado. E, justamente por ter sido fundador de novas ideias, algumas professoras que participaram do grupo de estudo tornaram-se sujeitos da pesquisa. Falarei sobre isto no próximo capítulo.

3

Na mala
aberta: **fios** e
tramas no
encontro com as
três professoras

Nesta pesquisa, busco compreender como professoras de arte tornam-se professoras, focando, sobretudo, na relação entre a sua prática docente e a sua prática artística. Para tanto, tomo, como objeto de análise, a história de vida de três ex-alunas que já atuavam como professoras, com as quais me encontrei no grupo de estudo, já citado anteriormente. Os seguintes critérios me ajudaram a defini-las como as interlocutoras-participantes da pesquisa: 1) Ser professora atuante na educação formal ou não formal; 2) Ter, no mínimo, um ano de experiência com a arte na escola; 3) Ter um investimento no seu processo de criação com a linguagem visual; e 4) Ter o hábito e a prática de registrar o trabalho desenvolvido nas duas áreas.

As professoras que me acompanharam e me ajudaram na tecelagem da pesquisa, cada uma com sua urdidura pessoal, com singularidades nos fios, nas tramas, pontos e nós chamam-se: Ana Beatriz, Marilene e Amanda⁶. Neste capítulo, começo apresentando-as, tomando como base o conteúdo das monografias que desenvolveram no curso de Licenciatura de Educação Artística (UEMG), em tempos e espaços diferentes. Sigo apresentando as histórias recolhidas das entrevistas realizadas com as três, assim como o material visual produzido por elas. Com a mala aberta, meu trabalho de tecelã foi trançar fios, costurando a diversidade presente nas práticas compartilhadas pelas três professoras.

Ana Beatriz Moraes

Conheci Ana Beatriz como aluna, durante as aulas do curso de graduação da Licenciatura de Educação Artística na disciplina de Prática de Ensino. Ela vinha transferida do Curso de Bacharelado em Artes Plásticas. Ao questioná-la por que dessa escolha, por que da troca do bacharelado para a licenciatura disse-me que trabalhava na educação não formal e queria ser professora. “Eu trabalho com arte com crianças de 7 a 12 anos de idade e, durante

⁶ As professoras autorizaram a publicação de sua identidade/seus nomes.

este trabalho, eu descobri que quero ser professora.” Foi com este comentário que Ana apresentou-se para o grupo.

Nas aulas da disciplina Prática de Ensino, sua participação revelava paixão e envolvimento com a educação e com a arte. A convicção de Ana Beatriz em querer seguir pelo caminho da docência e a sua habilidade com o uso do vídeo trouxeram contribuições valiosas para as discussões durante as aulas. Falava de seu trabalho a partir da documentação, que era uma prática incorporada ao seu fazer cotidiano.

A sensibilidade e a delicadeza de seu olhar para as coisas do mundo ao redor e a sua habilidade em lidar com a fotografia podiam ser constatadas nas imagens, fragmentos de registros sobre os processos pedagógico e artísticos vividos com as crianças, tópicos que, frequentemente, trazia para as discussões na sala de aula. A importância dessas práticas compartilhadas por Ana Beatriz (fotografar, registrar, documentar) foi retomada em seu projeto de monografia: “O registro foi de grande importância, tanto para mim enquanto educadora como para os alunos. Ao final de cada etapa as crianças assistiam ao produto da edição em vídeo” (MORAES, 2008, p. 20).

Na época, trabalhava com crianças numa favela na cidade de Belo Horizonte. Na sua prática docente, percebia que, durante as aulas, as crianças falavam muito e não escutavam. Incomodada, perguntava-se o que poderia ser feito para mudar essa situação. Intuiu que era preciso dar a voz às crianças. Trabalhar com o repertório cultural do grupo poderia ser um caminho. Foi, então, que iniciou seu projeto de monografia “O uso das Brincadeiras da Infância para o Ensino das Artes Visuais”, do qual fui orientadora.

Observara que a pipa tinha um grande significado para aquelas crianças. Ela não sabia fazer pipas. E foi por aí, pedindo-lhes que lhe ensinassem a fazer pipas. Ao ouvir o pedido da professora, Jasmin, uma aluna, surpresa, disse: “Você, deste tamanho todo e até hoje não sabe fazer um papagaio!” (MORAES, 2008, p. 25). Partindo da experiência e das vivências cotidianas dos alunos, cria um ambiente no qual as crianças puderam se sentir acolhidas, para

experimentarem e construírem as suas pipas. “Percebi que, durante a confecção das pipas, ao escolherem as cores, os papéis, os desenhos, existia um envolvimento e uma pesquisa estética.” (MORAES, 2008, p. 26)

A partir dessa atividade com as pipas, ela observa que os brinquedos, as brincadeiras que fazem parte do universo cultural das crianças tinham uma forma mobilizadora e que poderiam ser um poderoso instrumento de mediação para os trabalhos de arte. Por fim, enfatiza na sua monografia que trabalhar a partir do conhecimento da cultura local, ampliando-o para outras culturas, pode despertar nas crianças um sentido estético do mundo.

É importante salientar que a experiência com as pipas desdobrou-se em outras brincadeiras, como pular corda, jogar futebol e amarelinha, as quais, também, foram documentadas em vídeo, confirmando o seu percurso artístico⁷.

Marilene Almeida

Marilene percorreu a seguinte trajetória: ao concluir o ensino médio, iniciou um curso de Direito, que não concluiu. Trabalhou no comércio, casou-se, teve filhos e, só quinze anos depois da conclusão do ensino médio, retornou à educação superior.

Conheci Marilene quando cursava Pedagogia. Naquela época, procurei-me algumas vezes para fazer uma entrevista sobre a minha história de vida e profissão. Ou seja, fui sujeito de sua pesquisa monográfica. Isto foi nos anos 2005. Suas inquietações giravam em torno do trabalho do professor de arte. Buscava compreender o caminho, a trajetória artística dos professores de arte e, mobilizada por essa questão, desenvolveu o projeto de monografia para o seu trabalho de conclusão de curso de Pedagogia.

Ela fazia dois cursos ao mesmo tempo: Pedagogia e Licenciatura em Educação Artística. Coincidentemente ou não, tempos depois, veio a ser minha aluna na Prática de Ensino do curso de Licenciatura.

⁷ Os vídeos deste trabalho podem ser visto em: <http://br.youtube.com/watch?v=P12QDSA11yM>

A desvalorização da arte e descaso com a mesma na escola eram um incômodo e tema frequente nas discussões que Marilene trazia para as nossas aulas.

“Sou um ser em transformação, repleto de descobertas e incertezas... questiono sempre o rumo de minha vida profissional. Em minha curta caminhada, aprendi muito, errei, acertei algumas vezes... em muitas delas, reelaborei minhas crenças pedagógico-educativas para continuar acreditando em meu trabalho como professora...”
(ALMEIDA, 2008, p. 17)

Ao falar da sua primeira experiência em educação, durante as aulas de prática de ensino e estágio supervisionado, ela contou o percurso que fez ao buscar, na sua prática artística com a costura, as linhas, as agulhas e a máquina de costura, um elo para sua prática docente. Destacou que: “Para atuar nas oficinas de arte, meu “ser professora” foi amparado por meus conhecimentos com a agulha, com a máquina de costura, história de vida, experiências comerciais e as reflexões feitas durante os cursos de Pedagogia e Educação Artística.” (ALMEIDA, 2008, p. 47)

“sempre incluo na sala de aula a minha pesquisa sobre materiais diversos. Para os meus desenhos. sempre incluo o tecido, a linha... é como representar o meu percurso, meu trajeto até aquele ponto de formação... Eu sempre estou em conflito comigo mesma... Ainda estou assim, acho que enquanto viver, vai ser assim... a costura é parte de mim, sempre quando estou aflita, tenho que me aproximar da máquina de costura...” (ALMEIDA, 2008, p. 47)

O fato de trabalhar como professora na instituição fundada pela educadora russa Helena Antipoff, que migrou para o Brasil em 1928, influenciou a escolha do tema do seu trabalho de Conclusão de Curso da Licenciatura de Educação Artística: “Um olhar autopoietico sobre a vida/obra de Helena Antipoff” (ALMEIDA, 2008). De certa maneira, Marilene retoma nesse TCC um caminho metodológico que percorria desde o curso de Pedagogia. Quer dizer, ela permanece no campo da biografia, das histórias de vida.

Ao pesquisar sobre a vida e história de Helena Antipoff, permitiu-se, também, refletir sobre a sua própria história de vida: “Estudar a memória de Helena Antipoff foi, ao mesmo tempo, remexer e estudar as minhas próprias memórias, lembranças, assim como compreender o que significa trabalhar nessa instituição.” (ALMEIDA, 2008, p. 22) Também destaca que fazer “das memórias um caminho de reflexão, talvez seja um desafio da escola na contemporaneidade.” (ALMEIDA, 2008, p. 53). Um desafio que começa no cotidiano da escola, com o exercício do registro, anotando dúvidas, preocupações, incertezas do caminho; construindo um espaço para reflexão e autorreflexão.

É interessante observar que, entre fios, agulhas e costuras, seus materiais de criação, Marilene foi a primeira das minhas alunas a trabalhar no campo da autobiografia e histórias de vida. Já em 2005, costurava outras histórias, além dos panos.

Amanda Lopes

Conheci Amanda como aluna do curso de Especialização em Arte e Cultura (UEMG). Aluna muito participativa, durante as aulas, contribuiu com várias e significativas reflexões sobre a sua prática docente na escola de Educação Infantil. Antes de chegar à Especialização, Amanda cursou Licenciatura e Bacharelado em Artes Plásticas, também na Universidade do Estado de Minas Gerais.

Construiu o seu caminho para ser professora de arte com a prática do registro escrito e da reflexão, mobilizada pela preocupação em escutar e acolher a bagagem cultural que os alunos traziam para a escola. Essa postura reflexiva e a sua escrita constante, valiosos instrumentos de avaliação, estão presentes na escolha do seu tema para monografia de final de curso de especialização: “Reflexão sobre a prática formadora: a educação pela convivência” (LOPES, 2008).

Seu projeto, organizado a partir de encontros, levando em conta a história do outro e com uma prática que apontava a importância de se trabalhar com o acaso, revela o professor no papel de aprendiz. Na sua monografia destaca que “Os alunos não tinham consciência de

que inclusive nós estávamos saindo dos encontros completamente diferentes, aprendendo com eles a cada dia.” (LOPES, 2008, p. 23). Pergunta-se: “Ser artista seria um padrão de comportamento? E qual é o padrão de comportamento da educadora que estou me tornando e que pretendo assumir na minha vida?” (LOPES, 2008, p.27)

Questiona-se, como professora-artista, o quanto é importante estar atenta aos detalhes, que ela mesma, às vezes, não percebia.

“Eu não havia notado o barbante no ventilador antes. Entrei na sala prestando a atenção nas carteiras, neles, no som, nos meus pertences e na porta, que deveria estar sempre fechada. Meu olhar só muda de direção se eles o mudarem. Olho para a janela, por exemplo, se alguém se aproximar dela. Percebi em mim certa cegueira quanto ao ambiente dos encontros.” (LOPES, 2008, p. 26)

Em sua monografia, destaca a forte presença da sua história de vida na sua prática docente e artística. Conclui que não leva só a sua formação acadêmica para a escola, mas toda uma influência familiar, cultural e social que lhe permitiu ser o que é hoje. Assim, constrói e afirma o seu caminho pela história de vida e pela memória: ao utilizar as suas lembranças de infância como um caminho para suas aulas, estabelece um elo entre os alunos e ela.

Amanda considera a sua experiência como sendo o somatório de tudo que viveu até hoje, nos meios sociais e culturais, formais e informais. Apresenta-se “como formadora de si mesma” (LOPES, 2008, p. 39).

Ao redor da mesa: testemunhos

No primeiro momento para a coleta de dados, segui pelo caminho da entrevista narrativa autobiográfica. Sandra Jovchelovitch e Martin Bauer (2002, p. 91) nos lembram que as narrativas existem em todo lugar, narrar é uma capacidade universal do ser humano:

[...] as narrativas são infinitas em sua variedade, e nós as encontramos em todo lugar. Parece existir em todas as formas de vida

humana uma necessidade de contar; contar histórias é uma forma elementar de comunicação humana e, independentemente do desempenho da linguagem estratificada, é uma capacidade universal. Através da narrativa as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso.

A entrevista narrativa é uma técnica específica de coleta de dados, guiada pelo princípio de encorajar e estimular o entrevistado a contar a sua história. Tal denominação vem “da palavra latina narrare, relatar, contar uma história.” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 93) Uma sistematização da técnica da entrevista narrativa foi proposta pelo sociólogo alemão Fritz Schütze, cuja ideia básica era a reconstrução de acontecimentos sociais “a partir da perspectiva dos informantes, tão diretamente quanto possível.” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 93)

Esta perspectiva metodológica tenta superar as limitações do esquema pergunta-resposta, presente na maioria dos procedimentos de entrevistas. Segundo os autores acima citados,

O pressuposto subjacente é que a perspectiva do entrevistado se revela melhor nas histórias onde o informante está usando sua própria linguagem espontânea na narração dos acontecimentos. (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 95)

O trabalho de pesquisa autobiográfica acolhe diferentes possibilidades técnicas e metodológicas de recolha de dados. Entre elas, está a entrevista narrativa (PASSEGGI, 2010). O material que analiso a seguir foi obtido em entrevistas realizadas com cada uma das três professoras, ao longo do primeiro semestre de 2009, durante os meses de junho e julho, na Escola Guignard.

Encontrei-me com cada uma em separado, em datas diferentes. Nos dias marcados, sentamo-nos ao redor de uma mesa que fica na sala de coordenação e, antes de começarmos a entrevista propriamente dita, combinamos aspectos práticos e éticos. Pedi licença para gravar

os depoimentos, questionei se poderia utilizar seus próprios nomes e se me autorizavam a utilizar o material visual por elas produzidos e que se relacionavam com a pesquisa. Mostrando-se disponíveis, todas concordaram pronta e gentilmente com os termos propostos. Certamente, um aspecto que contribuiu para que concordassem sem problemas com a proposta de entrevista e para que o encontro fluísse em bom ritmo foi o nosso convívio como professora-aluna e como participantes do grupo de estudo. Estes antecedentes permitiram o clima de confiança mútua que se estabeleceu, desde o início da conversa.

A partir de algumas considerações colocadas por mim, convidei-as a contarem um pouco das suas histórias, da trajetória que construíram pelos caminhos da arte e da educação, suas escolhas, sua formação. Perguntas abertas que pretendiam desencadear a memória do vivido com a arte e a educação. “Conte um pouco da sua história. Fale um pouco do seu caminho artístico e pedagógico, da sua experiência docente e artística. Tem lembranças de alguma experiência estética?” Ao entrevistar cada uma das professoras, minha expectativa era de que narrassem suas histórias e não apenas respondessem perguntas formuladas por mim. Este, aliás, é uma princípio da técnica da entrevista narrativa, a qual tomei por referência.

Ao entrevistá-las, recolhendo seus testemunhos no gravador, procurei não intervir e nem dirigir suas falas. Deixei que falassem de forma livre das suas primeiras experiências estéticas, lembrança antiga sobre a docência, a sua relação com a arte e com a educação. Queria ouvi-las por inteiro, sem fragmentos e cortes, sobre possíveis influências da arte, de pessoas na academia e na vida. Fui por este caminho com intuito de poder abarcar o maior número de dados, de fatos, de casos, do conteúdo, enfim, presentes e compartilhados em suas narrativas. Compreendi, também, a eficácia da narrativa como método de pesquisa, tal como explicita Maria Isabel da Cunha (2010, p. 201):

A narrativa provoca mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros. Tomando-se distância do momento de sua produção, é possível, ao “ouvir” a si mesmo ou ao “ler” seus escritos, que o produtor da narrativa seja capaz, inclusive, de ir teorizando a própria experiência. Este pode ser um processo

profundamente emancipatório em que o sujeito aprende a produzir sua própria formação, autodeterminando a sua trajetória.

Após transcrever as entrevistas, observei a força e a perspectiva auto investigativa e potencializadora que essas narrativas me apontavam. As histórias contadas pelas três professoras são carregadas de lembranças, de afeto, a ação do rememorar tem um papel fundamental. Galzerani (2005, p. 63) aponta que rememorar significa:

[...] trazer o passado vivido como opção de questionamento das relações e sensibilidades sociais existentes também no presente, uma busca atenciosa relativa aos rumos a serem construídos no futuro. Ao contrário do mergulho numa espécie de devaneio complacente e infinito do qual o sujeito não mais quer emergir.

Nesta direção, as entrevistas foram transcritas e depois transformadas em pequenas histórias⁸, de acordo com o que me pareceu mais significativo, seguindo as indicações de Prado et al. (2008, p. 63). Nesta perspectiva, tentei capturar as histórias narradas, construindo um conjunto de mônadas, cuja definição encontro em Walter Benjamin (1985, p. 231):

Pensar não inclui apenas o movimento das ideias, mas também sua mobilização. Quando o pensamento pára, bruscamente, numa configuração saturada de tensões, ele lhes comunica um choque, através do qual essa configuração se cristaliza enquanto mônada.

A professora Maria Carolina Bovério Galzerani (2005, p. 62) ajuda-me a ampliar a compreensão sobre mônadas:

No que diz respeito à produção de memórias ou produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin, passamos a mergulhar em algumas mônadas ou miniatura de significados – conceito que o pensador, ora focalizado, coloca em ação no diálogo com o físico Leibnitz. Tais centelhas de sentido (...) podem ter a força de um relâmpago.

⁸ Agradeço ao Professor Guilherme do Val Toledo Prado pela sugestão, no exame de qualificação, de organizar os depoimentos em “mônadas”.

Inspirada pelo caminho do rememorar e, também, pela leitura das histórias narradas em “Infância em Berlim por volta de 1900”, onde Benjamin (1987) narra, já adulto, algumas experiências da sua infância, mergulho nas histórias narradas das professoras, que trazem a “força de um relâmpago”.

É prudente assinalar que, ao organizar os depoimentos em pequenas histórias, apresentadas a partir de alguns recortes que julguei mais significativos no contexto da pesquisa, não o fiz com a intenção de apenas ilustrar a narrativa, tampouco de categorizar ou enquadrar as experiências contadas pelas professoras. Como dizem Prado et al. (2008, p. 64):

a produção das mônadas não se dá no simples recorte de extratos das entrevistas com a função de ilustrar uma discussão, mas sim na formulação deliberada de narrativas que explodem em polissemia ao se tornarem uma historieta intitulada, muitas vezes, com intenção provocativa.

Histórias de Amanda Lopes

Os cacos de vidro. Vou tentar seguir uma ordem... Falar da minha experiência estética, não é uma tarefa fácil. Eleger precisamente a primogênita dentre tantas que me marcaram minha infância parece quase impossível. Na verdade são dois momentos que nasceram quase juntas. Uma de observação e outra de produção.

A primeira aconteceu na minha rua de calçamento, em Sabará, onde moro. Havia sempre pequenos cacos de vidro entre as pedras que, à noite, originavam infinitos pontos de luz dos postes. Esse brilho me encantava. Perguntava-me de onde vinham esses cacos que nunca se esgotavam? Mesmo com chuva e vento, eles continuavam ali. Firmes como as estrelas no céu e as luzes que cobriam as montanhas escuras. Firmes até chegar o asfalto, que os apagou de vez.

A segunda foi a descoberta de como fazer pipocas de chocolate .É uma brincadeira que eu fazia com minhas irmãs – eu tenho duas irmãs mais novas que eu – a gente costumava pegar restos de isopor que vinham nas embalagens de eletrodomésticos, a gente pegava este isopor e ralava em um muro chapiscado da minha casa, que para minha mãe era um terror, porque sujava demais, o vento espalhava! A gente ia ralando o isopor bastante no chapisco, tentando juntar aquilo que caía e o resto, que ficava na parede, ia grudando na roupa, no cabelo, a energia eletrostática do isopor, ia grudando e fazendo aquela bagunça!

O professor Rogério. Na verdade eu sempre gostei muito de mexer com materiais criativos, dessa coisa de ficar horas desenhando, inventando alguma modelagem, alguma coisa assim... (...) E quando eu estava no ensino fundamental – eu estudei em uma escola pública, numa escola Municipal de Belo Horizonte – tive um professor, chamado... Rogério. Ele formou aqui na escola Guignard. Hoje, quando vejo uma aula às vezes de um professor que não é formado em uma universidade, eu vejo o presente que tive de ter um professor que

formou na Guignard. Ele dava aula de desenho de criação, desenho de observação, tudo muito simples, materiais simples que eram da escola mesmo. (...) Um dia eu contei para ele que eu estava interessada em fazer vestibular para Arte... faz na Guignard, eu formei lá.... Eu acho que ele pode ter me influenciado. (...) Talvez se eu não tivesse tido um professor que me puxasse, eu teria ido para a matemática, que eu sempre adorei... Na minha família não tem ninguém que fez Arte. Eu acho que esse professor foi fundamental para mim. Quando eu formei no bacharelado, eu fui levar um convite para ele. (...)

Eu queria ser artista. Fiz vestibular, passei, comecei o curso e realmente tive certeza que era isso que eu queria. Fiz o Bacharelado, eu não tinha a intenção de dar aula de Arte. (...) Eu queria é ser artista, era pintar, meu sonho era a pintura. (...) Habilitei em pintura e escultura. E depois que formei, comecei a pensar, e agora? Vou ficar em um atelier dentro da minha casa, criando isolada do mundo? Eu estava achando aquilo muito pouco para mim. Senti um vazio enorme. E assim veio a ideia de dar aula de Arte. E aí pensei, se eu tenho que ter um emprego mesmo, e artista no Brasil realmente tem que ter um emprego.... o bom seria ficar na mesma área. E para dar aula precisamos também pesquisar, atualizar-se, aprender com o outro.

Dar aula preencheu o meu vazio. E assim, resolvi fazer vestibular na Guignard de novo, para Educação Artística. (...) foi para mim como começar do zero. Comecei a gostar do curso. Achei interessante, e tive experiências de fazer estágios em escola pública e particular. Eu achei que era isso que estava faltando, o que eu estava buscando realmente era a sala de aula. Hoje dou aula, acho que as coisas se complementam mesmo. Não consigo mais me enxergar sem dar aula, ficar só em casa, isoladamente de tudo e de todos. Isso é solitário e angustiante demais. Dar aulas preencheu mesmo o vazio. Era isto que eu estava sentido. Eu já tinha certeza que queria aquela prática mesmo.

O grupo de estudo. Logo depois que formei na graduação fui para a pós. Foi onde descobri o grupo de estudo sobre memória. O grupo foi fundamental para a escrita do texto “Andu” (...) Só me dei conta da importância do registro em sala de aula, depois do grupo de

estudo. Foram as conversas, as trocas de experiências, o registro destas experiências, a reflexão, fazer do seu material didático, um material diário. Um material de pesquisa pessoal e de formação continuada, mesmo. As discussões do grupo de estudo, despertaram-me para a importância dos meus registros.

A experiência da sala de aula e a performance Andu. Nesse grupo, a gente falava muito da nossa experiência em sala de aula. Percebi que, quando você fala sobre a sua experiência, você repensa sua experiência e coloca outro olhar na sua experiência. Além de que as outras pessoas que faziam parte do grupo, com um olhar de fora, discutiam com você. No grupo de estudo discutia-se o tempo todo. Uma contava... a outra comentava...E assim, puxava-se um gancho sobre o que a outra pensava sobre o que você ainda não tinha pensado.... assim que funcionava. Por exemplo, eu lembro que a experiência que eu tive da performance, Andu, com a experiência que tive em sala de aula também foi marcante para mim. (...) Se não fosse esse grupo, ia ficar a experiência do Andu e a experiência da sala de aula, isolados. Não tinha me dado conta, que poderia ligar uma experiência com a outra. O grupo de estudo, creio eu, fez surgir a nossa vontade de escrever, de repensar a nossa prática. (...) para mim foi uma formação muito importante. Ele influenciou a minha prática em sala de aula. Eu levava para as nossas reuniões meu caderno e ficava registrando... pensando... refletindo sobre o que acontecia na minha aula e na sala de aulas dos outros....se aquilo tinha a ver com as nossas aulas e quais os apontamentos que poderia fazer para a próxima aula.

A mente viaja, igual uma criação. Eu acho que o professor tem que ter um trabalho artístico. Precisa trabalhar esse outro lado, não pode ficar só em sala de aula não. Mas tem professor que atua bem em sala de aula e não é artista; como explica esta questão? (...) acho que nossa mente viaja igual uma criação. Eu acho o que importa é o raciocínio. (...) penso que a mente viaja, igual uma criação do artista antes de fazer a tela. É aquele pensamento que você tem antes de fazer o seu trabalho. É esse pensamento que tenho agora. Eu acho que manter este pensamento é o que importa. É este pensamento que é anterior mesmo e que ainda não se materializou... Quando você tem uma ideia de fazer uma tela, você começa fazer o registro em um caderno e, depois, você passa para tela. Mas tem horas que você nem chega a pintar a tela.

O pensamento é anterior a produção. Este pensamento anterior à produção é o que eu acho mais importante. E que continua me alimentando! Vários pensamentos de projetos que eu queria fazer, não consegui fazer ainda. Queria gravar outra instalação sonora, que ainda não dei conta de fazer. E aí aquele momento esfria. Isto é igual quando você quer pintar uma tela, mas você não pode naquele momento... Num outro dia, você retoma a vontade daquela tela, mas não é mais aquilo... Depois de um tempo... De repente, a vontade volta com tanta força que tem que ser naquele dia, você tem que pintar. Então é este pensamento flutuante, esse pensamento criativo, anterior a uma produção concreta. Ainda mais hoje em dia com tantas linguagens, corpo, vídeo e tudo mais, animação. Acho que é fundamental não deixar perder esse fio. (...)

Vejo-me como artista e arte educadora. Na sala de aula você olha os meninos, e como artista você olha para você, acho que tem que ter estes dois olhares.. Se você só o olha para o outro, você perde o outro raciocínio que eu falei. Mas se você o tempo inteiro pensa nos meninos e também se vê e repensa sobre seu processo de criação, você volta este pensamento para você, e aí você se alimenta e continua como professor e artista do mesmo jeito. Tem horas que vou embora pensando na aula e no trabalho dos meninos e, às vezes, estou no meio da aula falando com um menino, quando relaciono o trabalho do aluno com o meu.

Histórias de Ana Beatriz Moraes

Eu não sei se é uma experiência estética. Eu não sou uma pessoa de memória, eu não guardo muitas coisas para poder lembrar. Eu lembro de uma meia calça, que se isso foi uma criação minha de hoje em dia ou se isto realmente existiu. De puxar a meia calça, de pôr a meia calça, eu até tenho vontade de perguntar para ela se ela fazia este trabalho. Tenho que perguntar para minha mãe, mas eu lembro que eu era pequena, não sei, seis anos. Não sei por quê, mas estou lembrando, também, de um livro que ganhei da minha mãe. Ela tem um olhar muito sensível e não sei por quê, mas por algum motivo, eu deva ter demonstrado, ela me colocou em aulas de arte. No livro tinha um urso e eu adorava aquela imagem de urso. Eu reproduzia aquele urso milhares de vezes e colocava um palitinho atrás dele. (...) Eu lembro de fazer vários ursinhos daqueles, mas eu não sei se é uma experiência estética.

A marca na barriga. Lembro que ficava sempre na oficina do meu pai. Eu até tenho uma marca na barriga, porque a solda ficava em cima da mesa e eu ficava sempre apoiada. A gente chamava a oficina dele de toca, porque ele vivia lá dentro. Ele chegava do trabalho, ia para lá, ficava de noite, sábado, domingo. Tem a piscina, o quintal e tem um buraco em baixo da casa, você tem que abaixar e entrar ali. Era uma toca mesmo! Ele era muito organizado. Hoje, por causa do acidente, fez uma bagunça enorme na minha casa. E na oficina não tem mais nada no lugar. Ele foi muito organizado. Desenhava na parede o formato da ferramenta, para poder colocar no mesmo lugar novamente. E construía milhares de objetos, tudo era construído para facilitar a vida. Por exemplo, eu tinha uma tirolesa, que tinha lá no alto da árvore do sítio, a tirolesa descia e caia em frente à casinha que ele mesmo construiu. O fogãozinho, a cadeirinha, a mesinha, a gente acompanhava estas construções, tudo isso era um ato criativo. Ele arrumava soluções criativas para as coisas. Sempre ele arrumava soluções de alguma coisa que estava estragada. Como a gente pode transformar isso, aí a gente transformava de milhares de forma. Eu acho que tenho uma ligação muito forte com isso.

Eu sei construir um tanto de coisa. Eu sei construir um tanto de coisa, eu sei consertar um tanto de coisa hoje em dia! Estou fazendo um estágio numa escola e, como eu

fico um pouco de fora do projeto, fico ajudando, auxiliando, mas não tão envolvido como o professor, eu consigo dar muitas soluções criativas. Acho que tem a ver muito com este processo meu, com meu pai. (...) Ele sempre fez a gente pensar nas coisas. Até hoje, qualquer pergunta que você faça para ele, ele não te responde. Ele te dá os elementos para você pensar. Ele fala “Mas o que você acha?” ele acha que as pessoas têm que aprender as coisas. Que as pessoas têm que dar conta de pensar e de fazer as coisas. Por exemplo, se a gente pergunta alguma coisa do computador, ele nunca vai te responder. Ele senta do seu lado e faz você chegar em uma solução. Mas ele nunca vai fazer nada para você. É o que ele fazia com a gente quando criança.

O raciocínio da arte em busca de soluções. Eu acho que este raciocínio é um raciocínio da Arte, onde você busca soluções. (...) Por exemplo, se tenho dois objetos quebrados, como eu posso usar alguns elementos deste objeto, juntar com esse e outro e de repente formar um terceiro ainda e que seja útil para uma outra função ainda? Um pensamento criativo! Penso que é um pouco o que os meninos da favela fazem. É pegar um pouco os elementos do cotidiano deles e transformar aquilo. Os brinquedos que eles fazem mesmo, é um ato criativo o tempo inteiro. Eles buscam soluções para as coisas.

É como se fosse um processo criativo meu. Depois de um tempo que eu comecei a trabalhar com oficinas de arte, fiquei achando isso muito legal. Vou te mandar um texto, ele fala do processo de ensino como um processo criativo, que não tem um conjunto de situações com um fim pedagógico definido Mas são situações que você vai colhendo do acaso daquela situação e vai fazendo um pouco de um processo criativo coletivo. Ele associa um ato de fazer Arte e vai colhendo os elementos que vão surgindo e que para ele é o processo de ensino mais rico. Era um pouco que eu estava fazendo nos Querubins. Eu me envolvi de uma forma, como se fosse um processo criativo meu, e que também era. Era um processo que eu ficava pensando o tempo todo... ficava em casa bolando e, quando via algum outro trabalho de Arte, já associava diretamente com o que estava fazendo ou só pensando.. As fotos lá do vídeo do papagaio, já eram de um interesse estético meu. Eu tirei algumas fotos dos tênis pregados nos

fios, que os meninos do morro costumam fazer. É super curioso, por que é que eles fazem aquilo? É super estético.

A professora de história da arte. Nunca ninguém falou para mim: “vá fazer Guignard!”. Eu tive história da Arte no primeiro, segundo e terceiro ano, no colégio São Paulo. Eu adorava! Aquela bagunça, todo mundo conversando na aula de história da Arte, mas sempre me interessei muito. A professora começava a história da Arte, com umas pinturas rupestres lá da Lapinha, que era onde ela tinha uma casa. Um dia, ela nos convidou para ir nesta casa, onde ela mostrou as pinturas rupestres para nós. Então eu acho que isso: foi a professora de história da Arte que eu gostava muito. Com certeza ela teve este olhar sensível para mim, de puxar coisas, de incentivar, de valorizar, isso, em qualquer aluno, levanta a autoestima e é importante para o educador, que te faz experimentar mais ou quando a gente é valorizado.

Olhar para o diferente. O trabalho que foi mais significativo para mim, e que também tive o maior aprendizado e onde consigo ver, nos meninos, um maior retorno, foi o trabalho dos papagaios... aquele que eu te dei. Depois uma coisa assim, que até não escrevi na pesquisa, mas conversando com o André me chamou mais atenção ainda. Os meninos chegavam com uns objetos, umas tampinhas amassadas, uma folha diferente, coisas que eles achavam no chão no caminho do Querubins e traziam para mim “Olha Ana, olha que lindo isso! Que interessante!”. Então era esse olhar diferente para o cotidiano, que aconteceu depois destas atividades. De trazer uma tampinha amassada que eles veem todos os dias, mas, de repente, eles olham para ela e conseguem ver uma estética (...) . Só me dei conta disto, depois que falei com uma pessoa que não participava diretamente na atividade. Acho que, às vezes, precisamos disso para a gente pensar...Isto também aconteceu com a minha monografia... Hoje em dia, eu teria usado mais imagem, mas que na época eu não dei conta disso. Naquele momento, eu queria aquilo! A imagem está ali para completar a palavra, não para ilustrar. Hoje, mais madura, eu exploraria mais a questão da imagem.

Histórias de Marilene Almeida

Meus sentidos. Penso na experiência estética como algo que atravessa meus sentidos, me recordo da brincadeira com as formigas. Eu as enterrava na beira da calçada da minha casa, a rua era de paralelepípedo, no interior de Minas. Infelizmente, hoje é tudo asfaltado. Assim, eu fazia o funeral, recolhia a areia que se aglomerava na beirada da rua e fazia os montinhos com as cruzes. Percebia o chão, os insetos, (...). Depois vieram as experiências com o comércio de meu pai (...) lembro que ele vendia arroz. Eu fazia as embalagens, grandes, enormes, recolhia, com uma concha de metal, o arroz que ficava em um balcão de madeira... Isso tudo era muito interessante para mim, quando sentia a textura do arroz encerado escorregando pelas mãos. Depois veio a costura, na adolescência. Costurava qualquer coisa. Pegava os tecidos da minha mãe que ela preparava, alvejava para fazer panos de prato e eu transformava em roupas. Hoje, penso que era algo como meio que descobrir como se faz, errando.

Letra bonita. No ensino fundamental, me recordo da professora alfabetizadora. Muito exigente, mas extremamente cuidadosa e carinhosa. Tive hepatite nessa época e ela me recebia em sua casa para fazer as avaliações, pois não pude frequentar as aulas por um tempo. Ela fazia questão da letra bonita e pegava em minha mão para desenhar as letras. Não permitia que parássemos ao escrever uma palavra, pingos nos is e acentos eram feitos só depois que terminássemos de escrever toda a palavra. Recordo-me, também, da professora da 3ª ou 4ª série, tive duas que incentivavam o teatro, emprestavam-nos roupas, sapatos. Deixavam que ensaiássemos nas suas casas.

Arte na biologia. No ensino médio, foi muito estéril a questão da arte. Recordo-me de não ter esta disciplina no currículo, mas sempre me interessava por conversar com uma professora de Biologia que tinha uma loja de roupas. Nessa época, já produzia algumas coisas, dava uns primeiros passos na fabricação de roupas com uma tia que morava em nossa casa... Até abandonei a faculdade de Direito para me dedicar ao ramo.

Desejos. De volta ao ensino superior, depois de uns quinze anos, casada, com dois filhos, tive contato com a arte no currículo do Normal Superior, com a professora Ana Maria do Espírito Santo, foi ela quem me apresentou você para o trabalho de final de curso, onde pesquisamos sobre a “História de Vida” do professor de arte e as influências na sua prática docente. Foi tortuoso o meu caminho: eu não pensava em ser professora, queria voltar a estudar... Então, tentei decoração na UEMG, mas não passei. (...) Mas não desisti, fiz, também, na mesma época, a Fundação Helena Antipoff, curso de Pedagogia. Era uma forma de voltar... passei e fui estudar lá. Várias vezes, pensei em desistir. Mas aí, no meio do caminho, comecei o curso na Escola Guignard. E hoje estou aqui nessa área complicada, mas muito instigante.

Encontro com Helena. O tema da minha monografia de final do curso no Normal Superior, foi a influência da vida, da formação cultural na atuação do professor de arte. Na Guignard, escolhi falar sobre a história de vida de Helena Antipoff, a fundadora da instituição onde trabalho. A influência de sua cultura russa, de seu pensamento, a valorização da arte no ensino da época. O seu contato com o artista Augusto Rodrigues e o seu apoio em ajudar a fundar a Escolinha de Arte do Brasil. Ela convivia com muitos intelectuais, como Carlos Drummond de Andrade, políticos influentes, desde a sua adolescência. Valorizava e se interessava pelas manifestações artísticas, folclóricas de seu país. Adorava o artesanato.

Era como representar o meu percurso. Na graduação em arte, nas aulas de desenho de criação, com o professor Abílio, pesquisava sobre materiais diversos para meus desenhos e sempre incluía o tecido, a linha... Era como representar o meu percurso, meu trajeto até aquele ponto de formação. Eu sempre em conflito comigo mesma. Ainda estou assim. Acho que enquanto viver..Tenho, também, a peça de cerâmica, o Totem. E o vaso em forma de coqueiro e a costura que faz parte de mim. Sempre, quando me sinto aflita, tenho que me aproximar da máquina de costura. Hoje, já formada, sinto muita falta da Guignard. Preciso ter uma experiência em outra escola, em outro espaço educativo em que a arte seja realmente um elemento valorizado e compreendido como reflexão e aprendizado para a vida. Penso que estou iniciando um processo no meu trabalho, tentando disseminar ideias e deixando alguns

rastros... Como diz a professora Ana, temos que ir pelas rachaduras do terreno, que é árido, muitas vezes.

Ai, que preguiça desse povo da escola! Durante o curso que fiz na UnB à distância, li alguma coisa sobre Maturana e Sérgio Varela, que são criadores do conceito “Autopoiesis”, onde a vida está sempre em transformação. Construímos nosso caminho pelas experiências, isso é indissociável da prática em sala de aula. Cada professor é único e lida de forma peculiar com os desafios da sala de aula, principalmente em arte. Acho que ainda aparece um pensamento deturpado sobre a imagem do professor de arte, sobre a própria arte na escola. Me sinto angustiada, quando vejo que a arte ainda serve na escola para decorar, enfeitar, relaxar ou fazer terapia. E o professor de arte tem fama de desenhar e pintar como um “gênio”.. Precisamos caminhar muito. Às vezes, tento não me aborrecer com essas ideias. Pensam na criatividade como habilidade inata, como um dom e não como algo que pode ser exercitado ou aprimorado... é um conceito da cultura renascentista. Os debates, as trocas de experiências, isso sim, nos alimenta, as pesquisas.... Ai como é bom! Mas, como o processo é longo e como não estou mais na sala de aula esse ano, tento persuadir os que me rodeiam, os professores, mas nem todos são sensíveis....Encontrei pelo caminho, na escola a professora Maria Angélica, que é formada em biologia e se interessa pela arte e sempre abraça as ideias e corre atrás. Agora vão transferi-la para a biblioteca comunitária. Perdi a minha parceira de trabalho. Ai, que preguiça desse povo....

Devaneios e pitis. Bem, esse é o caminho. Perceber as oportunidades de inserir a arte no contexto da escola. Não acho que seja fácil, às vezes parece que estamos muito sós com nossos devaneios, as pessoas são como robzinhos programados.... Posso contar uma experiência que vivi recentemente? Então, fomos convocados a contribuir com o programa Ambientação do governo de Minas, implantado na Fundação. Era em comemoração ao dia da árvore.... ainda são muito presos a essas datas!... aí, a professora de jardinagem/arte (isso é uma piada, ela é a professora de arte e eu que sou formada!) é para chorar....decidiu fazer um cartaz, coisa de escola mesmo....Aí eu dei meu piti e fiz uma outra proposta: pedi que um grupo de crianças fosse lá fora observar e desenhar as árvores e o outro grupo fosse para a

internet pesquisar os nomes das espécies. Aí foi bom e fluiu...A partir destes desenhos e informações, construímos uma árvore de madeira com galhos de papel machê e arame. Fizemos interferências, penduramos saquinhos de plástico transparentes com embalagens de produtos consumidos, lixo, em forma de presentes e algumas frases de conscientização ambiental. Foram vendidas mudas de árvore nesse dia, com 50% de desconto. Na verdade, ainda queria ter mostrado o artista Krajcberg, para os alunos, mas não deu. As coisas são lentas e temos que insistir muito, para que a arte possa ter mais espaço.

Após ter feito as entrevistas, debrucei-me sobre as narrativas audiovisuais de Amanda Lopes, Ana Beatriz Moraes e Marilene Almeida.

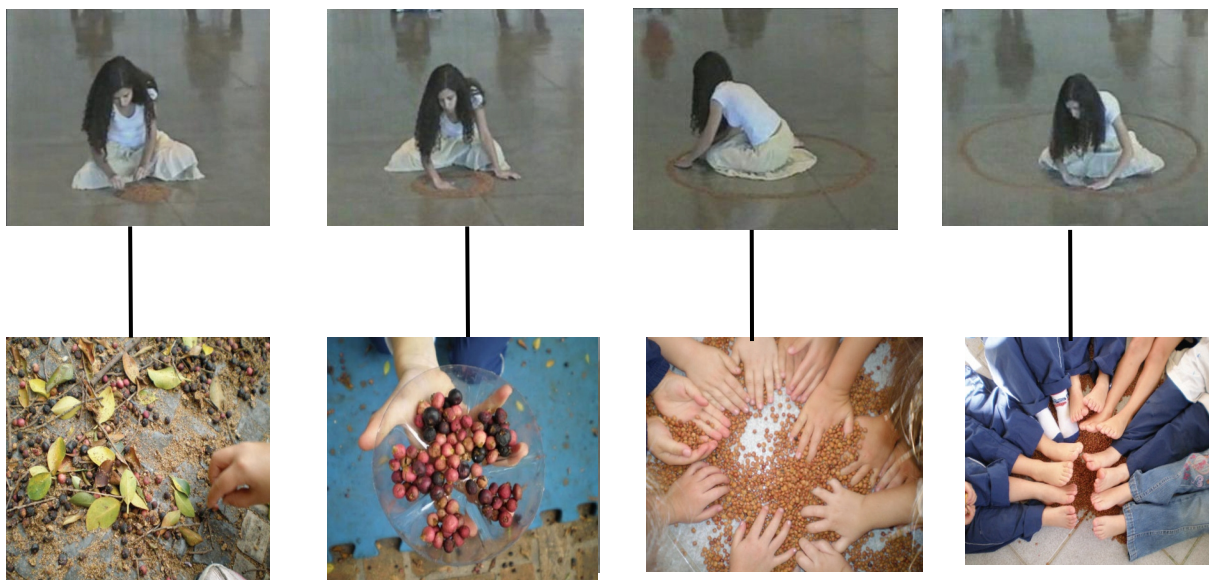
Os registros audiovisuais: testemunhos dos fazeres

Em 2008, recebi de Ana Beatriz dois vídeos feitos por ela. O primeiro vídeo era um registro de uma atividade de confecção de pipas com as crianças com as quais ela trabalhava. Esta atividade foi, depois, incorporada ao seu trabalho de conclusão de curso, conforme já referido anteriormente. O outro vídeo foi feito durante uma viagem para o interior de Minas Gerais, onde ela conheceu o Seu Geraldo, morador de um pequeno povoado, Serra dos Alves. É na sua casa que ela deixa-se envolver esteticamente pelos objetos voadores, feitos de restos de madeira, construídos por ele.

Amanda também me trouxe um vídeo do seu processo de criação, a performance do feijão Andu e um outro registro do seu trabalho sobre uma atividade de catar feijão e frutas coloridas com crianças pequenas.

Da Marilene recebi, também, um material visual das suas aulas, um projeto desenvolvido pelas crianças sobre o tema “a casa”. Sobre o seu trabalho artístico com a costura, recebi algumas fotos.

O registro visual de Amanda Lopes



Fragmentos de dois vídeos de Amanda Lopes. Performance Andu e a prática docente. Os frames escolhidos representam a transcrição, segundo o método de Bohnsack (2008, p. 57). (Imagens cedidas pela artista.)

Amanda conduziu-me para um exercício silencioso do catar feijão. A ideia da sua performance nasce no interior de uma cozinha mineira, quando seu pai traz da fazenda do norte de Minas um feijão chamado Andu.

É na ação do rememorar-se que ela permite que as lembranças da infância deem forma para as suas ideias. Na ação de catar feijão, a artista se alimenta de suas lembranças. No movimento de catar, de limpar, tirar, escolher, juntar novamente as impurezas catadas, enfim, na ação dos gestos que se repetem, ela nos conduz.

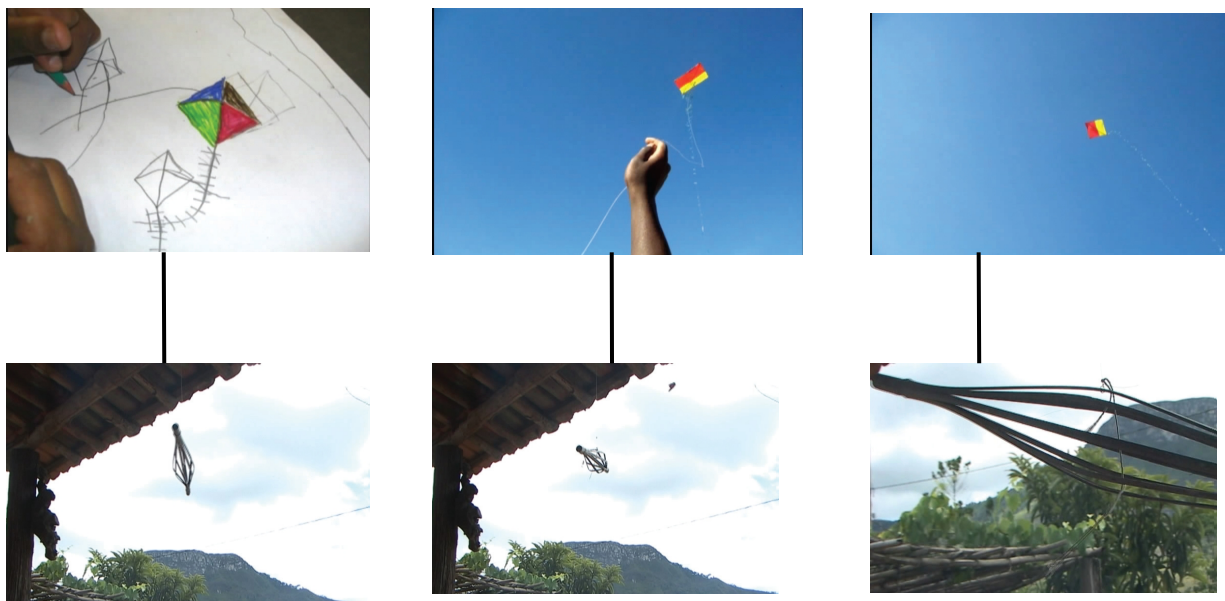
Assisto a sua performance e me deixo envolver pelo clima do silêncio, da pausa. O gesto repetitivo conduz o meu olhar. Um por um. Aos poucos, o círculo cria forma e acolhe a artista. Ela não está mais sozinha nesta ação contínua do rememorar-se.

O catar feijão, que se constitui numa experimentação sensorial, possibilita-lhe viver intensamente essa estimulação tátil como artista. E, na condução da sua aula, eu observo que as frutas coloridas catadas no chão da escola dão o suporte plástico para o seu trabalho estético com as crianças. Vejo Amanda propondo na sala de aula uma experiência vivida por ela como artista.

Na tentativa de entender o seu caminho artístico, ela me conduz, com essa performance, para o seu trabalho como professora de arte com crianças pequenas. Com os pés descalços, no chão, com o feijão despejado na sua frente, inicia o movimento com os pés e com as mãos, tentando sentir os grãos de várias maneiras. Espalhar, ajuntar, organizar, recolher, colocar, retirar, pegar, soltar, são ações que se revezam, também, na sala de aula com as crianças.

É na alternância do movimento vivido, como artista e como professora, que veio da lembrança do catar feijão, que a artista e professora alimenta o seu processo de criação.

O registro visual de Ana Beatriz Moraes



Fragments of two videos by Ana Beatriz Moraes. The teaching practice and artistic practice. As in the previous figure, the frames were chosen according to the method of Bohnsack (2007, p. 57). (images donated by the artist)

Ao olhar para o material visual de Ana Beatriz, vi-me envolvida pelo vento, pelas pipas e alunos. Ela escolhe trabalhar com o vento, o ar e o céu. Esses são seus materiais estéticos naquele momento, naquela aula. É na escuta atenta e sensível que ela olha para os seus alunos. Olha para o que os alunos trazem, dizem, pensam e sentem. Eles sabem fazer pipas. Melhor do que ela. Muito melhor.

Mas o vento não para. Leva-nos para dentro das casas, para a vila Acaba Mundo, para o alto do morro. Ana olha, observa um por um dos seus alunos, grandes e pequenos. Não importa.

Ela está lá. Acompanha cada aluno na sua produção plástica, sugere, propõe, ajuda, acolhe. Na ação docente, propõe a confecção do presente. No domingo, com o vento, a Vila Acaba Mundo se enche de pipas.

Da prática artística com um grupo de crianças de um bairro pobre de Belo Horizonte, ela parte para um outro lugar: sertão mineiro, quase Bahia. Chega na Serra dos Alves. Um lugarejo com apenas 33 casas, onde mora o Seu Geraldo com os seus objetos estéticos. Do cotidiano do Seu Geraldo e embalados pelo vento, os seus objetos construídos exercem uma outra função. Ana olha, chega de mansinho... bem de leve, quase nem se percebe que ela está ali. Seu Geraldo, eufórico com o momento, pede para a Tatiana, sua esposa, tirar a roupa do varal... não era o vento que secava a roupa que estava atrapalhando a filmagem, mas a roupa ao vento que atrapalhava o Seu Geraldo.

Ana continua ali, silenciosa, com o seu olhar estético atento. A artista não perde nenhum momento. Nenhum segundo. Com a filmadora na mão, faz o registro da imagem em movimento. O vento em movimento envolve o seu olhar.

Os objetos voantes pendurados no teto da casa, no quintal, mexem, giram, viram, rodopiam. Assobiam e piam. Às vezes, como o vento. Parece que Seu Geraldo ficou satisfeito com a filmagem. Com o filme, diz ele. A artista registrou o que lhe interessava naquele momento: o vento.

O registro visual de Marilene Almeida



Imagens fotográficas da prática docente e da prática artística de Marilene Almeida. (Imagens cedidas pela autora)

A professora Marilene emenda, remenda e costura. A máquina de costura é o seu objeto de trabalho. A dureza na máquina contrapõe-se à leveza dos fios e à modelagem e maleabilidade dos tecidos. O fixo e o móvel. Essa é a natureza dual da substância para a sua criação. Recriação.

É na junção de tiras de negativos fotográficos que ela cria sua obra, uma instalação: memórias para vestir, cobrir e esconder. São imagens fotográficas costuradas pela linha do crochê. Na transparência da saia, no negativo costurado ela se revela. Transformação.

Como professora, aproveita a sua aprendizagem com a costura e envolve os seus alunos no fazer artístico. Na escola, na convivência com o outro constrói, através de desenhos e palavras, uma colcha de pano com as crianças. Conduz o seu caminho pela pedagogia da

roda e pela prática da costura com crianças na Fundação Helena Antipoff, na zona rural perto da cidade de Belo Horizonte.

A máquina de costura e os tecidos invadem a sua sala de aula. Envolvida com panos tecidos e fios, vai alinhavando etapas, cresce em suas reflexões e segue em busca de outro projeto “A Casa”. Ao olhar para esse projeto percebo a sua prática de professora, o seu desejo de tocar os alunos, de trazê-los para o “aprender significativo”. Um projeto em que professora e alunos envolvem-se nas casas-maquetes. Um projeto em que o alinhavo é feito pela sensibilidade e imaginação e onde os alunos presentificam seus fazeres, nos seus ambientes-sonho. Inventando um lugar que não existe, experimentaram ali, na aula dessa professora, um espaço para exercitar a imaginação, projetar os seus sonhos. Construir e dividir os seus sonhos.

Costurando as tramas

Iniciei a pesquisa com algumas perguntas que me inquietavam e, de certa forma, tornaram-se roteiro para a investigação: a) O processo de criação do artista contribui para melhorar a qualidade da prática docente em sala de aula? b) Em que medida a prática da docência pode influenciar o processo de criação do professor-artista? É possível destacar processos colaborativos entre uma prática e outra? c) Como as memórias, de infância e de formação, podem contribuir para a prática artística e pedagógica do artista-professor?

A partir destas perguntas iniciais, no processo da pesquisa tornaram-se visíveis temas recorrentes que me conduziram a pensar no caminho que um professor de arte percorre e na prática que vai construindo. Desta maneira, formulei a questão central que me movia: como professoras de arte tornam-se professoras e quais as possíveis relações entre seus fazeres docentes e artísticos?

Depois de me encontrar com as professoras, ouvir suas histórias, acompanhar e observar seus registros visuais (materiais recolhidos para a análise), chega o momento de entrelaçar e costurar as tramas.

Tornar-se professora relacionando arte e vida

Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade. Mas o que eu queria dizer sobre o nosso quintal é outra coisa. Aquilo que a negra Pombada, remanescente de escravos do Recife, nos contava. Pombada contava aos meninos de Corumbá sobre achadouros. Que eram buracos que os holandeses, na fuga apressada do Brasil, faziam nos seus quintais para esconder suas moedas de ouro, dentro de grandes baús de couro. Os baús ficavam cheios de moedas dentro daqueles buracos. Mas eu estava a pensar em achadouros de infâncias. Se a gente cavar um buraco ao pé da goiabeira do quintal, lá estará um guri ensaiando subir na goiabeira. Se a gente cavar um buraco ao pé do galinheiro, lá estará um guri tentando agarrar no rabo de uma lagartixa. (BARROS, 2003, p. XIV)

O poeta nos fala de quintais e achadouros, onde se escondem tesouros da infância. Para encontrá-los, precisa-se cavar. Buracos? Não sei. Mas precisa-se mexer na memória. Foi um pouco assim, cavando a terra, revirando baús de guardados das professoras, que cheguei ao quintal de recordações delas.

Observei que a professora Marilene gostava de sentir a textura do arroz escorregando pelas suas mãos de criança na loja do seu pai. Brincava? Vivia uma experiência estética? Na criança, impossível distinguir essas ações. Tocar aquela textura mostrava-lhe o mundo, coisas miúdas, talvez quentes ou frias, mas prazerosas, certamente. Brincava de enterrar as formigas, na beira da calçada no interior de Minas Gerais. Utilizando-se de pedrinhas, pequenos pedaços de madeira, fazia uma espécie de construção-armadilha. Imaginação.

Ana Beatriz usava o espaço da oficina do seu pai para brincar e fazer as suas primeiras invenções de criança. Juntava objetos, colando, pregando, soldando. Entregue à experiência,

as marcas ficavam nos objetos criados... e, as vezes, no próprio corpo, como a queimadura com a solda. Uma peça do vestuário feminino, quem sabe de sua mãe, transformava-se em uma divertida brincadeira: explorando a relação corpo objeto, a meia calça encontrada era ressignificada. Não lhe vestia as pernas de criança, mas a cabeça. Que fantasias estavam a lhe rondar?

Amanda brincava com as suas irmãs, no interior de uma cidade mineira, na rua. Lugar onde existia tempo para olhar as estrelas e se encantar com os cacos do asfalto que brilhavam na noite escura. Onde ralar o isopor no muro da casa era uma possibilidade de brincadeira, de invenção e de experimentação. De corpo inteiro.

As brincadeiras, apontadas pelas professoras Marilene e Amanda, aconteciam na rua, na beira da calçada, onde se utilizavam de objetos ali encontrados. Poder inventar, transformar algum objeto em outra coisa, observar o caminho das formigas, faz parte do repertório do universo infantil. Recentemente, numa viagem para a cidade de Tiradentes - MG, conheci a artista plástica Regina Lúcia, que me contou, com muito entusiasmo, que as brincadeiras da sua infância são, hoje, para ela fonte inspiradora para o seu trabalho com a arte. Em seu blog (reginaluciateveinfancia.blogspot.com), ela conta que:

Desde menina costurava para as minhas bonecas com panos, linhas e botões de restos da caixa de costura de minha mãe, com achados dos baús das avós e guardados presenteados por minhas tias. (...) Vivi uma singela e deliciosa infância com meus irmãos e amigos no meio de bonecas, pipas, bolas de gude, brincadeiras de roda, livros e revistinhas infantis, danças em volta do coreto da praça depois do cineminha com pipoca, bolo de baunilha da vovó, sorvete de manga da mamãe, teatrinho em casa e viagens, muitas viagens! À brinca ou à vera? Pois é, levei a sério a minha infância e depois de professora das primeiras letras, como designer e artista plástica reencontro no lúdico, no poético, no colorido o doce e feliz tempo das brincadeiras costurando toda esta alegria .

Ao ouvir Regina Lúcia contando da sua infância, estabeleço um elo com as lembranças das professoras e das suas primeiras experiências estéticas. No caso da artista de Tiradentes, as experiências da infância ressoaram na sua vida de adulta. A experiência vivida na sua infância mostra-se, claramente, como fonte inspiradora para o seu trabalho hoje, no seu fazer artístico – do quintal da sua memória surgiu a grife “Regina Lúcia teve infância”.

Ao olhar e reler o que as professoras narram, posso dizer que elas tiveram, na sua infância, um espaço para as brincadeiras, para a exploração de diferentes materiais, podendo, a partir daí, elaborar suas impressões sobre o mundo em que vivem.

O ato de enterrar as formigas ou saber para onde elas vão, que foi destacado pela professora Marilene, me lembrou uma aula de arte com crianças de 6 anos de idade sobre formigas, com a seguinte conversa:

- Nós estamos estudando sobre formigas com a professora

Fabiana.

- Formigas? Como assim?

- É que ontem o João trouxe uma formiga enorme que ele achou no sítio dele.

- Mas como ele trouxe a formiga para escola?

- Dentro de um copo de plástico !.....

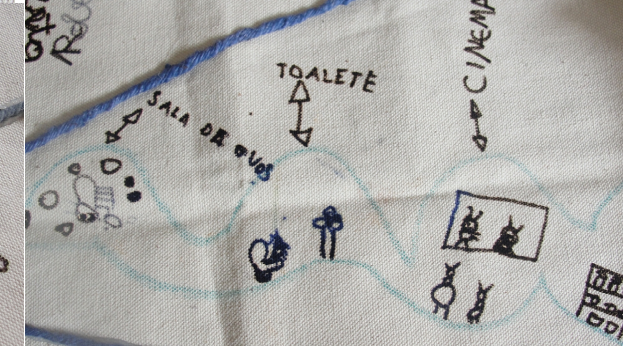
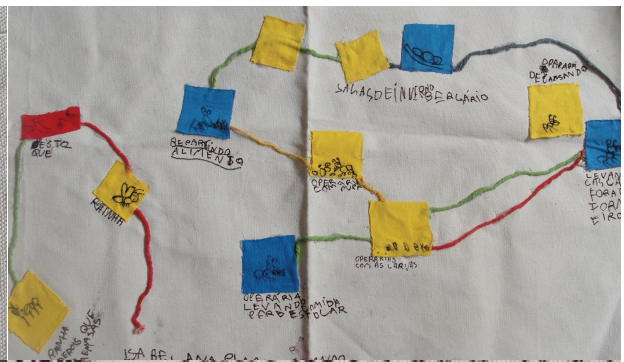
- Nós queremos descobrir como é a vida dentro de um formigueiro! Você sabe?

- Hummm!

Elas tinham várias perguntas e inúmeras hipóteses de como seria a vida das formigas dentro do formigueiro. Queriam saber “o que será que as formigas fazem de noite, se dentro do formigueiro é escuro e se a rainha tem um quarto só para ela”.

Para responder as suas perguntas, fomos pelo caminho do desenho, com a intenção de que pudessem responder, através da atividade gráfico-plástica, as suas questões.

É interessante que, ao observar os desenhos e ouvir os seus relatos, percebi que elas já tinham algumas informações como: as asas da rainha caem num certo momento, as formigas se reproduzem por ovos. Mas por outro lado, achavam que, se tem uma rainha, teria que ter um rei e princesas também.



Não sei exatamente por que me lembrei desta atividade com as formigas. Talvez para dizer que a curiosidade pelas formigas faz parte do universo da educação infantil. E, ao tentar estabelecer um elo entre a experiência estética vivida na infância das professoras e das crianças na escola, observo algo bastante característico das crianças pequenas: elas olham para os detalhes! Elas se interessam pelas coisas minuciosas, carregam pedras, pedrinhas, bichos, plantas, gravetos para casa e para sala de aula. Encantam-se com esse universo em miniatura. “A miniatura faz sonhar.” (BACHELARD, 1989, p. 160)

E aqui, mais uma vez, encontro-me com Benjamin (1987), que fala do olhar especial que as crianças têm, que elas olham para o que os adultos não imaginariam. Que elas fazem esse movimento de olhar nos cantos, onde acontecem coisas... Ele diz que as crianças (BENJAMIM, 1987, p. 18-19)

sentem-se irresistivelmente atraídas pelo resíduo que surge na construção, no trabalho de jardinagem ou doméstico, na costura ou na marcenaria. Em produtos residuais reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e para elas unicamente. Neles, elas menos imitam as obras dos adultos do que põem materiais de espécie muito diferente, através daquilo que com eles aprontam no brinquedo, em uma nova, brusca relação entre si.

Nas memórias das professoras Marilene, Amanda e Ana Beatriz, vejo essa presença dos detalhes, da busca, da exploração do mundo ao redor, na manipulação de diferentes materiais e materialidades. A curiosidade que, de certa forma, foi alimentada – seja pela disponibilidade de espaço, tempo (a oficina do pai, a rua do interior, a loja do pai) ou presença de materiais (arroz, isopor, madeira, pregos).

Em especial na história de Amanda, contando a sua primeira experiência estética, observei que os micro objetos que faziam parte da sua infância, como flocos de isopor, cacos brilhantes de vidro, são retomados, hoje, já na fase adulta, com a performance Andu. A

plasticidade da sua obra é composta por micro objetos, como o feijão. É como se a infância tivesse sido um campo fértil de criação para ela, sua inspiração.

A artista Louise Bourgeois (2000, p. 1) fala que a sua infância inspirou toda a sua obra:

Meu nome é Louise Josephine Bourgeois. Nasci em 24 de dezembro de 1911 em Paris. Toda a minha obra nos últimos cinquenta anos, todos os meus temas, foram inspirados em minha infância. Minha infância jamais perdeu sua magia, jamais perdeu seu mistério e jamais perdeu seu drama.

Ao ler o que esta artista franco-americana fala sobre o seu trabalho e ao ouvir as memórias das professoras, fica evidente que a infância é um campo fértil, inspirador e formador nas marcas impressas nas lembranças. Marilene leva para a sala de aula a sua máquina, os tecidos, as costuras; Amanda carrega, no seu processo artístico e para a sala de aula, a paixão pelos objetos mínimos, cacos, resíduos – sementes, frutas recolhidas do chão; Ana Beatriz traz da oficina do pai a aprendizagem da transformação, da construção de objetos – não seria essa sensibilidade “construtiva” que abriu espaço para a construção das pipas? Ela mostrou-se disponível para a aprendizagem de mais uma construção, agora com as crianças.

A professora Susana Rangel Vieira da Cunha (2005, p. 10), ao falar da influência que os professores provocam no modo como as crianças produzem sua visualidade, diz que

Para que as crianças tenham possibilidades de desenvolverem-se na área expressiva, é imprescindível que o adulto rompa seus próprios estereótipos, a fim de que consiga realizar intervenções pedagógicas no sentido de trazer à tona o universo expressivo infantil. Uma maneira do adulto romper suas formas cristalizadas é resgatar seu próprio processo expressivo, voltando a brincar com os materiais.

Acredito que, além da necessidade de romper com a forma cristalizada de relacionar-se com a arte, existe, também, a necessidade do professor “reencontrar-se com porções esquecidas do ser”, ao que Luciana Ostetto (2008, p.129) chama de o “encontro com a sua criança”.

No momento em que os professores puderem se reencontrar com a sua dimensão esquecida de criança, voltando a brincar e a se encantar com a diversidade de materialidades ao seu redor, sim, talvez possam desbravar outras possibilidades com a arte na escola. Se este é um caminho, as três professoras que fazem parte desta pesquisa parecem reafirmar: para manter viva a “chama arte-infância” até hoje na fase adulta, existe a necessidade dessa conexão com a sua criança. Nos seus testemunhos, dão pistas para pensar que as possibilidades estéticas e expressivas criativas que foram vividas na infância, permitem-lhes um diálogo estético mais próximo com os seus alunos.

As “histórias de formação inicial” (SOUZA, 2004, p. 211) nos ajudam a olhar para nós mesmos e, nesse olhar, talvez compreender a parcela formativa que as lembranças da infância carregam. Esta ação do rememorar as primeiras experiências estéticas, ajudou-me a compreender que, mesmo que eu esteja aqui analisando trajetórias individuais, não são histórias narradas fora de um contexto histórico, social e cultural. Muito pelo contrário. São trajetórias que revelam um processo de formação em tempos e espaços diversos e que, de certa forma, ajudaram cada professora a ser o que elas são hoje.

As histórias aqui contadas pelas professoras, alinhavadas pelas experiências estéticas, pela memória da infância, estão conectadas com a vida. Compondo e entrelaçando a trama, vemos, também, a importância da convivência dialógica que essas três ex-alunas tiveram com alguns professores ao longo da sua vida. Marilene, por exemplo, lembra-se da professora alfabetizadora que a acolheu na sua casa, das professoras que tinham o hábito de fazer teatro nas suas aulas e da professora de biologia. Amanda fala do professor Rogério, que a incentivou a fazer a escola Guignard. Ela destaca que ele influenciou-a na sua opção pela arte.

Marilene, que estudava na zona rural, podia frequentar a casa da professora. Ana Beatriz, que fez o seu curso na cidade, também foi convidada, num passeio com a escola, para visitar a casa do professor de história de arte, que morava num município perto de Belo Horizonte.

É interessante perceber que, mesmo estudando em escolas de municípios diferentes e considerando as temporalidades das experiências, em todas elas houve um investimento na relação aluno e professor. Um investimento em experiências que se costuraram pela troca, pelo afeto, pela singularidade de cada um. E que deixaram marcas positivas nas alunas, hoje professoras.

As recordações das professoras, localizadas como parte do seu processo inicial de formação, revelam memórias escolares constituídas dentro de um campo subjetivo e singular para cada uma delas. No momento em que narravam e se lembravam dos professores que tiveram ao longo da suas vidas, tiveram a oportunidade de pensar sobre suas vivências pessoais e profissionais. Ao falarem sobre as atitudes de alguns dos seus professores, ao se lembrarem daqueles que marcaram seus percursos formativos e o contato com as linguagens artísticas, as professoras Amanda, Marilene e Ana Beatriz oferecem um testemunho da disponibilidade daqueles seus mestres para com o outro. Lembrei de Paulo Freire (2004, p. 136) que falava nas suas aulas que:

Ensinar exige disponibilidade para o diálogo. Nas minhas relações com os outros , que não fizeram necessariamente as mesmas opções que fiz, no nível da política , da ética , da estética da pedagogia, nem posso partir de que devo “conquistá-los”, não importa a que custo, nem tampouco temo que pretendam “conquistar-me”. É no respeito às diferenças entre mim e eles ou elas, na coerência entre o que faço e o que digo, que me encontro com eles ou com elas. (...) Como professor não devo poupar oportunidade para testemunhar aos alunos a segurança com que me comporto ao discutir um tema, ao analisar um fato. (...) Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa. Viver a abertura respeito aos outros e, de quando em vez de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente.

Essa mesma atitude pode ser encontrada na prática desenvolvida pelas professoras com seus alunos: todas parecem estar preocupadas em desenvolver um trabalho significativo.

Todas buscam estabelecer um diálogo com o universo cultural das crianças, atitude que não é uma coisa dada, precisava ser construída.

A preocupação da professora Amanda em escutar e acolher a bagagem cultural que os alunos traziam para a escola, levou-a a desenvolver a sua monografia de final de curso de especialização sobre a prática formadora e a educação pela convivência (LOPES, 2008). Isso evidencia a abertura ao outro, a sua disponibilidade e curiosidade sobre a vida daquelas crianças. É a angústia que mobiliza a professora Ana Beatriz: ela constatava que as crianças não a escutavam, que elas falavam muito. Pergunta-se, então, como chegar mais perto delas. Experimenta dialogar com o universo cultural do grupo: pelas brincadeiras da cultura popular ela estabelece uma conversa mais direta, onde ela dá autonomia e ouve mais a voz das crianças (MORAES, 2008). O movimento da professora Marilene também segue por aí. No desejo de tocar os alunos, seu projeto “A Casa”, construído pelos caminhos da imaginação, traz o universo das crianças no sonho das casas-maquetes.

Percebo a atitude dialógica ligada com uma prática que leva à reflexão: a prática do registro. De uma forma ou de outra, o registro está presente na história das três professoras.

A professora Ana Beatriz registra por meio do vídeo e da fotografia. O registro visual é um recurso de documentação que possibilita a avaliação. Permite tanto avaliar o seu fazer pedagógico, como, também, o fazer das crianças. Segundo seus relatos, o registro visual está incorporado como uma metodologia de trabalho que poderia ser assim definida: ação-registro-visualização-reflexão. Ou seja, depois de cada atividade, há sempre o registro fotográfico ou videográfico elaborado por ela. Em outro momento, esse material é compartilhado com as crianças, que podem se ver e avaliar o processo vivido.

Ela relaciona o uso do registro das suas aulas como um método inspirado, provavelmente, na convivência da oficina do seu pai e quando fazia estágio num laboratório de fotografia. Destaca que, nesse laboratório escuro, podia pesquisar, como pesquisava na oficina do seu pai, quando criança. Foi no laboratório que criou o hábito de pensar e

coleccionar os registros feitos pela fotografia. Um interesse que começou aí e vem se tornando um motivo de reflexão para as suas aulas e, também, para o seu trabalho artístico. É esse “método” que pode ser encontrado no seu material visual, por exemplo, no vídeo dos papagaios, já citado por mim, feito durante as suas aulas com as crianças num projeto social na cidade de Belo Horizonte.

Assim como Ana Beatriz a professora Amanda destaca o registro como parte de um hábito seu, tanto para planejar como para avaliar as suas aulas. Amanda é da escrita. Diz que se sente mais segura, quando tudo está anotado no seu caderno. Mesmo que na hora da aula tudo possa mudar, o registro escrito é um “ponto de referência” para ela.

Nas histórias narradas da professora Marilene, encontrei a informação de que tem um caderno de registro, que funciona como um espaço autorreflexivo. Isso ela conta na monografia. A professora disponibilizou seu caderno com registros dos anos 2007 e 2008, mas não o incluí como dado para análise. Por isto fica aqui apenas a constatação da prática do registro.

Para a professora Ana Beatriz, o registro visual fez parte do cotidiano, como documentação e avaliação das suas aulas. Para Marilene, as anotações funcionaram como um questionamento de si mesma, sobre a sua vida profissional; espaço de reflexão, autoconhecimento. Para Amanda, era uma prática, também, de documentação e reflexão sobre o fazer, espaço que a ajudava na organização das suas ideias e pensamentos e que contribuía para projetar a aula seguinte.

Registrar significa marcar o vivido e refletir sobre a prática:

Registrar a própria prática pode ser um rico instrumento de trabalho para o professor que busca reconstruir os conhecimentos junto com os alunos, porque o retrato do vivido proporciona condições especiais para o ato de refletir.(...) o diário é (...) construído por cada sujeito que registra e lhe dá uma forma própria , de acordo com as

necessidades que o sujeito tem em cada momento, em cada realidade de trabalho. (WARSCHAUER, 1993, p.61)

As três professoras mostraram que o hábito de registrar está incorporado em suas práticas. Mesmo que sejam formas diferentes de registros (fotografia, vídeo, escrita), existe, sempre, esse processo da reflexão, alimentando a continuidade do trabalho, apontando pistas para seguirem em frente. Podem, assim, construir o que Cecília Warschauer (1993) chama de “memória compreensiva” que, no caso das professoras aqui referidas, foi possibilitada tanto pela escrita quanto pela imagem.

Nos registros que elaboram, fazem o exercício de voltarem para si, o que vai trazendo elementos, substância para o processo do “tornar-se professora”. Confirmam a validade do registro na prática pedagógica como “exercício que nos permite observar (para então avaliar) como agimos, como nos relacionamos, seja com o conhecimento, seja com as crianças, com o trabalho educativo em geral e as demandas do cotidiano de ser professora” (OSTETTO, 2008, p. 133).

Revisitando a infância, lembrando-se das referências de professores que tinham um “jeito de ser professor”, baseado na relação de afeto, de escuta do outro e no ato de registrar seus fazeres, percebo que aquelas professoras vão elaborando seus processos de tornar-se professora de arte. Dessas vivências retiram, por assim dizer, substâncias que vão dando a tessitura, que permitem a urdidura dos caminhos percorridos com singularidades.

Tornar-se professora entre os fazeres docentes e artísticos

Lúcia Pimentel (2006, p. 311), ao discutir a importância do fazer artístico na constituição do professor de arte, afirma que

A professora de arte (...) precisa ser uma pesquisadora constante, de plantão (...). O ideal é que ela esteja em atividade enquanto artista, mesmo que não tenha inserção destacada no mercado de arte. A pesquisa do fazer artístico se faz no próprio fazer e na reflexão sobre

ele; a do ensinar arte se faz ao fazer/aprender/ensinar e na sua reflexão. Assim, atuar enquanto ensinador(a).

Como esta questão aparece nas histórias das minhas interlocutoras?

Amanda Lopes fala, claramente, de como ela entende a relação entre o fazer artístico e o fazer docente. Ela relata (2008, p. 53):

[...] eu acho que o professor tem que ter um trabalho artístico. Precisa trabalhar esse outro lado, não pode ficar só em sala de aula, não.(...) na sala de aula você olha os meninos e como artista, você olha para você, acho que tem que ter estes dois olhares. Se você perde este olhar para o outro, você perde o outro raciocínio que já falei. Mas se você pensa o tempo inteiro nos meninos e também se vê e repensa o seu processo de criação, você volta este pensamento para você, e aí você se alimenta e continua como professor e artista do mesmo jeito.

No seu testemunho, Amanda revela uma preocupação tanto com o seu processo artístico como com o pedagógico. Indica que, ao olhar para os meninos, também vai se vendo e se revendo dentro desse processo. A professora Amanda, com a sua performance Andu, reinventa-se a partir de uma memória de infância, onde busca a força para viver, junto com as crianças, as suas experiências estéticas.

Ana Beatriz, encontra na oficina do seu pai um espaço de aprendizagem, um lugar onde se pode aprender e construir um “tanto de coisas”. É bonito ouvir a professora Ana Beatriz enfatizando a importância da oficina do seu pai como um espaço de aprendizagem, fora da escola. Paulo Freire (1987, p. 12), quando conta sobre a casa em que nasceu no Recife, que é rodeada de árvores, com um quintal, falava que:

A velha casa, seus quartos, seu corredor, seu sótão, seu terraço- o sítio das avencas de minha mãe- o quintal amplo em que me achava, tudo isso foi o meu primeiro mundo. Nele engatinhei, balbuciei, me pus de pé, andei, falei. Na verdade, aquele mundo especial se dava a mim como o mundo de minha atividade perceptiva, por isso mesmo como o mundo de minhas primeiras leituras. Os “textos”, as

“palavras”, as “letras” daquele contexto, em cuja percepção me experimentava e, quando os fazia, mais aumentava a capacidade de perceber-se encarnavam numa série de coisas, de objetos de sinais, cuja compreensão eu ia aprendendo no meu trato com eles nas minhas relações com os meus irmãos mais velhos e com os meus pais.

Não sei se Ana Beatriz morava numa casa velha e nem sei se tinha irmãos mais velhos, mas sei que a oficina do seu pai funcionou para ela como o “mundo de suas primeiras leituras.” Um mundo em cuja “percepção se experimentava em usar a solda, juntar objetos estragados, transformando-os em outros. Um lugar, como ela mesma diz, “onde aprendi a pensar em soluções.” É interessante que ela, ao falar da sua formação pedagógica e artística, refere-se ao raciocínio da arte em busca de soluções. Por exemplo: “se tenho dois objetos quebrados, como eu posso usar alguns elementos deste objeto, juntar com esse outro e de repente formar um terceiro ainda e que possa ser útil ainda para uma outra função. “Isto é um pensamento criativo para mim!” (MORAES, 2008, p. 20) Num outro momento, destaca, quando percebe, durante as aulas, o seu envolvimento no processo criativo das crianças, relacionando o fazer das crianças com o seu próprio processo de criação. Isto fica bem evidente, quando os mesmos elementos plásticos como o vento, o ar, o movimento, presentes no vídeo da casa do Seu Geraldo (já citado), aparecem no vídeo dos papagaios feito com as crianças. O vento, presente na sua prática docente, aparece, também, na sua prática artística.

Recentemente, assisti a uma palestra, na Escola Guignard, do artista-professor Ricardo Basbaum. Ele trouxe uma discussão sobre o papel do artista, que pode acumular e misturar a sua função original de artista-artista, com a ideia de artista-curador, artista-ativista, artista-produtor, artista-professor. Fez/faz sentido esta fala para mim, quando penso no contexto da arte contemporânea e das inúmeras possibilidades que a arte pode nos oferecer e pelas quais o artista pode transitar. Volto-me, novamente, para as professoras. Amanda destaca que, muitas vezes, ao olhar para o que os alunos estão fazendo, ela pensa no seu trabalho de artista, fala que é preciso ter “dois olhares”, olhar o outro e olhar a si mesma: “...(...) tem horas que estou no meio da aula falando com um menino, quando relaciono o trabalho do aluno com o meu”. (LOPES, 2008, p.9)

Amanda é uma artista-professora que dialoga com a produção estética das crianças e sente-se alimentada para criar através do fazer estético que acontece na prática da sala de aula. Uma professora que investe no seu caminho artístico. Como diz Lucimar Frange (1995, p.31):

[...] o artista vai trabalhar sua artisticidade, o professor deve investir na sua professoralidade, que é o professor se fazendo professor continuamente. (...) e eu penso que o professor poderia pensar também no processo criativo dele, organizar a si mesmo enquanto pesquisador, provocador, propositor. No percurso do professor, como vão se constituindo as temáticas, as recorrências? Como vão se construindo as propostas das aulas? Como os alunos respondem? Talvez construir o processo do professor na sala de aula possa ser um exercício.

Na perspectiva apontada pela autora, a sala de aula pode funcionar como um atelier. O atelier como o lugar de confrontar descobertas, trocar experiências, criar projetos, expressar ideias. (ALBANO, 1991, p. 159).

O artista Amilcar de Castro (2011), que foi professor na Escola Guignard, fala de uma poética da construção.

O que caracteriza um artista é um olhar para dentro de si mesmo. Toda experiência em arte é um experimentar-se, é a experiência de si mesmo, é uma pesquisa em você mesmo. Você não pode fazer experiências com os outros. Este silêncio do olhar para a procura da origem das coisas é que é o grande problema da arte. Procurando a origem você fica original e, não querendo fazer coisas diferentes. É por isso que eu acho que criar está com viver, que a arte e vida são a mesma coisa.

Reconheço uma dimensão artística e pedagógica nos trabalhos das professoras Amanda e Ana Beatriz, caracterizada pela reflexão constante sobre a arte, a educação, mantendo uma relação dialógica com os alunos, numa sintonia de igualdade, onde o professor tem o papel também de aprendiz, com um envolvimento no seu processo de criação. Podemos ver essa dimensão indicada claramente nas palavras de Ana Beatriz Moraes (2008, p. 11):

Eu me envolvi de uma forma como se fosse um processo criativo meu e que também era .Era um processo que eu ficava pensando o tempo todo.... bolando em casa, e quando via algum outro trabalho de arte, já associava diretamente com o que estava fazendo ou só pensando... (...) o trabalho que foi mais significativo para mim foi o vídeo dos papagaios...foi onde tive o maior aprendizado.... (...) as fotos do vídeo do papagaio já eram de interesse estético meu. Eu tirei algumas fotos do tênis pregado nos fios de luz, que os meninos do morro costumam fazer. É super curioso, por que é que eles fazem aquilo? É super estético.

Essa fala dela, mais o seu material visual (vídeo do papagaio e do Seu Geraldo) revelou-me um olhar estético que ela estabelece com a prática da sala de aula e com o seu investimento de pesquisa estética pessoal. Por outro lado, traz questões inquietantes para o seu processo de criação. Tive a impressão que a docência coloca esta professora num estado de criação constante.

Na sua produção artística, pelo material de que disponho para análise, eu observei que o elemento plástico presente é o vento e o movimento. Os mesmos elementos estão presentes na proposta pedagógica, na elaboração do projeto do papagaio. Mas é o seu olhar de artista que conduz as propostas, é o seu olhar estético que registra, tanto no vídeo do seu Geraldo, como no vídeo com as crianças.

No fazer docente da professora Marilene, aparecem aqueles mesmos materiais que lhe são próximos e com os quais explora possibilidades de criação. Na sua prática de sala de aula, podemos identificar a presença da costura, tecidos, linhas, recorte, colagem, principalmente quando costura projetos com as crianças no ensino fundamental, envolvendo material reciclado, para construir as casas-maquetes.

Diferente da experiência vivida pelas professoras Amanda e Ana Beatriz, o processo artístico da professora Marilene não é evidente, está na sombra, pelo menos quando se toma por referência o material disponível para análise. Ao mesmo tempo, vemos que ela trava uma luta para ser valorizada como professora de arte, por exemplo, ao lembrar que, na escola onde

trabalhava, a professora de jardinagem foi escolhida para dar as aulas de arte (ALMEIDA, 2008).

Ao pensar que inúmeros elementos devem ter atuado na jornada das três professoras e que podem ter contribuído ou não para as suas diferentes escolhas e opções, observei que a professora Marilene enfatiza o caminho da pesquisa acadêmica. Esse é seu maior investimento, é na pesquisa que ela vai elaborando suas questões também advindas da prática docente: ela caminha pelas vias da pesquisa autobiográfica, como que a buscar compreender o seu próprio processo de tornar-se professora. Esse trabalho é um chamado para ela: dá a impressão de que, a todo tempo, ela está se questionando “o que eu estou fazendo na escola?”, pois, como ela mesma apontou, ela carrega muitos questionamentos, dúvidas “Sou um ser em transformação, repleto de descobertas e incertezas... questiono sempre o rumo de minha vida profissional” (ALMEIDA, 2008, p. 17)

As histórias narradas indicam fios que se costuram pela prática docente, pelo fazer artístico e pela pesquisa acadêmica. A professora Marilene iniciou o curso de direito, fez o curso de pedagogia e o curso de licenciatura em Educação Artística. Influenciada pela história de Helena Antipoff, dedica-se à pesquisa, onde acha o seu caminho, o seu espaço de criação no exercício da palavra, na escrita. A professora Amanda fez o curso de bacharelado em artes plásticas e também concluiu a licenciatura na área. Ana Beatriz fez o curso de Comunicação, ingressou no curso de bacharelado em Artes Plásticas, que não concluiu, e, depois, foi para a Licenciatura. Estas duas professoras demonstram fazer um investimento acentuado no processo individual de criação, trabalhando com as linguagens do vídeo, fotografia e performance, dentro do campo das artes visuais, como já me referi anteriormente.

Ao olhar para essas histórias de formação, me pergunto se a maneira como cada uma chegou ao curso de Licenciatura seria, também, um elemento diferencial que marca as trajetórias das três professoras. É evidente que, quando Amanda e Ana Beatriz chegam àquele curso, já tinham um investimento no processo de criação, traziam uma bagagem constituída por experiências com as linguagens artísticas. Amanda pintava e desenhava, Ana Beatriz

fotografava e esses processos foram acentuados no curso de bacharelado (no qual ambas ingressaram, mas apenas Amanda concluiu), uma vez que o próprio currículo, composto pelos ateliês e oficinas, abre espaço para o cultivo das linguagens.

Ao chegarem à escola, parece que aquilo que traziam de suas experiências artísticas, da pesquisa e desenvolvimento das linguagens expressivas foi alargado no território estético, encontrado com as crianças. Estas duas últimas professoras seguem num movimento por uma via de mão dupla. Explico: ao desenvolverem determinada atividade com as crianças na escola, elas se alimentam e criam a partir destas atividades junto com as crianças e individualmente. E em outro momento, a sua reflexão e criação no atelier tornam-se fonte de alimento e de criação na atividade com as crianças na escola. Este movimento, de ir e vir, me faz pensar no ato de criação como um processo constante, como nos aponta Cecilia Salles (1998, p.131):

[...] o ato criador, como processo, está inserido no espectro da continuidade; desse modo, a obra desenvolve-se ao mesmo tempo em que é executada. Tratando-se de um processo contínuo, a possibilidade de variação é permanente; assim, precisão absoluta é impossível. A obra está em estado de permanente mutação, refazendo-se ou talvez fazendo-se, já que cada versão é uma possível obra. É a criação em processo.

Nas experiências aqui compartilhadas, a prática docente iluminou o fazer artístico e vice-versa, pelo menos na história de duas professoras. Tomando por referência sobretudo o material visual produzido e disponibilizado pelas professoras, percebi que uma delas parte do seu processo como artista e vai para a sala de aula e outra professora faz o contrário, vai da experiência da sala de aula para a criação artística. E o fazer docente da outra professora oferece-lhe, não dados para alimentar seu processo artístico, mas questões que engendram um processo de pesquisa, no campo acadêmico da educação. De certa maneira, todas seguem criando.

4

Nas várias
camadas
da mala, a
professora revelada

Entremeando os fios: na obra do outro, encontro a minha tessitura

Ao analisar o material que recolhi das professoras, em busca de conhecer o seu processo de formação docente e artístico, à medida que fui me aprofundando e procurando por respostas, revi, também, o meu percurso. Isto é próprio de uma pesquisa autobiográfica, que pede esse movimento – ver o outro, rever-se. Porém, até um determinado momento, até o exame de qualificação do projeto de doutorado, na interlocução com a banca constituída, não havia percebido que a minha própria história como professora poderia ser conteúdo de análise e que eu poderia incluí-la como um tecido da pesquisa. Ao olhar para as histórias das professoras, ao valorizar seus fazeres e saberes, suas experiências, volto para mim e qualifico o meu percurso. Isto foi um achado. Talvez o principal.

Ter sido surpreendida por este achado, trouxe-me outras pistas, outras possibilidades para seguir na pesquisa. E, “este é (...) o lado fascinante da pesquisa: vai-se em busca de uma pista e outras revelam-se inesperadamente ao longo do caminho.” (ALBANO, 1998, p. 89) Foi fascinante descobrir que fazer pesquisa pode ter desvios, outras costuras, outras trilhas a seguir. Depois da qualificação, não tive dúvida de que este achado precisava transformar-se em dado para análise e deveria ser incorporado como tal. Fui compreendendo, cada vez mais, que a pesquisa autobiográfica no processo de formação possibilita a compreensão de percursos vividos e a valorização deste vivido. Assim, caminha-se para a formação e auto formação.

[...] é a pessoa que se forma e forma-se através da compreensão que elabora do seu próprio percurso de vida, permitindo ao sujeito perceber-se como ator da sua trajetória de formação. Através da pesquisa autobiográfica, o sujeito produz um conhecimento sobre si, sobre os outros e o cotidiano, o qual se revela através da subjetividade, da singularidade das experiências e dos saberes, ao narrar com profundidade. A centralidade do sujeito no processo de formação sublinha a importância da abordagem compreensiva e das apropriações da experiência vivida, das relações entre subjetividade e

narrativa como princípios, que concede ao sujeito o papel de ator e autor de sua própria história. (SOUZA, 2010, p. 162)

Ao fazer as entrevistas e acompanhar as histórias das professoras, fragmentos da minha história, de que eu já não me lembrava mais, iluminaram-se. Ao olhar para elas, pude ressignificá-las, encontrando-me. Escrevo, a seguir, sobre este processo.

Vários fios saíram do meu colo, alguns ecoaram e voltaram para mim. Outros ressoaram na minha memória e, mesmo assim, seguiram por outros caminhos. Ao analisar os dados que recolhi de cada professora, percebi que alguns fios puxados das professoras juntaram-se e outros, não. Alguns ressoaram na experiência vivida da arte na sala de aula e no investimento pessoal de criação de cada um de nós.

Um fio chamado Amanda

Observar, com cuidado, a performance Andu de Amanda (material visual citado no capítulo anterior), desenvolvida a partir da sua memória de infância, trouxe-me a lembrança de uma memória de minha infância, quando morava em São Leopoldo. Como já mencionei no início deste trabalho, morei até meus 19 anos naquela cidade, estudando no Colégio Sinodal, escola de influência alemã e luterana. Como por muito tempo essa escola mantinha, também, alunos internos, faziam parte das suas dependências, além dos dormitórios, um refeitório e uma cozinha enorme. A performance de Amanda levou-me para este lugar, ao encontro de uma senhora, Dona Emília, que trabalhava na cozinha, catando o feijão.



Casa de minha família em São Leopoldo, construída em 1936. Na casa funcionava, também, o internato feminino e a residência dos funcionários da Escola Sinodal.

Durante todo o tempo que morei lá, não me lembro de tê-la visto fazendo outra coisa a não ser catar feijão, para alimentar 300 alunos famintos. Por minha mãe, soube que ela e outras senhoras que trabalhavam na cozinha da escola chegaram lá meninas, querendo trocar a vida do campo pela da cidade. Na minha memória de criança, lembro-me de uma senhora de cabelos grisalhos, óculos, de pouca conversa. Calada.

Lembro-me de que a casa em que morei boa parte da minha vida, era muito grande e antiga.

O trabalho artístico da Amanda não apenas levou-me para a infância, mas fez-me rever o meu caminho como professora. Trouxe-me de volta imagens de instalações feitas no ano 2000 e 2010.

Curiosamente, estas duas instalações, montadas por mim em épocas diferentes, trazem a mesma forma circular que é possível observar na performance da professora Amanda.



No topo, quadros retirados da performance Andu (2009), de Amanda Lopes (cedidos pela autora); no meio, fotos da exposição realizada em 2000, na Escola Balão Vermelho; em baixo, instalação “Ouvindo o Mundo”, realizada no Parque Lagoa do Nado, em Belo Horizonte, em 2010 (fotos do acervo pessoal).

Ao olhar para esse conjunto de imagens que tem o círculo como elemento plástico, tomo consciência de que as formas arredondadas frequentemente aparecem no meu trabalho como professora do ensino fundamental. A prática da roda é algo constante no meu trabalho cotidiano junto às crianças: minhas aulas sempre começam com o convite para sentarmos no chão da sala, em círculo. É comum, neste momento da roda, as crianças trazerem trabalhos de desenho, colagens, construções com caixas, que fizeram em casa e que gostariam de mostrar

para o grupo. A roda constitui-se, também, como possibilidade de troca, de socialização, de informações e de interação entre eles. Um momento de diálogo sobre a arte, sobre o nosso trabalho, sobre a dinâmica da aula. E é neste momento, que fazemos os combinados para a nossa aula. Hoje vou compreendendo que, mais do que uma forma, o círculo é carregado de sentidos e significados simbólicos:

A roda e o círculo evocam equilíbrio, totalidade, diferenças interdependência. Eu, tu, ele, o conhecimento em relação, lado a lado, possibilitado pelo desenho que não tem ângulos. Na forma circular, a imagem de um coletivo composto de individualidades que não desaparecem no contorno do grupo. (OSTETTO, 2006, p. 155)

A forma circular pode ser encontrada na natureza (por exemplo, nos discos solares e da lua, nas plantas), no corpo humano (desenho dos olhos, das células, por exemplo) e está presente nas mais diferentes culturas. “Um dos principais significados do círculo é aquele de representar o universo, a unidade de toda a existência – a totalidade. Seu centro representa a origem de todas as coisas, de todas as possíveis manifestações nela contida”. (OSTETTO, 2006, p. 160)

Até este momento de análise, provocada pela performance da professora Amanda, não tinha me dado conta da frequência desta forma em minha produção artística. Muito menos havia identificado a força do símbolo, presente na dinâmica incorporada nas minhas aulas: mais do que uma forma corriqueira, o círculo é um elemento estético muito explorado por mim e pelos alunos.

No ano de 2009, inspirada na obra do artista polonês Frans Krajcberg (SANT’ANNA; PRATES, 2006), no livro “História de uma Manhã” de Lydia Hortélio (1987) e na obra do artista escultor e ambientalista britânico Andy Goldsworthy (1995), inventamos desenhar sem lápis. Seria possível? Como? Isto teria relação com a aula de arte? Tínhamos outros instrumentos para utilizar no lugar do lápis? Sim! Muitas outras coisas: pedras, galhos, folhas, flores, água, terra/areia, colheres, conchas e um espaço no pátio da escola. Precisávamos de mais o quê?

Ao olhar novamente para algumas fotos feitas na época, constato o quanto a imagem do círculo tem me acompanhado. Percebi-me uma apreciadora da forma circular! Rodas e círculos parecem impregnados no meu fazer docente.

Sem querer teorizar sobre o uso da fotografia e a sua função de documentar, de registrar ou de testemunhar desejos, histórias e lembranças, queria dizer que foi, no mínimo prazeroso, com uma pitada de nostalgia, abrir caixas, guardados, em busca de fotografias para compor este trabalho visual da tese. E, como não poderia deixar de mencionar, ao fazer este gesto em busca das imagens, fui encontrando-me com uma memória tecida, onde

as fotografias têm um efeito de presentificação das lembranças: quando cremos nos lembrar do dia ou do evento fotografados, dizemos que nós revemos a criança, ou o jovem que poderia ter sido nós ou que “revivemos” a cena. (DELORY-MOMBERGER, 2010, p.101. Grifada no original).

Da lembrança da roda no pátio da escola, evocada pelas fotografias encontradas nos guardados, mais experiências de desenhos sem lápis me apareceram! Com um pedaço de barbante, a música marcou o ritmo e o tempo para cada um. São desenhos efêmeros, em transformação. Causou estranhamento, aflição, satisfação? Percebi em algumas crianças um incômodo, ao perceberem que não tinham como levar o trabalho para casa... Outros perceberam que o valor estava, exatamente, na ação daquele momento. O final da experiência foi celebrado com uma roda: de mãos dadas, os trabalhos produzidos ao centro, giramos ao seu redor.

Compreendo que, intuitivamente, trabalhei com um símbolo integrador que remete às coisas inteiras, sem começo nem fim; um símbolo que tem como propriedades a ausência de divisão ou distinção, que abole as assimetrias. No círculo, aprendemos que todos somos um. Como nos diz Luciana Ostetto (2006, p.175):

Sem começo nem fim, o círculo indica atividade, movimento cíclico e tem como característica a tendência à expansão, ao ilimitado. Por isso é associado à mudança e às ideias de incorporar, dar e receber.

Vejo que o meu caminho que junta arte e educação tem movimento, anda experimentando circularidades. No encontro com as crianças, expande-se e segue alimentando meu trabalho docente na universidade. Finca raízes na terra.



Olhar para a experiência artística da professora Amanda possibilitou-me, sim, ampliar o exercício de reflexão sobre o meu fazer docente e caminho artístico. E, ao falar do meu caminho artístico, reafirmo o princípio segundo o qual é necessário que o professor de arte tenha uma prática artística para que tenha uma prática docente significativa. O testemunho da professora Amanda, de certa forma, trouxe à consciência a diversidade presente na minha bagagem e isto me ajudou a jogar luz, qualificando o meu fazer como professora-artista pesquisadora.

Ainda uma pergunta: de onde vem este meu fazer? Minhas propostas e ideias têm raízes em que lugar? Qual o percurso formativo, artístico que tenho desenhado como professora artista e pesquisadora? Retomando as referências da perspectiva autobiográfica, leio em Antônio Nóvoa (2004, p. 16):

[...] o formador forma-se a si próprio, através de uma reflexão sobre os seus percursos pessoais e profissionais (autoformação); o formador forma-se na relação com os outros, numa aprendizagem conjunta que faz apelo à consciência, aos sentimentos e às emoções (héteroformação); o formador forma-se através das coisas (dos saberes, das técnicas, das culturas, das artes, das tecnologias) e da sua compreensão crítica (ecoformação).

Gosto desta ideia: o formador forma-se através das coisas, forma-se a si próprio e na relação com os outros. Observar o trabalho artístico da Amanda foi como se eu estivesse ouvindo a mim mesma, como se ela me conduzisse de volta para a infância, para minha história, para a prática artística, para o espaço do ateliê como lugar da experimentação, de criação. Lugar das ideias.

Um fio chamado Ana Beatriz

Ana Beatriz é uma professora da imagem. A fotografia é parte fundamental do seu trabalho artístico e docente. Como ela diz, usa a câmera fotográfica a tiracolo, o tempo todo nas suas aulas, filmando processos, experiências e produtos do trabalho das crianças. Como já

fiz referência quando da apresentação de sua narrativa, o ato de registrar visualmente traz para ela uma função de reflexão, com a possibilidade de reavaliação da sua prática. E, ao mostrar para as crianças as imagens que ela registrou, permite que elas se vejam e se reconheçam no processo vivido, potencializando a aprendizagem.

Assim como as crianças podiam se reconhecer nos seus vídeos, um processo de reconhecimento também aconteceu comigo. Ao tomar contato com seu trabalho fotográfico e videográfico, senti-me envolvida e desafiada pela sua caminhada pedagógica e artística. Olhar para seus fazeres leva-me a refletir sobre a importância da documentação na prática pedagógica e na prática artística. Faz-me retomar minha prática, lá e cá.

Nas aulas de Prática de Ensino, insisto para que os alunos/futuros professores exercitem o hábito do registro. Pois, como já disse Cecilia Warschauer (1993, p.61), “registrar é deixar marcas. Marcas que retratam uma história vivida.” E que pode/deve ser contada.

No início do semestre, peço que cada aluno tenha um caderno de registro. Não importa a forma, tamanho, cor. Nem como será chamado. Para alguns, é um diário de bordo, outros chamam de caderno de artista. Não tem importância. Importa o uso deste caderno: o que contam, o que escrevem nele, o que sentem e o que pensam com ele. Registrando, os alunos podem aprender mais sobre si mesmos, ampliando seu olhar, alargando os sentidos da formação. (OSTETTO, 2008)

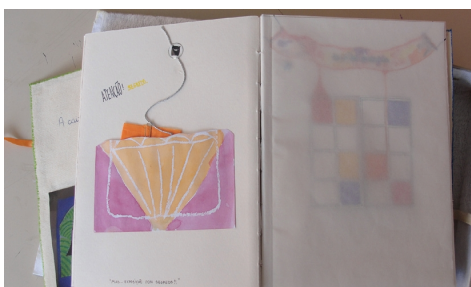
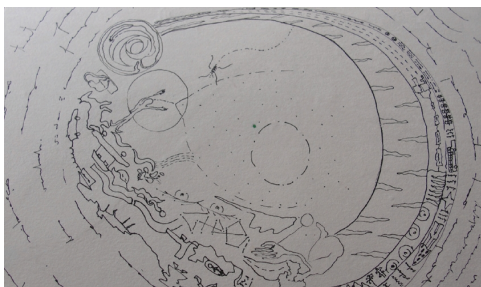
É este “aprender mais sobre si mesmo” que me interessa. Que os alunos, que abraçam a jornada de formação para tornarem-se professores, pensem sobre as experiências que lhes são significativas, que percebam a necessidade de percorrer e enfrentar o novo, o desconhecido. Que consigam, além de aventurar-se pelos planejamentos e pelos conteúdos, aprender para/sobre si.

Ao narrar a experiência vivida, o professor aprende sobre si mesmo e sobre sua prática, pois ao organizar o pensamento por escrito, na experiência narrativa, constitui um campo de reflexão: toma distância

para aproximar, aproxima para aprofundar, aprofunda e reconstitui o vivido com outras cores, de forma ampliada e integrada. (OSTETTO, 2008, p. 134)

Somos todos, sempre, aprendizes uns dos outros, uns com os outros. Nos caminhos da formação, vejo a importância de se investir nesta prática narrativa. Acredito que esta forma de trabalho, assumida em minhas disciplinas na universidade e que tem como suporte os princípios do “ateliê biográfico”, já citado anteriormente, permite-nos dar voz aos alunos e, desta forma, ampliar os seus horizontes. Como diz Passeggi (2010, p. 115):

Na perspectiva da abordagem autobiográfica, parte-se da hipótese que o ato de narrar experiências existenciais e profissionais, devidamente mediados, permite transformar saberes implícitos em conhecimento (pesquisa) e promover, nesse intervalo, a reinvenção de si (formação).



Caderno de registro da aluna Diana Murta de Almeida, organizado a partir do Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em Educação Artística.

Se, por um lado, eu, como professora do ensino fundamental e da universidade e, também, como artista, tinha o hábito do registro, elaborando meus diários de bordo, testemunhar a capacidade de registro visual, no uso da imagem fotográfica e videográfica reveladas pela professora Ana Beatriz, trouxe-me um diferencial, mostrou-me uma outra forma de registrar.

De alguma forma, eu já sabia da força da imagem, mas, na boniteza do trabalho desta professora, voltei a dar as mãos para a fotografia, reconhecendo sua potencialidade documental. No entrelaçar de imagens de crianças e pipas ao vento, rodopiando no céu da Vila Acaba o Mundo, Ana Beatriz conduz o meu olhar. Como fotógrafa, ela fornece um espaço do encontro onde os “indivíduos com a sua própria imagem e daqueles que lhe estão próximos, ativa um trabalho biográfico em busca de um movimento de construção de si.” (DELORY-MOMBERGER, 2010, p. 96)

Assim como ela, que se deixa levar ao captar em imagem fotográfica as brincadeiras das crianças, percebi-me envolvida num momento especial da minha vida, quando participo de uma exposição fotográfica intitulada: “O sentimento da dor, mulheres-artistas-educadoras”, na Croácia, em 2010.

Não consigo descrever o que me aconteceu e nem sei por que fiquei tão sensibilizada por esse tema, mas sei que fiquei, por vários dias, num estado de profunda angústia. Sentia-me sufocada por mim mesma.

Caminhei pela casa, de um lugar para outro, tentando entender o que estava acontecendo naquele momento. Precisava alimentar as minhas ideias, a minha imaginação.

Afinal, ninguém cria do nada. Munida de uma necessidade interna, fui buscar na mala, aquela que me acompanha nas minhas andanças, algo que pudesse me iluminar na escolha sobre o trabalho a ser feito. A mala é um universo. Tantas coisas lá dentro, informações,

materiais, objetos. Mistérios. Nunca sei o que está lá dentro. Sei que abriga possibilidades. Penso que a obra de arte

[...] desenvolve-se à medida que informações ganham organização, o que significa obtenção de conhecimento. (...) O artista quando sente necessidade, sai em busca de informações. Nesse caso, poder-se-ia falar em um mundo consciente de obtenção de conhecimento, que está relacionado à pesquisa de toda ordem. (SALLES, 1998, p. 125)

Neste movimento de abrir a mala, de olhar para as coisas, achei o fio que tanto procurava para o meu trabalho para a exposição. Foi ao rever o projeto “Segredos do coração”, realizado com as crianças e já citado anteriormente. Segui pelo mesmo caminho das crianças e, assim como elas, inspirei-me na lenda indígena do Quarup, dos índios Kaiamurá, na qual celebram o ciclo da vida e da morte. A partir dessa lenda, desenhei o retrato de três pessoas que conheci e de quem gosto muito. Mais uma vez, segui o mesmo caminho das crianças e costurei estes desenhos em patuás. Estes patuás foram recheados com uma escrita que fala do encontro, da ausência, do vazio e da dor que a perda provocou em mim. Inspirada novamente na ação das crianças, os patuás foram colocados no tronco de uma árvore, símbolo da vida, acolhedor da dor.

Ao finalizar este trabalho para a Croácia, percebi que vivenciei o que Ana Angélica Albano aponta: “cada professor terá que encontrar o seu próprio caminho, a partir das suas escolhas estéticas.” (ALBANO, 2007, p. 88). Para esse trabalho específico, que comporia uma exposição que pedia uma foto digital, a prática artística da professora Ana Beatriz estava o tempo todo na minha cabeça. Ela me inspirou. Olhar suas fotografias ajudou-me a encontrar um caminho que precisava para aquele momento de criação.

Também percebi que a minha escolha estética estava diretamente relacionada com o que tinha vivido com as crianças. Identifico uma semelhança em nossas escolhas: também Ana Beatriz vai da prática docente compartilhada com as crianças para a prática artística; o trabalho com o vento, com as pipas, por exemplo, levou-a a produzir o vídeo do Seu Geraldo, captando os objetos voadores. Olhar para o seu trabalho permitiu-me observar o movimento

que faço como professora: é um movimento onde uma experiência vivida de um lugar vai dando substância para outra experiência. E estas experiências, por sua vez, desdobram-se em outras histórias e outras experiências. É como se uma história, uma experiência, estivesse dentro de outra. Algo sem fim. Infinito.

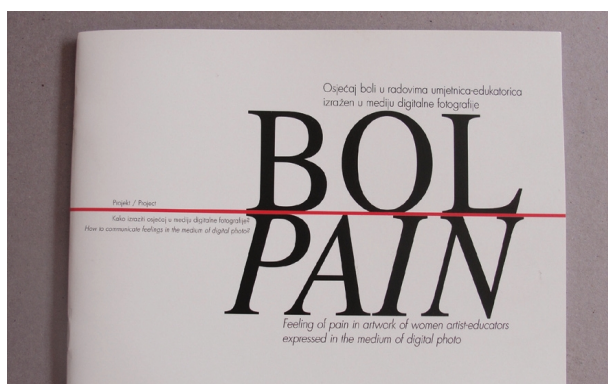


Foto apresentada pela presente autora e capa do catálogo da exposição “O sentimento da dor, mulheres-artistas-educadoras” realizada na Croácia em 2010 (acervo pessoal).

Um fio chamado Marilene

A vontade de querer estudar sempre me encantou nessa professora. Impressionaram-me, desde o primeiro momento, a sua força de vontade e o seu desejo de querer voltar para escola, depois de 15 anos afastada. Segundo seu depoimento, ao entrar para o Curso de Pedagogia, estava mobilizada pelo estudo, mas não pelo projeto de ser professora. E esse foi um caminho difícil. Como Marilene narrou, foi mesmo “tortuoso, não pensava em ser professora, queria voltar a estudar”.

Conhecer a história dessa professora, seus processos, provocou-me a pensar nas nossas escolhas profissionais, nas nossas trajetórias escolares e formativas de um modo geral. Como me tornei a professora de arte que hoje sou? Certamente, vários fatores podem ter contribuído para incorporar um ou outro jeito de ser professora. As memórias de Marilene me conduzem de volta para “um início”, lá atrás, sob a influência de minha mãe.

Lembro que entrei para a sala de aula como estagiária com 18 anos de idade, literalmente empurrada pela intuição da minha mãe, que achava que eu poderia ser uma boa professora. Eu jamais pensei que iria ser professora aos 18 anos de idade! Era extremamente tímida e tinha medo das outras pessoas. Como poderia ser professora? Mas eu me tornei professora... Como?

Minha carreira de magistério começou como estagiária no grupo escolar municipal Gusmão de Britto (já citado), na cidade de São Leopoldo onde, mais tarde, fui professora da Educação Infantil. Talvez venha daí a minha paixão, até hoje, de trabalhar com as crianças pequenas. Não acredito que aprendemos a ser professora apenas frequentando um curso de pedagogia ou de arte, mas aprendo e torno-me professora quando vivo a experiência, quando nos confrontamos com as crenças e valores que orientam as nossas ações. Quando colocamos a mão na massa! Sabemos que, nos dias que faz mais frio, a massa cresce mais devagar e nos dias de mais calor, vai bem mais rápido...aprendi a fazer pão assim!

Aprendi a ser professora de arte, indo para escola, um dia, dois, três...muitos, meses...anos. Aprendi que, para tornar-me professora, precisava vencer a minha timidez e meu medo do outro, precisava aprender a conviver com o outro.

Hoje, ainda trabalho com crianças pequenas e também trabalho na universidade, na formação de professores, com a disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, o que me permite ajudar os futuros professores a colocarem a mão na massa. Observar os movimentos da professora Marilene, localizando suas angústias e incômodos, com relação ao espaço da arte na escola, assim como com relação ao exercício de ser professora (com dúvidas, incertezas, descrenças), reacendeu em mim a preocupação sobre o papel que o estágio pode ter no processo de tornar-se professor. Pois,

A formação do professor envolve muito mais que uma racionalidade teórico-técnica, marcada por aprendizagens conceituais e procedimentos metodológicos. Há, no reino da prática pedagógica e da formação de professores, muito mais que domínio teórico, competência técnica e compromisso político. Lá estão as histórias de vida, crenças, valores, afetividade, enfim, a subjetividade dos sujeitos implicados. (OSTETTO, 2008, p. 128)

A professora Marilene não foi minha aluna no Estágio Supervisionado e, portanto, não tenho dados para refletir sobre a condução e o desenvolvimento de seu projeto de estágio em arte, na escola. Mesmo assim, o que o testemunho dela me ofereceu foi um campo imenso de perguntas sobre essa etapa da formação da licenciatura, reforçando, e de certa maneira atualizando, questionamentos que já vinha me fazendo. O que os alunos aprendem, quando vão ao campo de estágio? Aquilo que ensinamos na universidade, com respeito à arte e à docência, ressoa na sua prática, no momento do estágio? Que aprendizagens são significativas? Em que medida as histórias de vida, os jeitos de ser dos alunos são acolhidos?

E então penso: como será que foi o estágio supervisionado da professora Marilene? Quais foram as suas preocupações e angústias naquele caminho? Durante a sua experiência de estágio, que interlocuções ela pode fazer, ou não, com a sala de aula?

Quando oriento estágio, começo com uma orientação coletiva, exercitando uma proposta de trabalho de grupo. Depois, os estudantes vão em pequenos grupos, em minha companhia, para a escola. Minha presença durante o processo é constante. Tenho percebido que estar com o outro, não entrar na sala de aula sozinho para a primeira experiência docente oferece uma segurança que encoraja. No caso dos alunos mais tímidos (como eu fui!), é visível como essa postura ajuda, como aos poucos vão se apropriando mais desse lugar e assumindo seu papel.

Encontrar-se com o outro, em especial com as crianças, na escola, permite aos estagiários ampliarem a compreensão das aprendizagens e conteúdos que foram construindo na universidade. Percebem que a docência vai muito mais além do que possíveis técnicas e formas de trabalhar um conteúdo de arte. Estar diante do outro, diante de uma situação desconhecida, com tantas variáveis como o complexo cotidiano escolar, causa, no mínimo, estranhamento e, às vezes, acentua conflitos, gera desconforto. Entrar na escola é redefinir caminhos, abrir-se a novos conhecimentos, olhando para si e para o outro. Ao falar sobre o estágio supervisionado, sobre suas implicações e significados, a professora Luciana Ostetto (2008), chama a atenção para esse momento de novas aprendizagens, para as quais é necessário haver disposição e abertura para outros olhares. Ela diz que, no processo de estágio,

É preciso aprender a ver além do aparente, a construir um olhar implicado. Para o professor, que exerce uma profissão essencialmente relacional, é particularmente importante esse movimento de vaivém: estar com o outro, ver o outro - as crianças, os colegas, as famílias, o mundo ao redor - e enxergar-se. Trata-se de algo necessário e ao mesmo tempo delicado. Não é coisa que se aprenda em uma lição, em um livro ou um manual de técnicas. É fundamentalmente atitude que se aprende estando com o outro, os outros, na dinâmica do cotidiano educativo. Logo, é tarefa para a vida inteira. (OSTETTO, 2008, p. 129)

À luz da reflexão apontada por essa autora, nas suas palavras tão claras e delicadas, volto a olhar para o caminho da professora Marilene e faço este movimento de olhar para o

meu trabalho docente dentro do campo da formação de professores. Compreendo mais e mais o quanto é necessário cultivar a flexibilidade com o outro, aprender a acolher as diferenças que os estagiários trazem/levam para a escola, sem achar ou imaginar que todos precisam ir pelo mesmo caminho.

Durante o processo do meu doutorado, a professora Marilene afastou-se da sala de aula. Acho que foi retomar o desejo de continuar estudando. Ingressou no mestrado, continuou o caminho que havia anunciado em sua narrativa. Continuou circulando na escola, mas deixou a docência em arte, aproximou-se mais da pesquisa. Continuou no caminho autobiográfico.

Aqui vejo, novamente, um fio que nos entrelaça: como já havia me referido anteriormente, quando apresentei a professora Marilene, ela foi a primeira das minhas alunas a trabalhar no campo da memória, da pesquisa autobiográfica. Isto foi em 2005. Aliás, numa época em que eu nem sonhava em trabalhar esta temática! Não é curioso que eu tenha tomado uma direção apontada por ela naquela época? É fato que no doutorado eu me aproximo desta área e assumo realizar minha pesquisa dentro do campo das narrativas autobiográficas.

Vejo a Marilene, vejo-me. Quase estava me escapando... mas há muito mais linhas a nos ligar. Há os tecidos e os fios fora do lugar. Relembro que o caminho de criação da professora Marilene passava pela sua intimidade com a máquina de costura, com os panos, cortes, recortes. Estes materiais também cruzaram o meu fazer na escola.

Houve um momento, no percurso de elaboração da tese, em que me perguntava “por que a Marilene está aqui?”, pois a professora já não estava mais na sala de aula e, nas suas narrativas, o seu processo artístico estava na sombra, não me permitia aprofundar a análise, seguindo o roteiro que havia estabelecido. Mas aquela era sua história de vida. Precisava ser acolhida. Eu havia aprendido que trabalhar com as histórias de vida significava mais do que “mera técnica de coleta de dados e de análise das informações, mas propicia, aos pesquisadores e aos pesquisados, um outro significado, muito mais substantivo, qual seja o de ressignificar a própria história pessoal/profissional (...)” (ABRAHÃO, 2008, p. 100).

Para além dos dados objetivos que eu pretendia encontrar nas narrativas, ler e reler as histórias da professora Marilene, que mexia com panos e costura, me fez lembrar que eu também tinha trabalhado com estes materiais. Onde estaria este meu trabalho? Escondido. Perdido na memória. Como nos dizem Prado et al. (2008, p. 70), o sentido da narrativa “só se constrói no olhar do outro, na relação com outras narrativas.” E, continuam aqueles autores no diálogo com Benjamin, “a memória se faz a partir do presente, é o presente que nos desloca para o passado, em viagens que nos trazem os nexos da nossa história e da nossa vida”. No encontro com as narrativas daquela professora, resgatei da memória e trouxe para o presente o que já não lembrava mais. Outras histórias. Vou contar.

Remexi a memória. Abri sacolas. Puxei panos. Tinha muita coisa guardada. Algumas mofadas, até. Sacudi a poeira. Trouxe para a luz. Precisava olhar mais de perto. Para visualizar o que tinha ali, estiquei e pendurei os panos – no chão da sala, sobre os móveis, nas janelas da minha casa.

Todos estes trabalhos em pano, vinham de uma produção artística que realizei com as crianças, muito, muito tempo atrás. Lembrei que, naquela época, minha intenção era alargar o olhar das crianças e promover sua interação com outros materiais, além do papel. Queria sair desta coisa que a escola tem com o papel, afastar-me desta “cultura do papel”, em busca de outras possibilidades com a arte. Cheguei aos tecidos, que também já estavam na minha mala... Tecidos coloridos, lisos, várias texturas, leves, pesados, transparentes.

Levados para a escola, os tecidos se transformaram em diferentes projetos: “Palavras bordadas”, “Águas emendadas”, “Poesias”. Foi um tempo que explorei as possibilidades plásticas, estéticas do tecido, como suporte para o processo de criação com as crianças.

Dentre os vários projetos desenvolvidos, lembro o quanto foi significativo bordar “Águas emendadas”. Não me lembro exatamente dos detalhes, mas recordo que fomos convidados pela bordadeira-artista Angela Dumont (1998) para bordarmos um painel,

inspirados no seu livro “Águas emendadas”, para o lançamento da Bienal do Livro em São Paulo.

Ao contar sobre o convite, as crianças, que tinham 10 e 11 anos de idade, logo se entusiasmaram e abraçaram a ideia. Por onde começar? Com a participação da professora de português, as crianças fizeram uma reescrita do livro, em linguagem poética. Aqui está a poesia que fizeram e que resgatei só agora, no meio da papelada que se acumula em mil pastas ao longo da jornada docente.

Vidas entrelaçadas

Decisão: abandono
Da riqueza à pobreza
Brilhos e vãos
Do vazio à transformação
Um grande coração
ajudava a multidão

Francisco e a natureza,
que beleza !

Clarinha e Francisquinho
seguiram o mesmo caminho
E na pobreza eles viviam
sem tristeza e com alegria

Mel, pão e devoção
São Francisco e seus irmãos
De pés no chão
eram só coração

Irmão Sol, Irmã Lua
Bem-te-vi, Clarinha e Chico
E Chico pensava,
E Clara emendava
Clareai por nós, oh Santa Clara!

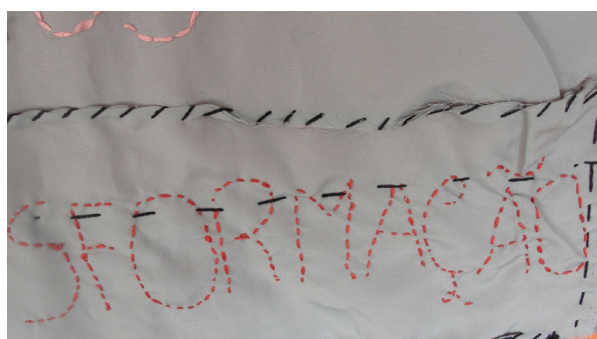
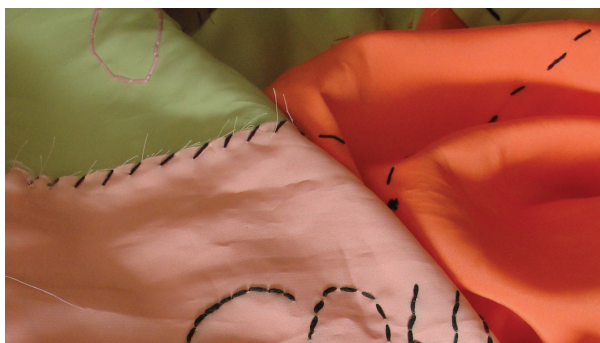
Clara brinca de casinha
Francisco com os passarinhos
Os dois juntinhos
Olha que bonitinho!

Capim e água
A estrela o caminho indicava
Os amigos Franciscavam
O Deus-Menino Chegava

Ah! Francisquinho
Ah! Clarinha
Entrelaçado estão os seus caminhos
Cheios de amor e carinho

4ª Série - Marrom
Abril de 1998.

A poesia criada pelas crianças deu o fio para a continuidade do trabalho. Agora era bordar o painel. Em dupla, em trio ou individualmente, as crianças organizaram-se para o bordado. Cada qual ganhou uma tira de tecido de seda, de cores variadas, sobre o qual bordaram as palavras. Algumas com mais facilidade, outras com menos, todas seguiram animadas. Por fim, costuramos as tiras, formando o painel-poesia “encomendado”.



Para a entrega do trabalho realizado à Angela Dumont, as professoras envolvidas no projeto trans-bordaram-se em letras e palavras também. Enviaram, junto com o pacote que continha a encomenda, a seguinte poesia (1998):

Trans-bordando

*Letras, palavras
Estrofes, versos
Significado, arte*

*De palavra em palavra
Outro poema surgiu
Criado, interpretado, bordado, emendado
Emocionado*

Da boca dos pequenos - sentidos mil!

*Palavras, palavras, palavras
Como se entrelaçam
E inspiram tantos a criar!*

Viagem - linguagem - mensagem

*Do mundo da humildade
Conheceram a simplicidade*

*Do amor à natureza
Enxergaram a beleza*

*Da decisão
Sentiram a razão*

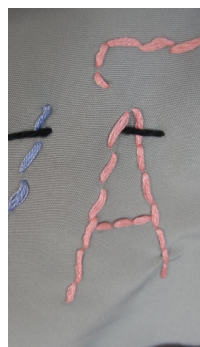
*E do bom coração
Vibraram com a emoção*

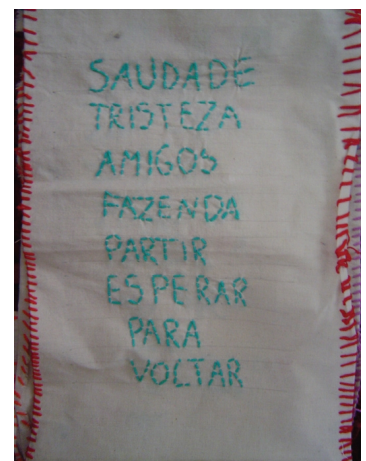
*Fios bordados
Idéias costuradas
Numa história única
Entre crianças - professores - escola
Parceiros: cúmplices
Desta viagem pelas Águas Emendadas*

*Cláudia Barbosa Siqueira
Mércia Maldonado
Rosvita Kolb*

Professoras da Escola Balão Vermelho

No movimento de volta ao passado, provocado pelo encontro com a narrativa da professora Marilene, revi outros pedaços do bordado da minha vida de professora. Pude ressignificá-los, reunindo-os na memória, no presente.





Arrematando os fios

Ao puxar os fios das histórias das três professoras, fui estabelecendo elos com a minha história. Caminhei pela minha memória de infância, pela prática artística e pela minha prática docente. Neste exercício de ver-me na experiência do outro, veio-me a imagem de um espelho. Ao olhar para o outro, é como me olhar no espelho e ver, no outro, o que vejo em mim.

Neste deslocamento entre narrativas formadoras, afetivas, enviesadas e não lineares, entre uma história e outra, fui compreendendo a costura do meu fazer artístico e docente. Em alguns momentos, olhando para as professoras Amanda, Marilene e Ana Beatriz e, em outros momentos, olhando para o trabalho das crianças na escola e para os alunos na universidade. E em outros momentos, ainda, olhando para os artistas, para as suas obras, para o cotidiano, para as questões que dizem respeito à vida.

Este é o caminho que tenho feito e que interessou aqui: na experiência do outro tenho me visto e revisto; na experiência da sala de aula, na escola junto com as crianças, alimento-me como professora-artista. Num movimento contínuo e circular, carrego comigo este alimento para a universidade, para os alunos da prática de ensino, para o meu processo de criação e de invenção. De reinvenção da vida!

Antes de fechar a mala

Ao iniciar esta pesquisa, várias histórias povoaram a minha mente e o meu coração. Algumas se iniciaram com a minha entrada no doutorado, outras, eu trouxe na bagagem. Minha mala. Se, no início desta pesquisa fiquei de cabeça para baixo, inspirada no artista George Baselitz, hoje já não me vejo mais assim. Mudei. Mudei de lugar. Posso estar remexida, mas minha cabeça não está mais virada para baixo.

Olho para frente, em várias direções, mas ressignificada. Foi preciso o exame de qualificação, os comentários, para não dizer, as “cutucadas” da banca, para que eu percebesse que não só fazia parte, mas era o quarto sujeito desta pesquisa.

E, com certeza, a viagem que se iniciou de uma forma solitária, segue com muitos parceiros. Parceiros que encontrei na Unicamp, no grupo de pesquisa Laborarte, no mundo afora, no Brasil, em Portugal, Espanha e Alemanha.

A mala, que funcionou como um objeto simbólico, um objeto de desejo meu, acompanhou-me durante todo este tempo. Em alguns momentos, segui com ela por caminhos montanhosos, cansativos e trabalhosos, mas, também, prazerosos. Outras vezes, mergulhei na profundidade do colo de alguns e chorei no ombro de outros. Mas nada melhor que um dia após outro dia, com uma noite no meio. A noite, que é escura, já não me assusta mais. Pois tudo aquilo que no início da pesquisa estava obscuro (nebuloso) foi, aos poucos, tomando um rumo, seguindo ora por um caminho, ora por outro.

Assegurada e respaldada pelo caminho da autobiografia e pela ação do lembrar, segui de mãos dadas com as professoras Ana Beatriz, Amanda e Marilene. Subimos e descemos ladeiras. Às vezes me reconheci, outras vezes, me estranhei. Às vezes desci correndo, para logo chegar. Outras vezes, desci andando, parando, desviando o meu olhar. Nesta hora, voltava para casa triste, com a sensação de tarefa não feita. Triste, porque tinha

gasto um tempo enorme olhando para os lados em vez de seguir em frente. Onde estava o foco? Foi um dos maiores aprendizados buscá-lo e seguir por ele!

Aprendi que fazer pesquisa não tem um fim. Descobri que fazer pesquisa é mover-se dentro de um tempo limitado em busca de uma forma, de uma “escrita em si e para si.” (HESS, 2005, p. 6)

Fui percebendo que a mala que carregava há anos continha muitos fios, muitas linhas e costuras. Que ela continha uma forma, da qual fui me apropriando aos poucos. Não sabia que costurar “cada fio, ponto por ponto, buraco por buraco” era um processo lento e demorado. “Um fio interminável. Acredito que a costura, através de si mesma, persegue e exorciza lentamente uma imagem. Qualquer. Mas as imagens vêm e veem”. (DERDIK, 2010, p. 17)

A imagem da costura foi dando forma às minhas ideias, pois “costurar é como modelar, apalpar o ar.” (DERDIK, 2010, p. 34) Senti que podia modelar as ideias, mas não a agulha e nem a linha. Elas pareciam que não me pertenciam. Seguiam indicando o caminho. Furando, rasgando, marcando o tecido – papel. Sem olhar para trás. Na linha de frente do trajeto.

Ao olhar para o meu trajeto feito costura, apareceram anos a fio. Muitos fios foram puxados e nós amarrados. Até parecia que não sabia fazer outra coisa. Foi no espaço da sala de aula, nas reflexões sobre a prática docente, “que a costura me tornou regente” da minha história. (DERDIK, 2010, p. 42)

Beneficiei-me de um processo formativo entre idas e vindas, entre o lado de cá e o lado de lá, em busca do conhecimento. Um conhecimento que me fez escolher fazer a minha pesquisa dentro do campo autobiográfico. Fui dizendo inúmeras coisas para mim mesma e, quem sabe, este dizer reverbera para os outros. Pois o verdadeiro desafio da empreitada de tese é: “produzir sua obra no duplo sentido de produzir uma obra que seja sua e de se produzir na obra.” (DELORY-MOMBERGER, 2005, p. 17).

Ao avançar na tentativa de viver e compreender este “duplo sentido” de fazer pesquisa, encontro-me com a poesia de Alzira Espíndola e Arruda (2010) a dizer para mim:

*“Vista sua pele
use seus cabelos
coma com os seus dentes
abuse das cores
transparentes
fale a sua língua
a lua está tão linda
ouça os seus rumores
grite seus poemas
respire pelos poros
se mostre
para seus olhos
solte o freio
acerte em cheio
diga a que veio
gosto quando você
se parece com você.”⁹*

Ao longo desta pesquisa, abri e fechei a minha mala várias vezes. Tirei coisas, coloquei outras. Muitas histórias colecionei e memórias juntei. Deixei adormecido o que não queria mais. E acordei o que mais me interessava. Com a pesquisa autobiográfica, aprendi a procurar pelas palavras escondidas, perdidas no meio de tantos fios fora do lugar. Fios que ora eu puxava para cá, ora para lá.

⁹ Esta poesia está na canção “Se parece com você”, do CD “Pedindo a palavra” - Alzira Espíndola (2010). Agradeço a minha orientadora Ana Angélica Albano por me apresentar essa maravilha.

Demorei um tempo para entender que o avesso da costura poderia fazer parte da pesquisa. E que ler o avesso da costura é como ler uma história de trás para frente, do fim para o começo. “Não existe um modelo da profissão universitária, e cada um deve tatear para construir uma eficácia profissional que lhe seja própria”, fala Remi Hess (2005, p. 24). Eu acrescentaria que: para fazer pesquisa, não existe um modelo, é preciso tatear, cavar, abrir buracos, fechar portas, abrir outras. É preciso paciência, espera, diálogo com o outro e consigo mesmo para se construir um caminho que nos seja próprio.



REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. M. B. O sujeito singular-plural – narrativas de trajetórias de vida, identidade profissional e saberes docentes. In: SOUZA, E. C.; PASSEGGI, M. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.) Pesquisa (auto)biográfica e práticas de formação. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 81-106.

ALBANO, A. A. O ateliê de arte na escola: espaço de criação e reflexão. In: PACHECO, E. (Org.). Comunicação, educação e arte na cultura infanto-juvenil. São Paulo: Loyola, 1991. p. 159-168.

_____. Tuneu, Tarsila e outros mestres: o aprendizado da arte como um rito da iniciação. São Paulo: Plexus Editora, 1998. 189 p.

_____. Histórias de iniciação na arte. Em Aberto, Brasília, v. 21, p. 85-96, 2007.

ALMEIDA, M. O. Um olhar autopoietico sobre a vida/obra de Helena Antipoff. 2008. 57 p. Monografia (Licenciatura em Educação Artística) - Escola Guignard, Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

ANDU, Produção de Amanda Lopes. Belo Horizonte: [s.d], 2009. 1 DVD.

BACHELARD, G. A poética do espaço. São Paulo: Martins Fontes, 1989. 242 p.

_____. A poética do devaneio. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BARBOSA, A. M. (Org.) Arte/Educação Contemporânea: Consonâncias Internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.

BARBOSA, A. M.; AMARAL, L. (Orgs.) Interterritorialidade: mídias, contexto e educação. São Paulo: Editora SENAC, 2008.

BARROS, J. M., Sobre panos, bordados e memórias, In: CRAVEIRO, F. Escrituras bordadas. Belo Horizonte: CI Arte Editora, 2009. p. 37-47

BARROS, M. Memórias inventadas: a infância. São Paulo: Planeta, 2003.

BASELITZ, G. Köln: Benedikt Taschen Verlag GmbH, 1990.

BELINFANTE, J. C. E.; FISCHER-DEFOY, C.; PETERSEN, A. Charlotte Salomon - Leben? oder Theater - Life? or Theatre. Amsterdam: Waanders; Joods Historisch Museum, 1994, 175 p.

BERALDO, A. Beije-me. São Paulo: Editora Selinute, 1989.

BENJAMIN, W. Magia e técnica, arte e política. 7. ed. São Paulo: Brasiliense. 1985. (Obras escolhidas v. 1).

_____ Rua de mão única. 4. ed. São Paulo: Brasiliense. 1987. 278 p. (Obras escolhidas v. 1).

BEUYS, J. Jeder Mensch ist ein Künstler. Frankfurt/M: Verlag Ullstein, GmbH, 1994.

BOHNSACK, R. Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 7. ed. Stuttgart: UTB, 2007.

BOHNSACK, R.; MAROTZKI, W. (Hrsg.) Biographie-forschung und Kulturanalyse: Transdisziplinäre Zugänge qualitativer Forschung. Opladen: Leske+Budrich, 1998.

BOHNSACK, R.; WELLER, W. O método documentário e sua utilização. Tradução Klaus Peter Rieckmann. Educação em foco, v. 11, n. 1, 19-37, 2006.

BOURGEOIS, L.; BERNADAC, M.-L.; OBRIST, H.U. Louise Bourgeois. Destruição do Pai, reconstrução do pai. São Paulo: Cosac Naify, 2000. 342 p.

BRANDÃO, A. Do mito do herói ao herói do mito: A jornada simbólica do professor. São Paulo: Ícone, 2005. (Coleção Conhecimento e Vida).

BRANDÃO, C. R. A educação como cultura. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.

BRANDÃO, V. M. A. T. Labirintos da memória: quem sou? São Paulo: Paulus, 2008. 103 p.

BUENO, B. O.; CATANI, D. B.; SOUSA, C. P. (Orgs.) A vida e o ofício dos professores. Formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. 4. ed. São Paulo: Escrituras, 2003.

CALVINO, I. Seis propostas para o próximo milênio. 9. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CAMARGO, I. Gavetas dos Guardados. São Paulo: EDUSP, 1998.

CAO, M. L. F. Lugar do outro na educação artística: olhar como eixo articulador da experiência: uma proposta didática. In: BARBOSA, A. M.; (Org.) Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez. 2005, p. 187-226.

CASALI, A. O legado de Paulo Freire para a pesquisa autobiográfica. In: PASSEGGI, M. C.; BARBOSA, T. M. N. (Orgs.) Narrativas de formação e saberes biográficos. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 25-44.

CASTRO, A. Disponível em< <http://www.amilcardecastro.com.br/inicio.asp>>. Acesso em: 04 de junho de 2011.

CORALINA, C. Rio Vermelho. Disponível em: <<http://www.casadecoracoralina.com.br/poemas12.html>>. Acesso em: 22 de abril 2011.

CRAVEIRO, F. Escrituras bordadas. Belo Horizonte: CI Arte Editora, 2009.

CUNHA, M. I. Narrativas e formação de professores: uma abordagem emancipatória. In: SOUZA, E. C.; GALLEGOS, R. C. (Orgs.) Espaços, tempos e gerações: perspectivas (auto)biográficas. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 199-214

CUNHA, S. R. V. (Org.) Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança, 5. ed. Porto Alegre: Editora mediação, 2005. 130 p.

DELORY-MOMBERGER, C. Apresentação. In: HESS, R. Produzir sua obra: o momento da tese. Brasília: Liber Livro Editora, 2005, (Série pesquisa; 11), p. 11-17.

_____. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 32, n. 2, p. 359-371, ago. 2006,

_____. Biografia e Educação: Figuras do indivíduo-projeto. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus. 2008.

_____. Álbuns de fotos de família, trabalho de memória e formação de si. In: VICENTINI, P. P.; ABRAHÃO, M. H. M. B. Sentidos, potencialidades e usos da (auto)biografia. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 95-112.

DERDYK, E. Linha de costura. 2. ed. Belo Horizonte: C / Arte Editora, 2010, 60 p.

DEWEY, J. Kunst als Erfahrung. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Verlag, 1988.

DUMONT, A. Águas emendadas, São Paulo: Moderna, 1998, 28 p.

ESPÍNDOLA, A.; ARRUDA, Se parece com você. Intérprete: Alzira Espíndola. In: ALZIRA E, Pedindo a Palavra, [S.I.]: Independente, p2010. 1 CD. Faixa 1.

FAZENDA, I. C. A. A formação do professor pesquisador – 30 anos de pesquisa. E-Curriculum, São Paulo, v. 1, n. 1, dez.-jul. 2005-2006.

FORMENTI, L. A escrita autobiográfica e zelo: um olhar composicional. In: PASSEGGI, M. (Org.). Tendências da pesquisa (auto)biográfica. São Paulo: Paulus, Natal, RN: EDUFRN, 2008. p. 51-73.

FOX, M. Guilherme Augusto Araújo Fernandes. São Paulo: Brinque- Book, 1995.

FRANGE, L. B. P. Por que se esconde a violeta? São Paulo: Annablume, 1995, 339 p. (Selo universidade - 30)

FREIRE, P. Uma educação para a liberdade. 3 ed. Porto: Textos marginais, 1974. 70 p.

_____. A importância do ato de ler. São Paulo: Cortez, 1987.

_____. Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREITAS, S. B. D. Processo de criação – Escrituras bordadas. In: CRAVEIRO, F. Escrituras bordadas. Belo Horizonte: C / Arte Editora, 2009. p. 66-71.

GAGNEBIN, J. M. Lembrar escrever esquecer. São Paulo: Ed. 34, 2006.

GALZERANI, M. C. B. Imagens entrecruzadas de infância e de produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin. In: FARIA, A. L. G.; DESMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (Orgs.) Por que uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 49-68.

GAMBINI, R.; SCOZ, B. J. L.; BORGES, A. L. (por) Uma educação com alma. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

GOLDSWORTHY, A. Time. New York: Harry N. Abrams Inc., 2000, 203 p.

GOODSON, I. A arte de contar a própria história, Pátio Revista Pedagógica, Porto Alegre, n. 43, p. 20-21, ago/out 2007.

HARLAN, V.; RAPPMANN, R.; SCHATA, P. Soziale Plastik: Materialien zu Joseph Beuys. Achberg: Achberger Verlag, 1976. 160 p.

HESS, R. Produzir sua obra: o momento da tese. Brasília: Liber Livro Editora, 2005, 187 p. (Série pesquisa; 11)

HISTÓRIAS da unha do dedão do pé do fim do mundo. Direção de Evandro Salles. Rio de Janeiro: Lumen Argo, 2007. 1 DVD.

HORTÉLIO, L. História de uma manhã: registro fotográfico. Salvador: Massao Ohno, 1987, 72 p.

JOSSO, M.-C. Experiências de vida e formação. São Paulo: Cortez, 2004.

_____ As histórias de vida como territórios simbólicos nos quais se exploram e se descobrem formas e sentidos múltiplos de uma existencialidade evolutiva singularplural. In: PASSEGGI, M. (Org.). Tendências da pesquisa (auto)biográfica. São Paulo: Paulus, Natal, RN: EDUFRN, 2008. p. 23-50.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Orgs.) Pesquisa qualitativa com texto imagem e som: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 90-113.

KENSKI, V. M.. Sobre o conceito de memória. In: FAZENDA, I. (Org.). A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento. 5a. ed. Campinas: Papirus, 2004, p. 137-159.

KRAMER, S. Por entre as pedras: Arma e Sonho na Escola. São Paulo: Atica, 2006.

KLÜGER, R. Paisagens da Memória: Autobiografia de uma sobrevivente do Holocausto. São Paulo: Editora 34, 2005.

KOLB-BERNARDES, R. Segredos do coração: a escola como espaço para o olhar sensível. Caderno CEDES. Campinas. v. 30. p.72-83. jan./abr. 2010.

KOLB-BERNARDES, R. Secrets of the heart: a place for the pain. In: PAIN: Feeling of pain in artwork of women artist-educators expressed in the medium of digital photo, Zagreb-Croácia: HRV-InSEA, 2010.

LACERDA, N. G. Manual de Tapeçaria. Rio de Janeiro: Philobiblion, Fundação Rio, 1986. 231 p.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação. n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

LOPES, A. M. Reflexão sobre a prática formadora: educação pela convivência. 2008. 75 p. Monografia (Especialização em Ensino e Pesquisa no Campo da Arte e da Cultura) – Escola Guignard, Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

MACIEL, M. E. A memória das coisas: ensaios de literatura, cinema e artes plásticas. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2004.

MARTINS, J. Um enfoque fenomenológico do currículo: educação como poíesis. São Paulo: Cortez, 1992. 142 p.

MORAES, A. B. S. O uso das brincadeiras da infância para o ensino das artes visuais. 2008. 39 p. Monografia (Licenciatura em Educação Artística) - Escola Guignard, Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

MICHALISZYN, P. Da serra ao pé da serra ou escavando “medicinas”. 1988, 344 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade de Campinas, Campinas. 1988.

NÓVOA, A. (Org.) Vidas de professores. Porto: Porto Editora, 2007.

NÓVOA, A. Prefácio. In JOSSO, M.-C. Experiências de vida e formação. São Paulo: Cortez, 2004.

OLIVEIRA, M. O.; HERNANDEZ, F. (Orgs.) A formação do professor e o ensino das artes visuais. Santa Maria, RS: UFSM, 2005.

OSTETTO, L. E.; LEITE, M. I. Arte, infância e formação de professores: Autoria e transgressão. Campinas, SP: Papirus, 2004.

OSTETTO, L. E. Educadores na dança: formação-transformação. 2005. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Capinas, Campinas, 2006.

_____. O estágio curricular no processo de tornar-se professor. In:

_____ (Org.). Educação infantil: saberes e fazeres da formação de professores. Campinas: Papirus Editora, 2008, p. 127-138.

OSTROWER, F. Universo da Arte. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1987.

PASSEGGI, M. C.; BARBOSA, T. M. N. (Orgs.) Narrativas de formação e saberes biográficos. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

PASSEGI, M. C.; SILVA, V. B. (Orgs.) Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 232 p.

PASSEGGI, M. C. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In:

_____; SILVA, V. B. (Orgs.) Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 103-130.

PEREIRA, V. M. A Cultura na escola ou escolarização da cultura? Um olhar sobre as práticas culturais dos índios Xacriabá. 2003. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

_____ Uma promessa anual de renovação, Suplemento Literário de Minas Gerais, Belo Horizonte, out. 2005, Secretaria de Cultura/MG.

PIMENTEL, L. G. O ensino de arte e sua pesquisa: possibilidades e desafios. NAZARIO, L.; FRANCA, P. (Orgs.) Concepções contemporâneas da arte. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006. p. 310-317.

PRADO, G. V. T. et al. GEPEC: da educação continuada ao desenvolvimento pessoal e profissional em uma perspectiva narrativa. In: SOUZA, E. C.; PASSEGGI, M. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.) Pesquisa (auto)biográfica e práticas de formação. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 59-74.

RICHTER, I. M. Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais. Campinas: Mercado de Letras Edições e Livraria, 2003. 216 p.

ROSA, M. C. A formação de professores de arte: diversidade e complexidade pedagógica. Florianópolis: Insular, 2005.

SALLES, C. A. Gesto inacabado: Processo de criação artística. São Paulo: FAPESP; Annablume, 1998.

SANT'ANNA, R.; PRATES, V. Frans Krajcberg, A obra que não queremos ver. São Paulo: Paulinas, 2006, 38 p.

SCHOLZE, L. Narrativas de si e a possibilidade de ressignificação da existência. In: PASSEGGI, M. C.; BARBOSA, T. M. N. (Orgs.) Narrativas de formação e saberes biográficos. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 89-100.

SILVEIRA, P. A página violada: da ternura à injúria na construção do livro de artista. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2001. 320 p.

SOUZA, E. C. O conhecimento de Si, as Narrativas de Formação e o Estágio: reflexões teórico-metodológicas sobre uma abordagem experiencial de formação inicial de professores. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. A Aventura (Auto)biográfica: teoria e empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

_____ O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006, 185 p.

_____ Histórias de vida e formação de professores, In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Secretaria de Educação a Distância, Salto para o Futuro: Boletim 01. Brasília: SEED-MEC, 2007.

_____ Acompanhar e formar – mediar e iniciar: pesquisa (auto)biográfica e formação de formadores. In: PASSEGI, M. C.; SILVA, V. B. (Orgs.) Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p.157-180.

SOUZA, E. C.; MIGNOT, A. C. V. (Orgs.) História de Vida e formação de professores. Rio de Janeiro: Quartet; FAPERJ, 2008.

SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Orgs.) Tempos, narrativas e ficções. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

VILA Mariquinhas: a memória no bordado. Documentário de Flávia Craveiro. Belo Horizonte: Ciranda, 2008. 1 DVD.

VILLAS BÔAS, O.; VILLAS BÔAS, C. Xingu: os índios, e seus mitos. São Paulo: Circulo do Livro S.A., 1970.

WALDRAFF, T. Estratégias para mudança: catálogo. Porto Alegre, 2000.

WARSCHAUER, C. A roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993. 235 p.

Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela. São Paulo: Paz e Terra, 2001.