



4647 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPED (2019)
 GT24 - Educação e Arte

NO (IM)PULSO DA VIDA E DA DOCÊNCIA EM CURSO: MARCAS DE FORMAÇÃO ESTÉTICA DE ESTUDANTES DE ARTE E DE PEDAGOGIA

Rosvita Kolb Bernardes - UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
 Luciana Esmeralda Ostetto - FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
 Agência e/ou Instituição Financiadora: CNPq/Bolsa PIBIC

NO (IM)PULSO DA VIDA E DA DOCÊNCIA EM CURSO: MARCAS DE FORMAÇÃO ESTÉTICA DE ESTUDANTES DE ARTE E DE PEDAGOGIA

Resumo:

O artigo focaliza percursos de formação estética de licenciandos de Arte e de Pedagogia de duas universidades públicas brasileiras. A pesquisa que lhe deu origem foi realizada por meio de ateliês biográficos (DELORY-MOMBERGER, 2006), nos quais os princípios do ateliê de arte, enquanto espaço de experiência e criação, também foram considerados. Se a ação do rememorar e o uso da palavra são próprios de um trabalho biográfico, nos ateliês biográficos realizados foram privilegiadas diferentes linguagens expressivas (pintura, recorte-colagem, desenho, música, dança, entre outros), de modo a fecundar outras formas de os licenciandos falarem de si e dos seus processos de formação estética. De que matéria é feita a narrativa de licenciandos em Arte e em Pedagogia? Como uns e outros fazem uso da palavra e da imagem? Que questões são evidenciadas em seus percursos e modos de dizer-se? As narrativas resultantes, textuais e imagéticas, dão a conhecer percursos formativos singulares-plurais, os quais podem ser projetados como possibilidades para se (re)pensar a formação docente.

Palavras-chave: Formação estética; Arte e formação docente; Narrativas autobiográficas.

A pesquisa e seus contextos

O artigo apresenta resultados de uma pesquisa realizada em regime de colaboração entre duas universidades públicas brasileiras, a qual teve por objetivo identificar e colocar em diálogo as experiências estéticas nos percursos de formação de licenciandos de Pedagogia e de Arte das duas instituições acadêmicas. Sustentada nos referenciais teórico-metodológicos inscritos no campo das pesquisas narrativas que abarcam as histórias de vida (DELORY-MOMBERGER, 2006; JOSSO, 2004, 2006; NÓVOA e FINGER, 2010; PASSEGGI e BARBOSA, 2008, entre outros), a pesquisa buscou mapear e identificar experiências, tempos e espaços de formação estética, recorrentes e mais significativas, para então discutir a contribuição da formação escolar e universitária nos percursos biográficos dos licenciandos. A produção dos dados, nomeadamente narrativas fertilizadas pela ação do rememorar, privilegiou registros com linguagens múltiplas, propostos ao longo da investigação.

De partida, é oportuno evidenciar que se reconhece a importância dos saberes da experiência dos sujeitos para sua formação, ou seja, para sua construção biográfica, e por isso o trabalho com as histórias de vida, na pesquisa e na formação docente, torna-se um elemento de extrema relevância. Compreende-se, nessa perspectiva, a dimensão do relato biográfico como (re)construção da experiência do sujeito, pela enunciação e pela reflexão, e a história de vida como "espaço de mudança aberto ao projeto de si" (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 359). Um dispositivo que vem sendo utilizado no âmbito de tais abordagens, articulado à processos de pesquisa-formação, é o ateliê biográfico de projeto, "[...] um procedimento que inscreve a história de vida em uma dinâmica prospectiva que liga o passado, o presente e o futuro do sujeito e visa fazer emergir o seu projeto pessoal, considerando a dimensão do relato como construção da experiência do sujeito e da história de vida como espaço de mudança aberto ao projeto de si" (DELORY-MOMBERGER, 2006, p.359).

Os princípios do ateliê biográfico, associados a linhas práticas dos ateliês de arte e aos princípios fundantes de uma "pedagogia da autonomia" (FREIRE, 2004) – que apontam para a necessidade de se garantir relações dialógicas na construção do conhecimento, onde a escuta atenta e o acolhimento às diferenças são bases que sustentam o trabalho formativo-educativo –, compuseram os fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa, apoiando a dinâmica dos encontros então projetados como espaço de produção de dados biográficos.

De tal forma, foram desenvolvidos encontros-ateliês com estudantes de Pedagogia de uma das instituições participantes da pesquisa, no âmbito de uma disciplina optativa do currículo (com carga horária de 60 horas, distribuídas ao longo de um semestre), e com estudantes do Curso de Licenciatura de Artes Plásticas da outra instituição participante da investigação, no âmbito de uma disciplina obrigatória (com carga horária de 150 horas, ao longo de um semestre). As autoras-pesquisadoras eram as professoras responsáveis pelas citadas disciplinas e todos os estudantes matriculados participaram da proposta; entretanto, fizeram parte da pesquisa apenas aqueles que concordaram em ser colaboradores e

que, para tanto, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Assim sendo, o número de participantes/colaboradores na pesquisa foi de 27 estudantes de Pedagogia e 12 estudantes de Artes Plásticas.

Levando-se em conta as especificidades das estruturas curriculares – seja nos horários disponibilizados, seja na arquitetura que abriga os cursos de uma e outra universidade, o que traz, inevitavelmente, características próprias a cada um dos grupos em processo –, de modo geral, os encontros-ateliês foram configurados na articulação de quatro movimentos integrativos, não sequenciais, apontados a seguir.

Movimento inicial: focado na ativação das memórias, em busca de localizar o primeiro encontro forte com a arte e compartilhar com o grupo, em narrativa oral produzida. Segundo movimento: composto por vivências corporais e produção de atividades plástico-pictóricas, pressupondo a imersão nas histórias vividas, aproximando lembranças, sensações, gostos e desgostos, fertilizando indícios dos caminhos por meio dos quais se deu a formação do olhar, das sensibilidades, da dimensão estética da vida. Terceiro movimento: voltado ao exercício-esboço de escrita de si, projeto de narrativa de formação, para chegar mais perto das experiências estéticas constituintes de sua história com a arte, a cultura, a natureza, com o intuito de produzir o Diário de memórias e de miudezas. E, por fim, o Movimento síntese: onde a narrativa de si projeta-se, considerando que “[...] a linguagem é o espaço onde se fabrica, ao mesmo tempo e indissociavelmente, uma ‘história’ e o ‘sujeito’ dessa história” (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 364).

Escavar a memória e seguir em busca das experiências consideradas mais significativas para o desenvolvimento das sensibilidades foram as propostas-convites enunciadas, a partir das quais os participantes entregaram-se à rememoração e à reflexão sobre tempos, espaços, movimentos, relações, encontros, desencontros, experiências formadoras, nomeadamente implicadas em uma dimensão estética. Os encontros-ateliês, mediados pelos fazeres expressivos propostos (pintura, recorte-colagem, desenho, música, dança, movimentos corporais e expressão dramática, entre outros), intencionavam abrir espaço para a enunciação das histórias de vida: projetou-se a experimentação com diferentes materialidades no presente, de tal modo que apoiassem os participantes em sua “volta ao passado”.

O contato com diferentes linguagens e materialidades expressivas é deveras potente para suscitar memórias e narrativas: ao mesmo tempo que as ações engendradas por materiais expressivos (seja manipulação, transformação, movimentação) provocam os sentidos imediatos, elas podem intensificar o movimento de olhar para si (FORMENTI, 1996). Percebe-se que a experimentação de diferentes materialidades, tal como no ateliê artístico, funciona como uma abertura de espaço para os participantes-narradores caminharem para si, para sua potencialidade criadora. No contexto de uma pesquisa narrativa que se utiliza da proposição dos ateliês biográficos, os envolvimento com múltiplas linguagens abrem também espaço para a articulação compreensiva de fios remexidos na memória, projetando-se na palavra que fora fertilizada desde os atos de memória iniciais, à criação plástico-pictórica ou expressivo-corporal. O contato com diferentes linguagens para falar de si, como indicado por Formenti (1996) e Ostetto (2016), oportuniza um clima propício para a criação de narrativas em uma infinidade de formas que contam o vivido e o ampliam em significações; criações que, para além de um fazer artístico, podem carregar e revelar desejos e sonhos, dores e delícias, sombras e luzes, verdades e mentiras que se projetam na produção artística e/ou escrita e se dispõem à reflexão e ao conhecimento de si.

Os dados, recolhidos ao longo dos encontros-ateliês, são fotografias dos processos e das produções dos participantes, áudio-gravações de partilhas entre os participantes das sessões, narrativas de formação estética de cada participante (Diário de memórias e miudezas).

Diante de um volumoso material, que se abriu a múltiplas linhas de análise, o presente artigo focou em conteúdos e formas narrativas presentes nos Diários de memórias e miudezas, dos quais ressaltam-se marcas de formação estética nos tempos da infância e, ao mesmo tempo, traços dos modos de fazer e dizer próprios aos campos de formação em questão, Pedagogia e Arte.

Sobre formação estética: vida, pulsações, *anima mundi*

Considerado o responsável pelo conceito de “educação estética”, o filósofo e poeta alemão Friedrich Schiller (1759-1805) apontou a força da dimensão estética para a educação, retomando uma questão filosófica clássica, o problema da beleza, do ponto de vista da formação humana (HERMANN, 2005). Ao defender o poder unificador da arte, enquanto elemento educativo à formação moral, sua concepção de estética liga-se intimamente à ética: não haveria diferenciações entre entendimento e sensibilidade, natureza e espírito, pois negar a realidade sensível que constitui o humano seria descuidar a necessidade de elevar o caráter humano (HERMANN, 2005).

No plano educacional, a experiência estética amplia a relação ética com o mundo: a medida em que oferece mais informações, pode expandir as possibilidades de reconhecimento das diferenças, do respeito aos pontos de vista alheios e, portanto, para a solução de conflitos. De tal forma, a educação estética é defendida como necessária ao homem. Na esteira conceitual inaugurada pelo filósofo, “O sujeito ético, aspiração do projeto pedagógico moderno, se constitui numa pluralidade de experiências e numa abertura ao mundo e ao outro para os quais a experiência estética, enquanto um horizonte aberto, assume um sentido eminentemente formativo”. (HERMANN, 2005, p. 75)

A posição indicada pela autora ajuda-nos no desenho conceitual da pesquisa, reiterando compreensões: ao colocarmos em foco a dimensão estética na formação docente, seja na Arte, seja na Pedagogia, buscamos dar atenção para as experiências, os tempos, os espaços, as relações por meio das quais os sujeitos (no caso, os licenciandos) aprenderam a dar, e dão, sentido às coisas do mundo; buscamos reparar nos movimentos que ajudaram àqueles em formação universitária a conectarem-se com sua potência criadora, a animarem sua vida. Animar, aqui, vem do diálogo com James Hillman (1993), que traz para o foco da discussão a questão: perceber o mundo com os sentidos é arfar, inspirar, conduzir o mundo para dentro, movimentos que configuram o centro da atividade estética, por meio dos quais

lutamos para perceber-sentir-animar o mundo.

Você prende a respiração e fica imóvel. Essa inspirada momentânea, esse pequeno arfar, essa reação de aahhhhh é a resposta estética [...]. Além disso, essa inspirada momentânea é também a própria raiz da palavra estética, em grego *aisthesis*, que significa sensopercepção. *Aisthesis* se liga aos *aiou* e *aisthou* homéricos, que significam “Eu percebo” e também “Eu ofego, luto por inspirar” e a *aisthomai*, *aisthanomai* “Eu inspiro”. (HILLMAN, 1993, p. 137, grifos do autor).

Por meio da reação estética animamos o mundo: somos afetados, implicamo-nos. *Aisthesis* é, portanto, a maneira como conhecemos o mundo. Lembremos, contudo, que o autor, ao falar em reação estética, não está se referindo a qualquer tipo de embelezamento, mas a uma espécie de “faro para a inteligibilidade aparente das coisas, seu som, cheiro, forma, falar para e através das reações do nosso coração [que na tradição fiorentina era o órgão da percepção estética], respondendo a olhares e linguagens, tons e gestos das coisas entre as quais nos movemos” (HILLMAN, 2010, p. 99).

A formação estética, nessa perspectiva, vai muito além de um programa escolar, além de propor experimentos de composições plástico-pictóricas, de ouvir uma música ou de fazer teatro durante a formação de professores, por exemplo. Compreendemos, pois, que “[...] a educação estética começa como educação de si mesmo e de suas relações com os outros e o mundo em sua abrangência e infinitude” (GALEFFI, 2007, p. 107), é relação empática com o mundo, é o contrário da indiferença e da anestesia, que desanima o mundo, que lhe retira seu (im)pulso de vida.

Embora o contato com a arte e com os artefatos culturais contribui inegavelmente para o refinamento e a ampliação dos modos de apropriação do mundo, a formação estética vai além da beleza, do conhecimento e da fruição da arte. Afinal, “[...] pode ocorrer também em situações cotidianas, assistindo a um jogo, vendo uma tapeçaria, diante de cenas da natureza, ouvindo música, lendo uma poesia, etc. A estética se relaciona com a nossa capacidade de aprender a realidade pelos canais da sensibilidade”. (HERMANN, 2014, p. 124).

A pesquisa interessou-se, pois, em perscrutar as miríades de situações cotidianas, dentro e fora da escola, na família, na rua, na comunidade que, nas vozes dos participantes dos ateliês biográficos, projetam-se em significados formativos pelos canais da sensibilidade.

Narrativas em múltiplas linguagens

No campo da arte, é conhecida a prática de artistas traçarem esboços, desenhos e observações, por vezes colagens, que referenciem ideias e processos cotidianos, rascunhos de pensamentos e hipóteses, utilizando-se de pequenos cadernos ou blocos, constituindo o que se tem chamado de “caderno de artista” ou “livro de artista”. Segundo Silveira (2001), artistas brasileiros têm incorporado esses cadernos ao seu trabalho, desde os anos 1960/70. Tal prática contribuiria para seus processos de criação.

Já no campo da educação, o “caderno de registro”, ou “diário” vem sendo utilizado entre professores, sobretudo na Educação Infantil. No livro “A roda e o registro: parceria entre alunos, professores e conhecimento”, a autora afirma que “[...] registrar é deixar marcas. Marcas que retratam uma história vivida” (WARSCHAUER, 1993, p. 61). Ampliar olhares, alargar os sentidos da prática, assumir a dimensão reflexiva da ação docente, na direção da contínua (auto)formação, são contributos de tal dispositivo. Como prática de documentação que fertiliza a reflexão sobre os fazeres docentes na relação com as crianças, no caderno de registro é a linguagem escrita que prepondera, ainda que diferentes estilos ou gêneros textuais possam ser assumidos, a depender do seu autor. Na experiência de narrar o vivido no espaço do diário, já apontaram diversos autores do campo da educação (FREIRE, 1985; WARSCHAUER, 1993), alarga-se o campo de reflexão, a medida em que se organiza o pensamento por escrito, ampliando-o e integrando-o às experiências.

Na pesquisa desenvolvida, situada na interface entre os campos da educação e da arte, um dos recursos utilizados para a produção de dados biográficos nos ateliês foi delineado na articulação dessas duas formas de registro: o caderno de artista e o diário, amplificando-as no dispositivo que chamamos de “Diário de memórias e miudezas”. Proposto como um caderno para marcar as coisas fugidias, funcionou como um suporte para abrigar coleções de ideias, imagens, fragmentos do viver, recolhidos do fundo da memória ou do chão do dia a dia, e que foram considerados importantes para a pessoa que os marca e, por vezes, projeta-se em possibilidades de significados que ficam à espreita, nem sempre conscientes.

Possibilidades de registros múltiplos estiveram no horizonte da proposta do diário, como um convite a rabiscos outros, entre o desenho, a colagem, a pintura, a fotografia. Um sítio para marcar não apenas reflexões e aprendizagens explícitas, mas experiências com lastros de poéticas ao longo do percurso de cada participante e inscritas na memória. A memória não apenas como lembrança, mas sobretudo como “capacidade de lembrar-se das coisas, [...] uma capacidade de relacioná-las na busca dos significados e sentidos” (BARROS, 2008, p. 43).

Todavia, seguir pelo caminho da memória não é exercício fácil, porque exige acessar, repensar, refazer experiências do passado utilizando-se de ideias e imagens do hoje, num “movimento permanente de reconstrução, determinado pelas condições concretas e emocionais do sujeito, no momento presente” (KENSKI, 2003, p. 146). É como identificar e recolher marcas que escondem/revelam outras marcas, dar forma a desenhos vivos que puxam outros desenhos vividos, mas ainda não apropriados, ver-se no enredo de histórias que estão dentro de outras histórias, e que, quando enunciadas pela narrativa, podem ser ressignificadas e apropriadas como aprendizagem.

O artista alemão e professor de escultura na Academia de Arte de Dusseldorf, Joseph Beuys (1921-1986), afirmava que cada ser humano é um artista. Para ele, segundo registrado por Harlan, Rappmann e Schata (1976, p. 55), “[...] a única força revolucionária no mundo é a força da criação humana”. Assumindo a docência com incansável militância pela liberdade e pela criatividade, como artista-professor-pesquisador fundou a organização para a Democracia Direta, a

Academia Livre e a Universidade Internacional Livre (HARLAN; RAPPANN, SCHATA, 1976). Ainda no início dos anos de 1960, Joseph Beuys fez parte do movimento *Fluxus*, do qual participavam artistas plásticos e músicos, o qual tinha por objetivo instigar a ruptura de limites entre arte, artistas e vida. Com a preocupação de imprimir uma outra relação entre o artista e as pessoas, ele defendeu, dentro daquele movimento, a ideia de que é possível ensinar a partir das coisas simples da vida. Segundo o artista-professor, por exemplo, a partir da simples ação de descascar-se uma batata, pode-se observar o movimento espiralado que ela forma, que traz em si a oportunidade de se ter uma outra visão do espaço e, assim, uma nova visão sobre a escultura (HARLAN; RAPPANN; SCHATA, 1976).

Interessante assinalar sua condição de piloto da II Guerra Mundial, tendo sofrido, inclusive, a queda do seu avião, na região da Ásia. Recolhido por camponeses, inicia-se então um longo processo de cura, que envolveu o uso de diferentes materiais, como o feltro e a gordura animal, utilizados pela cultura local. É interessante destacar o fato de que, tendo se recuperado em um contexto que empregava tais elementos em seu tratamento e cura, o artista irá incorporar o feltro, a gordura, o calor e o frio como novos materiais na estrutura de suas criações futuras.

A busca por aproximar arte e vida, arte e educação, está visível na obra e na biografia do artista e, da singularidade de uma vida com muitos meandros, as materialidades que utiliza em suas criações chama atenção, faz-nos pensar. No contexto de uma investigação articulada nos campos da Arte e da Educação, olhar essas particularidades contribui para ampliarmos sentidos e, enquanto somos afetados, deslocamo-nos para a conjugação de questões suscitadas pelo encontro com as produções dos participantes da pesquisa: De que matéria é feita a narrativa de licenciandos em Arte e em Pedagogia? Que marcas estão impressas em suas memórias narradas e que miudezas guardadas deixam-se ver nos seus diários? Como fazem uso da palavra e da imagem? Em que se diferenciam e/ou se aproximam os seus percursos?

Entre imagens e palavras: lembranças visibilizadas

Nas travessias dos ateliês, considerando-se a totalidade de participantes dos dois cursos/das duas universidades, muitos foram os diários produzidos, cada qual com sua identidade. Repletos de lembranças capturadas da memória fertilizada ao longo dos encontros, deram-se às formas, em rastros do passado desenhados no presente, cantos da vida (ar)riscados em experiências que se revelaram com o apoio de diferentes materialidades e suportes. Canetas, tintas, aquarelas, grafites, gizes, recortes, colagens, fotografias; papéis de várias gramaturas e tamanhos, em cores, em branco, em preto, lisos, rugosos, artesanais, transparentes, opacos; linhas, fios, tecidos, estão entre a gama de materiais que serviram para gravar percursos e visibilizar histórias.

Quanto aos suportes dos diários produzidos, encontramos: caderno capa dura, caderno brochura com pauta; caderno brochura sem pauta; caderno com folhas coloridas; caderno de desenho clássico (folhas brancas A4, formato paisagem, espiralado); brochura composta artesanalmente com papel color7; brochura composta artesanalmente com folhas brancas A4; conjunto de folhas papel-cartão soltas, guardadas em uma caixinha; caderno artesanal sanfonado, tamanho A5; caderno artesanal com folhas de papel apermaminhado dobradas e costuradas; caderno confeccionado com papel Canson, tamanho A5, formato paisagem; conjunto de folhetos que formam um caderno quando fechados; conjunto de lâminas em papelão, soltas.

Nas narrativas que aparecem por meio de tais materialidades e fixadas nos suportes nomeados, veem-se composições imagéticas e textuais. Entre as narrativas imagéticas, os participantes recorreram ao recorte-colagem, a fotografias que sofreram intervenção de linhas coloridas em uma espécie de bordado, a pinturas em aquarela, pastel ou tinta guache, desenhos com lápis de cor e giz de cera. As narrativas textuais apresentam-se em forma de relatos, descrições de percursos e reflexões sobre o vivido, citações de autores lidos, trechos de poesia, poesia autoral. Por vezes, recorrem apenas às imagens; por outras, só às palavras; e vez ou outra, tem-se um arranjo misto de palavras e de imagens.

Rememorando experiências estéticas em diferentes espaços, por entre paisagens campestres e citadinas dos dois estados dos quais provém/habitam os estudantes, as narrativas dão a conhecer, claramente, lugares percorridos no tempo da infância. Pelo exercício (auto)biográfico, narradores percorrem veredas e atravessam tempos para, então, encontrarem enredos e produzirem sentidos sobre o vivido nas ruas, na cidade, na zona rural, nos corredores da casa, no pátio ou salas da escola. Entre imagens e palavras, falam de encontros e desencontros nos percursos trilhados para fazer-se pessoa e, no campo da sensibilidade, reportam-se a sentidos aguçados ou silenciados.

As narrativas contam das maneiras de brincar das crianças que foram, pelas quais a sensibilidade foi se construindo – em olhares, gestos, cheiros, toques, no encontro com a natureza, sobretudo água e terra: o mar, a areia, as pedras, o quintal, o mato, as árvores, as frutas, em suas cores, sabores, cheiros, formas aparecem constantemente. No exercício da memória, revisitam lugares habitados por afeto, presenças e ausências, dores e alegrias, abundância e privação; interpelam a imaginação: foi ou não foi? Os atos de memórias dos estudantes que retornam aos tempos de infância conduzem-nos à afirmativa de Jung (1998) sobre a “criança eterna” que habita o adulto. Ele diz: “No adulto está oculta uma criança, uma criança eterna, algo ainda em formação e que jamais estará terminado, algo que precisará de cuidado permanente, de atenção e de educação” (JUNG, 1998, p. 175).

Nessa direção, concordamos que é essencial para a formação docente, em todos os campos de conhecimento, reconhecer a criança simbólica que habita o adulto e, com ela, aprender a olhar, gestando movimentos de ampliação de sentidos, que contribuam para saberes e fazeres que acolham as diferenças. As narrativas dos estudantes de Pedagogia e de Arte referendam a necessidade desses aprendizados e assinalam a potência de tais oportunidades nos cursos de formação.

Mediando as experiências estéticas com o mundo ao redor, predominam as figuras parentais da infância: avós são as principais “figuras de ligação” presentes nas narrativas, tendência já observada em relatos de formação nas pesquisas de Josso (2006). Ao falar das histórias de vida como revisitação dos elos que nos habitam, aponta a referida pesquisadora:

"Os laços de parentesco são, indubitavelmente, os mais evocados nos relatos [...]. É preciso mencionar aqui o lugar bem particular que ocupam os avós na quase totalidade dos relatos. Mais ainda, é raro que uma avó ou um avô não tenham desempenhado um papel determinante na formação dos narradores". (JOSSO, 2006, p. 376).

Os sentimentos de encantamento pelo mundo aparecem envoltos pelas histórias – de bichos, de flores, de mato, de pessoas e de lugares diferentes –, pelos fazeres artesanais, pelas cantigas e pelos outros modos de ser no território afetivo dos avós ou pessoas mais velhas da família.

Se o estético reside naquilo que cada um é em sua existência (GALEFFI, 2007), percebendo e sendo percebido, afetando e sendo afetado com o corpo sensível, desafiando e afixando as cordas do tempo, transformando-se na relação com o mundo, as narrativas dos estudantes reafirmam que as experiências com a arte, a cultura e a natureza na infância, tramadas na relação com outros significativos, penetrando a pele, olhos, ouvidos, olfato, paladar, ajudam a romper a indiferença e afirmam a potência da (re)invenção contínua da vida. Faz-se educação estética, cultiva-se a sensibilidade.

Se a escola quase não é referida nas narrativas, colorir desenhos prontos, pintura livre em folhas brancas A4, fazer trabalhos com tinta guache ou recorte-colagem, ensaiar músicas, dancinhas e teatros para dias festivos foram lembranças recorrentes da infância dos participantes, revelando a escola como um espaço com poucas oportunidades de expansão sensível, tempo marcado pela interdição da experiência criativa, de cerceamento dos sentidos. No espaço escolar, além das lembranças de experiências pobres, marcadamente na Educação Infantil, onde as reproduções e os trabalhos com os materiais comuns (lápiz de cor, giz de cera, tinta guache e papel A4) eram a regra, há narrativas, localizadas nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, que revelam a importância do encontro com as histórias e as obras de artistas; participação em canto coral, grupo de dança e saída para visitar museus e ir ao teatro.

Os encontros-ateliês, de modo geral, permitiram um mergulho por meio de um exercício memorialístico sobre as suas primeiras experiências estéticas, localizadas lá na infância e que permitiram a (re)descoberta de lugares perdidos. Pela memória, caminhando para si, reencontram-se com seu processo de criação, tocando fronteiras, identificando o limite e também anunciando planos de voos para fora do até então imposto e enquadrado.

Entre os estudantes de Pedagogia, muitos reconheceram em si a queixa comumente compartilhada por adultos: "Eu não sei desenhar". Ao mesmo tempo, na reflexão provocada justo pelos fazeres gráfico-pictóricos propostos ao longo dos ateliês, ponderaram que o afastamento do desenho (o medo de desenhar, a ideia cristalizada de não saber fazer certo) foi sendo forjado na escola da infância. Essa queixa-denúncia aparece nos estudos de Albano (2002) que, ao discutir a concepção de desenho e seu desenvolvimento na infância, indica que a perda progressiva do desenho da criança é decorrente, em grande medida, das práticas pedagógicas de professores que, por sua vez, também perderam seus desenhos e se queixam: eu não sei desenhar. Diante da constatação, a pesquisadora defende a necessária formação estética do professor, que precisaria sair em busca de suas linguagens, pelo exercício de autoconhecimento, abertura de sentidos para (re)visões e (re)aprendizagens. Por sua vez, os estudantes de Arte revelam, em seus diários, um processo que traduz um gosto e uma intimidade libertadora com o desenho. Notamos que dominam técnicas diversas e, com elas, expressam ideias e sentimentos em traços desenhados com desenvoltura, potenciados em imagens autorais.

Percebemos que, se aos estudantes de Arte os ateliês franquearam tempo e espaço para a projeção de suas criações gráficas, aos estudantes de Pedagogia permitiram um (re)encontro, ainda que tímido, com a linguagem do desenho: desenhar em papéis grandes, pequenos, médios, ínfimos, segundo suas escolhas, sem levantar o lápis do papel, por exemplo, provocou descontração, liberação, diversão. No acompanhamento de seus processos, ficava visível a importância da oportunidade para esse reencontro – nas ações propostas de expressão gráfico-pictóricas, participavam, não sem reservas, mas com vontade. Ao que tudo indica, permitiu colocar em xeque noções escolares e sociais do certo e do errado, do belo e do feio, à medida que a experimentação assinalava a necessidade de se estar disponível para olhar e experimentar o que não se conhece como caminho para a construção de (outros) significados e sensibilidades. O prazer, atestado na descontração dos movimentos dos corpos, deixava ver que um processo de retorno a si, pela experiência artístico-expressiva, se anunciava. Depois, na reflexão marcada nos diários, a caminhada para si, incorporando conhecimentos, mostrou-se evidente. De fato, a dimensão estética, como uma estrutura que conecta (VECCHI, 2013), atravessa a existência, vai sendo apropriada, desenvolvida e refinada sempre no encontro com o outro, ao longo da vida, pelas vias da cognição e do afeto.

Dizer o vivido, narrar a experiência, é processo de criação, pois implica atribuição e construção de sentidos, dando forma às histórias e ao sujeito que está a enunciá-las. No campo da palavra enunciada e escrita, notamos que sua presença é maior nos diários dos estudantes de Pedagogia. As narrativas dos estudantes de Arte fazem-se, majoritariamente, por meio dos instrumentos e das linguagens daquele campo: a visualidade.

Seja em palavras, seja em imagens, a estética do cotidiano, da vida diária, dialoga com as diferentes maneiras de ser e de estar no mundo, com as individualidades, as diferenças, os gostos, as percepções e os interesses. Desse modo, o valor estético não reside apenas nos objetos ou nas atividades assim considerados por determinada cultura, mas "[...] também e principalmente a subjetividade dos sujeitos que a compõem e cuja estética se organiza a partir de múltiplas facetas do seu processo de vida e transformação" (RICHTER, 2003, p. 20).

Considerações finais: narrar-se, resistir, afirmar a vida

A pesquisa reforçou a importância de se investir na prática narrativa, utilizando-se a imagem, até chegar à palavra, alimentando os caminhos de (auto)formação, permitindo que as vozes dos licenciandos sejam enunciadas, no dizer e no fazer, enquanto caminham para si e, ao mesmo tempo, ampliam os seus horizontes, pessoais e profissionais.

A proposta curricular de formação dos professores precisa colocar-se em um constante movimento de abertura para

a dimensão pessoal dos sujeitos em formação: poder contar suas histórias é um passo importante para compreendê-las e significá-las no processo de “se tornar” professor. Como dissera a artista-professora-pesquisadora Marion López Cao (2005), destacando o valor da experiência pessoal na construção do conhecimento como uma fonte decisiva para os sentidos que atribuem e podem redefinir, no e com o mundo,

[na jornada de formação] a experiência pessoal é valiosa, cheia de significado, e é fonte legítima para dar sentido ao mundo, nesse caso, à arte. Deve-se animar os estudantes a unir suas histórias pessoais com as proposições culturais, crenças pessoais e pontos de vista – pensar, sentir, querer – e a perceber como essas histórias ajudam a construir conhecimento. (CAO, 2005, p. 205).

Por sua vez, Marie-Christine Josso (2004, 2006), ao propor o trabalho com histórias de vida e formação, indica a prática da narrativa como oportunidade para o sujeito “caminhar para si”, para a tomada de consciência dos seus percursos pessoais e profissionais. A história de vida narrada é, assim, uma mediação de conhecimento de si em sua existencialidade, que oferece à reflexão de seu autor oportunidades de tomada de consciência sobre seus diferentes registros de expressão e de representações de si, assim como sobre as dinâmicas que orientaram sua formação.

Pelos processos deflagrados e pelos dados produzidos na pesquisa, valida-se a importância da prática do registro para os estudantes-professores. Ter um caderno de registro é essencial. Não importa a forma, o tamanho, a cor; nem como será chamado. No contexto dos encontros-ateliês realizados, propusemos o “diário de memórias e miudezas”, cuja forma foi impressa pelas singularidades de cada estudante. Mais do que o nome, a função deste espaço-caderno é que precisa ser ressaltada e assumida: contar, escrever, pintar, desenhar, marcar; enfim, registrar sentimentos, pensamentos, experimentos, projetos a serem melhor delineados, ideias e propostas a serem refinadas. A proposta do registro se transforma em possibilidade de cada um aprender mais sobre si mesmo, alargando olhares e exercitando, ao mesmo tempo, a autoria (FREIRE, 1983; WARSCHAUER, 1993).

Seja na Arte, seja na Pedagogia, “aprender mais sobre si mesmo” na jornada de tornar-se professor, significa pensar sobre as experiências que foram/são significativas a cada um, como oportunidade para perceber a necessidade de percorrer e enfrentar o novo, o desconhecido; significa iluminar áreas que vão além de planejamentos e conteúdos curriculares que devem ser seguidos, para que os estudantes-professores em formação aventurem-se em campos de aprendizagem sobre si, que os conduzam para si (BERNARDES, 2011).

A experiência deflagrada na pesquisa, inspirada no “ateliê biográfico”, também é um modo singular-plural de afirmar a vida, resistir, reinventar possibilidades no encontro com o mundo – em nós, no outro, na educação, na formação docente, pelas vias da sensibilidade estética. Estética que, como acertada e incisivamente definiu a italiana Veà Vecchi (2013), é o contrário da indiferença, pode representar uma porta para o reconhecimento da diferença que nos constitui como seres humano em comunidades sociais distintas, é um campo a ser fortalecido para o combate à violência e para a defesa da vida democrática.

Referências

- ALBANO, A. A. **O espaço do desenho**: a educação do educador. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2002.
- BARROS, J. M. Sobre panos, bordados e memórias. In: CRAVEIRO, F. **Escrituras bordadas**. Belo Horizonte: CI Arte Editora, 2008. p. 37-47.
- BERNARDES, R. K. **Tornar visíveis práticas invisíveis de professoras de arte**. 2011. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.
- CAO, M. L. F. Lugar do outro na educação artística: olhar como eixo articulador da experiência: uma proposta didática. In: BARBOSA, A. M. (Org.) **Arte/educação contemporânea**: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005. p. 187-226.
- DELORY-MOMBERGER, C. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projetos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 359-371, ago. 2006.
- FORMENTI, L. La storia che educa: contesti, metodi, procedure dell'autobiografia educativa. **Rivista Adultià**, Milano, n. 4, p. 83-100, out. 1996.
- FREIRE, M. **A paixão de conhecer o mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- GALEFFI, D. A. Educação estética como atitude sensível transdisciplinar: o aprender a ser o que se é propriamente. **Em Aberto**, Brasília, v. 21, n. 77, p. 97-111, jun. 2007.
- HARLAN, V.; RAPPANN, R.; SCHATA, P. **Soziale Plastik**: Materialien zu Joseph Beuys. Achberg: Achberger Verlag, 1976.
- HERMANN, N. *A abertura ao outro*. In: HERMANN, Nadja. (Org.) **Ética e Educação**: outra sensibilidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. p. 121-151.
- HERMANN, N. **Ética e Estética**: a relação quase esquecida. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.
- HILLMAN, J. **Cidade & Alma**. São Paulo: Studio Nobel, 1993.
- HILLMAN, J. **O pensamento do coração e a alma do mundo**. Campinas, SP: Verus, 2010.

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

JOSSO, M.-C. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 373-383, maio/ago. 2006.

JUNG, C. G. **O desenvolvimento da personalidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

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

NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

OSTETTO, L. E. Fazer à mão para falar de si. In: MONTEIRO, F. de A.; NACARATO, A. M.; FONTOURA, H. A. da. (Orgs.). **Narrativas docentes, memórias e formação**. Curitiba: CRV, 2016. p. 143-159.

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

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

SILVEIRA, P. **A página violada: da ternura à injúria na construção do livro de artista**. Porto Alegre: UFRGS, 2001.

VECCHI, V. **Arte y creatividad en Reggio Emilia: el papel de los talleres y sus posibilidades en educación infantil**. Madrid: Ediciones Morata, 2013.

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