

DA PESQUISA A DOCÊNCIA: A EXPERIÊNCIA BIOGRÁFICA COMO INSTRUMENTO DE REFLEXÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ARTES VISUAIS

Lilian Ucker Perotto

Universidade Federal de Goiás, Brasil

lilianucker@gmail.com

RESUMO

Neste artigo compartilho reflexões iniciais acerca de uma experiência de trânsito entre pesquisa e docência em que a trajetória biográfica é o elemento chave. Este projeto que está em curso há alguns anos, teve início quando passei a ministrar as disciplinas de pesquisa em ensino de arte na modalidade a distância e trabalho de conclusão de curso na modalidade presencial na Faculdade de Artes Visuais (UFG), Brasil e ainda quando realizava o doutorado cujo foco se centrava nos relatos biográficos de estudantes brasileiros em Barcelona. Além de partilhar o modo como a perspectiva narrativa de investigação alcançou a sala de aula tornando a 'experiência biográfica' o elemento essencial para a construção do projeto de TCC, também narro o caminho que me fez chegar até a perspectiva narrativa destacando minha trajetória profissional e os contextos de aprendizagem em que fui transitando.

Palavras-chave: Pesquisa narrativa, experiência biográfica, ensino de artes visuais.

RESUMEN

En este artículo comparto reflexiones iniciales acerca de una experiencia de tránsito entre investigación y docencia en que la trayectoria biográfica es el elemento clave. Este proyecto que está en curso a algunos años tuvo inicio cuando pasé a ministrar las asignaturas de investigación en enseñanza de arte en la modalidad a distancia y trabajo de conclusión de curso en la modalidad presencial de la Facultad de Artes Visuales (UFG), Brasil y aún cuando realizaba mis estudios de doctorado cuyo el foco se centraba en los relatos biográficos de estudiantes brasileños en Barcelona. Además de compartir el modo como la perspectiva narrativa de investigación alcanzó el aula haciendo la 'experiencia biográfica' el elemento esencial para la construcción del proyecto de TCC, también narro el camino que me hizo llegar hasta la perspectiva narrativa destacando mi trayectoria profesional y en los contextos de aprendizaje en el que fui transitando.

Palabras clave: Investigación narrativa, experiencia biográfica, enseñanza en artes visuales.

Quem de nós nunca contou ou escutou alguma história? Narramos fatos expondo nossos sentimentos, reativando memórias, reinterpretando momentos do nosso passado e aprendendo com nossas experiências. Vivemos através e a partir das histórias e muitas vezes as utilizamos para fazermo-nos compreendidos pelos outros, mas também para compreendermos a nós mesmos (Gergen, 2007). Neste caso, "não só contamos nossas vidas como histórias, [como] também existe um sentido significativo no qual nossas relações com os outros se vivem de forma narrativa" (Gergen, 2007:154), já que contar, narrar, é também uma dimensão essencial da comunicação humana (Wittizorecki, et al, 2006). Para Gergen (2007:153) "nuestros primeros relatos organizados acerca de la acción humana" se dão através dos contos de fadas, contos populares e ainda das histórias familiares. Passamos a construir e a viver através dos relatos que contamos e, por isso, podemos dizer que "vivemos [nossas] vidas relatadas" (Connelly & Clandinin, 2008:11).

A história que vou contar neste artigo nasce do cruzamento entre as práticas da pesquisa e da docência. Em 2010, mergulhada nas leituras que envolviam minha pesquisa de doutorado, fui convidada a escrever o material da disciplina de "Pesquisa em Ensino de Arte" para o curso de licenciatura em artes visuais na modalidade a distância, do qual eu também fazia parte como docente. Naquela época, implicada em compreender o método narrativo-biográfico de investigação, e também provocada em saber o que mudava no modo de investigar quando adotamos a perspectiva narrativa de investigação, me juntei ao professor Fernando Hernandez para escrever o material da disciplina.

Enquanto escrevíamos, eu também já vislumbrava como o conteúdo da disciplina poderia ser organizado dentro da plataforma moodle e conseqüentemente apresentado aos estudantes. Nem sempre os autores dos módulos da EaD são os professores da disciplina. Com isso, me parecia um desafio poder organizar um conteúdo e mais tarde estudá-lo com os estudantes. Esta experiência acabou aproximando a pesquisa da minha prática docente, fazendo com que um método de pesquisa alcançasse a sala de aula, onde o foco recaía sobre a trajetória biográfica dos estudantes.

Para este artigo compartilharei reflexões iniciais desta experiência de trânsito entre pesquisa e docência, apontando os desafios em trabalhar em sala de aula com aquilo que Bruner (1986) chamou de 'modo de conhecer e pensar narrativo'. A seguir, situarei o contexto de quando e como se dá minha aproximação a perspectiva narrativa de investigação apresentando os

contextos e espaços em que fui transitando desde que iniciei a Faculdade de Artes Visuais na Universidade Federal de Santa Maria (RS). É importante mencionar que espaço neste trabalho, não é compreendido somente como o conjunto das dimensões físicas, mas também como as “múltiplas ocupações que movimentam/ re-situam nossas referências, afiliações e identidades” (Nóvoa, 2003:79).

1. UMA TRAJETÓRIA E SEUS MÚLTIPLOS CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM

Quando eu era mais jovem, um dos meus sonhos era conhecer outros países. Além da minha irmã, ninguém da minha família havia estudado em uma universidade. Naquela época, por volta dos anos 90, imaginei que frequentar uma universidade era uma oportunidade para poucos. Como eu vinha de uma família humilde, me permiti sonhar, como se isso nunca pudesse tornar-se realidade. Da minha cidade natal, interior do estado do Rio Grande do Sul, fui viver em Santa Maria, para cursar o Ensino Médio. Foi nesta cidade que realizei meus estudos de graduação. Entrei na universidade em 1998 e, como curso, escolhi Desenho e Plástica.

Ao me matricular na universidade com 17 anos, comecei a viver e experimentar os processos artísticos de outro modo, já que meu contato com a arte se restringia às aulas da escola. O primeiro ano do curso, estava dividido em fundamentos da arte I e II. Eram disciplinas básicas como desenho de criação, estudos de cor, que encaminhavam os alunos para suas especialidades. O segundo ano cada aluno optava por um atelier, tendo este como seu trabalho principal; as demais disciplinas eram apoios. O aluno se dedicava a seu atelier principal durante 2 ou 3 anos e durante o último desenvolvia seu trabalho final de graduação. Como atelier, escolhi o de estamparia têxtil. Foi lá que desenvolvi meu trabalho durante o curso de bacharelado.

Com o passar dos anos percebi que o sentido da “minha” arte era o ensino. Depois de experienciar um estágio na empresa Portobello shop fui convidada a ministrar classes de arte no município de Restinga Seca, localizado a poucas horas de Santa Maria. No entanto, eu não possuía formação para lecionar. Em 2002, me matriculei no curso de licenciatura em artes visuais. Naquela época, o processo para ingressar no curso era uma seleção interna que consistia na apresentação de um portfólio profissional e uma entrevista que se centrava na seguinte questão: porque o curso de licenciatura em artes visuais? Aos poucos fui me aproximando do contexto escolar, participando de projetos educativos e experienciando as práticas artísticas-pedagógicas dentro e fora da escola. Graduei-me no bacharelado e também na licenciatura.

Em 2004, vivi uma nova e grande mudança na vida pessoal e profissional. Mudei-me para Goiânia para cursar o mestrado em Cultura Visual na Universidade Federal de Goiás. Naquela época, este campo de estudo era pouco reconhecido pelas “disciplinas tradicionais” como afirma Martins (2008:32), e por isso, vivia uma “condição de vulnerabilidade”. Para o autor a falta de reconhecimento pode ser justificado pela “pouca familiaridade com seus fundamentos epistemológicos e metodológicos [...]” (2008:32).

Foi quando comecei a trabalhar com os Estudos da cultura visual, que passei a considerar as imagens como fonte de conhecimento e como artefatos culturais que nos ajudam a pensar sobre o mundo e sobre nós mesmos. A partir daí, a imagem tornou-se central em minhas discussões acadêmicas e a cultura visual, um campo do qual eu podia me apoiar cotidianamente compreendendo principalmente a “relevância que as representações visuais e as práticas culturais têm dado ao ‘olhar’ em termos das construções de sentido e das subjetividades no mundo contemporâneo” (Hernández, 2007:27).

Mesmo compreendendo que os estudos da cultura visual não excluem as artes, mas constituem um campo de estudos “recente em torno da construção do visual [também] nas artes, na mídia e na vida cotidiana” (Dikovitskaya, 2005:35) porque conforme Martins “atravessa fronteiras de diferentes áreas do conhecimento para criar novos espaços de aprendizagem e campos de saber” (Martins, 2005:140), foi em diálogo com este campo que passei a revisar minhas miradas sobre a arte mas, ao mesmo tempo, a me distanciar dela quando adotei a cultura visual como perspectiva crítica.

A investigação que desenvolvi no mestrado estava em sintonia com os princípios deste campo, que “significa considerar que as representações visuais são portadoras e mediadoras de posições discursivas que contribuem a pensar o mundo...”, que nos ajudam a “pensar como sujeitos...” e a compreender que tais representações “fixam a realidade de como mirar e ser mirado” (Hernández, 2005:38). A pesquisa teve como objetivo analisar a compreensão de alunos de duas escolas públicas de Goiânia sobre o modo como estes percebiam, representavam e imaginavam seus espaços escolares. Solicitei aos alunos que representassem seus espaços através do desenho. Em um primeiro momento, eles desenharam suas escolas reais e mais tarde representaram, também através do desenho os espaços escolares imaginados. Trabalhar com a perspectiva da cultura visual trazia não só implicações conceituais, mas também metodológicas, porque colocava em relação alunos, espaço escolar e desenhos, permitindo assim explorar “a relação entre as representações visuais e a construção de posições subjetivas” (Hernández, 2005:38).

Durante minha defesa expus ao tribunal que assim como os Estudos da cultura visual, eu não buscava compreender os desenhos como signos ou como códigos a ser decifrados, mas como modos de pensamento construídos a partir de sintonias e interpretações que surgem através das experiências cotidianas. Meu interesse na pesquisa era compreender o significado dos desenhos aproximando da cultura de quem os havia produzido, estabelecendo relações a partir de posições críticas e subjetivas.

Posso afirmar que foram os estudos da cultura visual que ampliaram o meu campo de atuação no ensino de arte, permitindo não só questionar, mas principalmente revisar certas “hierarquizações que dominaram as práticas visuais e se estabeleceram de modo hegemônico durante o [principalmente] no século XX” (Martins, 2008:33).

Quando iniciei o doutorado na Universidade de Barcelona, o tema da tese ainda era bastante incipiente. Cheguei a Barcelona com a ideia de trabalhar com histórias de vida a partir da ideia dos deslocamentos geográficos. Inicialmente meu foco centrava-se numa pesquisa exclusivamente autobiográfica. Naquele momento ainda me sentia bastante influenciada pela pesquisa desenvolvida durante a realização do meu mestrado. Hoje com um olhar mais crítico sobre a investigação desenvolvida, percebi que pouco contei sobre minha relação com os espaços escolares vividos na infância e nem mesmo meus deslocamentos entre cidades e estados brasileiros. Ao relê-la, senti a necessidade de retomar certas questões: uma delas centrava-se nas aprendizagens que cada espaço teria me oportunizado, seus limites e de alguma maneira as subjetividades que se produziram nos e pelos espaços. Outra questão referia-se a perceber as mudanças durante estes deslocamentos geográficos a partir de novos marcos epistemológicos. Mas estas inquietações surgiram depois que tive a oportunidade de estar em Barcelona durante 2 meses para cursar algumas disciplinas do doutorado. Naquela época, em 2005, era estudante de mestrado. A investigação ainda não estava concluída, mas naquela ocasião não era consciente da necessidade ou da importância de expor meus trânsitos e minha relação com o tema da pesquisa, neste caso, com o espaço escolar.

Carreguei comigo todas estas inquietações em minha 'bagagem' para Barcelona e aos poucos vivendo e experimentando a situação como estudante internacional nas suas mais diversas situações, seja em busca de trabalho, de apartamento para compartilhar, na relação com a instituição universitária ou ainda no encontro com os idiomas - passei não só a acreditar na importância de discutir "a experiência de ser um estudante internacional" (Prescott & Hellstén, 2007:75), mas principalmente saber o que outros estudantes contavam sobre suas experiências como estudantes em Barcelona.

Desenvolvida no departamento de Pedagogias Culturais, minha pesquisa de doutorado teve como foco a seguinte questão: Como é constituído o sentido de ser estudante de doutorado, brasileiro, em Barcelona? Nesta investigação me propus, primeiro a conhecer, para então compreender o que diziam nove estudantes sobre suas experiências como estudantes na universidade em Barcelona. Em um primeiro momento, ao entrevistá-los, meu objetivo foi conhecer a história de cada um, e assim compreender o que tais relatos 'diziam' sobre a experiência de ser estudante em Barcelona. Além das entrevistas, os sujeitos também compartilharam imagens e músicas que, conforme eles, também representavam suas experiências na cidade. Como estratégia narrativa de investigação a tese, foi organizada através de 7 cartas. Os destinatários de cada uma delas; o tribunal da tese de doutorado, minhas amigas, Meeri Hellstén, os colaboradores da pesquisa, os futuros estudantes internacionais e o diretor da tese de doutorado; foram escolhidos como destinatários porque, durante os anos, construíram e mantiveram um diálogo e um interesse a respeito do que eu vinha investigando.

É importante destacar que não foi por acaso que decidi realizar meu doutorado na Universidade de Barcelona, mais especificamente no programa de pós-graduação em "Arte e Educação". Em minha mala, além das expectativas de poder viver na cidade, carregava informações, leituras e o desejo de aprender em outro espaço acadêmico. Viver e estudar em outro país sempre foi um sonho. Desde minha época da graduação, as referências com as quais trabalhava e também me identificava vinham do programa que escolhi para realizar este doutorado.

Foi em 2005, mesmo que brevemente, que não só me aproximei das temáticas que se trabalhava neste departamento, e que certamente iam além das temáticas que envolviam a "cultura visual", mas principalmente que pude vislumbrar como "se plantean algumas maneiras de afrontar uma investigação", para neste caso "levar a cabo a construção de um relato em que o investigador da conta de maneira reflexiva [também] da memória de um aspecto de sua história vital" (Hernandez & Rifá, 2011:7). Estas maneiras de "afrontar" uma investigação tinham a ver, no meu ponto de vista, com o posicionamento que o "estudante-investigador" adotava: o construcionismo e a pesquisa narrativa, os quais, relacionados, permitem ou exigem que o investigador revise uma série de conceitos e posturas moldadas desde "uma verdade impessoal, desapaixonada e abstrata geradas por práticas de investigação revestidas de um discurso acadêmico excludente" (Hernandez & Rifá, 2011:27).

O posicionamento, ou "tallante construcccionista" (Iñiguez, 2003), pensa o conhecimento como aquele que é construído socialmente e por isso coletivamente, onde "as práticas cotidianas fabricam nosso saber e nossa concepção de mundo e de nós mesmos" (Iñiguez, 2003:4). Um dos esforços do construcionismo, conforme Gergen (2007:153), é dar conta "da ação humana em termos de processos relacionais". Para isso, precisamos nos mover para além da imagem do "indivíduo singular e centrado" defendido pela modernidade e assumir o "eu" "não como uma estrutura cognitiva privada e pessoal senão como um discurso acerca do eu, [e a partir] do desempenho das linguagens disponíveis na esfera pública" (Gergen, 2007:153). Já que a ação de "contar/narrar" é predominante em nossas vidas, podemos afirmar que "não só contamos nossas vidas como histórias, também existe um sentido significativo no qual nossas relações com os outros se vivem de forma narrativa". Gergen (2007:153) propõe pensar o "eu como narração". Se vivemos vidas relatadas, como bem explicam Connelly & Clandinin (2008:11), a narrativa, como "uma condição ontológica de nuestra vida social" (Porres, 2012:46), é também um modo – ou o principal deles, dentro do contexto do Departamento de Pedagogias Culturais – de se conhecer, compreender e organizar o vivido em uma investigação.

Costumo dizer que fui tornando-me (conscientemente) narrativa através da contribuição dos autores canadenses Connelly e Clandinin. Até então, não "imaginava" que a experiência, poderia ser "objeto" de uma investigação. Contreras e Perez de Lara (2010:16) explicam que a experiência era "identificada com sensações, pulsões, paixões, ingenuidade, intuição, credulidade superficial empirismo, com quedarse parado no concreto e, portanto, com ausência de razão, isso é, abstrato", e por isso "o conhecimento avançava contra a experiência". Considerada "perigosa" porque não atendia aos pressupostos da objetividade, a experiência "era o que devia ser superado" (Contreras & Perez de Lara, 2010:16). Mas foi ao ler o texto chamado "Relatos de experiencia e investigación narrativa" (Connelly & Clandinin, 2008) que passei a considerar "a experiencia, o particular, temporal, subjetivo e variável das vivencias humanas, como algo por conhecer, para além do abstrato e universal", para então assumir

que poderia “ter acesso ao conhecimento” (Contreras & Pérez de Lara, 2010:61), em minha tese doutoral, a partir dos relatos biográficos dos estudantes brasileiros.

2. A SALA DE AULA COMO ESPAÇO PARA ESTUDAR AS TRAJETÓRIAS BIOGRÁFICAS

Foi na década de 80 que passamos a acompanhar o que alguns autores chamam de ‘giro hermenêutico-narrativo’ (Bolívar, Domingo & Fernández, 2001). Tal giro nasce da insatisfação para com o tipo de saber que vinha sendo produzido nas ciências sociais e da necessidade de se repensar outros modos de produzir e representar o conhecimento na pesquisa acadêmica. Desta maneira, os fenômenos sociais passaram a ser entendidos e estudados como “textos, cujo valor e significado vem dado pela auto-interpretacão hermenêutica que da mesma forma dão os agentes”, tornando assim o significado destes mesmos “agentes” o foco central na pesquisa social (Bolívar, Domingo & Fernández, 2001:59).

Este significativo processo de mudança que o campo das ciências sociais passa a experimentar com a queda do positivismo e consequentemente com o questionamento dos modos que unificavam o pensamento e a noção de realidade em uma investigação, rompe “decididamente com uma concepção de racionalidade instrumental” (Bolívar, Domingo & Fernández, 2001:59) que, conforme Hernández & Rifá (2011:28), se torna insuficiente “na hora de captar as experiências de vida dos seres humanos”. Analisada anteriormente desde “variáveis discretas ou estabelecendo indicadores de eficácia” (Bolívar, Domingo & Fernández, 2001:59), a experiência humana passa a ser “narrada e corporeizada como fonte de saber e conhecimento”, criando com isso um “entorno” bastante receptivo para a entrada em cena da pesquisa narrativa (Larraín, 2009).

Pesquisar desde uma perspectiva narrativa significa então considerar a experiência humana como objeto de estudo, podendo o conceito de narrativa ser tanto o modo de organizar o narrado, o vivido em uma investigação, como também “uma forma de caracterizar os fenômenos da experiência humana [...]” (Connelly & Clandinin, 2008:12).

Frente a necessidade de repensar a formação docente o conceito de narrativa também tem sido amplamente explorado como estratégia, por exemplo, para resgatar “os posicionamentos biográficos dos futuros docentes” (Hernández, 2011, p. 20). Este mesmo autor defende que situar a formação docente desde perspectivas que levem em consideração a “experiência pessoal” do futuro docente “pode ter um valor de formação baseado na autoconsciência e na reconstrução narrativa da própria experiência” (Hernández, 2011:21).

Foi a partir desta ideia, a de que os estudantes pudessem experimentar aquilo que Bruner (1986) nomeia como ‘modo de conhecer e pensar narrativo’ que o material da disciplina de “Pesquisa em Ensino de Arte” foi elaborado. Jerome Bruner (1986), fala em dois modos de pensamento: o paradigmático, igualmente conhecido como lógico-científico, e o narrativo. Conforme ele, mesmo que estes dois modos de conhecer e pensar o conhecimento sejam complementares, são ainda irredutíveis, porque nos permitem compreender e construir a realidade desde distintos princípios e critérios. O paradigmático caracteriza-se por “um modo de argumentar lógico ou hipotético-dedutivo” (Bolívar, Domingo & Fernández, 2001:104), porque não depende do contexto que está sendo observado. Além disso, afirma Bruner, tal modo de pensamento “[...] faz uso de procedimentos para assegurar uma referência verificável e para testar uma verdade empírica” (Bruner, 1986:13). O modo de conhecer e pensar narrativo parte do princípio de que “as ações humanas são únicas e não replicáveis [...]” (Bolívar, Domingo & Fernández, 2001:104), e, por isso, não pode ser reduzido ou compreendido através de categorias generalizáveis. Por ser particular, concreto e temporal, dá espaço aos sentimentos e tem como objetivo a compreensão da experiência humana. Tal método, como explica Bruner (1986:13), permite que as ações humanas sejam analisadas com base em suas vicissitudes e consequências que marcam seu curso.

O objetivo central da disciplina era que estes estudantes, neste caso, a primeira turma ofertada pela modalidade a distância, pudessem não só discutir e problematizar sobre as questões que envolvem a prática da pesquisa, mas principalmente “se apropriar do texto de maneira que a leitura e por sua vez a escrita provocassem o exercício de pensar a si mesmos, sua trajetória no curso e as relações construídas entre a questão do ser, do saber e do aprender” (Ucker, 2012:257).

A disciplina de pesquisa passou a ser então o campo onde eles investigariam a própria experiência. Ao entrar na plataforma digital onde a disciplina acontecia, eles já eram desafiados a pensar na seguinte pergunta: *Você já imaginou investigar sua própria experiência?* Uma das atividades permitiu que os alunos revisitassem sua trajetória no curso. Criamos para cada aluno um diário de bordo online e durante 1 mês eles puderam compartilhar com o grupo de colegas suas experiências e aprendizagens. Além de reconstruírem narrativamente a experiência como sujeitos no mundo e a trajetória como estudantes do curso, um dos capítulos do TCC estava destinado a apresentação desta trajetória biográfica e acadêmica construída por eles nesta disciplina.

Depois da experiência de escrever um material para a EaD e ministrar esta disciplina, tive a oportunidade de reofertá-la para outros dois grupos de estudantes da licenciatura em artes visuais a distância. Foi através desta reconstrução narrativa que algumas dificuldades enfrentadas pelos estudantes durante a realização do curso foram reforçadas, permitindo assim que ações futuras fossem pensadas para solucionar problemas mencionados pelos estudantes. Um dos desafios apontados e recorrentes nos diários de bordo online por exemplo, diz respeito a dificuldade do uso da tecnologia e acesso a internet. Após o compartilhamento destes relatos, tratamos de discutir a importância das disciplinas do eixo introdutório que tratam dos fundamentos da EaD que além de orientarem o estudante sobre o acesso ao ambiente virtual, permite que ele possa planejar e organizar seu tempo pedagógico. Para Bruner (1990:113) os seres humanos narrativizam suas experiências no mundo porque o “EU”, tal como explica Polkinghorne, “não é uma coisa estática ou uma substância, senão uma configuração de acontecimentos pesso-

ais em uma unidade histórica, que incluem não só o que uma pessoa tem sido, mas também previsões do que um pode ser” (in Bruner, 1990:114). Ao narrarmos a nós mesmos, estabelecemos conexões entre os eventos de nossa vida (Gergen, 2007). Ao avaliarem a experiência no curso, os estudantes apontam algumas alternativas para as dificuldades encontradas e vislumbram futuras ações para quando estiverem atuando na escola. Aparatos tecnológicos, que antes não faziam parte do repertório de experiências escolares, passam a ser instrumentos potentes para trabalhar a arte na escola. Hernández argumenta que mesmo que o ponto de partida seja o presente não podemos “evitar reconstruir um passado que mira até o presente e ao futuro”. Este diálogo traçado pelos alunos “entre momentos temporais nas experiências do sujeito que (se) narra é [e foi] fundamental em um relato autobiográfico escrito dentro do marco de uma investigação” (Hernández, 2011:11).

Em 2014, assumi o desafio de ministrar a disciplina de TCC na modalidade presencial. Desde então tenho apostado também no ‘elemento biográfico’ como estratégia inicial para a construção do trabalho de conclusão de curso. Inicialmente os alunos são levados a compartilhar suas inquietações sobre fenômenos ou situações vividas durante alguma etapa da sua vida em relação ao ensino de arte e cultura visual. Neste último semestre, sugeri aos estudantes que trouxessem artefatos biográficos que representassem a relação deles com tal inquietação. Durante algumas semanas, iniciamos nossos encontros compartilhando tais artefatos no chão da sala. Os alunos pareciam tímidos e também desconfiados, afinal de contas ‘narrar a si mesmo’ ainda é percebido como uma prática autoindulgente (Sparkes, 2012). Paralelamente a esta dinâmica discutimos sobre o paradigma da ciência moderna e pós-moderna através das contribuições de Boaventura de Sousa Santos, que discorre sobre a transição epistemológica de um paradigma dominante a um emergente ou ainda de um conhecimento-regulação ao conhecimento-emancipação. A partir da ideia de que “todo conhecimento é autoconhecimento” (Santos, 2009:81) e que a investigação pedagógica “é sempre uma forma de autoinvestigação” (Contreras & Lara Ferre, 2010:48) é que avançamos na dinâmica da disciplina.

Depois de compartilharmos nossos artefatos (imagens e objetos) e encaminharmos o tema do TCC (sempre em diálogo com os orientadores), nosso próximo passo foi revisitar as disciplinas cursadas e pensar como elas podem contribuir ao trabalho de conclusão de curso. Posso afirmar que este tem sido um dos pontos críticos do processo de construção do TCC. Os alunos têm demonstrado dificuldade em vincular o conhecimento que está sendo produzido para o trabalho de final de graduação ao conhecimento elaborado nas disciplinas. Um dos desafios que esta pesquisa propõe, é elaborar reflexões conjuntas entre professores e alunos sobre como construir o saber da pesquisa a partir da trajetória biográfica dos estudantes e das disciplinas cursadas.

Esta experiência que tratei de relatar brevemente neste artigo, refere-se ao entre-cruzamento da pesquisa com a docência, duas posições que têm se enfrentando constantemente. Um próximo passo, é analisar como a experiência biográfica tem sido representada nos trabalhos de conclusão de curso. Até o momento, as evidências aqui apresentadas fazem parte das minhas observações, ora como docente, isso quer dizer desde minha “visão do educativo, colocando a investigação em jogo (em jogo com nós mesmos, com nossas ideias, aspirações, formas de entender e fazer” e como pesquisadora, “na aspiração de nos abriremos a novas experiências e compreensões do que supõe ser a educação, e no desejo de entender algo que não entendemos [ainda]” (Contreras & Lara Ferre, 2010:48).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bolívar, A.; Domingo, J.; Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge: Harvard University Press. Bruner, J. (2006). *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Editorial Alianza.
- Bruner, J. (2006). *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Editorial Alianza.
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. Jean (1995). *Relatos de experiencia e investigación narrativa*. En J. Larrosa, (Ed.), *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp.11-59). Barcelona: Laertes.
- Contreras, J. & Pérez de Lara, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Dikovitskaya, M. (2005). *Visual Culture. The study of the visual after the culture turn*. Cambridge: MIT Press.
- Gergen, K. J. (2007). *Construccionismo social, aportes para el debate y la práctica*. Bogotá: Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Psicología, CESO, Ediciones Uniandes.
- Hernández, F. (2005). *A construção da subjetividade docente como base para uma proposta de formação inicial de professores de Artes Visuais*. En Oliveira, M. O. & Hernández, F. (Eds.), *A formação do professor e o ensino das artes visuais* (pp. 21-42). Santa Maria: Editora UFSM.
- Hernández, F. (2007). *Catadores da cultura visual proposta para uma nova narrativa educacional*. Porto Alegre: Editora Mediação.
- Hernández, F. & Rifá, M. (Coords.) (2011). *Investigación autobiográfica y cambio social*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, F. (Coord.) (2010). *Aprender a ser en la escuela primaria*. Barcelona: Paidós.
- Hernández, F. & Ucker, L. (2011). *Pesquisa em Ensino de Artes Visuais*. En Guimarães, L. M. (Ed.), *Módulo 8* (pp. 32-44). Goiânia: Funape.
- Íñiguez, L. (2003). *La psicología social en la encrucijada postconstruccionista. Historicidad, subjetividad, performatividad, acción*. Encontro Nacional da ABRAPSO. Estratégias de invenção – a Psicologia Social no contemporâneo, 15, 16 e 17 de outubro. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS, Porto Alegre, Brasil. Recuperado em http://abrapso.org.br/siteprincipal/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=135
- Larraín, V. (2009) *El buen nombre. Una investigación narrativa en torno a las experiencias de subjetivación en la relación investigadora*. Barcelona: Universidad de Barcelona, Facultad de Bellas Artes [Tesis doctoral no publicada]

- Martins, R. (2008). Das belas artes a cultura visual: enfoques e deslocamentos, Coleção desenredos, 3, pp. 25-35. Goiânia: FUNAPE.
- Novoa, A. (2003). Textos, imágenes y recuerdos. Escritura de 'nuevas' historias de la educación. En Popkewitz, T., Franklin, B., & Pereyra, M. (comps.), *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización* (pp. 61-101). Barcelona: Pomares Corredor.
- Ortiz, O. E. C., Romero, M. P. & Noreña, N. M. (2005). Reflexiones sobre el socioconstruccionismo en psicología. *Diversitas, Perspectivas en Psicología*, 1 (2), julio-diciembre, 238-245. Recuperado en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67910212>
- Polkinghorne, D. E. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. Albany: State University of New York Press.
- Porres, A. P. (2012). Subjetividades en tránsito. La relación pedagógica como un encuentro conversacional entre sujetos en torno a la cultura visual. Universidad de Barcelona, Facultad de Bellas Artes. [Tesis Doctoral no publicada]
- Prescott, A. & Hellstén, M., (2005). Hanging together even with non-native speakers": the international student transition experience. En P. Ninnes, P. & M. Hellstén, M. (Eds.), *Internationalizing Higher Education: Critical Explorations of Pedagogy and Policy*. CERC Studies in Comparative Education 16. Springer: Dordrecht, 75–95.
- Santos, B. S (2009). A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência. São Paulo, Cortes Editora.
- Sparkes, A. (2002). Autoethnography: Self-indulgence or something more? En Bochner, A. P. & Ellis, C. (Eds.), *Ethnographically speaking: autoethnography, literature and aesthetics* (pp. 209-232). Walnut Creek, CA: Altamira Press.
- Ucker, L. (2012). De um tema de interesse a um projeto de investigação: trajetórias de estudantes da licenciatura em artes visuais a distância da FAV/UFG. En Rebouças, M. & Dadalto, M. G. (Eds.), *Investigações nas práticas educativas da Arte* (pp. 245-272). Vitória, ES: EDUFES.
- Wittizorecki, E. S. et al (2006). Pesquisar exige interrogar-se: A narrativa como estratégia de pesquisa e de formação do(a) pesquisador(a). *Movimento*, Porto Alegre, 12(2), 09-33. Recuperado en <http://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/download/2904/1540>

CURRÍCULO

Lilian Ucker Perotto

Doutora em Arte e Educação pela Universidade de Barcelona, Espanha. Mestre em Cultura Visual pelo programa de pós-graduação em Arte e Cultura Visual (FAV/UFG). É professora efetiva da FAV/UFG e atua no curso de licenciatura em artes visuais, modalidade presencial e a distância. Atualmente é coordenadora pedagógica do Centro Integrado de Aprendizagem em Rede da Universidade Federal de Goiás (CIAR/UFG) e coordenadora da licenciatura em artes visuais na modalidade a distância UAB.