

Patrícia Mello Machado

**PESQUISA VIVA E IDENTIDADE DOCENTE NA FORMAÇÃO INICIAL
DO PROFESSOR DE ARTES VISUAIS –
Um estudo autobiográfico**

Brasília
2016

Patrícia Mello Machado

**PESQUISA VIVA E IDENTIDADE DOCENTE NA FORMAÇÃO INICIAL DO
PROFESSOR DE ARTES VISUAIS –
Um estudo autobiográfico**

Trabalho de conclusão de curso de Artes Plásticas, habilitação em Licenciatura, do Departamento de Artes Visuais do Instituto de Artes da Universidade de Brasília.

Orientadora: Profa. Dra. Maria del Rosario Tatiana Fernández Méndez

Brasília

2016

Aos meus pais.

Agradecimentos

Brasília, 15 de julho de 2016.

Neste trabalho estão não só o meu esforço e o meu coração, mas os de outras pessoas, que me apoiaram durante toda minha vida, e agora, mais uma vez, diante dessa pesquisa.

Agradeço aos meus pais, Paulo e Lycia, acima de tudo. Por serem pessoas maravilhosas, sempre tão presentes, por terem um coração gigante, por todo amor e dedicação destinados a mim e aos meus irmãos, por todo apoio durante a minha graduação e sempre.

À Vânia, professora, mestra, segunda-mãe, amiga, incentivadora. Por se importar e se emocionar como eu.

À Ana, por toda a ajuda e paciência com os meus desesperos acadêmicos, pelo exemplo constante de força e dedicação, pela amizade e pelo amor, por me fazer uma pessoa melhor.

Ao Carlos, amigo-irmão e irmão-amigo, tão presente na minha criação, e que me apoiou tantas vezes, de inúmeras formas, e nos momentos mais difíceis. À Danusa, por ter me tratado como adulta desde sempre e se tornado uma das minhas melhores amigas quando eu ainda era tão nova. Aos dois por todas as ensinamentos, conversas e bons momentos.

À Van Van, à Taís e ao Vinícius, por serem parte tão grande de mim, pela admiração que sinto e por me inspirarem com seus caminhos e escolhas.

Agradeço aos meus amigos, que acompanham essa saga há tanto tempo. Ethel Ethel, Nati, Thaís e Aline, muito obrigada, meninas! À Kell, que fez até o meu registro no curso, à Hortchy, companheira de papos feministas, ao Aquino, ao Henrique, ao Elias e aos meninos da dois, que também fazem parte de quem sou. Ao Erich e ao Cássio, por serem ótima companhia e me ajudarem a desopilar nesses últimos tempos. À Saritcha e à Sayuri, amigas professoras e artistas.

A todos os amigos do ateliê, durante todos esses anos. Agradeço especialmente ao Gabriel, pela amizade e pelos planos futuros, Cleide, Alda, Sheila, Valéria, Branco, Marielise e Masako. Agradeço pelo carinho, por serem exemplos de pessoas e artistas. Agradeço à Camila e à Layana, alunas e amigas, por confiarem em mim e pelas piadas de alto padrão de qualidade.

Agradeço aos membros da banca, Lisa Minari e Luiz Carlos Ferreira, pelos comentários e incentivos.

Ao professor Luiz Gallina, pela maravilhosa experiência de vida que foi Desenho 3. Ao professor Emerson Dionisio, por ter me orientado na iniciação científica e no meu primeiro tema de monografia. Ao Lacê e à Symone, professores inspiradores, de botânica e de encadernação, que foram fundamentais na minha formação e nos meus projetos de vida. À Tsuruko por suas aulas incríveis que me fizeram mudar de curso.

Ao professor Marcos Antônio Silva-Ferraz, pelas disciplinas de ilustração científica, pelo estágio, pelas monitorias, pelas conversas, ajudas, pelo suporte e pelo incentivo.

Agradeço à minha orientadora, Tatiana Fernández, que não apenas me orientou, mas me acolheu. Agradeço pelas sugestões, correções e conversas, e por ser um exemplo como docente e como pessoa.

carpe diem .
seize the day boys .
make your lives
extraordinary .

RESUMO

Em busca de soluções para conciliar aspectos conflitantes da minha identidade como professora de artes, me propus a recuperar minha história de vida e refazer os caminhos de construção da minha identidade artística e docente. Partindo de uma investigação autobiográfica, tentei problematizar impasses da minha formação, acadêmica e pessoal, e pensar na autobiografia e na a/r/tografia como elementos para uma formação inicial de professores de Artes Visuais. Afinal, como lidar com as lacunas em nossas identidades geradas pela fragmentação de nossos aprendizados e pela multiplicidade de papéis como artistas, educadores e pesquisadores? Diante da falta de experiência prática durante a faculdade, da falta de formação para a pesquisa e da falta de conexão entre os aprendizados pelos quais passamos, o nosso próprio processo de formação é um exercício criativo. É preciso pensar fora da caixa para refazer planos profissionais condizentes com a nossa identidade, com os nossos projetos de vida e com as necessidades da sociedade em que vivemos. A pesquisa tem um papel fundamental nessa busca, e estratégias a/r/tográficas e autobiográficas podem favorecer diálogos mais reais entre as práticas docente e artística, e renovar nossa identificação com a profissão.

Palavras-chave: Autobiografia, a/r/tografia, pesquisa viva, formação de professores, ensino superior, metodologia.

SUMÁRIO

O MEU REFRIGERADOR NÃO FUNCIONA (Introdução)	1
1. MAN OF A THOUSAND FACES (Dimensões da Identidade Docente)	4
1.1 Primeiro, uma palavrinha sobre o perfil dos estudantes de artes visuais	4
1.2 Identidade docente	5
1.3 Construção da identidade na formação inicial	7
1.4 Autobiografia	8
1.5 A/r/tografia e pesquisa educacional baseada em arte.....	9
1.6 Pesquisa viva	11
2. MAP OF YOUR HEAD (Construção de uma autobiografia)	14
2.1 Memórias educativas	14
2.2 Os diários	15
2.3 As cores, os adesivos, os papezinhos.....	17
2.4 Autobiografia: como sou o que sou? Como tenho eu as ideias que tenho?	18
3. EU QUERIA TANTO ENCONTRAR UMA PESSOA COMO EU A QUEM EU POSSA CONFESSAR ALGUMA COISA SOBRE MIM	26
3.1 Na infância: o desenho como dever de ciências ou o dever de ciências como desenho	26
3.2 Os ateliês de artes e as aulas de desenho	28
3.3 Os relacionamentos autoritários.....	30
3.4 Levante a mão quem leu Gombrich na escola	34
3.5 A escrita	36
4. GHOST OF CORPORATE FUTURE (Desdobramentos e reverberações do início da trajetória profissional)	41
ONE MORE CUP OF COFFEE FOR THE ROAD (Considerações finais)	50
ROME WASN'T BUILD IN A DAY (Referências)	53

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 DEVER DE CIÊNCIAS (8 ANOS). CADERNO ESCOLAR. 1999.....	3
FIGURA 2 LIVROS ESCOLARES. ILUSTRAÇÃO DE LIVROS DE MIKE VENEZIA. AQUARELA, LÁPIS DE COR E NANQUIM. 2016.....	12
FIGURA 3. DESENHO DA CAPA DE UMA REVISTA EM ESPERANTO. LÁPIS DE COR, 2005. PRODUZIDO NO ATELIÊ.....	13
FIGURA 4 PROCESSO DE PESQUISA. 2016.	14
FIGURA 5 DIÁRIO: TEXTO NO ORIGINAL. 2006.	16
FIGURA 6 DIÁRIOS, CADERNO DE LEITURAS, CADERNO DE PLANOS COLETIVO.	17
FIGURA 7 CONSTRUÇÃO DE NARRATIVAS. PROCESSO DE PESQUISA. 2016.	18
FIGURA 8 CRÂNIO DE TARTARUGA. CADERNO DE TÓPICOS EM ILUSTRAÇÃO CIENTÍFICA (ZOOLOGIA). AQUARELA. 2015.	25
FIGURA 9 <i>BELAMCANDA CHINENSIS</i> . CADERNO DE CAMPO DE ILUSTRAÇÃO CIENTÍFICA. GRAFITE. 2011.....	27
FIGURA 10 CACTO. AQUARELA. 2012. DESENHO PRODUZIDO NO ATELIÊ. FONTE: ELABORADA PELA AUTORA.....	30
FIGURA 11 PROCESSO DE PESQUISA. 2016.	31
FIGURA 12 DESENHO 3, TENTATIVA II. ETAPA 1. AQUARELA E LÁPIS DE COR. 2013.....	33
FIGURA 13 DESENHO 3, TENTATIVA II. ETAPA 2. AQUARELA E LÁPIS DE COR. 2013.....	36
FIGURA 14 DESENHO 3, TENTATIVA II. ETAPA 3. AQUARELA E LÁPIS DE COR. 2013.....	38
FIGURA 15 DESENHO 3, TENTATIVA II. ETAPA 4. AQUARELA E LÁPIS DE COR. 2013.....	42
FIGURA 16 DESENHO 3, TENTATIVA II. ETAPA 5. AQUARELA E LÁPIS DE COR. 2012.....	45
FIGURA 17 DESENHO 3, TRABALHO FINAL. AQUARELA. 2013. (TRÍPTICO)	49
FIGURA 18 ACHADOS. PASTEL SECO E CARVÃO SOBRE PAPEL. 2015. PRODUZIDO NO ATELIÊ.....	49
FIGURA 19 PROCESSO. DESENHO 3.2013.	52

Na página anterior: “*Carpe diem. Seize the day boys. Make your lives extraordinary*”, Frase de John Keating, no filme Sociedade dos Poetas Mortos, de Peter Weir (1989). Fonte: Página web *Nice things in ugly handwriting* (tumblr).

O MEU REFRIGERADOR NÃO FUNCIONA¹ (INTRODUÇÃO)

Este trabalho é um estudo autobiográfico com o intuito de investigar o uso da autobiografia e da a/r/tografia no processo de formação da identidade docente em artes visuais.

Começando a atuar em um ateliê particular como professora de desenho e ilustração naturalista, e fugindo da possibilidade de uma atuação escolar, percebi dificuldades no meu desempenho profissional relacionadas diretamente à fragmentação da minha formação durante a escola e a graduação e às disputas entre diferentes valores que permeiam o ensino. Divisões referentes a aspectos tão múltiplos como “artista x docente”, “teoria x prática”, “Belas Artes x Cultura Visual”, “artes x artesanato”, “verbal x visual”, “pessoal x profissional”, “mercado x integridade”, “arte panfletária x arte alienada x arte de verdade”.

Como profissional, vivo em uma constante dissonância cognitiva: não vejo meu trabalho como mobilizador e catalizador de mudanças sociais – o que para mim é essencial – e sinto que a minha atuação docente é deslegitimada tanto pela cultura de elite quanto pela educação da cultura visual. Como um todo, não relaciono questões necessárias da minha identidade pessoal à docência e ao meu trabalho plástico. Esta constatação gera a dúvida: ***Eu não soube incorporar essas questões ao meu trabalho artístico e docente ou eu não aprendi a fazê-lo?***

É, portanto, uma pergunta fundamental, que acredito se relacionar à formação em Artes Visuais no ensino superior, não apenas às minhas competências pessoais e à minha formação na Universidade de Brasília. Faço essa pergunta com base não só nas minhas experiências, mas também nas críticas que Luis Camnitzer (2007), artista e pesquisador uruguaio, faz à postura generalizada dos docentes universitários, de agir pelo pressuposto de que fazer arte não é algo que se ensina, colocando-se apenas a identificar entre os estudantes o joio e o trigo – o que ele classifica como uma fraude do ensino superior em Artes Visuais.

Em busca de soluções para conciliar aspectos conflitantes da minha identidade como professora de artes, me propus a fazer um trabalho que pudesse recuperar

¹ “Meu refrigerador não funciona”, faixa 5 do álbum de 1970 dos Mutantes: “A Divina Comédia ou Ando Meio Desligado”

minha história de vida e estabelecer um diálogo entre questões artísticas e docentes. Construindo, assim, um caminho de autoconhecimento que me leve a uma melhor compreensão do meu trabalho hoje, a uma reinvenção pessoal e à criação de possibilidades de atuação profissional de maior impacto social. Afinal, a essa altura, eu quero saber **como, sob uma perspectiva de (auto)formação, podemos lidar com as lacunas geradas pela fragmentação e multiplicidade inevitável de nossas identidades**, agravada pela falta de diálogo entre nossos papéis como artistas, educadores e pesquisadores em nossa formação inicial.

Em busca desses caminhos, realizei uma investigação autoetnográfica e parti para a construção de uma narrativa autobiográfica. Revisitei cadernos de infância, diários escritos durante a adolescência e a faculdade, trabalhos teóricos e práticos realizados durante o curso de Artes Visuais, exercícios de autoconhecimento feitos em um curso de empreendedorismo criativo e, por fim, minhas próprias memórias.

A proposta desta pesquisa foi, portanto, refazer o caminho da construção da minha identidade artística e docente – considerando identidade uma subjetividade híbrida e em constante construção – e, partindo desse levantamento, **investigar as possibilidades de uso da a/r/tografia e da autobiografia no processo de formação inicial de professores de Artes Visuais**.

No primeiro capítulo, exponho os embasamentos teóricos e metodológicos do trabalho, fundamentados na a/r/tografia e na autobiografia como práticas de pesquisa viva, e na formação de professores por meio da construção da identidade docente.

A descrição dos procedimentos e a narrativa autobiográfica estão no segundo capítulo, e formam o panorama em que se inserem as experiências e análises do capítulo seguinte, que é composto por experiências formadoras da minha história de vida e por cruzamentos das teorias com as minhas memórias e com a experiência de produção desta investigação.

O quarto e último capítulo se dedica às reverberações das minhas primeiras experiências profissionais na construção da minha identidade docente. Em conjunto, reflito sobre o papel das representações sociais e da experiência universitária na minha motivação para a docência.

Felizmente ou infelizmente, a ordem apresentada nos capítulos não foi a de produção, mas uma reorganização da elaboração real do trabalho. Apesar do ganho aparente de inteligibilidade, me pergunto o que não se perde com essa reelaboração, que deixa de lado o trajeto real do raciocínio e da pesquisa.

Colégio CECAP
 Data: 1^o-06-1999
 Brasília D.F.

1- 

2- A flor as lodo tem as cores rosa, verde, marrom e vinho. Ela é do tamanho médio. Seu nome é Azaleia.

3- 

Acima estão alguns grãos de pólen. Já parecem elementos.

Nisto

Figura 1 Dever de ciências. Caderno escolar, Patrícia Machado, 1999. (8 anos)

1. MAN OF A THOUSAND FACES² (DIMENSÕES DA IDENTIDADE DOCENTE)

1.1 Primeiro, uma palavrinha sobre o perfil de estudantes de Artes Visuais

Quem são os futuros professores de Artes Visuais no Brasil? Quais os objetivos de um estudante quando procura um curso de licenciatura em Artes Visuais? Quais são as suas expectativas? Eu não tenho a pretensão de responder a essas perguntas, mas de ressaltar a existência de afetos, compromissos e desejos **anteriores** ao início da nossa formação universitária e que alimentam a nossa identidade profissional.

São poucos os dados sistematizados sobre a formação de professores de artes no Brasil e na América Latina (ALVARENGA, 20014). Entretanto, alguns dados sobre o perfil de estudantes do Ensino Superior no Brasil podem ser consultados nos Relatórios Síntese do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), publicados anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) sobre os cursos avaliados no ano em questão.

Segundo o relatório de 2014 (INEP, 2014), os estudantes concluintes de cursos de licenciatura em Artes Visuais são oriundos, principalmente, de escolas públicas de Ensino Médio, tanto nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas como nas privadas. Escolheram a docência por vocação ou pela importância que dão à profissão, pretendem exercer o magistério como profissão principal, e, em sua maioria, atuando em escolas públicas.

Esses dados abrangem cursos em todo o país, mas precisam ser aprofundados para a orientação de políticas públicas, para que a universidade tenha consciência de quem são os seus estudantes e possa estabelecer seu projeto pedagógico de forma coerente (ALVARENGA, 2014). Para isso, também é necessário ter dados sobre o perfil dos estudantes em outros momentos, como ao ingressarem no curso.

Estudos como esse foram realizados na Universidade Federal da Paraíba (NASCIMENTO, SILVA, CLEMENTE, 2009; CLEMENTE et al., 2010), a fim de investigar as expectativas e necessidades dos estudantes de licenciatura em Artes Visuais da UFPB, assim como os motivos para a alta taxa de evasão, relacionados principalmente à incompatibilidade de horário do curso com o mercado de trabalho. Os pesquisadores observaram que 54% dos estudantes consultados entraram no

² “Man of a Thousand Faces”, faixa 13 do álbum “Far”, de 2009, da cantora russa Regina Spektor.

curso almejando formação como artistas plásticos ou visuais, e não como educadores, o que se tornava motivo de insatisfação (NASCIMENTO, SILVA, CLEMENTE, 2009). Este não é um fato restrito, porque, como comenta Rejane Coutinho, “[...] em vários estados e regiões do país estas licenciaturas [que buscam aprofundar o conhecimento em artes] funcionam como único acesso possível para um estudante interessado em formação artística” (COUTINHO, 2012, p. 173).

Existem diferenças significativas entre os objetivos e necessidades de estudantes de licenciatura e bacharelado, ainda que eles se encontrem em muitos momentos. Entretanto, como pode a formação artística ser um dos desencontros? É possível ser professor de artes sem ser artista? Ao mesmo tempo, é viável que cursos de licenciatura formem artistas e professores em um curso só?

Coutinho (2012) comenta que, na tentativa de fortalecer o conhecimento em artes, alguns cursos de licenciatura investem nas linhas de pesquisa e transferem disciplinas de licenciatura para os cursos de educação, mas que isso acentua outro problema, o “distanciamento hierárquico entre quem faz Arte, o artista e quem ensina Arte, o professor” (COUTINHO, 2012, p. 173-4). Essa hierarquia, refletida no mito do professor como artista frustrado, influencia tanto a prática docente como a prática artística dos estudantes (FERNÁNDEZ, 2013).

Como discutido por Tatiana Fernández (2013), são diversos os conflitos que existem na formação do artista/professor, e mesmo quando esse conflito não está na identidade do indivíduo ele pode surgir na inserção dele no meio social e profissional, como ocorre com o ambiente escolar:

A crescente similaridade da organização escolar à ‘cultura da prisão’ em termos de segurança e à ‘cultura da dominação’ em termos de padronização e mercantilização é um espaço estéril para a imaginação, a crítica, a poética ou a reconstrução de si e do mundo. (FERNÁNDEZ, 2013, p. 733)

O que eu tento fazer aqui é basicamente investigar os efeitos desses conflitos por meio das minhas experiências pessoais, profissionais e de formação escolar e universitária.

1.2 Identidade Docente

A atenção na formação de professores passa a se voltar para a subjetividade docente a partir dos anos 1980, em um contexto de rupturas das humanidades com os métodos tradicionais das ciências exatas, que ocorre desde o início do século XX. Esses métodos passam a ter uma menor participação nas ciências humanas por não darem conta, sozinhos, das especificidades dessas áreas, que estabelecem novas formas de entender a ciência e passam a utilizar uma maior variedade de métodos qualitativos (BUENO, 2002).

Essa virada é necessária porque, da forma como a identidade é pensada na contemporaneidade, é inviável analisar separadamente a dimensão pessoal e profissional do indivíduo como se elas não tivessem implicações mútuas. Segundo Fernando Hernández (2005):

[...] o sujeito assume distintas identidades em diferentes momentos de sua vida. Identidades que não estão unificadas em torno de um ser coerente, ordenado e racional senão que os diferentes aspectos da identidade de uma pessoa estão em transição e são dinâmicos” (HERNÁNDEZ, 2005, p. 29)

Essas identidades são formadas **continuamente** a partir das relações do sujeito consigo mesmo, com os outros e com o meio sociocultural, e são inclusive permeadas por contradições (ALVES, CALSA, MORELI, 2015; HERNÁNDEZ, 2005). Por isso a identidade docente do professor não é definida apenas por sua formação inicial, pela experiência profissional em sala de aula ou pela formação continuada, mas por suas vivências em larga escala e por memórias de longa data, que reverberam em sua vida no presente (ALVES, CALSA, 2012).

É importante pensar na formação do professor a partir da identidade docente porque a docência não é uma profissão tecnicista, não basta “dominar conteúdos” e ter uma “boa didática”. Como diz Hernández, “[...] ser docente é, sobretudo, assumir uma profissão moral e complexa [...] Isso requer pensar um modelo de formação flexível e compreensível que desencadeie processos formadores nos futuros docentes que vão de dentro para fora” (2005, p. 26).

A formação baseada na construção da identidade docente pode facilitar a transição do estudante para sua atuação profissional, de forma que o estudante consiga construir-se como professor ainda durante a formação inicial e sair da Universidade capacitado para **desenvolver-se** (HERNÁNDEZ, 2005; NASCIMENTO, 2007).

1.3 Construção da identidade na formação inicial

Maria Augusta Nascimento (2007) destaca três dimensões especialmente importantes para a construção da identidade docente durante a formação inicial: a dimensão motivacional, a representacional e a socioprofissional, que se entrelaçam em dinâmicas complexas em meio a **ações e representações**.

A dimensão motivacional diz respeito à escolha da profissão docente, aos planos profissionais que o estudante almeja trilhar e às suas motivações para isso. Nascimento (2007) enfatiza a diferença entre as motivações intrínsecas, de origem interna e que envolvem a realização pessoal do indivíduo, e as motivações extrínsecas, relacionadas às perspectivas de emprego e condições de trabalho. A autora aponta que vários estudos indicam a importância de motivações intrínsecas para o desenvolvimento e satisfação profissional, e que elas são menos impactadas pelos contextos político, social e econômico do que as motivações extrínsecas (NASCIMENTO, 2007).

Qualquer que seja o tipo de motivação, a escolha profissional está associada à representação que o sujeito tem de si e da profissão. Essa escolha atribui “um sentido a uma função social que se situa em relação com a sua vida, é tomar lugar na estrutura social e num sistema de relações interpessoais, no sentido de construir uma imagem de si” (POSTIC et al., 1990, p. 26, apud. NASCIMENTO, 2007, p. 211). E a profissão é algo que Nascimento destaca como “um aspecto fundamental do desenvolvimento e do reconhecimento social do adulto” (2007, p. 208).

A dimensão representacional se refere a essas representações que o sujeito faz da profissão e de si, e não são permanentes. Parte da formação inicial é justamente auxiliar o estudante a trabalhar representações que possui quando ingressa no curso, adequando-as aos seus aprendizados e à realidade da profissão.

A dimensão socioprofissional corresponde ao contato com a realidade da profissão, que torna possível ao indivíduo construir representações mais acuradas e refazer seu projeto profissional, e sua inserção no ambiente e em meio aos colegas de trabalho.

De acordo com a professora e pesquisadora portuguesa, a dimensão representacional possui o principal papel **integrador** na identidade profissional do indivíduo (NASCIMENTO, 2007). Com base nas experiências em campo, que permitam o contato com a **realidade da profissão**, é preciso muitas vezes que o

estudante repense seu projeto profissional. E para isso, é necessário que a sua formação contemple esse contato precoce com a prática da profissão e o reconstruir das representações e planos com que começou sua formação, “incluindo a imagem da profissão e de si próprio relativamente à profissão” (NASCIMENTO, 2007, p. 208).

Sumaya Mattar, pesquisadora e professora da USP, aponta que, sem uma atualização das representações, existe o risco da desmotivação do estudante diante da desvalorização profissional (2009). Não faz sentido se tornar comum que um aluno recém-formado se sinta desmotivado a seguir a profissão que ele próprio escolheu. Em resposta a este problema, Mattar propõe o uso da autobiografia como forma de resgatar o desejo do estudante pela profissão, ao reconstituir os motivos que o levaram à escolha da licenciatura. Através desse resgate, também é possível identificar momentos que constituíram as representações existentes e suas mudanças durante a vida do estudante.

1.4 Autobiografia

As metodologias autobiográficas ganham força diante da importância que passa a ter a subjetividade na formação do professor. Por meio da autobiografia, o indivíduo pode reconstruir sua trajetória e refletir sobre questões relacionadas à sua identidade e à história social. É possível investigar seus valores e escolhas, como eles afetam quem ele é hoje e como foram afetados pela sociedade em que o sujeito se insere (ALVES, CALSA, MORELI, 2015).

Além disso, a narrativa autobiográfica permite uma tomada de consciência de si que lastreia **mudanças conscientes** sobre os futuros caminhos. Ou seja, é mais do que uma forma de investigação, mas um método de **formação ativa**, que permite ao sujeito se apropriar das suas experiências de forma refletida, tornando-se tanto objeto quanto sujeito do seu processo de formação (ALVES, CALSA, MORELI, 2015).

Seguindo esse raciocínio, a minha proposta é pensar a autobiografia não apenas como eixo da formação universitária, mas como elemento de construção da autonomia do estudante. Como uma estratégia de **(auto)formação** que lhe auxilie a identificar e trabalhar dificuldades ou frustrações com a docência de forma independente, mesmo em caso de exclusão da sua subjetividade do seu processo de formação.

Em meio à nossa trajetória de vida, se destacam as experiências significativas que, segundo Marie-Christine Josso (2004, apud ALVES, CALSA, MORELI, 2015), são aquelas que marcam e provocam mudanças de opinião ou comportamento na vida do sujeito, e que permitem analisar processos de formação, conhecimento e aprendizagem. Para Mattar (2009) uma das vantagens da autobiografia é que ela mapeia esses pontos de inflexão e de tomadas de decisão, que se constituem em um treinamento para as escolhas que também se fazem necessárias a cada dia da atuação docente.

Como resumido por Josso (2004), o conhecimento adquirido pela experiência autobiográfica

[...] permite à pessoa, daí em diante, encarar o seu itinerário de vida, os seus investimentos e os seus objetivos na base de uma auto-orientação possível, que articule de uma forma mais consciente as suas heranças, as suas experiências formadoras, os seus grupos de convívio, as suas valorizações, os seus desejos e o seu imaginário nas oportunidades socioculturais que soube aproveitar, criar e explorar, para que surja um ser que aprenda a identificar e a combinar constrangimentos e margens de liberdade. (Josso, 2004 p. 58, apud ALVES, CALSA, MORELI, 2015, p. 83)

1.5 A/R/Tografia e Pesquisa Educacional Baseada em Arte

“2011. Os estudantes estão aguardando. Hoje divulgarei as linhas de pesquisa dos professores do curso para que selecionem possíveis orientadores para seus trabalhos de conclusão de curso. O que escolher? História da arte? Poéticas? Formação do professor? Novas tecnologias? Semiótica? Material didático?”

Uma estudante vem falar comigo. Quer relacionar o seu processo de criação na disciplina de gravura com a formação docente em artes visuais. Poética e ensino em um mesmo trabalho. Duas linhas de investigação, o que fazer? Como aprofundar diferentes áreas? Desistir ou insistir nessa questão?

Uma solução se delineia: designar dois orientadores, um da linha de poética e outro, do ensino. Um e outro, isto e aquilo, caixinhas e caixotes. E assim o trabalho foi se constituindo, disperso, frágil, com poucos cruzamentos e muitas rachaduras.

Colocam-se autores aqui, inserem-se processos acolá e uma linha invisível costura/corta o trabalho. Dois encaminhamentos, uma estudante; duas concepções, um curso. Estranheza, perda, incompatibilidade, conflito.

E as flores gravadas não desabrocham.” (VASCONCELLOS, 2015, p.26, grifo nosso)

Quadros como esse demonstram a necessidade de buscar métodos alternativos de investigação que contemplem as especificidades da pesquisa em arte. Se as abordagens positivistas e fragmentárias do conhecimento – instituídas e respeitadas no meio acadêmico – não são capazes de produzir resultados profundos para essa área, é preciso romper com os métodos tradicionais e explorar novos caminhos.

Sônia Vasconcellos, pesquisadora e professora da Universidade Federal do Paraná, autora do relato acima, aponta essa necessidade, e indica a semelhança das metodologias de Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA) com a criação artística, na medida em que utilizam formas de investigação e pensamento não lineares (VASCONCELLOS, 2015).

Para Belidson Dias (2013, p. 24), as pesquisas baseadas em arte promovem “**múltiplos níveis de envolvimento**, que são simultaneamente cognitivos e emocionais”. O autor sublinha que, nessas metodologias, é a criatividade que conduz os processos de ensino e pesquisa, o que “gera *insights* inovadores e inesperados ao incentivar novas maneiras de pensar, de engajar e de interpretar questões teóricas como um pesquisador, e práticas como um professor” (2013, p. 24). Nesse contexto, Dias afirma que a a/r/tografia

[...] começa visualizando uma abordagem de pesquisa, engajando em uma investigação (as perguntas emergem continuamente, ciclicamente no tempo), selecionando fontes da informação e ideias, e oferecendo, então, interpretações com a abertura e a criatividade intelectuais dentro da prática, representando novos entendimentos textuais visualmente e/ou performativamente. (DIAS, 2013, p. 25)

A a/r/tografia é uma forma de PEBA que tem a origem de seu nome no acrônimo A/R/T, em referência ao sujeito artista, pesquisador e professor (do inglês *Artist, Researcher e Teacher*) (DIAS, 2013). Como afirmado por Rita Irwin (2013, p. 34), ela “ocupa um espaço intelectual e imaginativo para a investigação”. Seus métodos estão em aberto justamente porque cada pesquisa a/r/tográfica é uma nova criação, porque ela pode explorar caminhos que levem a uma maior compreensão do tema investigado sem a obrigação de obter respostas definitivas.

Os métodos utilizados por a/r/tógrafos não se restringem aos dados científicos aceitos pelas metodologias tradicionais, mesmo das ciências humanas. Utilizam métodos como levantamentos etnográficos, biográficos, entrevistas e outros, mas “a

a/r/t/ografia também reconhece que as percepções devem ser exploradas” (IRWIN, 2013, p. 29), abarcando também aspectos subjetivos e intuitivos da prática artística.

Além disso, a a/r/t/ografia tem um caráter de pesquisa-ação, que não se limita a encontrar respostas teóricas. Ela “muitas vezes, tem um **caráter intervencionista**. A/r/tógrafos concentram seus esforços em melhorar a prática, compreender a prática de uma perspectiva diferente, e/ou usar suas práticas para influenciar a experiência dos outros” (IRWIN, 2013, p. 29), e por isso ela é tão interessante para a formação.

Sabendo que o sujeito possui diferentes papéis atrelados à sua identidade em construção, essa integração entre o artista, o pesquisador e o professor pode surgir como auxílio à sensação de fragmentação e contradição vivenciada pelo professor-artista, estabelecendo pontes entre diferentes aspectos da sua vida e da sua formação. Esse encontro não acaba com as contradições próprias da identidade do sujeito pós-moderno, mas permite a existência nos entre/lugares, nos locais de fronteira. (FERNÁNDEZ, 2013). No contexto desses conflitos, Fernández argumenta que

A identidade a/r/tográfica só é possível [...] quando há uma reflexão sobre esse cruzamento das fronteiras entre arte e educação, entre ser artista e professor. Por isso a identidade de sujeito artista e sujeito docente se encontra hoje numa terceira fronteira, a fronteira da **indagação**. (2013, p. 732)

1.6 Pesquisa Viva

A Pesquisa Viva se diferencia pelo seu movimento constante, em relação íntima com a realidade e a vida do pesquisador, caracterizando “uma forma de ser e tornar-se no mundo” (IRWIN, 2013, p. 33). Para Irwin (2013) o processo investigativo da Pesquisa Viva é tão ou mais importante do que os seus resultados. Conforme a autora, “se trata de estar atento à vida ao longo do tempo, relacionando o que não parece estar relacionado, sabendo que sempre haverá ligações a serem exploradas” (IRWIN, 2013, p. 29).

Além da forte ligação com a vida, esse tipo de pesquisa aceita o imprevisto, o incerto, e não se obriga a construir um caminho em linha reta para chegar a um resultado, pois é justamente nos descaminhos que novas questões podem ser encontradas ou esclarecidas (IRWIN, 2013). Aceita inclusive não ter uma resposta, dado que o conhecimento se trata de um processo em construção.

Irwin (2013) também apresenta algumas sugestões de conceitos para lidar com os dados desse tipo de investigação, entre eles a Contiguidade, as Aberturas e as Reverberações. A Contiguidade se refere às relações que existem entre os diferentes conceitos e métodos, entre a teoria e a prática, a arte e a pesquisa. As Aberturas são os entre/lugares e rachaduras, que indicam a existência de significados que contradizem o senso comum. E as reverberações se referem à tensão e ao movimento que existem nessa rede de conexões, que se constrói e desconstrói a cada momento durante a pesquisa.



Figura 2 *Livros escolares, ensino fundamental*. Ilustração de livros do autor e ilustrador Mike Venezia. Aquarela, lápis de cor e nanquim sobre papel, Patrícia Machado, 2016.



Figura 3 Desenho reproduzindo a capa de uma revista em esperanto. Produzido no Ateliê. Lápis de cor sobre papel, Patrícia Machado, 2005.

2. MAP OF YOUR HEAD³ (CONSTRUÇÃO DE UMA AUTOBIOGRAFIA)

Na tentativa de reconstruir e analisar minha autobiografia, utilizei memórias, cadernos e deveres do jardim de infância e do Ensino Fundamental, fotos pessoais, trabalhos da faculdade e diários escritos entre 2003 e 2011, dos doze aos vinte anos de idade. Com essas fontes, mapeei informações relacionadas a diversas etapas da minha vida, a fim de formar um quadro amplo. Diante dele, identifiquei eventos e questões que resultaram em maior impacto na minha formação como pessoa, professora e artista.



Figura 4 Processo de pesquisa. Fotografia de Patrícia Machado, 2016.

2.1 Memórias Educativas

Conforme afunilava o tema do TCC, reli textos produzidos durante a faculdade, como os relatórios de estágio e de disciplinas de psicologia e pedagogia. Entre eles, um trabalho sobre memórias educativas realizado em 2012 para a disciplina *Desenvolvimento Psicológico e Ensino*. Nele, encontrei um grande número de temas que se relacionavam à questão da identidade docente.

³ “Map of your head”, faixa 5, CD1, do álbum “Hullabaloo Soundtrack”, de 2002, da banda britânica Muse.

Tais memórias, conforme solicitado pela professora, tiveram diferentes focos durante as etapas do trabalho. No início do semestre, escrevemos sobre as etapas da nossa escolarização, da infância à juventude, narrando experiências de sucesso e insucesso, lembranças sobre avaliações, o ambiente escolar, metodologias de ensino e relações com as disciplinas e os professores. Depois, analisamos o impacto das experiências de ensino sobre o nosso aprendizado, com o apoio das teorias psicológicas estudadas, e tentamos vislumbrar a repercussão dessa análise na nossa futura atuação docente. A etapa final do trabalho era a observação de aulas da nossa área de formação no Ensino Básico, analisadas segundo os aprendizados do semestre.

Essa foi minha primeira observação em contexto escolar e também a primeira vez em que sistematizei minhas memórias escolares. Naquele momento, renovei meu desejo de ser professora. Entretanto, achei que as análises feitas sobre as minhas experiências não conseguiriam me ajudar dentro de sala de aula.

Essas memórias não são a origem do tema aqui abordado, mas são a pedra fundamental do processo de escrita e escolha da metodologia autobiográfica.

2.2 Os diários

Quando comecei a preencher diários regularmente, aos doze anos, escrevia normalmente textos curtos, de até uma página. Meu primeiro diário, era um espaço para o desabafo, o uso livre de canetas coloridas, para agregar todo tipo de listas e colar adesivos e reminiscências do cotidiano. Tão importante quanto o conteúdo verbal, era a interação com o caderno e a estética das páginas: a escolha e combinação de cores, as bordas decoradas, o contorno do texto, a caligrafia mutante em busca de uma identidade. O diário era uma mistura de bons e maus momentos, os últimos muitas vezes associados à escola e às avaliações escolares.

A partir de 2005, no início do Ensino Médio, a estética do caderno passou a ser menos importante. Passei a escrever quase exclusivamente com caneta esferográfica preta, sem enfeites. Apesar da simplicidade, a visualidade das anotações não deixa de ser rica, porque a mudança no tamanho da letra, na pressão da caneta ou o desleixo na escrita são tão cheios de significados quanto o texto verbal.

Essa mudança nos diários foi acompanhada por desgostos e raiva crescentes em relação à escola. Eu tinha uma grande sede de conhecimento, e se tornava cada dia mais frustrante sentir o colégio como uma prisão, onde eu tinha a obrigação de aprender coisas que não me interessavam e onde não havia espaço para os meus interesses reais.

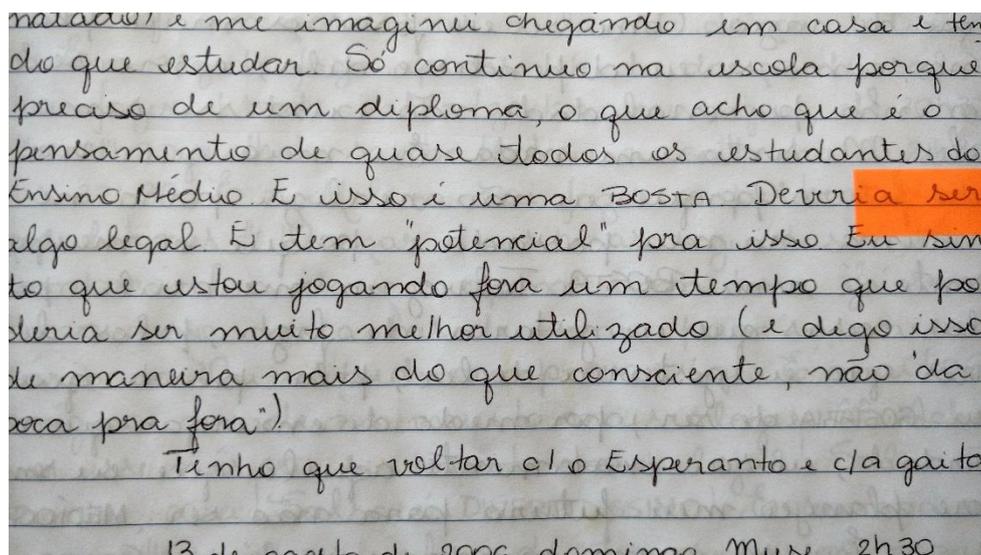


Figura 5 Diário: texto no original, 2006. Fotografia de Patrícia Machado, 2016.

Os diários são uma fonte valiosa porque percorrem um longo período e testemunham diferentes etapas educativas. Abarcam as duas últimas séries do Ensino Fundamental, os três anos do Ensino Médio, concomitante aos períodos de cursinho pré-vestibular, os dois anos em que cursei Ciências Sociais, e os dois primeiros anos do curso de Artes Visuais. Se distribuem por quase uma década, em um volume de registros de quase mil e quinhentas páginas.

Distribuídos por todos esses anos há registros sobre professores, militares, dificuldades com matérias específicas, provas, discordância nas correções de interpretação de texto, boas e péssimas notas, a banda e o coral do colégio, o machismo presente em todas as etapas, relações degradantes entre professores e alunos e entre os próprios alunos, dúvidas sobre o que estudar na faculdade, medo de mudar de curso, receio de estudar e viver de artes.



Figura 6 Diários, caderno de leituras, caderno de planos coletivo. Fotografia de Patrícia Machado, 2016.

2.3 As cores, os adesivos, os papeizinhos

Fui uma criança e adolescente de cadernos coloridos e estojos enormes. Na faculdade, passei a escrever principalmente com lapiseira ou caneta preta, e meus cadernos se tornaram uma bagunça entediante. Os adesivos estiveram presentes não só nos meus diários, mas nos meus cadernos escolares, pelo menos até a quarta série. Espalhava-os pelas páginas antes do início das aulas e aguardava ansiosamente que chegasse a vez de usá-las, de preferência em deveres com algum significado especial. Para mim, as cores e os adesivos tornavam a escola menos irritante e tediosa.

Utilizar blocos de papéis adesivos no meu processo de investigação tem relação com essas experiências. Comecei a utilizar esse recurso enquanto montava um projeto de pesquisa para uma disciplina da faculdade. Queria estudar currículos de licenciatura em Artes Visuais e senti a necessidade de classificar os elementos visualmente, mas tinha dificuldade de fazer isso no computador. Assim, passei a utilizar papéis adesivos coloridos para diferenciar as temáticas dos livros que pretendia usar como referência, as áreas que precisava estudar e os tipos de disciplinas de um currículo. Desde então, utilizei essa estratégia de classificação outras vezes, para compilar um grande número de ideias e referências e facilitar a visualização.

Na minha investigação autobiográfica, utilizei esse recurso para reunir os eventos e sentimentos mais significativos registrados nos diários. A fim de manusear os papéis trocando as relações entre eles, os papéis adesivos de diferentes cores foram substituídos por papéis brancos e canetas coloridas, mantendo a ideia de classificação quando necessário. A partir do primeiro levantamento, estabeleci diferentes conexões entre as memórias, aproximando e distanciando os papéis, em busca de sentidos que se destacassem. Isso foi repetido algumas vezes, conforme fazia novas anotações filtrando as informações anteriores. Foi nesse processo que escolhi a maior parte dos eventos a relatar, representativos dos temas que identifiquei como definidores da minha identidade enquanto estudante, futura professora e futura artista.

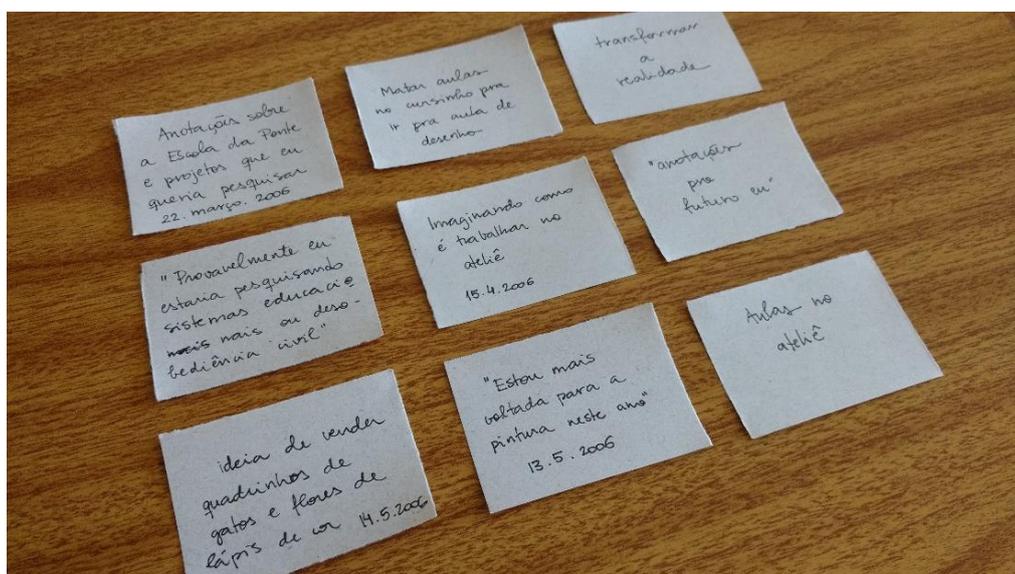


Figura 7 Processo de pesquisa - Construção de narrativas. Fotografia de Patrícia Machado, 2016.

2.4 Autobiografia: Como sou o que sou? Como tenho eu as ideias que tenho?

Inicialmente, produzi uma autobiografia geral, da infância à vida adulta, que me localiza como sujeito e permite entender de onde falo. É ela que contextualiza as experiências formadoras analisadas no capítulo seguinte.

Brasília, 9 de abril de 2016. Astor Piazzolla, Libertango. Oh56.

Desde criança, gosto muito de atividades manuais. Essa é provavelmente a referência mais antiga que tenho a meu respeito. Gostava muito de desenhar e, aos oito anos, queria ser pintora ou estilista. Gostava também de produzir pequenos objetos, como carteiras de papel para os dinheiros que eu mesma emitia, caixinhas de papel com estampas desenhadas, para guardar cartas de jogos que vinham em pacotes de salgadinho, e bibliotecas de minilivros, os quais produzia cortando e dobrando folhas de diferentes cores, grampeando a lombada e rabiscando a capa e o miolo.

Lembro nitidamente dos porta-trecos feitos com jornal, água e cola, modelados em potes de margarina e coloridos com tinta guache. Também adorava fazer massinha caseira ou misturar a industrializada para produzir cores novas, o que aprendi com uma colega de trabalho da minha mãe.

Além do meu gosto pessoal pelo desenho e pelas atividades manuais, fui fortemente influenciada pelo ambiente familiar, porque minha mãe e minha irmã estavam sempre fazendo algum trabalho artesanal, e havia muitos materiais disponíveis em casa. Lembro da cesta em que ficavam as lãs, dos potinhos de vidro contendo peças de bijuteria, dos fios de nylon, dos corantes e essências para velas, dos carimbos e canetas coloridas, da pistola de cola quente...

Meus pais sempre incentivaram essas atividades, e tanto eu quanto meus irmãos fizemos aulas de desenho quando crianças, pelo menos durante as férias. No meu caso, nunca parei, e faço aulas há mais de quinze anos no mesmo ateliê. Lá, desenei desde o início muitas plantas e animais, principalmente em lápis de cor e pastel seco.

Durante a adolescência, passei a maior parte do meu tempo livre ouvindo música, lendo, conversando pela internet e jogando no computador. Aos sábados fazia aulas de desenho e, com frequência, fazia origamis. Tentava reproduzir jogos de tabuleiro importados com

papel paraná, EVA, tinta acrílica e com as próprias dobraduras de papel, que substituíam peças de plástico ou madeira dos originais.

Apesar de me considerar uma boa aluna, nunca gostei da escola, achava o ambiente aversivo e tinha o hábito de faltar aulas até entrar na faculdade, quando achei que isso deixou de fazer sentido.

Fiz todo o Ensino Básico em dois colégios. Da pré-escola à quarta série estudei em um colégio particular perto de casa, sempre em turmas pequenas porque estudava no turno da tarde, menos procurado. Na quarta série, no contra turno, fiz cursinho preparatório para a prova de admissão de uma escola militar. Lá, fiz novas amizades e gostava mais das aulas, dos exercícios e do ambiente. Não me sentia tratada como criança, achava os conteúdos mais difíceis e mais interessantes e havia com frequência incentivos como balas e olimpíadas. Hoje vejo essas atividades com um olhar mais crítico em relação ao incentivo à competição, mas não julgo que foram ruins.

No ano seguinte, entrando no colégio militar, senti muitas diferenças, em relação tanto à escola quanto ao cursinho. As turmas eram muito grandes, sentia que era tratada como se fosse muito mais velha do que os meus dez anos, havia muitas regras que não pareciam ter sentido e a liberdade era muito menor. Achava especialmente estranho alguns adultos tratarem crianças de forma tão ríspida, mesmo que nada de errado houvesse ocorrido, apenas pelo hábito.

Com o passar dos anos, foram vários os momentos em que me senti desrespeitada, e sempre escrevia sobre isso nos meus diários. Com 14 ou 15 anos, escrevi com admiração sobre a Escola da Ponte, em Portugal, conhecida por apostar na autonomia dos estudantes. Ficava sonhando com uma escola em que os estudantes se organizassem não por idade, mas em torno de projetos de seu interesse. Escrevi que, se pudesse escolher o que estudar na escola naquele momento, pesquisaria sistemas educacionais ou desobediência civil. Poderia ser uma anotação qualquer, mas esses temas são raízes do que eu sou hoje, e eu gostaria de ter realmente estudado esses temas desde aquela época.

Quanto piores eram as minhas experiências escolares, com os professores, com os militares ou com as regras em si, mais eu tinha vontade de dar aulas. O meu desejo era proporcionar a outras pessoas experiências melhores do que as que eu tive. Alguns professores foram exemplos positivos e tiveram um papel importante na constituição da minha subjetividade, e talvez por isso eu tenha tido a intenção em diferentes momentos de estudar história ou literatura na faculdade. Outro curso sobre o qual pensei muito a respeito foi jornalismo, gostava de escrever e me imaginava trabalhando para revistas de música ou variedades.

Nessa época, não cogitei fazer um curso de artes. Pretendia continuar desenhando no ateliê e me dedicar a aprender outras coisas na faculdade. No colégio, minhas melhores aulas de artes tinham sido de primeira a quarta série, quando liamos e desenhávamos com base em livros infantis sobre artistas como Paul Klee, Van Gogh e Michelangelo (Fig. 2, p. 12). No colégio militar, só tivemos aulas de educação artística na quinta e na sexta-séries, elas eram apenas práticas e muito ruins. No terceiro ano, tivemos aulas de História da Arte, para o vestibular, de forma muito tradicional e entediante, apenas víamos slides e ouvíamos a professora. Na única atividade prática que fizemos, colorimos uma xerox pré-desenhada da Monalisa, de da Vinci.

No fim, minha escolha foi determinada em grande parte pela influência do meu irmão, cientista político, pelo feminismo e pela indignação que sentia em relação ao ensino formal e às injustiças e desigualdades do mundo como um todo. Assim, entrei no curso de Ciências Sociais querendo entender por que a vida podia ser tão injusta com uma parte tão grande da humanidade e como eu poderia ajudar a melhorar “as coisas”, assim, de forma bastante ampla e abstrata. Nesse curso, eu tinha a expectativa de adquirir essa compreensão, dar aulas de sociologia no Ensino Básico, trabalhar em

ONGs e eventualmente ter um emprego de gestão pública na área de educação.

Apesar de ser um curso incrível, denso e crítico, passei dois anos de muitas dificuldades. Entrei em uma *badtrip* identitária, em que reavaliava e questionava cada opinião pessoal em ciclos infinitos, percebendo que cada um dos meus pensamentos refletia um preconceito que precisava ser desconstruído. Era como estar sempre autoconsciente, em um afogamento relativista. Eu estava me desconstruindo sem conseguir construir algo no lugar.

O início do curso era muito teórico, a carga de leitura enorme, e eu não conseguia acompanhar o ritmo nem imaginar como poderia intervir no que quer que fosse na sociedade. Além disso, sentia que não tinha maturidade ou experiência suficiente para estudar muitos assuntos. Decidi que precisava mudar de curso, mas tive muita dificuldade de fazer uma segunda escolha. Pelos registros no diário, é possível ver que eu tinha ideias diferentes o tempo todo, mas entre os cursos que eu pensava, Artes Visuais era a única licenciatura, o que manteria aberta a possibilidade de ser professora.

Algo que influenciou minha escolha foi ter cada vez menos tempo para desenhar. Tive medo de parar por completo ou que o meu aprendizado estagnasse. Como o desenho era uma das atividades mais importantes da minha vida, fortemente ligado à minha identidade, eu tinha medo de perder uma parte essencial de mim. Afinal, era não apenas algo que eu amava, mas aquilo que eu sentia que fazia melhor.

Ao mesmo tempo, ao pensar na possibilidade de mudar de curso para Artes Visuais, tinha receio de me alienar, de não me capacitar a entender questões sociais que me eram fundamentais, e de não ter um impacto positivo na sociedade. Com as referências de arte e de arte-educação que eu tinha isso parecia fazer muito sentido. Para me ajudar a decidir, acompanhei por algumas semanas duas disciplinas do currículo de Artes: Desenho 1 e Fundamentos da Linguagem Visual (FLV).

O próprio clima da aula de Desenho 1 era estimulante, desenhar em grupo, os exercícios variados, as diferentes técnicas, o feedback constante do professor. Era um ambiente criativo e dinâmico, e eu quis muito que aquilo fizesse parte da minha vida. A disciplina de fundamentos foi igualmente marcante. As aulas eram compostas por longas leituras de imagem: de obras de arte a peças publicitárias. Fiquei impressionada diante daquelas interpretações, que acrescentavam novos significados ao mundo à minha volta. Embora não tenham dissipado os receios que eu tinha, essas experiências foram determinantes para que eu prestasse o vestibular novamente.

Um ano depois, entrei para o curso de Artes Visuais. Fiz muitas disciplinas práticas e foi muito empolgante ter contato com diferentes linguagens e técnicas. Assim como no curso anterior, aproveitei o fato de a UnB ter uma grade curricular aberta para circular por outros departamentos, e assim me aproximei especialmente da Ilustração Científica, por meio das matérias oferecidas pelo Instituto de Ciências Biológicas. Foi na ilustração que passei a desenvolver a maior parte dos meus trabalhos, mas me dediquei principalmente a fazer exercícios, para me aprimorar tecnicamente.

Tive uma grande identificação com as disciplinas da licenciatura, tanto dentro quanto fora do Instituto de Artes. Gostei das leituras e me senti feliz por poder enfim estudar algo que me interessava e me importava tanto desde a adolescência.

Eu já tinha pouca bagagem de História da Arte, e também aprendi pouco durante o curso. Gostei das poucas disciplinas que fiz, mas senti que nenhuma dava conta do conteúdo pretendido na carga horária disponível. Apesar disso, acho que poderia ter sido um problema menor se tivéssemos uma melhor formação em metodologia de pesquisa.

Como um todo, acho que aprendi muito durante o tempo todo em que estive no curso. Estagiei por dois anos no Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, onde aprendi não só sobre patrimônio

material e imaterial, mas sobre políticas culturais e História da Arte. Participei de um projeto de equidade de gênero da Faculdade de Engenharia, onde mediávamos em uma escola pública atividades de extensão utilizando artes, mecânica e eletrônica, como incentivo à participação feminina em áreas de exatas. E fui monitora em disciplinas de ilustração científica, que me deram experiência importante para a minha atividade profissional.

Já no fim do curso, fiz iniciação científica com um professor do departamento sobre história e ensino de ilustração científica no Brasil. Para completar esse PIBIC decidi inclusive adiar minha formatura, porque não queria me formar sem nenhuma experiência de pesquisa. Mesmo assim, tive muita dificuldade quando comecei minha monografia, dando continuidade ao mesmo tema. Como minha pesquisa do PIBIC foi principalmente o levantamento de dados, continuei tendo dificuldades pela falta de experiência na organização e escrita do trabalho, e pelo tempo, muito curto, de execução.

O próprio tema que havia escolhido foi a tentativa de juntar meu afeto pela educação e pela ilustração científica, mas era na verdade uma aproximação muito superficial dos meus interesses, e eu não havia percebido. Encontrei na monografia a mesma dificuldade que encontro no meu trabalho artístico e na minha atuação como professora.

Todas essas rupturas na minha personalidade e entre meus interesses sociais e profissionais têm relação também com a falta de autoconhecimento, o que é normalmente visto como um problema de ordem pessoal. Eu, contudo, discordo dessa interpretação, porque acredito que esse problema seja um dos reflexos da educação fragmentada à qual somos submetidos durante todas as etapas da nossa escolarização. Reconheço que na graduação aprendi muito, mas aprendi pouco a relacionar os aprendizados e a pensar por mim.

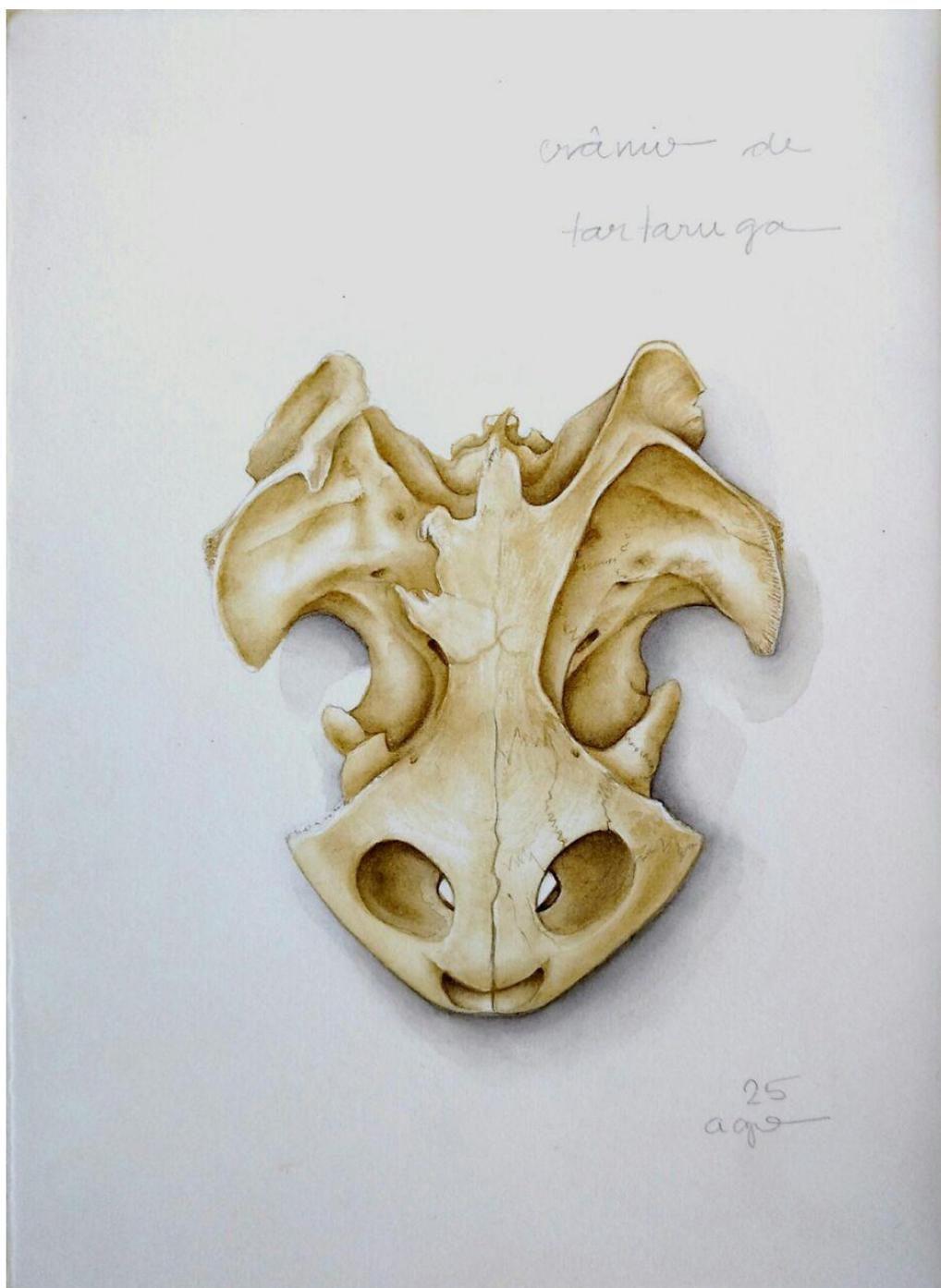


Figura 8 *Crânio de tartaruga*. Desenho para a disciplina “Tópicos em Ilustração Científica (Zoologia)”.
Aquarela sobre papel, Patrícia Machado, 2015.

3. EU QUERIA TANTO ENCONTRAR UMA PESSOA COMO EU A QUEM EU POSSA CONFESSAR ALGUMA COISA SOBRE MIM⁴

3.1 Na infância: o desenho como dever de ciências ou o dever de ciências como desenho

Em junho de 1999, quando eu estava na terceira série do Ensino Fundamental, fiz um dever de casa para a aula de ciências que solicitava o desenho e a descrição de uma flor coletada em campo (Fig. 1, p. 3). Desenhei e colori com lápis de cor, no caderno escolar, da forma mais fiel possível. Na ocasião me apaixonei por aquela proposta, queria que todos os deveres fossem assim. Foi inebriante poder desenhar como dever de casa, colar pedaços da natureza no caderno, ir para o jardim como parte do dever, poder usar na escola algo que eu considerava uma **habilidade pessoal**.

Um dos aspectos encantadores da tarefa naquele momento foi o fato de tê-la achado quase subversiva, como se tivesse passado escondida pela cerca viva para buscar uma bola na casa do vizinho. Será que havia uma pegadinha no fato de um desenho fazer parte do dever de casa, de usar o tato, de sair da escrivaninha, de ser prazeroso? Parecia estranho amar um dever de casa, porque prazer não combinava com a escola.

Eu pensei muito no papel desse desenho na minha vida ao fazer um exercício sobre identidade e autoconhecimento em um curso de empreendedorismo criativo. A proposta do exercício era fazer uma linha do tempo pessoal, com momentos marcantes, positivos e negativos, para identificar padrões pessoais e profissionais e tentar reconhecer habilidades que já havíamos usado e poderíamos não ter percebido. Nele, eu descrevi a sensação provocada por esse desenho assim: *“Desenhar a azaleia na aula de ciências <3 (+++) (eu coletei e desenhei uma azaleia com a minha coleta, separei partes da planta, e fiquei muito satisfeita com o resultado do desenho e com a colagem no caderno)”*.

Foi naquele momento que notei o tamanho do impacto que ele teve na minha vida, e comecei a procura-lo nos cadernos escolares de infância ainda guardados na casa dos meus pais. Tinha uma mínima esperança de encontra-lo no meio de tantos papéis e bagunças, mas ele estava lá. Além de ter sido como uma viagem no tempo,

⁴“Eu”, música da banda gaúcha Graforréia Xilarmônica citada aqui a partir da regravação do Pato Fu como primeira faixa do álbum “Ruído Rosa”, de 2001.

esperava, foi uma experiência incrível, como a revelação que senti na terceira série. Quando eu consegui refletir sobre essas conexões e enxergar lá atrás, na minha infância, o mesmo interesse, eu pude de alguma forma legitimar minha afeição e ligação com a ilustração científica. Eu estava caindo de novo no vácuo referencial em que me senti durante os semestres que cursei Ciências Sociais. Diante das possibilidades artísticas infinitas, me senti obrigada a considerar mais importantes todas as referências que não conhecia e não faziam parte da minha bagagem, como se elas tornassem a minha própria experiência ordinária pelo seu tamanho e sua origem.

Mesmo assim, existe uma conexão entre esse desenho da azaleia e quase tudo que fiz depois. Sempre em meio a um conflito em que via a ilustração ser desvalorizada pelos outros e questionada por mim. Penso que esse “quase tudo” é que se tornou o problema. Esse evento da infância reverberou nos inúmeros desenhos botânicos que fiz durante toda a adolescência e na identificação que tive com a ilustração científica na Universidade, que foi tanto uma descoberta como um reencontro, já que havia ali uma forte sensação de familiaridade. Eventualmente esse retorno se tornou uma zona de conforto, e eu mesma me impedi de abrir outras portas e explorar novos caminhos, o que me fez experimentar muito menos do que poderia durante a faculdade.

3.2 O ateliê de artes e as aulas de desenho

Fiz aulas de desenho fora da escola pela primeira vez em 2000, aos sábados de manhã, em um ateliê grande, que ficava em um shopping. O ateliê tinha muitos alunos e as aulas eram orientadas por três professoras. Era o mesmo lugar em que meus irmãos haviam feito aulas em períodos de férias anos antes. Eu fazia sempre cópias de modelos impressos, e é claro que havia um incentivo do próprio ateliê para isso, já que era o padrão das aulas, mas outras pessoas faziam também desenhos de criação, ou pelo menos levavam suas próprias referências. Acho que, em um primeiro momento, eu não tinha interesse em criar meus desenhos, estava satisfeita com o que estava aprendendo e levando para casa. Em menos de seis meses, tive contato com muitos materiais diferentes. Entre os que me lembro, experimentei nanquim, pastel seco e oleoso, tinta guache, aquarela e acrílica.

No segundo semestre, não pude mais frequentar as aulas, e, no ano seguinte, o ateliê fechou. Em 2001, por indicação da proprietária, passei a fazer aulas com outra professora, em um lugar menor, que é onde tenho aulas até hoje. As turmas de lá eram e ainda são menores, e a professora não intervinha nos nossos trabalhos como no outro ateliê. Nesse lugar, o meu primeiro desenho foi um dalmata em grafite. Na sequência desenhei muitas plantas e animais, normalmente com lápis de cor ou giz pastel seco, baseados em fotos ou desenhos de livros e recortes disponíveis no ateliê.

Eu me foquei desde cedo em reproduzir com a maior fidelidade possível os modelos que me interessavam, mas, mesmo tendo a liberdade de escolhê-los, não conseguia trabalhar de forma criativa com eles, e leva-los para outras experiências. O que seguia comigo era apenas a experiência técnica. E quando essa parte não saía como esperado, não via como um aprendizado, considerava apenas que as coisas haviam dado errado.

As crianças da minha idade, ou um pouco mais velhas, normalmente alternavam entre fazer cópias e desenhos de criação, mas nesse momento, com dez anos, eu já tinha um bloqueio para criar meus próprios desenhos, que não sei como foi construído e que não soube desconstruir. Nessa idade, não me lembro de sequer tentar criar. Mas, de alguma forma, eu lembro de me sentir frustrada com tentativas que talvez sejam imaginárias, ou que talvez tenham sido apenas ideias abortadas pelo medo antes de chegar ao papel.

Embora possa parecer uma experiência muito reprimida, essas aulas sempre foram um espaço de liberdade para mim. Um momento em que me sentia capaz, fazia algo de que gostava, onde tinha espaço para fazer escolhas, tomar minhas próprias decisões, e onde convivia com pessoas que adorava em um ambiente repleto de relacionamentos saudáveis. Era um grande contraste com o que sentia em relação à minha experiência escolar. Sendo assim, o ateliê tornou-se para mim um lugar cativo e uma referência de modelo de aprendizagem. Nele, eu chegava na aula, olhava livros e pastas, e escolhia o que fazer. Sentava para fazer meu desenho, sozinha, e solicitava ajuda quando necessário. E essa ajuda estava sempre disponível, sem constrangimentos. Minha gratidão primordial em relação à minha professora e ao ateliê foi sentir que havia confiança na minha autonomia. Foi um lugar seguro no qual formei – e que formou – grande parte do que sou.

Quinze anos no ateliê modelaram meu ideal de convívio humano e de espaço de aprendizagem. O estilo de relacionamento interpessoal que eu desejo para mim e

meus alunos, que seja amigável e **sempre** aberto ao diálogo, nasceu não só na escola, pelos exemplos do que não fazer, mas no ateliê, que me proporcionou uma experiência positiva que eu pretendo e tenho tentado manter viva.



Figura 10 *Cacto*. Desenho produzido no Ateliê. Aquarela sobre papel, Patrícia Machado, 2012.

3.3 Os relacionamentos autoritários

Embora sejam tão comuns esses exemplos “do que não fazer”, o relacionamento entre o professor e o estudante é uma parte fundamental do processo de ensino-aprendizagem. Relacionamentos respeitosos, que sejam inclusivos e baseados na troca, e não em hierarquias vazias, permitem que o aprendizado seja **construído**, e não absorvido superficialmente. Todos temos experiências com bons professores, na escola e na faculdade, mas, para mim, as memórias de maior carga emocional e mais resistentes ao tempo são as de professores autoritários e fechados ao diálogo, que intimidaram não apenas a mim.

Na escola em que estudei, as relações autoritárias com parte dos professores se repetiam com os militares que ocupavam diferentes funções. Tanto aqueles com

quem tínhamos mais contato, como os monitores das turmas e outros funcionários ligados à série em que estávamos, quanto desconhecidos com quem cruzávamos nos pátios e corredores. A prática comum no meio militar é que as ordens não precisam de explicações, precisam apenas obedecer à hierarquia. Para mim, não havia uma grande dificuldade em seguir ordens, pelo menos as relacionadas ao comportamento, mas eu precisava entender as intenções por trás das regras. Do contrário, sentia que a autoridade sobre nós era extrapolada violentamente, a ponto de atingir nossa dignidade.

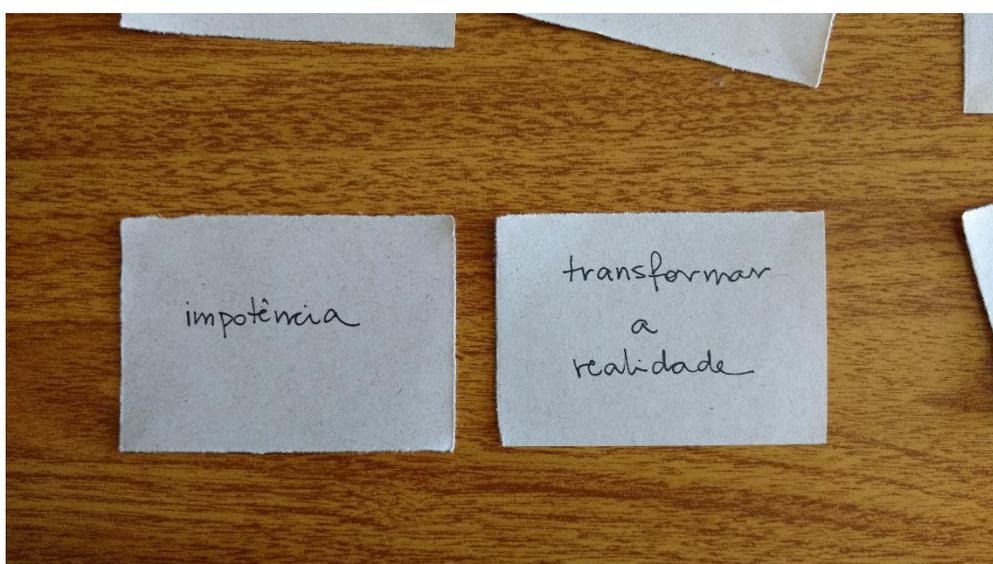


Figura 11 Processo de pesquisa. Fotografia de Patrícia Machado, 2016.

Apesar das muitas ordens com as quais discordava, e das quais reclamava constantemente com meus amigos ou familiares, eu não tinha o hábito de questionar os professores e militares diretamente. Eu tinha medo do conflito que poderia ser criado, pois não é assim que as coisas funcionam no meio militar. Mas em uma ocasião não pude deixar de perguntar. Na saída da escola, sentada no meio-fio à espera do transporte escolar, fui repreendida por um militar de alta patente. Sentei ali porque os poucos bancos existentes estavam ocupados, e sequer entendi o que estava acontecendo quando fui rispidamente solicitada a levantar. Perguntei o que fizera de errado e se seguiu um diálogo em que minha situação piorava a cada tentativa de esclarecer que não tive a intenção de questionar nenhuma autoridade, apenas de entender a regra que estava infringindo. Não podia sentar no chão? Não podia sentar no meio-fio? Não podia sentar naquele lugar específico? O que não

esqueci foi que eu não tinha o direito à pergunta. Ela sozinha era a pior infração, e minha única opção desde o início era obedecer e me calar. Como falei mais do que devia, recebi respostas exaltadas e o militar saiu dali com meu nome e número anotados, ameaçando tomar futuras providências.

Em 2005, quando estava no primeiro ano do ensino médio, vivi outra experiência autoritária marcante. Naquele ano, ocorreu o referendo sobre o Estatuto do Desarmamento, que consultou a população sobre a proibição do comércio de armas de fogo no país. Durante uma aula de Introdução a Filosofia e Sociologia, o professor, que era um general da reserva, defendeu veementemente sua opinião, contrária à proibição, usando argumentos de autoridade. Levantei a mão pedindo a palavra e ele não me permitiu falar, dizendo, com todas as letras, que “**não devíamos criar polêmica**”.

Senti-me tolhida e humilhada por não poder falar, como tantas vezes. O assunto foi tratado de forma superficial e unilateral em uma aula de *filosofia*. Li muito sobre o assunto naquele período e queria apresentar não apenas a minha opinião, mas dados dos quais estava ciente, para que o tema não fosse tratado de forma ideológica e manipuladora diante de toda a turma. Presenciar aquilo sem direito a manifestação me fez sentir com plenitude o estado de impotência em que os estudantes se encontram no ambiente escolar. Nosso principal aprendizado é a obediência. Esse tipo de experiência era meu principal estímulo dentro da escola para querer ser professora, porque queria ter voz e proporcionar aos meus futuros estudantes experiências mais condizentes com a sociedade democrática em que eu gostaria de viver.

Depois de tantos cerceamentos, minha expectativa era de que, na faculdade, as coisas acontecessem de forma diferente, mas apesar das vantagens o Ensino Superior pode ser muito parecido com a escola.

Em 2012, já na Universidade, tive uma matéria de desenho voltada para o desenvolvimento da linguagem dos estudantes, mas na qual produzimos basicamente desenhos de observação. O único espaço de criação se deu em um curto período no fim do semestre, quando foram realizados os projetos finais. Em uma das aulas de modelo vivo, o professor observou meu desenho por um tempo e disse: “este não é o papel que eu pedi”. Expliquei que havia feito a troca porque minha barra de carvão estava rasgando o papel mais fino, e ele me respondeu que eu precisaria comprar outro carvão. Aproveitando a oportunidade, perguntei o motivo da escolha daquele

papel, e me foi dito grosseiramente que aquilo não estava em discussão, assim como nas ocasiões do meio-fio e da aula de filosofia.

Naquela ocasião, pedi desculpas e expliquei ao professor que me sentia frustrada porque tinha consciência da minha dificuldade de criação, e o semestre avançava sem que saíssemos dos desenhos de modelo vivo, com carvão em papel jornal. O professor, em resposta, achou que eu era imatura, arrogante e não-cooperativa, que não queria fazer os exercícios porque me achava melhor do que os meus colegas. Naquele momento recebi as críticas de forma subserviente e busquei refletir sobre a minha atitude, embora me sentisse incompreendida e injustiçada. Tranquei a disciplina porque concluí que, naquelas condições, o resultado não seria produtivo. Foi uma escolha sofrida, mas que se mostrou acertada quando tive uma ótima experiência com a disciplina em 2013, com outros professor.



Figura 12 Desenho 3, Tentativa II (Etapa 1). Aquarela e lápis de cor sobre papel, Patrícia Machado, 2013.

Percebi assim que a universidade, como a escola, funciona muitas vezes permeada por relações de poder e subordinação, abastecidas por uma série de regras

que não possuem outro objetivo que não o de disciplinar os indivíduos (CRUZ & FREITAS, 2011). A hierarquia do relacionamento padrão se reproduz pelo modelo de ensino bancário, em que os professores não se mostram confortáveis com questionamentos que abalem a sensação de controle que precisam possuir.

3.4 Levante a mão quem leu Gombrich na escola

Outro exemplo marcante das relações de poder correntes no meio universitário se deu em uma disciplina de história da arte na qual me matriculei no terceiro semestre. Existia um grande conflito em sala porque, embora a professora exigisse nossa participação, respostas consideradas erradas eram tratadas por ela com escárnio, gerando situações humilhantes. Como consequência, havia, na minha percepção, um clima de medo e indisposição entre os alunos.

Em uma das ocasiões em que a professora se recusava a continuar a aula enquanto alguém não respondesse sua pergunta sobre as leituras solicitadas, uma estudante que estava no início do curso se arriscou a expor sua dificuldade na leitura do texto de Giulio Carlo Argan, dizendo que não era tão fácil quanto a leitura de Ernst Gombrich. Pude perceber por essa resposta, associada ao silêncio generalizado na turma, que a dificuldade não era só minha, e que outros estudantes também deviam se sentir da mesma forma. A esse comentário, a professora respondeu sarcasticamente: “Mas você está na faculdade, ***Gombrich é leitura de ensino médio.***”

Minhas experiências de observação em escolas públicas e particulares no Plano Piloto, para disciplinas de didática, psicologia e estágio, contrastam com essa afirmação. Presenciei, quando muito, o uso do livro “História da Arte”, de Graça Proença (2007). O outro livro que tenho conhecimento de ser utilizado, segundo informações compartilhadas por colegas durante os estágios, se chama “Arte Comentada: da Pré-história ao Pós-moderno”, de Carol Strickland (2002). São livros pequenos, voltados para o público escolar, com vocabulário e conteúdo bastante simplificados, e que pouco interesse teriam para um estudante de artes no ensino superior.

O mesmo não pode ser dito de “A História da Arte” de Ernst Gombrich (1999), mesmo que seja utilizado por escolas de ensino básico em outros países. Em sua contracapa, existem depoimentos de figuras importantes do meio artístico sobre o

livro. O artista britânico Antony Gormley conta que a leitura na escola, aos quinze anos, teve um grande impacto em sua vida. Adicionalmente, afirma: “Reli o livro recentemente. ***Ainda é tão forte quanto antes***” (GOMBRICH, 1999). Os depoimentos como um todo refletem o que diz o Diretor-Presidente do Museu do Louvre, Pierre Rosenberg: “Quase tão conhecido quanto a Monalisa, *A História da Arte* de Sir Ernst Gombrich une erudição e prazer” (GOMBRICH, 1999).

Talvez a leitura acessível – clara e prazerosa – seja um dos motivos para a desvalorização do livro no meio acadêmico, mais do que a simplicidade de seu conteúdo. Como observado pelo sociólogo americano Howard Becker (2015), a escrita extravagante e complicada é uma forma de o autor conferir autoridade ao que escreve. Com o vocabulário correto, e restrito aos especialistas, ele pode ter seu conhecimento na área reconhecido pelos pares, mesmo que às custas da clareza e alcance de sua comunicação. Ao mesmo tempo, sem a pretensão corriqueira, um bom texto pode parecer simplório.

Além disso, o acesso no Brasil à arte e ao ***ensino de arte*** não corresponde à colocação de um livro de História da Arte respeitado como esse como uma leitura a ser desprezada por estudantes de Ensino Superior. Pelo contrário. No nosso país, é esse o momento mais provável para termos contato com essa leitura. Se o seu conteúdo é considerado superado, mesmo que não tenhamos tido contato com ele no momento em que professores universitários consideram que seria adequado, isso reflete um julgamento elitista, que desconhece profundamente a realidade do nosso país e o perfil dos estudantes de artes brasileiros. É provável que, enquanto não seja “quase tão conhecido quanto a Monalisa”, “A História da Arte” de Gombrich continue a ser, aqui, “leitura de Ensino Superior”.

Presenciei esse mesmo distanciamento da realidade quando ouvi um colega de turma pedir à professora para sair mais cedo das aulas – para chegar a tempo ao trabalho – e receber como resposta que não é possível trabalhar e estudar simultaneamente e fazer as duas coisas bem feitas. É claro que a maior carga horária pode impactar a dedicação do estudante, mas essa generalização é excludente e pouco lógica. Segundo os dados do último ENADE (INEP, 2014), 80,3% dos estudantes concluintes de cursos de licenciatura em Artes Visuais no Brasil, em final de curso ou recém-formados, contribuíam de alguma forma para o próprio sustento ou da família. O trabalho é uma necessidade, não uma escolha. Seja para a manutenção dos estudos, o próprio sustento ou da família. Desconsiderar a

impossibilidade de muitos estudantes se dedicarem exclusivamente à faculdade é contribuir para a exclusão de cidadãos do processo educacional.

Essas situações me fazem lembrar que minhas experiências educativas e pessoais não são exclusivamente minhas, que compartilho privilégios e dificuldades com outras pessoas, mas não posso extrapolar os limites dessas aproximações, generalizando o que me é particular. Para saber com quem estamos falando, não basta olhar, é preciso ouvir de coração aberto.



Figura 13 Desenho 3, Tentativa II (Etapa 2). Aquarela e lápis de cor sobre papel, Patrícia Machado, 2013.

3.5 A escrita

Tive acesso a diversas lembranças e detalhes utilizados nessa investigação por meio dos meus diários, o que só foi possível devido ao apreço que alimentei durante anos pela escrita e pela leitura. Além dessa escrita particular, publiquei textos em um blog pessoal durante a oitava série e o primeiro ano. Por meio dele, fiz amizades com pessoas de outros estados e do próprio colégio, com quem a timidez não me deixava interagir ao vivo. Escrevia crônicas sobre vegetarianismo, feminismo, política e outros assuntos cotidianos. A prática de escrever sobre temas da minha

escolha me fazia bem como lazer, como exercício e como válvula de escape. Era um espaço criativo, livre, crítico e engraçado, diferente da minha percepção do colégio.

Apesar do gosto pela escrita na minha vida pessoal, e de ter desejado ser jornalista e escritora durante uma boa parte da minha adolescência⁵, passei a ter dificuldades na escrita de redações no final do ensino médio, o que piorou durante a faculdade. Tinha medo de não corresponder às minhas expectativas ou dos professores, como se um trabalho ruim me diminuísse como pessoa. Passei dez anos sem ter ideia do que havia acontecido. Me perguntando frequentemente como ocorreu a ruptura de um hábito que me trazia prazer e no qual me considerava competente. Foi apenas durante o processo de escrita deste trabalho que comecei a encontrar respostas.

A primeira tomada de consciência veio da leitura do livro “Truques da Escrita” (2015), do sociólogo americano Howard Becker, em que ele discute as dificuldades da escrita acadêmica como um problema social. Becker observa que os estudantes não precisam apenas de regras de boa redação, como utilizar a voz ativa e dar preferência a palavras curtas, mas entender por que conhecemos essas orientações e não as internalizamos:

[...] os problemas que as pessoas têm ao escrever não derivam de alguma deficiência delas, de falta de dedicação, pouco talento ou de qualquer um dos vários defeitos que elas possam imaginar como causa de suas dificuldades. Lembro-lhes a ideia de C. Wright Mills, a qual, na formulação mais pertinente neste contexto, consistiria em que os problemas pessoais são problemas da organização social. (BECKER, 2015, p. 7-8)

Becker (2015) explica o problema que existe em esperar que um texto seja bem redigido em sua primeira versão. Não estamos acostumados com essa visão porque escrever é um ato solitário. Não sabemos como nossos professores ou colegas escrevem, nem quantas revisões foram necessárias até a chegada de um texto em nossas mãos.

A conscientização, contudo, não resolve o dilema frente aos prazos curtos que são padrão do meio acadêmico, já que o principal ponto é aceitar a necessidade de muitas revisões. Quando Becker publicou o livro, em 1986, ele considerava o tempo exíguo um problema dos estudantes de graduação, que escrevem para disciplinas

⁵ Obrigada, Superinteressante dos velhos tempos. Obrigada, Cameron Crowe por Quase Famosos. Obrigada, Antônio Prata, pelos melhores textos da Capricho.

breves trabalhos sem impacto em suas carreiras. Já os pós-graduandos e professores, teriam como problema a falta de um prazo de entrega. Hoje em dia no entanto, a pressão que existe em torno da publicação se tornou também quantitativa. Isso gera contextos em que talvez nem os professores tenham tempo para as revisões necessárias e achem natural que os estudantes sejam formados no mesmo modelo.



Figura 14 Desenho 3, Tentativa II (Etapa 3). Aquarela e lápis de cor sobre papel, Patrícia Machado, 2013.

Outra dificuldade compartilhada é o medo da página em branco, que surge por acharmos que não daremos conta de organizar nossos pensamentos e por imaginarmos o julgamento do leitor. Não existe uma resposta certa, e como diz Becker, não existe *Uma Única Maneira Certa* de escrever um texto. Aprendemos a trabalhar dessa forma, escrevendo de uma vez, sem *feedbacks* durante o processo, acreditando que deve ficar bom desde o início e tendo vergonha dos nossos rascunhos. Os estudantes “não conseguem redigir o texto de uma tacada só sem sentir medo de despertar críticas e zombarias. Então, não escrevem” (BECKER, 2015, p. 33). Isso ocorreu comigo exatamente dessa forma, e eu acreditava ser um problema muito particular.

O segundo momento de conscientização veio do contato com uma lista de e-mails chamada “Mulheres que escrevem”⁶, um espaço de troca entre mulheres escritoras, que costumam ter dificuldade de assumir-se dessa forma. Felizmente, elas

⁶<http://tinyletter.com/mulheresqueescrevem>

me lembraram do impacto das desigualdades de gênero na nossa autoestima. Em uma publicação no *Medium*, das editoras da lista de e-mails, Taís Bravo e Natasha Silva, a frase: “há todo um ambiente que faz com que nós, mulheres, duvidemos mais de nossas capacidades quando se trata de um ofício que pede um certo exercício do ego”⁷.

Não foram poucas as vezes em que questionei minhas capacidades quando precisei expor minhas ideias e trabalhos. Em que me questionei por não compreender leituras, por não ter a segurança de outros colegas em argumentar em sala de aula, por não saber tudo o que devia, pela síndrome da fraude. É um autoquestionamento especialmente cruel diante de colegas e professores homens. Resquícios de uma vida inteira de piadas como “as garotas entenderam?” por parte de professores na adolescência. Becker exemplifica essa insegurança, embora não a relacione à condição feminina, no relato de uma aluna: “Quando leio alguma coisa e não entendo na hora o que significa, sempre dou ao autor o benefício da dúvida. Suponho que é uma pessoa inteligente e se tenho dificuldade em entender as ideias é porque **não sou tão inteligente**” (BECKER, 2015, p.54-5, grifo nosso). Colocamos em dúvida exclusivamente a nossa capacidade e experiência, como se fosse impossível haver problemas na redação ou argumentação de qualquer autor. Sobre isso, Becker volta a citar C. Wright Mills:

A falta de inteligibilidade imediata [na escrita acadêmica], creio eu, em geral tem pouco a ver com a complexidade do assunto, e absolutamente nada a ver com a profundidade do pensamento. Tem a ver quase exclusivamente com certas confusões do escritor acadêmico sobre seu próprio status. [...] Para superar a *prosa acadêmica*, primeiro você precisa superar a *pose acadêmica*. (MILLS, 1959, p. 218-9, grifo no original; apud BECKER, 2015, p. 57).

Além dessas dificuldades compartilhadas por estudantes de graduação e pós-graduação em diversas áreas das humanidades, lidamos também com as especificidades da escrita no campo das artes. Dias (2013) aponta a existência de conflitos gerados pelo distanciamento da escrita acadêmica da prática artística e da própria teoria produzida na área. Muitas vezes as metodologias e normalizações que temos que usar não contemplam as necessidades dessas produções, a ponto de

⁷<https://medium.com/mulheres-que-escrevem/3c1af780486b#.6d1006i9h>

comprometer a execução e a inteligibilidade dos trabalhos (DIAS, 2013). Aqui, mais uma vez, a perturbação da experiência particular é um problema social.

Nesse contexto, a *a/r/tografia* se apresenta como uma forma de trabalhar a escrita acadêmica como um processo criativo, integrando o pensamento visual à pesquisa teórica, privilegiando tanto imagem quanto texto, e abrindo outras possibilidades em suas fronteiras (DIAS, 2013). Como uma investigação viva, a *a/r/tografia* tem o potencial de aproximar não apenas nossos processos artísticos e teóricos entre si e de nossas vidas, mas também nos aproximar do processo de escrita. É preciso ter um paradigma diferente do modelo positivista para rejeitar *A Única Maneira Certa* de escrever, e as investigações baseadas nas artes permitem isso quando considerarem que “o sentido não é encontrado, mas construído e [...] o ato da interpretação construtiva é um evento criativo” (DIAS, 2013, p. 23).

Assim, é preciso lembrar que o modelo de escrita diz respeito não só às necessidades de comunicação e comprometimento científico, mas à voz e à personalidade do pesquisador. Dias (2013) nota que, embora a Associação Brasileira de Normas Técnicas dite as *regras de formatação* do trabalho acadêmico, elas não impedem o questionamento do *modelo de redação* positivista reproduzido pelos pesquisadores das artes. A professora de dança canadense Sylvie Fortin cita o uso de “formas mistas de escrita incluindo a narração, o romance e mesmo a poesia” (FORTIN, 2009, p. 84). A voz e a forma reverberam em e com o conteúdo do que se fala.

4. GHOST OF CORPORATE FUTURE⁸ (DESDOBRAMENTOS E REVERBERAÇÕES DO INÍCIO DA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL)

Alimentei durante algum tempo o desejo de ensinar desenho naturalista, mas sentia que os anos no ateliê e na graduação não eram suficientes para me tornar professora. Só comecei a dar aulas quando, por coincidência, uma amiga me pediu indicação de professores de ilustração científica. Um ano depois comecei a trabalhar como professora de desenho no mesmo ateliê onde estudei desde a infância. Quando passei a ver a docência em um espaço informal como profissão, não como emprego temporário, identifiquei conflitos internos e coloquei em questão minha identidade e formação.

Dado que entrei para a licenciatura com o desejo específico de atuar no **ensino público**, entrei em crise quando mas não me identifiquei com o contexto escolar nos estágios supervisionados. Em parte por me ver extremamente despreparada para atuar naquelas condições e em parte por não **querer** atuar em um espaço de opressão institucionalizada, que afeta todos os atores envolvidos, não apenas os estudantes. Logo me vi sem saber meu propósito profissional, tentando encaixar minha percepção do meu trabalho em antigos planos e motivações que talvez não fossem mais os mesmos. O que estaria fora de foco, a profissão ou o desejo? Preciso rever meu trabalho, meus objetivos, minha motivação, minha identidade.

Diante do pouco contato com a profissão que temos durante a faculdade, chegamos sem experiência à sala de aula, e também não atualizamos de forma esclarecida o projeto profissional com o qual iniciamos nossa formação. Como explicado por Maria Augusta Nascimento (2007), a reconstrução desse projeto depende da atualização de representações que só ocorrem a partir da interação com a realidade da profissão. Em comparação, um estudante de Medicina⁹, em uma semana de internato, pode ter tanto contato com a realidade hospitalar quanto muitos estudantes de licenciatura têm com a escola durante todo seu percurso na graduação.

⁸ “Ghost of Corporate Future”, faixa 9 do álbum “Soviet Kitsch”, de 2004, de Regina Spektor.

⁹ De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Medicina, a carga horária semanal do internato pode ter até quarenta horas de prática. Na licenciatura em Artes Visuais da Universidade de Brasília, os estágios supervisionados somam sessenta horas de observação e/ou regência no curso diurno e quarenta horas no curso noturno. Essa carga horária, entretanto, deve mudar em função da resolução n.º 2/2015 do Conselho Nacional de Educação, de 1º de julho, que passou a exigir 400 horas de estágio supervisionado para as licenciaturas.

Além da falta de experiência prática durante a faculdade, da falta de formação para a pesquisa e da falta de conexão entre os aprendizados, o próprio processo artístico se apresentou como uma questão conflituosa. Como posso orientar pessoas em busca de uma linguagem artística se eu mesma não soube fazê-lo? Na realidade, exceto pelo professor universitário, normalmente não se espera que um professor de artes seja artista. Se fosse artista, não seria professor. Coincidência ou não, alguns docentes na faculdade chegam a perguntar em disciplinas práticas que estudantes são de licenciatura e bacharelado na turma. Tento não tirar conclusões precipitadas, mas tenho dificuldade de entender o motivo da curiosidade. Deveria haver alguma diferença? Em que sentido?



Figura 15 Desenho 3, Tentativa II (Etapa 4). Aquarela e lápis de cor sobre papel, Patrícia Machado, 2013.

Em um certo grau, essa situação me lembra o conceito de profecia auto realizadora, segundo o qual a “expectativa de uma pessoa a respeito do comportamento de outra pode contribuir para que essa última se comporte de acordo com o que se espera” (BRITTO, LOMONACO, 1983, p. 60). Esse efeito já foi identificado em muitas pesquisas sobre educação, nas quais foi observado que a expectativa dos professores tem influência sobre o desempenho dos estudantes, refletindo por exemplo estereótipos de classe e de gênero incorporados pelos docentes (BRITTO, LOMONACO, 1983; SILVA, 1999). Será que existe uma diferença de expectativa em relação à produção artística de estudantes de bacharelado e licenciatura? Essa expectativa também remete ao argumento de Camnitzer (2007) de que os professores de Artes na Universidade tendem a apenas filtrar os estudantes que já possuem as habilidades necessárias a um artista. Será que existe um impacto dessa postura sobre a formação artística do estudante de licenciatura?

Ao refletir sobre minha produção artística e minha atuação docente, percebo que não existe espaço nelas para o que considero meus interesses políticos e para muitos de meus valores. Será possível que minha relação com as artes se baseie apenas em aspectos formais? Porque sei que não consigo me comunicar visualmente. E reconheço as limitações do meu repertório relacionadas ao pouco conhecimento que tenho de História da Arte e de Arte Contemporânea. Meu meio continua a ser a palavra, não a imagem. Na minha experiência com o desenho, foram poucos os momentos em que existiu um espaço de pesquisa que possibilitasse encontrar outras questões, daquelas que só se revelam durante o processo. Luis Camnitzer (2009) fala sobre esses conflitos com muita clareza:

A educação em arte tem se deparado com uma confusão entre artes e ofícios: ao se ensinar como fazer as coisas, frequentemente se negligencia o problema mais importante do que fazer com elas. O modo tradicional de ensinar a escrever se concentra na legibilidade e na ortografia, que só aborda como, sem considerar o que escrever. [...] A verdadeira educação para um artista consiste na preparação para uma autêntica investigação do desconhecido. Em uma educação artística sólida, isso começa logo no início. Mas, como a educação institucional em outras áreas é organizada para transmitir apenas informações conhecidas e perpetuar hábitos convencionais, estas são duas pedagogias essencialmente em conflito. (CAMNITZER, 2009, p. 5, tradução nossa)¹⁰

¹⁰“Art education has been faced with a confusion between art and craft: in teaching how to do things, one often neglects the more important question of what to do with them. The conventional way of teaching how to write concentrates on readability and spelling, which only addresses the how of

Talvez fosse necessário que disciplinas como as de ateliê, que no caso da UnB são as principais disciplinas de desenvolvimento artístico do bacharelado, ao final do curso, também fizessem parte da formação básica dos estudantes de licenciatura. Não me parece se tratar de um componente complementar à formação do professor de artes, mas de uma parcela crucial. Dentro da minha experiência particular, sei que a única disciplina em que fui provocada a seguir um caminho desconhecido, e amparada no processo pelo professor e pela turma, foi Desenho 3, quando cursei pela segunda vez. Esse foi o momento em que senti a **pesquisa** de forma mais presente na minha vida, e que também foi o momento de maior orgulho e empoderamento que vivenciei na minha formação universitária. A maior parte das imagens que constroem esta narrativa fizeram parte dessa experiência.

Em outras disciplinas práticas senti que, apesar da liberdade em relação à nossa produção, não havia muita discussão em relação ao conteúdo dos trabalhos. Os diálogos tratavam principalmente de aspectos formais e ocorriam apenas com o professor, ou então com colegas próximos, fora da dinâmica oficial da aula. São desperdiçados cruzamentos entre as diferentes dimensões do conhecimento, que nesse caso acabam promovendo uma prática esvaziada.

Muito me interessa o fato de que, além da falta de conexão entre a prática, as teorias do campo artístico e as relações que estabelecem com a sociedade, a questão da educação, em um curso com dupla habilitação, não está presente no espaço de ateliê. Nem para pensarmos nos reflexos da experiência para nossa prática docente e nem para investigar os próprios processos de aprendizagem. Vasconcellos (2015), entretanto, coloca um ponto em perspectiva:

A separação das disciplinas que discutem teorias da arte e o fazer artístico das que abordam os fundamentos da educação e as estratégias de ensino (e que em muitas instituições são ministradas em centros/faculdades distintas) delineiam *guetos de especificidades constituídos para o aprofundamento de questões com profissionais habilitados*, mas que também tornam rarefeitas as ações de integração e parceria. (VASCONCELLOS, 2015, p. 197, grifo nosso)

writing without regard to the what. [...] A real education for an artist consists of preparation for a pure research of the unknown. In a strong art education, this starts at the very beginning. But as institutional education in other areas is organized to convey only known information and to perpetuate conventional habits, these are two pedagogies in fundamental conflict.”(CAMNITZER, 2009, p. 5)

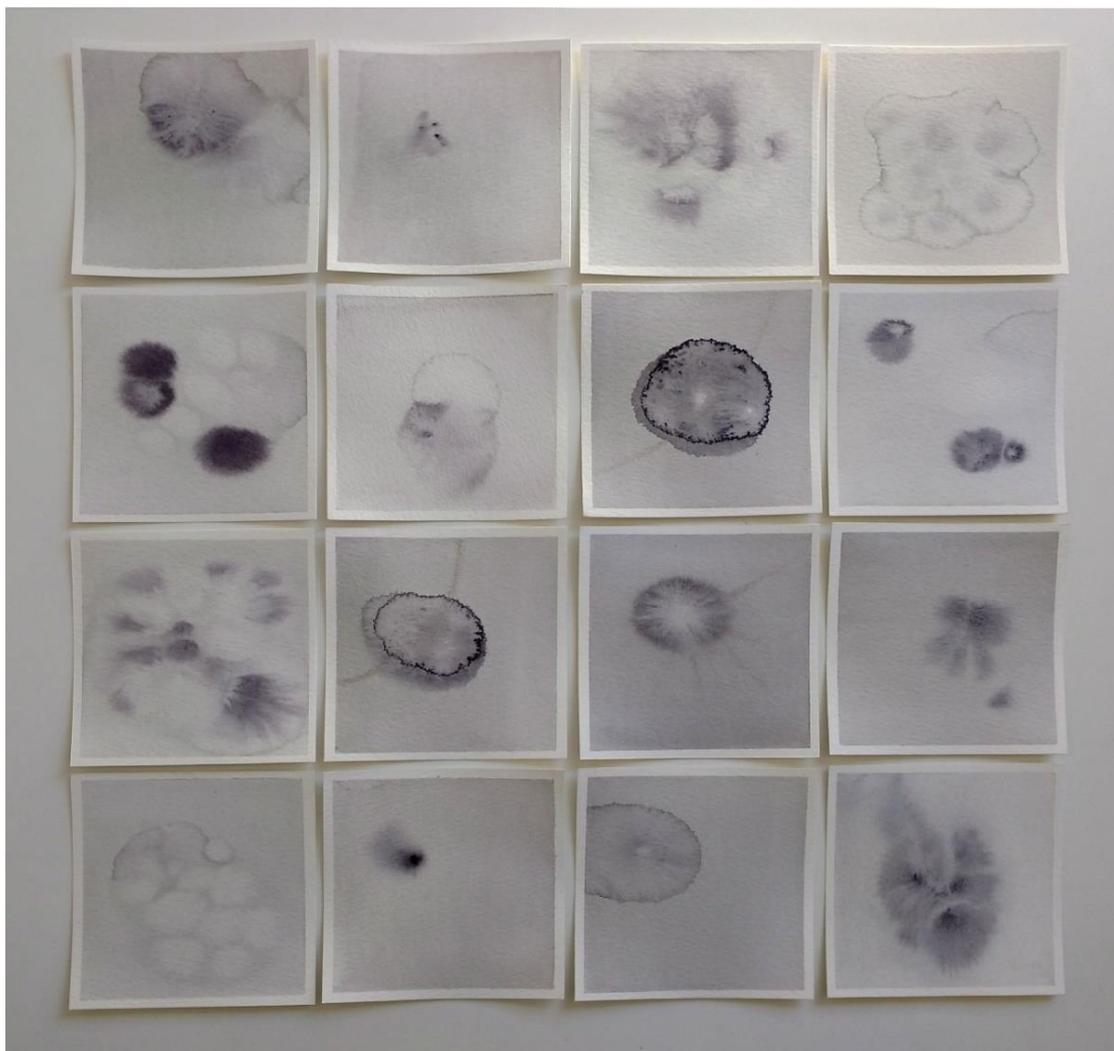


Figura 16 Desenho 3, Tentativa II (Etapa 5). Aquarela e lápis de cor sobre papel, Patrícia Machado, 2013.

Ainda sobre o fazer artístico, mesmo sendo um curso orientado para a arte contemporânea, senti que o foco do ensino se mantém no ofício, e que, como na lógica apresentada por Luis Camnitzer, o ‘contemporâneo’ faz parte de um jogo de expectativas não explicitadas. Como consequência, me convence o argumento de que “existe uma estrutura concebida para ensinar arte, mas que é acompanhada pelo pressuposto de que a criação artística não é ensinável”¹¹ (CAMNITZER, 2007, p. 10, tradução nossa).

Apesar da frustração gerada pelas lacunas da minha formação, elas não são totalmente evitáveis, afinal, é apenas o início da estrada, como professores e como

¹¹“Existe una estructura diseñada para enseñar arte, pero es una que está acompañada por la presunción que la creación artística no es enseñable.” (CAMNITZER, 2007, p. 10)

artistas, como serem humanos que intervém no mundo. Identificar e tentar compreender as rachaduras e desencontros em nossas identidades e em nossa formação é uma parte fundamental da construção da nossa identidade docente, cujo resultado é a sensação de saber onde estamos pisando. Como bem enunciado por Sumaya Mattar (2009):

Apropriando-se de seu percurso formativo, o professor de arte reconhece o sentido das escolhas que fez e percebe que pode fazer outras. Em outras palavras, rememorar seu percurso formativo na área de arte e refletir sobre o conteúdo aflorado representa uma possibilidade de o professor encontrar (ou reencontrar) um sentido para exercer a docência de forma prazerosa, construindo (ou reconstruindo) continuamente seu projeto profissional. (MATTAR, 2009, p. 3910)

Até certo ponto, sinto que estou em paz com o longo caminho que tenho pela frente, em me construir como professora e artista, mas existe um gosto amargo na representação que tenho hoje da profissão, das escolas, do status do professor na sociedade, da minha capacidade de atuar no ensino **formal**. Para Mattar, a desvalorização do professor,

verificada nas péssimas condições de trabalho e de sobrevivência e na quase inexistência de programas de formação que concebem a prática educativa em arte como exercício da inteligência, sensibilidade, reflexão e criação, pode contribuir para que o professor desista da docência e abstenha-se do direito de projetar continuamente, enterrando seus desejos e utopias no ensino-aprendizagem da arte. (MATTAR, 2009, p. 3899)

Sempre fiz minhas escolhas considerando não o status social ou retorno financeiro, mas o que considerava mais condizente com a minha personalidade e os meus valores, desejando contribuir para uma sociedade mais justa e igualitária. Salário e status só passaram a ter espaço nas minhas concepções quando entendi na prática o custo de me sustentar e vi o distanciamento social começar a surgir no meu círculo de amizades, entre eu – e meus colegas de curso – e amigos que seguiram profissões mais valorizadas.

Essa distância me afeta por sentir na minha própria pele a desigualdade social que desejei combater, e que nesse contexto reflete a desvalorização do professor, a profissão que escolhi para mim. Essa desvalorização também está no discurso verbal, que utiliza argumentos em comum para valorizar e justificar altos salários de outras profissões, como a carga horária de trabalho, ignorando-os em relação à profissão docente.

Hoje sei que é intencional que o ensino seja um processo de transferência de conhecimentos, não de construção. Sendo assim, minha experiência escolar ruim não foi um acidente. Ela deu errado para mim, mas é um modelo de sucesso dependendo do ponto de vista. Modelo em que o professor deve ter uma formação maquinal, em que decora na faculdade conteúdos prontos, que serão repetidos da mesma maneira para os seus estudantes. O professor de ensino básico não é visto como produtor de conhecimentos, e nem os seus alunos. É um aspecto que diferencia o status dele e do professor de ensino superior, mas principalmente a sua possibilidade de desenvolvimento pleno, porque o jogo político tenta impedir sua formação para uma autonomia de pensamento.

A percepção social também causa impacto na minha desmotivação. A importância da educação e a necessidade de investimentos são demandas correntes da sociedade, mas em muitos momentos o professor é taxado de ‘vagabundo’ e responsabilizado pela baixa qualidade da educação pública brasileira. Um estudo feito na Universidade Federal de Pernambuco (GALINDO, 2004) mostra que a realização de greves era o tema mais recorrente nos jornais locais em relação aos professores. Com boa parte das matérias destacando a postura decidida dos docentes em manter ou deflagrar a greve, os riscos que corriam os alunos, e as propostas do governo ou dos proprietários de instituições de ensino para solucionar o problema (GALINDO, 2004). O professor era, assim, caracterizado como o responsável direto por danos causados aos alunos, enquanto as instituições de ensino representavam a tentativa do diálogo.

A reputação do artista na sociedade não se encontra em situação muito melhor. Na reforma ministerial ocorrida em 12 maio de 2016, o Ministério da Cultura (MinC) foi transformado em Secretaria vinculada ao Ministério da Educação.¹² Após a realização de manifestações em todo o país, essa decisão foi revertida, mas vimos ocorrer durante o processo uma enorme criminalização dos trabalhadores ligados à cultura, tendo como centro polêmicas relativas à controversa lei Rouanet – lei de incentivo à cultura por meio da isenção de impostos – e uma desinformação generalizada sobre as políticas do MinC. Em um momento emblemático, um deputado federal conhecido por suas pautas retrógradas e contrárias aos direitos LGBT, publicou um vídeo em redes sociais sugerindo que artistas parassem de reclamar a respeito da extinção do

¹² Reforma publicada no Diário Oficial da União durante um governo interino, no mesmo dia do afastamento da presidenta Dilma Rousseff, em 12 de maio de 2016.

Ministério da Cultura e procurassem o Ministério do Trabalho.¹³ O artista taxado, como o professor, de vagabundo. O que resta ao artista/professor então? Sei que pareço muito pessimista, mas se trata de uma tentativa de colocar abaixo para reconstruir. Acho que nós estudantes precisamos encarar que as condições são ruins, sim, e nos preparar considerando isso.

A minha representação da profissão docente se transformou durante a minha formação, nos poucos contatos que tive com a escola, sem ter um resultado positivo. O meu ideal de professor quando escolhi a docência, ainda adolescente, não era um exemplo de carne e osso, mas o professor de literatura John Keating, personagem de Robin Williams em *Sociedade dos Poetas Mortos*, filme de 1989 do diretor Peter Weir. Meu projeto de vida era algo como “mudar vidas e respirar poesia”. Eu tinha uma imagem mais idealizada de quem eu poderia ser enquanto professora, do que do contexto em que atuaria. Vasconcellos (2015) comenta as condições do estudante ao escolher um curso superior que direcionará sua vida profissional, e que representam o meu caso pessoal:

A idade e o pouco contato com os fundamentos e perspectivas da profissão dificultam essa seleção. Excetuando o fato de que alguns ingressantes no curso já atuam em escolas e procuram o ensino superior para habilitação na área de artes visuais, os demais escolhem essa formação pela afinidade com a área artística e/ou pelo contato que possuem, de modo direto ou indireto, com a publicidade, ilustração, moda, desenho, pintura ou grafite. (VASCONCELLOS, 2015, p. 76)

Nascimento (2007) enfatiza a importância da fase inicial da profissão, como a prova crucial das representações construídas até aquele momento, fase que será marcada pela sobrevivência e pela descoberta. Eu preciso reconstruir muita coisa para manter vivos os sonhos de adolescência que ainda me são caros, e não cair no ceticismo tão cedo. Quis dar aulas no ensino público para contribuir com a justiça social, sentir que tenho um impacto positivo na sociedade. Não foi uma promessa, mas um compromisso moral que eu mesma escolhi, e para o qual acho que não existe *Um Único Caminho Certo*. Diante das perguntas postas pela realidade da profissão, tanto da docência escolar quanto do ensino de artes informal, é preciso pensar fora da caixa para refazer planos profissionais condizentes com a nossa identidade, com os nossos projetos de vida e com as necessidades da sociedade em que vivemos.

¹³ Incluí essa questão porque acho que se trata de um evento importante, uma afirmação grave feita por personalidade pública de visibilidade e formadora de opinião, mas me recuso a incluir o nome ou referência para o vídeo em função de outras pautas ofensivas defendidas pelo deputado em questão.

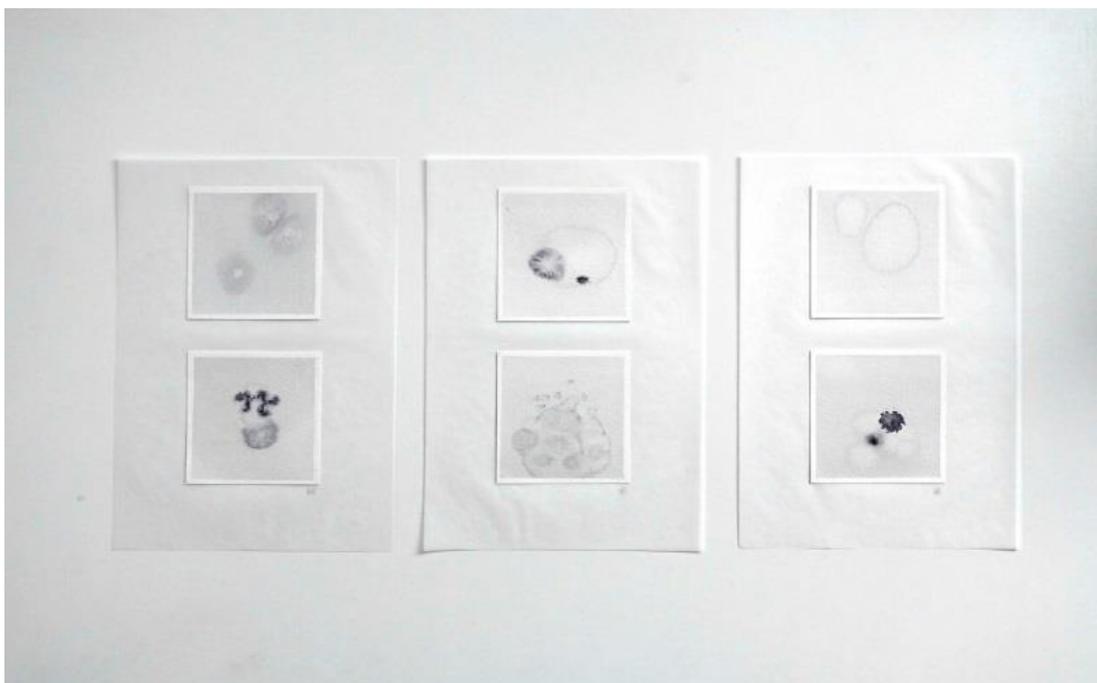


Figura 17 Trabalho final de Desenho 3 (tríptico). Aquarela sobre papel, Patrícia Machado, 2013.



Figura 18 *Achados*. Produzido no Ateliê. Carvão e pastel seco sobre papel, Patrícia Machado, 2015.

ONE MORE CUP OF COFFEE FOR THE ROAD¹⁴ (CONSIDERAÇÕES FINAIS)

A entrada na graduação não é munida apenas da expectativa de aulas e leituras, mas de uma iniciação acadêmica que nos permita explorar nossa curiosidade e construir e obter respostas, percorrendo novos caminhos, nos construindo e nos capacitando a construir o mundo à nossa volta. Esse é um processo de amadurecimento pessoal, mas também de aprendizado e partilha coletiva, que influencia diretamente nossa autonomia e atuação profissional.

É muito difícil construir a própria identidade docente de forma esclarecida sem ter experiência prática e competências para a pesquisa, que dão lastro às nossas escolhas. Ambas são fundamentais para que o professor repense seu projeto profissional e encontre saídas para os obstáculos já conhecidos e para os que nos pegarão de surpresa.

O professor de Ensino Básico, especialmente nas escolas públicas, possui um baixo status social, encara condições de trabalho de poucos recursos e muitas vezes hostis, é desvalorizado intelectualmente, e, ainda assim, estudantes encontram motivações intrínsecas para buscar a docência. Escolhem encarar essas dificuldades por vocação, pela importância que enxergam na profissão, porque ela tem um enorme potencial de mudança social, muitas vezes combatido. É inevitável nos perguntarmos enquanto estudantes e enquanto profissionais qual é a nossa função na sociedade, como professores, como artistas, como cidadãos.

Eu percebo que, neste momento, para relacionar a minha prática artística à minha atuação docente, preciso dedicar mais tempo à primeira. Esse investimento também inclui o estudo, principalmente, da arte contemporânea. A convivência com as artes durante a minha formação foi muito restrita, ocorrendo nas aulas de forma superficial. Mais uma vez, as respostas passam pela pesquisa, e por isso é tão importante que nossa formação no ensino superior nos capacite para isso.

Como parte do compromisso que só depende de mim, é necessário manter a pesquisa viva e seguir em reflexão constante, consciente de que a pesquisa é um agente transformador, capaz de catalisar as mudanças que escolhemos fazer e que caracterizam o movimento da nossa identidade, sempre em construção.

¹⁴ "One More Cup of Coffee (Valley Below)", faixa 4 do álbum de 1976, "Desire", do cantor norte-americano Bob Dylan.

Eu consegui perceber em mim a recuperação do desejo pela docência como comentada por Mattar (2009), por meio do resgate autobiográfico das motivações que me trouxeram até aqui. Recuperar essa motivação é uma forma de combater o medo do desconhecido, para enfrentar em vez de fugir. Esse resgate também nos ajuda a orientar nossas ações, para evitar reproduzir experiências ruins pelas quais passamos na nossa escolarização.

A diferença entre nossas ideias e nossas ações, nas quais precisamos ficar de olho, é posta à prova no início da atuação profissional, que é o grande teste para a nossa formação e a representação que temos da profissão e da nossa identidade docente. É preciso se aproximar da experiência profissional na faculdade desde cedo, para que o conflito entre o projeto com que entramos e a realidade em que nos inserimos não alimente o choque de realidade, que pode ser definidor no abandono ou não da profissão.

Eu cheguei ao tema desse TCC por um caminho de culpa e auto responsabilização, em que identificava as dificuldades da minha trajetória acadêmica e profissional como resultado de fraquezas pessoais. Perceber a diferença entre o individual e o coletivo requer distanciamento. Precisei sair da escola pra aceitar que a indignação que eu sentia em relação à educação básica não era infundada. Agora, me formando e deixando a posição de submissão em que cheguei a ser colocada diretamente por alguns professores, eu consigo ter mais serenidade para julgar as minhas experiências e perceber como muitas delas não são só minhas. E dessa forma, precisam ser debatidas para a promoção de uma sociedade e de um ambiente educacional democráticos.

Relembrar nossa história pode nos ajudar a dar sentido à nossa vida hoje. Os aspectos contraditórios são parte da nossa identidade, mas podemos buscar entendê-los e descobrir de onde vêm a partir das nossas experiências formativas. A autobiografia é um caminho para encontrar nossos desencontros, que são um espaço privilegiado para a pesquisa, justamente por habitarem o desconhecido.



Figura 19 Sem título. Desenho 3. Aquarela sobre papel, Patrícia Machado, 2013.

ROME WASN'T BUILD IN A DAY¹⁵ (REFERÊNCIAS)

ALVARENGA, Valéria. Perfil dos estudantes dos cursos de licenciatura em artes visuais no Brasil. In: X Encontro do Grupo de Pesquisa Educação, Arte e Inclusão, 2014, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UDESC, 2014. p. 144-159. Disponível em: <<http://virtual.udesc.br/eventos/xencontro/12.pdf>> Acesso em: 23 mai. 2016.

ALVES, Carla J. G.; CALSA, Geiva C. Investigando os aspectos subjetivos na construção da identidade docente em artes visuais. Maringá. In: Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, 2012, Maringá. **Anais...** Maringá: UEM, 2012, 11 p. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2012/trabalhos/co_01/002.pdf> Acesso em: 17 mar. 2016.

ALVES, C. J. G.; CALSA, G. C.; MORELI, L. DE S. Narrativas Biográficas: a formação docente do ponto de vista do aprendiz. In: **Construção Psicopedagógica**, v. 23, n. 24, p. 77–89, 2015. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cp/v23n24/07.pdf>> Acesso em: 17 mar. 2016.

BECKER, Howard. **Truques da Escrita**: para começar e terminar teses, livros e artigos. Rio de Janeiro: Zahar, 2015. 253 p.

BISOLI, Carmen L. A. **Docência em Artes Visuais: continuidades e descon continuidades na (re)construção da trajetória profissional**. 2009. 313 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas. 2009. Disponível em: <<http://repositorio.ufpel.edu.br/handle/123456789/1733>> Acesso em: 16 jun. 2016.

BRITTO, Vera M. V. LOMONACO, José F. B. Expectativa do professor: implicações psicológicas e sociais. In: **Psicologia: Ciência e Profissão**. 1983, vol.3, n.2, p. 59-79. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v3n2/05.pdf>> Acesso em: 23 jun. 2016.

BUENO, Belmira O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p. 11-30, jan./jun. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11653.pdf>> Acesso em: 23 abr. 2016.

CAMNITZER, Luis. Art and Literacy. In: **e-flux Journal**. n.3, fevereiro, 2009. Disponível em: <<http://www.e-flux.com/journal/art-and-literacy/>> Acesso em: 20 jan. 2015.

CAMNITZER, Luis. La enseñanza del arte como fraude. In: **Simpósio Terceira Imagem**: educação para a arte/arte para a educação. Porto Alegre, 2007. 10 p. Disponível em: <<http://www.fundacaobienal.com.br/2007.04.11%20-%20Simp%F3sio.pdf>> Acesso em: 23 mar. 2016.

¹⁵ “Rome Wasn't Built in a Day”, segunda faixa do álbum “Fragments of Freedom”, de 2000, da banda britânica Morcheeba.

CLEMENTE, Mary T. A. et al. Por que parou? Parou por quê? Uma pesquisa com os discentes “evadidos” da licenciatura em Artes Visuais da UFPB. In: 19º Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, ANPAP, 2010, Cachoeira, Bahia. **Anais...** Cachoeira: Bahia. 2010. p. 2033-2046. Disponível em:

<http://www.anpap.org.br/anais/2010/pdf/ceav/erinaldo_alves_do_nascimento.pdf>

Acesso em: 22 mai. 2016.

COUTINHO, Rejane G. A formação de professores de Arte. In: Barbosa, Ana M. (org). **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 171-178.

CRUZ, Priscila A. S.; FREITAS, Silvane A. de. Disciplina, controle social e educação escolar: um breve estudo à luz do pensamento de Michel Foucault. In: **Revista do Laboratório de Estudos da Violência da UNESP**, Marília, n. 7, jun., 2011, p. 36-49. Disponível em:

<<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/levs/article/view/1674/1422>>

Acesso em: 30 mar. 2016.

DIAS, Belidson. Ei, ei, ei... Cultura O quê? Visual? E as Belas Artes, Artes Plásticas e Artes Visuais?. In: 8º Seminário de Pesquisa - Imagem, poéticas visuais e processos de mediação, 2007, Goiânia. **Anais...** Goiânia: UFG, 2007.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). **Relatório de Área: Artes Visuais** (Licenciatura). 2014.

Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2014/2014_rel_artes_visuais_licenciatura.pdf> Acesso em: 15 de jun. 2016.

FERNÁNDEZ, Tatiana. Artista/professor: os conflitos de identidade na formação de professores de arte. In: **Anais do II Encontro Nacional de Formação Docente em Artes**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2013. v. II. p. 724-735.

GALINDO, Wedna C. M. A Construção da Identidade Profissional Docente. In: **Psicologia, Ciência e Profissão**, n. 24, v. 2, 2004, p. 14-23. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v24n2/v24n2a03.pdf>> Acesso em: 29 mai. 2016.

GOMBRICH, Ernst H. **História da Arte**. Rio de Janeiro: LTC, 1999. 16ª ed. 688 p.

HERNÁNDEZ, Fernando. A construção da subjetividade docente como base para uma proposta de formação inicial de professores de Artes Visuais. In: Oliveira, M.; Hernández, F. (orgs.). **Formação de professores e o ensino de Artes Visuais**. Santa Maria: UFSM, 2005, p. 21-42.

MATTAR, Sumaya. Memória e reflexão: a biografia como metodologia de investigação e instrumento de auto(formação) de professores de arte. In: 18º Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 2009, Salvador. **Anais...** Salvador: EDUFBA, 2009. p. 3897-3911. Disponível em:

<http://www.anpap.org.br/anais/2009/pdf/ceav/sumaya_mattar_moraes.pdf> Acesso em: 23 de mar. 2016.

NASCIMENTO, Erinaldo A.; SILVA, Eliane H.; CLEMENTE, Mary T. A. Expectativas e necessidades da formação dos discentes da licenciatura em Artes Visuais da UFPB. In: 18º Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 2009, Salvador. **Anais...** Salvador: EDUFBA, 2009. p. 3270-3280. Disponível em: <http://www.anpap.org.br/anais/2009/pdf/ceav/erninaldo_alves_do_nascimento.pdf> Acesso em: 22 mai. 2016.

NASCIMENTO, Maria Augusta V. Dimensões da identidade profissional docente na formação inicial. In: **Revista Portuguesa de Pedagogia**. Coimbra, 41-2, 207-218, jul. 2007. Disponível em: <<http://impactum-journals.uc.pt/index.php/rppedagogia/article/view/1202>>. Acesso em: 27 de mai. 2016.

PROENÇA, Graça. **História da Arte**. São Paulo: Atica. 2007. 13ª ed. 279p.

SILVA, Cármen A. D. et. al. Meninas bem-comportadas, boas alunas; Meninos inteligentes, indisciplinados. In: **Cadernos de Pesquisa**, 1999. n 107, p. 207-225. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a09.pdf>> Acesso em: 23 jun. 2016.

STRICKLAND, Carol. **Arte Comentada: Da Pré-História ao Pós-Moderno**. Ediouro. 2002. 8ª Ed. 198 p.

VASCONCELLOS, Sônia T. **Entre {dobras} Lugares: da pesquisa na formação de professores de Artes Visuais e as contribuições da Pesquisa Baseada em Arte na educação**. 2015. 223 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015. Disponível em: <<http://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/39879>> Acesso em: 17 mar. 2016.

VENEZIA, Mike. **Vincent van Gogh**. São Paulo: Moderna, 1996. 32 p. (Col. Mestres das Artes).