

# AVESSOS DA DOCÊNCIA EM ARTES VISUAIS: METODOLOGIAS VISUAIS DE UMA PESQUISA EM ENSINO DE ARTE

Alexandre Guimarães

Instituto Federal de Goiás-IFG, Brasil

alxguimaraes@gmail.com

## RESUMO

Este artigo aborda arranjos metodológicos de uma pesquisa de doutorado em Arte e Cultura Visual, que se iniciou em 2014, em que suas metodologias visuais se desdobraram num processo artístico, bem como num processo acadêmico-investigativo na arena do ensino de artes visuais. A pesquisa, em fase final, constituiu-se num mergulho criativo e imaginativo sobre a metáfora *avessos*, que impulsionou a curiosidade sobre histórias de vidas de professoras de artes visuais do Instituto Federal de Goiás (IFG), onde também sou professor. A imersão nestas histórias, mediadas por questões políticas, sociais e culturais da formação de professores de arte no contexto do ensino técnico, convidou-me a olhar para minha docência, onde novos encontros entre o artista gravador, o professor e o investigador reverberaram em reconfigurações pessoais e profissionais, determinando novas posições e fazeres artístico-pedagógicos.

Palavras-chave: educação profissional, pesquisa narrativa, ensino de artes visuais, gravura, histórias de vida.

Este artigo aborda desdobramentos de uma pesquisa de doutorado na arena do ensino de artes visuais e tem como objetivo discutir a formação de suas escolhas metodológicas, imbrincadas à uma experiência artística vivenciada em gravura. Apropriando-se das etapas de um processo artístico como objetos invasivos a um trabalho acadêmico-investigativo, busquei: a) aliar métodos artísticos e acadêmico-investigativos numa única experiência; b) experimentar, dentro do campo da arte, epistemologias e sistemas de representações próprios para criar metodologias independentes; c) discutir um problema de pesquisa em ensino de artes visuais e formação de professores/as imersas nos modelos “a” e “b”.



O desenho que escreve, a escrita que desenha. O jogo poético imagem/palavra atravessa uma narrativa de investigação em que dois campos de interesse – o processo criativo em artes visuais e a pesquisa em ensino de artes visuais – se retroalimentam mediados pela ressonância de imagens e sentidos de uma metáfora: *avessos*. Ambos são processos criativos e pesquisa, se confundem, vivem a dois, se definem, se complementam: um namoro, dois corpos, vários desejos. Expõem, assim, seus segredos e da relação vem a pergunta:

1



Como uma investigação em ensino de arte me convida a experimentar arte e como essa produção artística se infiltra num problema de pesquisa?

Há atração dos dois lados. O processo criativo a que me refiro foi uma experiência artística em gravura<sup>1</sup> que aconteceu ao mesmo tempo de um trajeto investigativo com interesse em histórias de vida de quatro professoras de artes visuais do Instituto Federal

1. O processo criativo em gravura se deu em 2015, quando cursei a disciplina Tópicos Especiais em Poéticas Visuais: Gravura, ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual – FAV/UFG.

de Goiás – IFG, onde também sou professor. Nesta arena de pesquisa, não existe sentido na separação dos dois movimentos, pois um aconteceu em função do outro. Dessa forma, o exercício investigativo me permitiu pensar numa outra questão:

2



O que os *avessos* dessas histórias fornecem para a compreensão da profissão *professor de artes visuais* e que imagens identitárias podem ser construídas a partir dos seus movimentos?

Pesquisar a partir e mediado pela visualidade – e seus avessos – tem exigido de nós, professores/artistas/pesquisadores, arranjos metodológicos, bases epistemológicas, posicionamentos éticos, estéticos e políticos “como alternativas daquilo que se considera como ‘investigação científica’, de maneira que o rigor e as demandas não ficassem excluídos das formas de indagações que tratam de captar processos vinculados a diferentes formas de experiências”. (Hernández, 2013, p. 40)

Vem nos desprendendo, também, de outras narrativas tradicionais do investigar, permitindo que nos localizemos e nos reconheçamos em nossa própria área de conhecimento, oportunizando pensar e fazer perguntas a partir dos lugares os quais criamos e nos representamos, cotidianamente: nos ateliês artísticos, nas salas de aula, nos estúdios de design, bem como noutros espaços da arte e seu ensino, onde “práticas de educadores e artistas tornam-se locais de investigação” (Irwin, 2013, p. 28). Expandir os sentidos do rigor nos convida a repensar nossos projetos e a nos olhar como campo de conhecimento em que a arte, por sua natureza, pressupõe a experimentação como impulso criativo:

3



E por que não se render, ao fazer pesquisa em arte, às inconstâncias, ao jogo do fazer/pensar, ao mergulho no experimento e à subordinação imaginativa da criação artística?

Perguntas sobre nós mesmos podem surgir dos enfrentamentos de nossas performances docentes (Pereira, 2013) e sobre a dos outros. Neste jogo identitário, é possível lançar questões sobre como nos vemos e nos representamos na profissão *professores de artes visuais*. A partir do exercício narrativo, temos a oportunidade de realizar o estudo de si e do outro, de uma forma dialógica, “onde nossas histórias sejam acolhidas como base de nossa própria aprendizagem docente” (Hernández, op. cit., p. 26) – um arranjo que pode provocar desvios, o conhecimento de si e mudanças pessoais/profissionais.

A pesquisa em Arte e Cultura Visual vem deflagrando metodologias visuais (Martins, 2013) de professores/artistas/pesquisadores que, por sua vez, abastecem sentimentos de permanência e pertencimento dos lugares onde trabalham e dos espaços que ocupam. Narrativas investigativas, ou pesquisas narrativas, vêm surgindo a partir de outros conceitos de rigor, diferentemente daqueles impostos por outras áreas do conhecimento e que já nos serviram de parâmetro e guilhotina para a investigação no campo da arte:

4



Como abordar o rigor da pesquisa em arte e como relacionar outros sentidos do rigor para os meios do visível, uma vez que as áreas que configuraram uma narrativa acadêmica investigativa dominante não conseguem explicar, instrumental e epistemologicamente, os seus sentidos e interesses?

Neste contexto de produção artística e acadêmica, entendo que a imagem não ilustra meu discurso, mas que minha voz surge a partir e mediado por ela. Imagem e texto cumprem um papel de construção de um conhecimento em que o visível e o verbal criam campos de tensões para minhas perguntas, considerando que a imagem pode ser um campo aberto para perguntas, mas também um campo de risco para se perder.

Para problematizar estas questões, propus-me a experimentação de um processo artístico em gravura enquanto campo fértil (e minado) para pensar caminhos e procedimentos para uma pesquisa em ensino de arte. E ainda, se este empreendimento situa-se no campo do ensino de artes visuais, para criar convergências entre o pensamento pedagógico, o artístico e o da curiosidade investigativa.

Nesse sentido, narro um processo investigativo imerso na imagem do desenho desprezioso e inacabado. Primeiro, porque ao assumir a pesquisa qualitativa entendida como “uma ênfase sobre as qualidades das entidades e sobre os processos e os significados que não são examinados e medidos experimentalmente em termos de quantidade, volume, intensidade ou frequência” (Denzin & Lincoln, 2006, 23), a ordem que aqui se apresenta não corresponde à desordem de como tudo aconteceu. Segundo, porque como falo a partir do lugar do professor/artista/pesquisador, proponho uma reflexão através de algumas experiências – a prática vivida no ateliê de gravura, a docência em artes visuais e minha trajetória acadêmica de pesquisa – que se conjugam numa narrativa de pesquisa em Arte e Cultura Visual para pensar e sistematizar a relação arte/ensino a partir do campo do visível.

Há, então, duas principais instâncias que se cruzam neste processo. Primeiro, uma macro: a de fazer pesquisa a partir do campo da arte, com instrumentos e matrizes oriundas do mergulho nela mesma, em diálogo com outros mergulhos noutras áreas de conhecimento, enfrentando o que um processo artístico pode oferecer para um processo acadêmico-investigativo. Assumo, então, um lugar político de enfrentamento e proponente de outras maneiras de localizar a arte na arena investigativa. Segundo, uma micro: delimitadas, compreendidas e sistematizadas as fases de uma experiência artística, propor sua interlocução a um problema de pesquisa em ensino de artes visuais, entendendo a inseparabilidade das duas instâncias, que só tem força na coexistência.

Traduzem-se as duas instâncias em dois movimentos, que não aconteceram sob uma ordem cronológica, mas sob um trânsito investigativo de idas, retornos e contornos. Um movimento de experimentação e produção poética no ateliê de gravura como disciplina ofertada por este programa de pós-graduação. Outro, do estudo do *avesso* do Currículo *Lattes* de quatro professoras de Artes Visuais do Instituto Federal de Goiás, que atuam no Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico em Tempo Integral, através da imersão em suas histórias de vida, a partir de entrevistas narrativas – *avessos* são, portanto, metáforas para explorar o que se oculta e também as lacunas da autorrepresentação profissional via *Lattes*.

Uma vez investigada a diversidade formativa das professoras colaboradoras e, compreendendo que as identidades são “multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicas” (Hall, 2000, p. 108),

5



seria possível, no campo acadêmico, a marcação de uma diferença (Silva, 2000) do/a professor/a de Artes Visuais no contexto do Ensino Técnico?

Finalmente, *avesso* nesta narrativa de pesquisa aparece como imagem provocadora ao lidar com algumas perguntas sobre o Currículo *Lattes*:

6



O que está oculto no Currículo *Lattes*? Quais as suas lacunas? O que escondem seus *avessos*? Que marcas das histórias de vida estão ocultas neste modelo de configuração profissional?

Desta forma, *avesso* surge como metáfora para a produção artística em gravura, bem como imagem para pensar as trajetórias formativas das professoras colaboradoras para além de seus currículos, considerando suas histórias e desejos como elementos constitutivos de suas identidades. Por outro lado, a metáfora convida-me a pensar nos meus próprios *avessos* e a refletir sobre as viradas que esta pesquisa vem ocasionando em minhas formas de ser artista, professor e pesquisador.

7



O que escondem e expõem os meus avessos?

O infográfico a seguir sintetiza as fases da pesquisa qualitativa:



Para representar a engrenagem que foi se formando no percurso da pesquisa qualitativa, uma linha do tempo horizontal e reta, apesar de uma seqüência de fatos inerentes a uma investigação, não daria conta da figuração das instâncias que me conduziram até este ponto do trabalho. Por isso adotei uma linha ondulada na vertical, tentando reduzir a fragmentação das etapas para gerar uma síntese gráfica unificada, em que sugere paridade e movimento entre as ações.

## 1. DESCRIÇÃO DAS ETAPAS DE 1 A 8

A seguir faço uma descrição das etapas enumeradas pelo último infográfico até o item 8, que é o estado em que a pesquisa se encontra. Os itens 9, 10 e 11 correspondem ao último processo de análise em andamento e conclusão da escrita da tese.

### 1.1. Avessos

Avessos é uma metáfora que surgiu de um artigo que escrevi como trabalho final da disciplina ofertada pelo meu programa de pós-graduação, denominada Visualidades Populares, ministrada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Leda Guimarães, minha orientadora. Naquela ocasião, no início do doutorado, escrevi:

“Para essa análise, tenho procurado como ‘feito’ práticas docentes em artes visuais, com um olhar para o avesso, para o ‘lado B’, o verso, para os remendos e os arremates que fazem parte do trabalho docente – muitas vezes composto de retalhos de ideias –, mas que podem não estar expostos em função de uma atenção sobre o resultado estético dos trabalhos através da arte, ocultando, muitas vezes, amarraduras que podem deflagrar: a) soluções criativas para problemas da relação arte e educação; b) discursos explícitos ou implícitos durante o processo criativo do professor em planejar sua aula; c) replicação de abordagens metodológicas; d) relações de poder; e) inovações metodológicas.” (Guimarães, 2014, p. 2017)

Desde então, assumi a metáfora como fio condutor para levantar questões generalizadas à docência em artes visuais. Com o amadurecimento da pesquisa, avessos tornaram-se o esteio da conversa, do pensamento e criação artística. A partir da “metáfora-mãe”, outras foram surgindo no trabalho. Nesse sentido, assumi as metáforas como veículo, ou seja, como mediação dos campos conceituais, imersas num jogo visual e lingüístico capazes de fertilizar “lances estéticos” (Pereira, op. cit., p. 149) que ali são jogados:

“As metáforas carecem de interpretação. Não são como verdades absolutas, que são certas ou erradas. Antes pelo contrário, podemos discuti-las, apresentar argumentos a favor ou contra e julgar umas como mais favoráveis que outras. Mais ainda, as metáforas carecem de um entendimento de considerandos contextuais e culturais.” (Eça, 2013, p. 78)

### 1.2. Lattes

Este foi o ponto zero da pesquisa: a partir das inquietações da representação profissional de quatro professoras de artes visuais do IFG, na Plataforma *Lattes* ([www.lattes.cnpq.br](http://www.lattes.cnpq.br)), surge o desejo de investigar outros meios de exposição daquelas trajetórias (trans)formativas – a partir deste ponto, ao invés de usar “trajetórias de vidas”, um termo próprio da pesquisa narrativa, adoto as trajetórias (trans)formativas para me referir aos percursos de formação de vida e docente, que estão em constante trânsito, seja o física ou o poeticamente.

Em 2014, em pesquisa ao Sistema Unificado de Administração Pública, onde estão os dados profissionais dos servidores do IFG, fiz o levantamento dos professores de artes visuais ativos na instituição. Na época, somavam-se dez (hoje com um número maior). Destes, fiz o convite a cinco<sup>2</sup> professoras para colaborar com o trabalho, dispostas a contar a história da sua formação artística e docente a partir de um roteiro – o próprio currículo *Lattes*. O desejo era o de provocar a exposição de outros movimentos formativos, ocultos pelos buracos e lacunas dos currículos institucionais. O olhar estava para os avessos, para o desmanche do documento: uma desconstrução do arranjo estético, ético e político profissional que lá estava registrado e que poderia ocultar as “bonitezas” que a biografia docente evoca (Freire, 2011).

### 1.3. Entrevistas Narrativas

Depois de um estudo inicial do *Lattes* das quatro colaboradoras, estruturei as entrevistas narrativas, que foram feitas individualmente, sob uma média de 3 meses de intervalo de tempo entre elas. A base conceitual daquelas entrevistas teve referência nos estudos de Nóvoa (2009a, 2009b), que afirma ser importante considerar a formação profissional do professor no seio da profissão docente, levando em consideração o cotidiano escolar e sua personalidade como parte constitutiva do ser único sujeito/professor. O autor defende, portanto, uma formação dentro da profissão. Instigado por estas provocações e envolto em questões da formação do professor para a atuação no ensino técnico, Nóvoa (op. cit.) me respaldava ao entender que nós, professores de artes visuais do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, não tínhamos formação específica para este tipo de atuação. Havia uma hipótese de pesquisa de que a nossa docência em arte no IFG tinha significativamente uma diferenciação em relação à docência em arte no Ensino Básico regular. Tal questão foi muitas vezes levantada nas entrevistas – ora ganhava relevância, ora não muito convidativa para a discussão. O que eu pensava ser o fio condutor da pesquisa foi se desconstruindo e o próprio percurso foi revelando outras questões que mais se voltaram para um modo de fazer pesquisa em ensino de arte, ancorado pela experiência viva através do depoimento das professoras colaboradoras, acrescentada à minha própria performance de professor/artista/pesquisador.

Quando comecei o doutorado, eu não tinha idéia de que iria desenvolver uma pesquisa narrativa, nem que iria realizar entrevistas narrativas, sejam elas por encontros presenciais ou meios digitais. A pesquisa narrativa enquanto campo epistemológico da pesquisa qualitativa se autoconvidou neste trabalho. Ao me perguntar sobre o que permitiu a minha entrada para a pesquisa narrativa, penso em alguns motivos: a pesquisa em arte precisa de surpresas; as surpresas precisam ser sistematizadas e localizadas metodológica e epistemologicamente; o novo é resultado do mergulho imaginativo; a criação artística pode caminhar junto à criação acadêmico-investigativa; uma pesquisa que envolve criação artística e investigativa envolve também a personalidade de quem a faz; permitir a imersão de questões particulares e suas correspondências coletivas é um processo capaz de promover viradas profissionais e a reconfiguração de si.

---

2. Houve a desistência de uma.

Nesse sentido, mirei para os avessos da formação e atuação docentes representadas no *Lattes* para assim provocar a exposição de histórias que lá não são contadas através, num primeiro momento, de entrevistas narrativas presenciais e, num segundo momento, em conversas via fórum de discussão por meio da plataforma de ensino a distância da UFG (ead.ufg.br), em seu espaço Pesquisa e Extensão. Com atenção às lacunas e buracos daquelas histórias de vida, investiguei movimentos profissionais e/ou pessoais que provocaram (e vem provocando) marcas em sua formação que, por sua vez, vem (re)constituindo identidades profissionais de professoras de artes visuais.

#### 1.4. Gravura

Fiz gravura durante a graduação, entre os anos 1997 – 2001. Nunca mais experimentei fazer gravura, a não ser abordá-la em minhas aulas de artes visuais para o ensino básico ou superior. Entre a graduação e a experiência de ateliê vivida no doutorado, são 17 anos, aproximadamente. A disciplina Tópicos Especiais em Poéticas Visuais: Gravura, cursada no segundo semestre de 2015 e ofertada pelo meu programa de pós-graduação na linha de pesquisa Poéticas Visuais e Processos de Criação, foi uma escolha (orientada), para além do cumprimento dos créditos obrigatórios. A experiência na disciplina permitiu-me combinar e relacionar teoria com prática (ou a prática-reflexiva) e foi, ao mesmo tempo, transitar por uma via dupla, em que o pensamento sistêmico e o escrito geraram novos sentidos visuais e vice-versa – uma “conversão relacional” (Irwin, op. cit., p. 30) entre imagem e palavra:

“... artistas entendem o poder da imagem, do som, da performance e da palavra, não separados ou ilustrativos um dos outros, mas interligados para produzir significados adicionais.” (Ibid, p. 29)

**2** Matriz construída a partir da colagem da caixa de fósforo desmontada, pelo avesso, sobre uma superfície rígida de papelão. O processo envolvia uma solução para aderência da camada de madeira pinho sobre papelão, exigindo fricção de uma rolinha de vinho sobre a matriz - o tempo de secagem da cola dependia da rápida fricção da cortiça, provocando pressão e não estragando a matriz.

**1** Caixa de fósforo como matéria para a confecção da matriz (superfície de madeira)

**3** A matriz, antes de ser gravada, era esboçada com lápis e depois a forma preenchida com pinceladas de tinta nanquim. Depois da secagem, começava o processo de gravação com as goivas para xilogravura. Foram várias tentativas de gravação até se chegar no ideal força/movimento/superfície: o diálogo entre a resistência da matéria e a capacidade técnica das goivas. Foram considerados fatores como: espessura da matriz (3 mm de madeira), direção dos veios da madeira, maciez e resistência, gerando formas possíveis entre o que eu queria e o que a matriz e ferramentas me permitiam gravar.

**4** À esquerda, matriz gravada e entintada. À direita, gravura impressa. A matriz, devido sua fragilidade, não permitia várias impressões. A tiragem média calculada para cada matriz aproximou de 20 cópias. Com a desgaste, umidade e forma do processo de impressão a camada de madeira começava a descolar da superfície de papelão.

Segundo a gravadora e professora brasileira Maria Bonomi (1935 - ), “a gravura começa pela idéia”. Durante o processo criativo em gravura, imerso nas representações a partir da metáfora *avesso*, quis trabalhar com avessos de embalagens de papel,

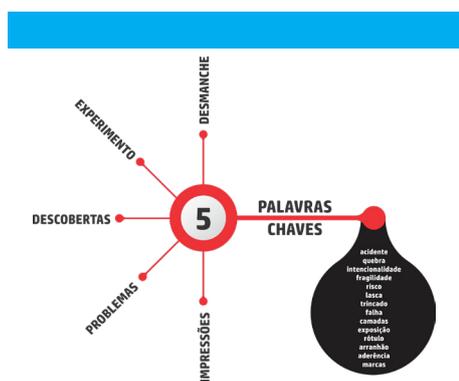
apropriando-as como possíveis suportes para impressão, via experimentação de novos materiais. Neste enfrentamento que o gravador mantém com a matéria, ou a percepção da matéria, como narra Maria Bonomi no vídeo Gravura de Maria Bonomi (Documentário: 2000), chego às embalagens de caixas de fósforo, seduzido pela possibilidade de que aquelas “folhas de madeira” pudessem, de alguma forma, resultar numa reinvenção da xilogravura contemporânea e, o que antes foi pensado como suporte para impressão, tornou-se sua própria matriz.

Crio, assim, uma matriz experimental, colando várias caixinhas abertas (planificadas) sobre uma superfície de papelão rígido e noto que essas embalagens, em seus avessos, tinham incisões em suas dobras (vincos), uma espécie de sulcos pré-concebidos. Estes vincos eram, a priori, elementos visuais já presentes na matriz e que foram apropriados (outras vezes ignorados) em cada processo de composição e gravação da imagem.

Algumas questões iam surgindo neste processo de experimentação do material: Que tipo de gravura estou fazendo? Uma xilogravura revisitada? Uma citação da xilogravura? Aessos da xilogravura? Des(dobra)mentos da xilogravura? Ao mesmo tempo, lidar com esta produção no ateliê gerava outras questões para a investigação em andamento, registradas no ateliê ou em casa, no Caderno do Artista: “trate o avesso como avesso”; “olhe para as marcas do avesso”; “todo avesso tem marcas”; “o avesso tem incisões”; “o avesso está na superfície”.

### 1.5. Palavras-chave

Da sistematização do processo artístico em gravura, que durou quatro meses, foi possível evidenciar cinco etapas mediante um retorno e estudo ao Caderno de Artista, que foi instrumento avaliativo (trabalho final) da disciplina Tópicos Especiais em Póéticas Visuais: Gravura. São elas: desmanche, experimento, descobertas, problemas e impressões. Desta categorização, foram extraídas onze palavras-chaves representativas e inerentes ao processo: acidente, intencionalidade, quebra, fragilidade, risco, lasca, falha, rótulo, exposição, arranhão e trincado. Mais tarde, outras três foram agregadas ao conjunto de palavras-chaves: aderência, camadas e marcas.



As palavras-chaves, extraídas da sistematização das etapas supostamente lineares do processo artístico em gravura, são representativas dos embates entre artista e matéria, bem como entre o pesquisador e seus problemas de pesquisa. Muitas dessas palavras impulsionaram o jogo metafórico através do deslocamento do seu lugar de origem para o lugar de análise dos currículos das professoras colaboradoras, numa primeira fase e, em outros momentos, para a análise dos dados coletados pelas entrevistas narrativas presenciais e via fórum de discussão em rede digital.

A partir de suas apropriações, passando do lugar comum denotativo para o lugar poético conotativo, o jogo metafórico tornou-se fundamental no processo de interpretação das entrevistas narrativas, bem como na interpretação da pesquisa em si, como se pode observar no trecho da tese em que analiso a fala de uma das professoras:

“Questionada se somos preparados para atuar na educação profissional, Elza levanta a questão: ‘a sua licenciatura, a minha licenciatura, ela formou para qual educação?’ (...) ‘porque a gente não sai preparado para nenhum nível.’ Sua posição devolve a pergunta a mim, que venho trabalhando com uma suposta ‘hipótese’, acreditando ser a nossa docência em arte para a educação profissional distinta da docência no ensino regular da educação básica. **Fragiliza**, ao mesmo tempo, a zona de investigação, causando **trincados** em minhas perguntas motivadoras da pesquisa, **expondo** suas **falhas** e **riscos**.”

A exemplo de como estas palavras-chaves estimularam a produção de sentidos na pesquisa, num momento mais recente, em 2017, quando estávamos na segunda etapa de coleta de dados via fórum de discussão em rede digital, a pedido de uma das participantes, fiz uma definição para cada uma, no próprio fórum. Destaco algumas daquelas interpretações:

“**Fragilidade**: fragilidades de nossa formação docente, fragilidade da arte frente às políticas de ensino; fragilidade de meios concretos para sustentar a arte como componente curricular (o que não acontece com áreas “seguras”, como matemática, por exemplo); fragilidades das fronteiras entre as linguagens artísticas (artes visuais, dança, música, teatro). **Acidente**: como lido com os “acidentes de percurso” em minha formação docente? Como lido com os acidentes metodológicos em minha docência? **Arranhão**: uma das metáforas que considero mais fortes quando articuladas com as histórias de vocês. Considerando a formação polivalente, ou em processo de reestruturação curricular que vocês tiveram, consigo visualizar arranhões do teatro

nas artes visuais, da performance nas artes visuais, do design nas artes visuais, da dança nas artes visuais, dentre outras formas de contaminações. Como vem se configurando esses arranjos enquanto contaminações sobre nossa docência em artes visuais?”

### 1.6. Desmanche

Assim como desmanchei as caixinhas de fósforos para confeccionar as matrizes para xilogravura, realizei, metaforicamente, o desmanche do *Lattes* de cada professora. Foi uma segunda visita ao currículo, em sua versão atual, podendo estar modificado em comparação à versão que manipulei no início da pesquisa. O desmanche não aconteceu depois que a primeira etapa das entrevistas terminou, mas foi um processo paralelo, coincidindo ou não com os encontros em que as conversas eram gravadas. Consistiu num trabalho minucioso de ler e interpretar os currículos, levantando questões a partir das palavras-chaves. Estas questões foram retomadas no processo de Análise I. O exemplo a seguir demonstra a metodologia abordada para o desmanche de um dos currículos, a partir do item “atuação profissional” de uma das professoras.

Item no Lattes	Registro no Lattes	Questões
Atuação Profissional	2005 - 2006: atua nas secretarias estaduais e municipais de educação (Goiás) como professora de artes visuais e no Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte. 2007 - 2008: atuou como tutora/orientadora na Licenciatura em Artes Visuais, Modalidade a Distância, na FAV-UFG. Em 2012 ingressa no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - IFG, Câmpus Cidade de Goiás, como professora de artes visuais, em regime de dedicação exclusiva.	Quais <b>falhas</b> desses registros, uma vez que, feita uma entrevista narrativa com a colaboradora, seu percurso profissional docente tem outras histórias: formação técnica em magistério, por exemplo?  Como a experiência na Educação a Distância com a formação de professores de artes visuais pode provocar <b>trincados</b> em sua atuação docente?

### 1.7. Análise I

Encerrados a primeira fase de entrevistas e o desmanche do *Lattes* eu tinha um material farto para analisar e dar prosseguimento à segunda e última etapa de coleta. A partir das questões levantadas no desmanche e das entrevistas transcritas, foi feito um trabalho convencional de interpretação, também mediado pelas palavras-chaves, sob o mesmo jogo metafórico, como demonstra um trecho da análise:

“Habitar a fronteira entre o ensino de artes visuais e as áreas técnicas do diferentes cursos que nós, professores, atuamos, é um exercício que **quebra** um aparente equilíbrio da docência que estávamos acostumados no ensino regular para correr os **riscos** da experimentação pedagógica para um novo desenho de formação básica, expondo nossas incertezas e **fragilidades**.”

### 1.8. Fórum online

A partir das considerações analíticas até esta altura da pesquisa, foi estruturada uma última etapa de coleta de dados, desta vez através de discussões em um fórum hospedado numa plataforma de aprendizagem em rede da UFG, em seu aplicativo Pesquisa e Extensão. Foram abertas duas salas de discussão, onde as participantes podiam, além de textos, postar imagens. O fórum ficou disponível para interferências durante três meses e contou com duas etapas, uma com predomínio da escrita e a segunda com ênfase para imagens significativas da história de vida de cada uma. Estes dados estão em processo de análise.

## 2. CONJUNTURAS ENTRE PROCESSO ARTÍSTICO E PROCESSO ACADÊMICO INVESTIGATIVO

Antes de estabelecer cruzamentos entre os dois temas, quero justificar suas nomenclaturas. Considero o processo artístico também um processo investigativo. E também o processo acadêmico-investigativo em arte um processo artístico. Por questões de classificação destes dois processos, manterei “processo artístico” para me referir à experiência artística em gravura e “processo acadêmico-investigativo” à pesquisa de doutorado propriamente dita, aos moldes acadêmicos. Na verdade, os dois são processos, são artísticos, são investigativos.

Gilles Deleuze (1992), ao discutir a relação de sua bibliografia/biografia, relata que ficou oito anos sem publicar, entre o primeiro e segundo livros e denomina esse tempo como um buraco: “... é isso que parece interessante nas vidas, os buracos que elas comportam, as lacunas (...) é talvez nesses buracos que se faz os movimentos” (p. 172). Apesar deste trabalho não propor um aprofundamento da obra do filósofo francês, apropriado a figuração dos buracos, lacunas e movimentos deleuzianos para gerar ressonâncias neste jogo de sentidos. Considerando os meus processos vividos neste tempo de pesquisa, há uma frequência de sentidos, ações e decisões a partir de movimentos investigativos, entre buracos de tempo, espaço e lacunas, bem como suas marcas. Estou me referindo, particularmente, aos intervalos entre o vasculhamento dos currículos *Lattes* e à realização de uma primeira conversa com as professoras colaboradoras; ao processo criativo no ateliê de gravura; ao desmanche do *Lattes*; às análises das primeiras entrevistas; à realização da segunda e última etapa de entrevistas e à fase final de análise.

Que movimentos eu fiz por esses buracos e lacunas entre o processo artístico e o processo acadêmico-investigativo? O vai-e-vem metodológico propiciou, assim, uma “ação-investigação” enquanto “ato político de transformação” (Almeida & Martins, 2013, p. 17), atravessando as fronteiras do cronológico e linear para um encontro vibrativo entre o que antes foram consideradas ações distintas, mas que agora reagem num mesmo campo magnético de pensamento. E são nas marcas, buracos e lacunas desses movimentos que me encontrei meio às tensões para pensar em outras perguntas: como as marcas podem constituir formas? Como as marcas dos avessos podem impulsionar ou se sobrepor a outras formas? O avesso é a contra-forma? Todo avesso tem marcas? Pode o avesso estar na superfície?

Percebe-se que as perguntas se misturam às etapas da investigação, não conseguindo atrelar-se a apenas uma, pois direta ou indiretamente fazem relação com todos os lugares-tempos de pesquisa.

A possibilidade do jogo, do rompimento de protocolos acadêmicos, do teor de risco e provocação através do artístico podem ser um privilégio da pesquisa em arte. Nesse contexto, a pesquisa em arte pode requerer o laboro da arte. Acredito que o professor de arte necessita experimentar fazer arte, desafiando-o a pensar como artista e a fazer conjecturas com o *modus operandi* docente, sendo capaz de fazer relações do processo artístico com o pedagógico. Acredito, também, numa necessidade de desprendimento dos métodos e matrizes oriundos de outras áreas do conhecimento, quando se faz pesquisa em arte. Penso, ainda, na “investigação como um espaço performativo, de resistência, que implica relações estreitas entre a teoria e a prática” (Ibid, p. 17).

Para uma transformação de ações investigativas e políticas no campo da pesquisa em arte – do ensino de arte, mais especificamente – Paiva (2012), se posiciona sobre a necessidade de ativismo desses professores/artistas/investigadores:

“A natureza particular do ‘artístico’ é tratada como essência marcante da ‘investigação em educação artística’, moldando-lhe o sentido e os processos, onde a utilização de matrizes usuais das ‘ciências humanas’, das ‘ciências da educação’, das ‘ciências da arte’, não lhes fornecem as possibilidades suficientes de produção de ação/pensamento. Procura-se, assim, entender a urgência da ampliação do debate existente para uma afirmação social de outros modos de investigação, para a utilização das linguagens que são próprias e naturais no terreno intersubjetivo e relacional onde se move a ‘educação artística’” (p. 162).

Nesse sentido, amarrar o fazer com o investigar (Barbosa, 2010) pôde gerenciar (e organizar) maneiras de compreender um problema de pesquisa em ensino de arte e fornecer instrumentos, por meio da “interpenetração” e “ressonância” metafórica enquanto “estratégia crítica” e “lance estético” (Pereira, op. cit. p. 139 - 146). Um jeito para pensar como a experiência vivida no ateliê de gravura pôde gerar “reinvenções”, “escolhas” e “maneiras” para tomar decisões no processo de construção metodológica da pesquisa em ensino de artes visuais (Tourinho, 2013, p. 66). A discussão metodológica esteve, contudo, inerente ao discurso da investigação, considerando, sobretudo, o fluxo dos movimentos, como assinala Elliot Eisner (2008):

“Nas artes os fins podem seguir os meios. Alguém pode agir e a ação, em si, pode sugerir fins, os quais não precederam, mas seguiram a ação. Neste processo, os fins mudam; o trabalho produz pistas que alguém segue. De certa forma, rende-se àquilo que o trabalho em processo sugere. Este processo de mudança e objetivos, enquanto se faz o trabalho à mão, é aquilo que Dewey chama “propósito flexível.” (p. 11)

### 3. PESQUISA NARRATIVA

Em sua tese de doutorado, Elizeu Clementino de Souza (2004) denomina “trajetórias de escolarização” (p. 12) as representações pelas quais os professores se utilizam quando submetidos a metodologias de investigação, como a Abordagem Biográfica, Narrativas de Formação (Ibid, 2004) ou, ainda, Histórias de Vida (Josso, 2004), além de outras nomenclaturas que servem para designar o acesso a discursos, sejam escritos, orais ou visuais, reveladores de fatos, marcas, dificuldades, enfrentamentos, luta e êxito durante a formação e trabalho docentes.

Ao escolher abordagens que se voltam às histórias de vidas ou, mais especificamente, a recortes biográficos formativos de professoras de arte, insiro-me numa corrente metodológica denominada Pesquisa Narrativa, em que acontece um deslocamento das “narrativas grandiosas” para “pequenas narrativas”, onde “a problemática do estudo da vida das pessoas compõe um contexto mais amplo de relações, convenções e condições sociais” (Goodson, 2017, p. 35). Dessa forma, fragmentos de histórias orais, escritas ou visuais serviram de instrumentos para analisar processos de formação, fatos que marcaram suas vidas, escolhas, paradas, negociações, decisões, ou seja, formaram “uma história de ação individual no âmbito de uma teoria do contexto” (Ibid, p. 39).

Narrar uma história é, pois, uma criação. Uma mesma história pode ser contada sob diferentes “verdades”, dependendo do estímulo. Além de criação, é uma tentativa de alinhamento de fatos em função de um fator catalisador. Ao procurar o significado de “catalisador” em diversos sites, tem-se uma das definições: “catalisador é uma substância que reduz a energia de ativação de uma reação química e aumenta a sua velocidade de reação, sem, contudo, participar dela<sup>3</sup>”. Suponha-se que a substância catalisadora seja a pergunta inicial para que o entrevistado comece a contar a sua história, sem, contudo, o entrevistador participar dela. A pergunta catalisadora ativa a memória que, por sua vez, reage em função da natureza de uma pergunta (ou perguntas). Não há, enfim, pergunta neutra. Há, portanto, a pergunta físico-química: aquela que estimula e espera reações. A

3. Disponível em: <https://www.significados.com.br/catalisador/>. Acesso em 05/03/2017.

pergunta se formula de partículas estimulantes de uma pergunta-mãe: o problema de pesquisa. Nesse contexto, narrar são reelaborações e a “memória não é reservatório, é atualização, recreação das relações qualitativas experimentadas no mundo” (Castaneda & Morales, 2017, p.85).

Esta pesquisa não abordou “A” história de vida das professoras, mas fragmentos biográficos a partir de suas construções narrativas e que, sob a relação colaborativa entrevistada/pesquisador, reelaboram-se histórias de vida e então uma narrativa de pesquisa foi construída (Diniz-Pereira, 2009). As trajetórias não se desenham por linhas contínuas, mas por traços muitas vezes disformes e ilegíveis que, em seu conjunto, podem formar imagens mais precisas e representativas de estados de ser e de se constituir professoras e assim esboçar suas produções identitárias.

Para cada exercício analítico, a leitura e interpretação de fatos, idéias, conjecturas e questões vem sendo atravessadas pelas quatorze palavras-chaves e sua capacidade de gerar sentidos através do jogo metafórico que se deu por lances oportunistas da imagem, da palavra e da imagem-palavra. O jogo, onde encaixes, lances, estratégias e descartes são feitos, considero próprios da pesquisa qualitativa, em que “as opções e práticas interpretativas a serem empregadas não são necessariamente empregadas com antecedência” (Denzin & Lincoln, op.cit., p.18). Esta narrativa de pesquisa a qual o leitor se depara não passa da junção de pedaços que, sob o esforço da ordem, se agrupam pelas suas linhas, manchas, matizes e texturas em busca da forma harmônica de uma montagem:

“A montagem emprega imagens breves a fim de criar uma noção bem definida de urgência e de complexidade. Ela convida os observadores a construir interpretações que se baseiam umas nas outras ao desenrolar da cena.” (Ibid, p. 19)

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Das 7 questões que introduzem este texto, algumas se intensificam, outras se enfraquecem e outras me convidam a pensar em futuras perguntas. A *Questão 1* é o estímulo inicial desta narrativa, apesar de ser formulada no final do doutorado, uma vez que foi possível ter mais clareza do problema: nela a pesquisa se compromete qualitativa. A *Questão 2* vem sendo discutida no processo de análise das entrevistas, pois a coleta de dados foi concluída há um mês. A *Questão 3* foi uma redescoberta: render-se à maré da experiência e imaginação artística e pensar em como venho reagindo neste mergulho. A *Questão 4* é respondida na construção metodológica da narrativa de pesquisa, relatada neste texto. A *Questão 5* tornou-se frágil no decorrer da coleta de dados pelas entrevistas, uma vez que a pergunta, em vários momentos, se mostrava mais clara e importante para mim do que um problema para elas. A *Questão 6* e suas micro-questões vem sendo discutidas no processo de análise das entrevistas. A *Questão 7* volta-se a mim em busca dos buracos e lacunas do meu próprio *Lattes* e, principalmente, às transformações que esta narrativa de pesquisa provocaram em minha vida enquanto artista/professor/pesquisador.

A última questão vem sendo latente em minhas considerações finais, pois fui diretamente afetado neste processo, o que estou chamando de **virada docente**, em que a prática artística de ateliê foi retomada com empenho, tanto em minha produção pessoal, quanto em minha docência em artes visuais e, sobretudo, enquanto atividade do fazer arte - um meio para pensar o processo artístico e, ao mesmo tempo, pensar o processo docente. E assim me encontro mergulhado em meus avessos.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Catarina; MARTINS, Catarina S. Que sentido para a investigação em educação artística senão como política. *Revista Educação, Sociedade e Cultura*, nº 40, 2013, pp. 15-29.
- BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez Editora, 2010.
- CASTANEDA, José Antônio Serrano; MORALES, Juan Mario Ramos. Narrar a vida: deliberações no campo biográfico. In: MARTINS, Raimundo; SOUZA, Elizeu Clementino; TOURINHO, Irene. *Pesquisa Narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação*. Santa Maria: Editora UFSM, 2017, pp. 75-97.
- DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- *The Sage Handbook of Qualitative Research*. California: Sage Publications, 2011.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. Pesquisas de história de vida na formação docente: vantagens, dilemas, paradoxos e tensões. In: BRITO, Vera Lúcia Ferreira Alves (Org.). *Professores: identidade, profissionalização e formação*. Belo Horizonte: Ed. Argumentum, pp. 241-252, 2009.
- DELEUZE, Gilles. *Conversações*. São Paulo (SP): Editora 34, 1992.
- EÇA, Teresa. Perguntas no ar sobre metodologias de pesquisa em arte educação. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (orgs). *Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia*. Santa Maria: Editora UFSM, pp. 71-82, 2013.
- EISNER, Elliot. O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? *Currículo Sem Fronteiras*, v. 8, n. 2, 2008, pp. 5-17.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GOODSON, Ivor. A ascensão da narrativa de vida. In: MARTINS, Raimundo; SOUZA, Elizeu Clementino; TOURINHO, Irene. *Pesquisa Narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação*. Santa Maria: Editora UFSM, 2017, pp.25-47.
- GUIMARÃES, Alexandre. Aversos da docência em artes visuais: Ead, educação básica e campo virtual de pesquisa. *Anais do 23º Encontro Nacional da ANPAP*. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2014, pp. 2016 – 2028.
- GRAVURAS de Maria Bonomi. Direção: Cacá Vicalvi. Produção: Arte na Escola, Coleção/Série O Mundo da Arte – Rede Sesc/Senac de Televisão. São Paulo – SP, 2000. Documentário. 23 min.

- HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu. *Identidade e diferença*. Petrópolis (RJ): Ed. Vozes, pp. 103-133, 2000.
- HERNÁNDEZ, Fernando. A investigação baseada em arte: propostas para pensar a pesquisa em educação. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (orgs). *Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia*. Santa Maria: Editora UFSM, pp. 39-62, 2013.
- IRWIN, Rita L. A/r/tografia. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (orgs). *Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia*. Santa Maria: Editora UFSM, pp. 27-35, 2013.
- JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de Vida e Formação*. São Paulo: Ed. Cortêz, 2004.
- MARTINS, Raimundo. Metodologias visuais: com imagens e sobre imagens. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (orgs). *Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia*. Santa Maria: Editora UFSM, pp. 83-95, 2013.
- NÓVOA, António. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa, EDUCA, 2009.
- Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista de Educación. Madrid: Instituto Nacional de Evaluación Educativa*, 2009, n. 350. Disponível em: [http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2009/re350/re350\\_09](http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2009/re350/re350_09), acesso em 11/07/2017.
- PAIVA, José. Sobre o campo de irreverência de uma escola artística na renovação da educação artística. *Escola Internacional de Arte*, 2012. Disponível em <http://www.buala.org/pt/vou-la-visitar/sobre-o-campo-de-irreverencia-de-uma-escola-artistica-na-renovacao-da-educacao-artist>, acesso em 23/03/2015.
- PEREIRA, Marcos Vilella. *Estética da professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor*. Santa Maria: Editora UFSM, 2013.
- ROLNIK, Suely. Ninguém é deleuziano. Núcleo de Estudos da Subjetividade. 1995. Disponível em: <http://www.pucsp.br/nucleo-desubjetividade/Textos/SUELY/ninguem.pdf>. Acesso em 02/02/2016.
- SOUZA, Elizeu Clementino de. *O Conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores*. Tese de Doutorado, UFB, Terra (BA), 2004.
- TOURINHO, Irene. Metodologia(s) de pesquisa em Arte/Educação: o que está (como vejo) em jogo? In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (orgs). *Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia*. Santa Maria: Editora UFSM, pp. 63-82, 2013.

## CURRÍCULO

### Alexandre Guimarães

Doutorando em Arte e Cultura Visual pela Universidade Federal de Goiás – UFG. Mestre em Cultura Visual e bacharel em artes visuais. Professor de artes visuais do Instituto Federal de Goiás – IFG, atuante na Educação Técnica de Nível Médio e na Licenciatura Dança. Pesquisa a formação docente do professor de arte na Educação Profissional e a relação arte/artífice/ofícios nas matrizes brasileiras do ensino profissionalizante.