

As narrativas como caminhos metodológicos: o que dizem dos professores de artes visuais os objetos que habitam suas casas?

Narratives as methodological paths: what do the objects that inhabit the houses of visual arts teachers say?

Henrique Lima Assis

Recebido: 17/06/2022

Aprovado: 02/08/2022

Publicado:

DOI: 10.5965/10.5965/235809252612022e2310

As narrativas como caminhos metodológicos: o que dizem dos professores de artes visuais os objetos que habitam suas casas?

Henrique Lima Assis

RESUMO

De maneira abreviada, esse artigo apresenta a investigação que desenvolvi intitulada Casas como museus: narrativas afetivas de professores de Artes Visuais. Mais especificamente, apresenta os tópicos relacionados aos aspectos metodológicos desse processo, os quais eu pude dialogar, por duas vezes, com os estudantes do Mestrado Profissional em Artes/ProfArtes do Instituto Federal de Goiás/IFG, colaborando, assim, com seus processos formativos. Nesses encontros, os tópicos dialogados abrangeram desde a feitura da tese até os efeitos da pandemia causada pela Covid-19 e da homologação da Base Nacional Comum Curricular/BNCC em nossos cotidianos profissionais e pessoais.

Palavras-chave: memória, narrativa, casas como museus, formação de professores de arte.

ABSTRACT

Briefly, this article presents the investigation I developed named, "Houses as museums: affective narratives of Visual Arts teachers". More specifically, it presents the topics related to the methodological aspects of this process, which I was able to talk about to the students of the Professional Master in Arts/ProfArtes of the Instituto Federal de Goiás/IFG twice, thus collaborating with their training processes. In these meetings, the topics discussed varied from the writing of the thesis to the effects of the Covid-19 pandemic and the approval of the National Common Curricular Base/BNCC in our professional and personal daily lives.

Keywords: memory, narrative, houses as museums, art teacher training.

As narrativas como caminhos metodológicos: o que dizem dos professores de artes visuais os objetos que habitam suas casas?

Henrique Lima Assis

APONTAMENTOS INICIAIS

O narrador retira a matéria-prima do que narra, do que aconselha, das experiências vividas em seu cotidiano. Sua função primeira é manter viva saberes e fazeres que nos humanizam. E, justamente por isso, precisam permanecer vivos para que continuemos o processo de nos humanizar. Narramos para existir, resistir e fluir com o devir de cada experiência que nos atravessa e nos transforma.

Em 2021 e em 2022, eu tive a oportunidade de me aproximar dos estudantes do Programa de Pós-Graduação em Arte, do Instituto Federal de Goiás/IFG, para apresentar a investigação de doutorado intitulada *Casas como Museus: narrativas afetivas de professores de artes*, que desenvolvi e defendi em 2016 na Faculdade de Educação, da Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP. Nesses encontros tópicos importantes como o desenvolvimento da investigação e os aspectos mais gerais sobre as artes na educação, bem como os efeitos da pandemia causada pela Covid-19 e da homologação da Base Nacional Comum Curricular/BNCC em nossos cotidianos profissionais e pessoais foram dialogados.

Entre a defesa da tese e os encontros com os estudantes do ProArtes de Goiás acontecimentos importantes para a educação das artes foram deflagrados, interferindo, dessa maneira, também no curso das lutas e das políticas públicas para a área. Nesse transcorrer, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é homologada, em dezembro de 2017 para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental e em dezembro de 2018 para o Ensino Médio. A prescrição do currículo, ano a ano, via normatização das aprendizagens essenciais para todos os estudantes do território brasileiro, trouxe consigo uma série de questões que suscitam reflexões e debates continuados. Principalmente agora em que estamos nos recuperando dos dias tristes em que enfrentamos a Covid-19.

As narrativas como caminhos metodológicos: o que dizem dos professores de artes visuais os objetos que habitam suas casas?

Henrique Lima Assis

No Brasil, no dia de hoje, já são mais de 660 mil mortos, infelizmente! Assistimos pelos noticiários as condições desumanas pelas quais esses corpos vêm sendo enterrados. Como o vírus é altamente contagioso, não tem sido permitido realizar um dos rituais humanos mais importantes: o de velar nossos entes queridos. Assim, os que morreram nessas condições não tiveram a oportunidade de declamar nos instantes finais de suas vidas, suas memórias e histórias, seus saberes e fazeres.

Nessa proximidade com a morte, o que é preciso narrar antes que seja tarde demais? Esta questão tem sido alimentada nas leituras de Benjamim (2012), principalmente em seus dois textos *Experiência e Pobreza* e *O Narrador*. Para este estudo da experiência e da narrativa, as palavras professadas no instante final da vida confirmam tudo aquilo que o narrador experimentou, conheceu e valorizou que, no leito de sua morte, pode narrar, pois sua narrativa está revestida de sentimentos e emoções especiais, que seu testemunho é respeitado, reconhecido e legitimado, confirmando, dessa maneira, que nesse momento precioso, as experiências são comunicadas, habitualmente,

pelos mais velhos aos mais jovens. De forma concisa, com a autoridade da velhice, em provérbios; de forma prolixa, com sua loquacidade, em histórias; às vezes como narrativas de países longínquos, diante da lareira, contadas a filhos e netos. – Que foi feito de tudo isso? Quem encontra ainda pessoas que saibam narrar algo direto? Que moribundos dizem hoje palavras tão duráveis que possam ser transmitidas como um anel, de geração em geração? Quem é ajudado, hoje, por um provérbio oportuno? Quem tentará, sequer, lidar com a juventude invocando sua experiência? (BENJAMIN, 2012, p. 123).

Esse vírus nos pegou de surpresa e, às pressas, nos isolamos e redesenhamos nossas relações conosco mesmo, com os outros, com as práticas artísticas e pedagógicas, por exem-

As narrativas como caminhos metodológicos: o que dizem dos professores de artes visuais os objetos que habitam suas casas?

Henrique Lima Assis

plo. Assim, o ambiente virtual passou a ser a sala de aula que conecta professores e estudantes em torno do processo educativo, suscitando novas demandas entre ser, saber e poder tão presentes no ato educativo. Para alguns, sofrimento, tensão, desespero. Para outros, a presença de uma condição há anos desejada, esperada.

A esperança é que esta pandemia esteja no fim e a vida, as aulas, retomando seus encontros presenciais. Neste contexto, que escola queremos e poderemos construir? Quais estratégias dialógicas inventaremos e praticaremos? Quais aprendizagens serão consideradas essenciais? Aquelas normatizadas pela BNCC? Elas farão sentido aos estudantes? Que educação das artes esse retorno solicitará de nós, professores de Arte? Seremos profissionais mais técnicos, mais digitais, mais empáticos, mais especialistas em uma das linguagens e/ou expressão artística ou mais polivalentes?

Esse artigo trama os contextos da pandemia causada pela Covid-19 e da homologação da BNCC e as reflexões resultantes de minha investigação doutoral, se abrindo à possibilidade de, mais uma vez, problematizar o conflito antigo entre o ensino de arte especialista e a educação artística polivalente. Eu insisto nesse diálogo amplamente constituído entre o ensino de arte especialista e a educação artística polivalente e produzo essa narrativa porque a criação da BNCC iniciou-se inteiramente especialista, apoiada muito mais nas orientações da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996, e terminou polivalente, orientada pelas concepções da LDB, de 1971. Esse retrocesso se deu ao enquadrar as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro como unidades temáticas e ao criar uma quinta unidade temática, denominada Artes Integradas.

Como eu fui indicado pela Secretária de Educação do Estado de Goiás para integrar equipe de especialistas criada pelo Ministério da Educação (MEC), mais especificamente, o grupo do componente Arte, responsável pela redação da BNCC, eu participei ativamente do processo de escrita da primeira e da segunda versão da Base. A intenção do grupo, à época, era

As narrativas como caminhos metodológicos: o que dizem dos professores de artes visuais os objetos que habitam suas casas?

Henrique Lima Assis

manter as conquistas que a área havia conquistado e continuar conquistando as demais demandas que a área da educação das artes julga importantes e necessárias. Infelizmente, com o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, fomos dispensados do processo de produção da BNCC e outra equipe de especialistas foi formada, contratada, a qual assumiu a redação e imprimiu o caráter polivalente ao componente.

Em 2018, o Ministério da Educação iniciou o processo de implementação da BNCC em todo o território brasileiro. Essa ação de contextualização/tradução da BNCC para os aspectos culturais/pedagógicos de cada estado brasileiro foi coordenada pelo Programa de Apoio a Implementação da Base Nacional Comum Curricular/Pro-BNCC. E, mais uma vez, eu fui indicado pela Secretária de Educação do Estado de Goiás a integrar a Equipe de Currículo de Goiás. Dessa vez para exercer a função de redator do componente Arte.

Em Goiás, uma decisão importante que tomamos foi tornar esse processo de contextualização/tradução coletivo. Assim, criamos estratégias para reunir dezenas de professores em Grupos de Trabalho (GT's) específicos - Artes Visuais, Dança, Música e Teatro - para, coletivamente, discutir e tomar as melhores decisões sobre o que seria contextualizado da normativa nacional para a estadual. Os Grupos de Trabalho decidiram que para Goiás, para compor o Documento Curricular para Goiás – Ampliado/DCGO Ampliado. Entre as decisões tomadas, as principais se relacionam

à compreensão de que a Arte é uma área de conhecimento (LDB 9393/96) e não agrupamento de atividades diversificadas (LDB 5692/71), distribuídas no tempo e no espaço de uma “unidade temática”; à escolha em praticar um ensino de Arte sintonizado com a LDB 9393/96, o que provocou a necessária problematização da unidade temática Artes Integradas, que passou a ser compreendida como uma perspectiva metodológica emergente e não um organizador de objetos de conhecimento que expressam habilidades. Tomada

As narrativas como caminhos metodológicos: o que dizem dos professores de artes visuais os objetos que habitam suas casas?

Henrique Lima Assis

essa decisão, as habilidades que a compunham foram remanejadas entre as outras linguagens com que tivessem maior afinidade, evitando, dessa maneira, prejuízos nas aquisições de saberes e fazeres dos estudantes. A orientação, portanto, é que essa perspectiva metodológica seja trabalhada apenas nas instituições escolares que tiverem dois ou mais professores licenciados em qualquer uma das linguagens e/ou expressões artísticas. No Documento para Goiás, decidimos utilizar a grafia “linguagens e/ou expressões artísticas” motivados pelas inúmeras compreensões do que seja arte e pela natureza ampliada do Documento; ao bloco de anos das habilidades. Na BNCC, elas estão agrupadas em dois, sendo um para os Anos Iniciais e o outro para os Anos Finais do Ensino Fundamental, e os professores participantes dos GT’s acharam necessária a divisão em três blocos de três anos cada um. Essa decisão foi tomada para que os saberes e os fazeres artísticos se aproximassem mais dos tempos e dos ritmos da maioria dos estudantes (ASSIS, 2021, p. 35).

Tanto a BNCC quanto seus desdobramentos em cada um dos estados brasileiros suscitaram e suscitam discussões e reflexões relacionadas aos processos de ensinar arte e à produção de identidades e subjetividades docentes e discentes. Por essas razões, eu me questiono: E agora, como fica a educação das artes na escola pública? Soma-se a essa indagação a necessidade de compreender nossas atitudes docentes frente ao que a BNCC concebeu, ou seja, cada uma das linguagens e/ou expressões artísticas como unidade temática, apenas. Sendo uma normativa nacional, apoiada nos aportes legais da Lei de Diretrizes e Bases de 1971, somos, então, obrigados a redesenhar nossas subjetividades e identidades docentes e reaprender o perfil profissional polivalente? Por ter sido assim, eu me sinto responsável por continuar narrando as experiências vividas cotidianas, relacionando-as, quando possível, com as reflexões produzidas na tese.

As narrativas como caminhos metodológicos: o que dizem dos professores de artes visuais os objetos que habitam suas casas?

Henrique Lima Assis

A pesquisa de doutorado

Como já disse, *Casas como museus: narrativas afetivas de professores de artes visuais* intitula a investigação que eu tive a alegria e a responsabilidade de produzir sob encaminhamentos do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP, na área de concentração Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte, sob as orientações cuidadosas e problematizadoras da professora doutora Ana Angélica Albano. Seu objetivo principal era conhecer as experiências pelas quais uma pessoa é atravessada que a transforma em um professor de artes visuais. Esse conhecimento só se tornou possível porque, a partir dos objetos que habitam as casas dos professores-narradores, escutamos memórias de seus processos formativos.

Ao desenvolver a investigação, eu tive a oportunidade de visitar casas de professores de Artes Visuais em Campinas/SP e em Jataí/GO e exercitar as entrevistas narrativas e as entrevistas não diretivas como técnicas mais apropriadas à produção de dados subjetivos. Autorizado a adentrar as suas casas e entrevistá-los, eu pude contemplar objetos especiais, biográficos, parceiros de uma vida. E, ao final de cada entrevista, saía mais convencido de que os objetos a mim apresentados eram biográficos porque se transformaram em guardiões de memórias, podendo, por essa razão, velar e desvelar os percursos transformadores.

Organizar “espaços expressivos” é uma necessidade humana. Nossas casas são tentativas exitosas de “criar um mundo acolhedor entre as paredes que [nos] isolam do mundo alienado e hostil de fora” (BOSI, 2003 p. 25). Esses espaços nos protegem das intempéries da vida e nos ajudam a enterrar nossas raízes em um canto do mundo, onde podemos, também, produzir nossas subjetividades. Assim, afirmamos nosso existir e diversificamos as maneiras pelas quais habitamos o mundo.

Assim que conclui as entrevistas, eu percebi que poderia categorizar as memórias que ouvi em dois grupos: um rela-

As narrativas como caminhos metodológicos: o que dizem dos professores de artes visuais os objetos que habitam suas casas?

Henrique Lima Assis

cionado aos objetos biográficos e outro aos objetos de status. Para estabelecer esses dois grupos, eu me apoiei em Eclea Bosi (2003). Os objetos biográficos são aqueles que envelhecem com seus possuidores. São objetos de estimação, companheiros de uma vida vivida. Congregam, por exemplo, relíquias de família, presentes da infância, de casamento, aqueles construídos ou modelados ou pintados ou bordados. Assim, quanto “mais voltados para ao uso cotidiano, mais expressivos são os objetos: os metais se arredondam, se ovalam, os cabos de madeira brilham pelo contato com as mãos, tudo perde as arestas e se abrandam” (BOSI, 2003, p. 26). Enfim, representam experiências vividas; aventuras e desventuras afetivas. Os objetos de status se circunscrevem aos objetos de consumo. Agregam, por exemplo, panelas, eletrodomésticos e utensílios. Por serem passageiros na vida de seus possuidores, não conseguem guardar memórias ou contar histórias. Em oposição aos objetos biográficos, existem enquanto a “moda [os] valorizam, mas não se enraízam nos interiores [...] não envelhecem com o dono, apenas se deterioram” (BOSI, 2003, p. 26).

Ter visitado as casas dos professores de artes visuais, participado de suas intimidades e ouvido suas histórias e memórias, eu fui imediatamente conduzido para dentro de mim também. Tendo sido assim, também ziguezagueei entre minhas histórias e memórias, entre presente, passado e futuro. Talvez isto tenha acontecido com tamanha pujança porque sempre que uma história é narrada, ela “enseja outra, que desencadeia mais duas, três e assim continuamente” (ASSIS, 2016, p. 52).

E nesse ziguezaguear, eu me perdi e me achei em outras direções uma porção de vezes, tanto nos interiores das casas visitadas quanto em minha trajetória pessoal. Ou seja, saí de Jataí/Goiás para Goiânia/Goiás para cursar a Licenciatura em Artes Visuais, depois o Mestrado em Cultura Visual, ambos na Universidade Federal de Goiás (UFG). Depois, de Goiânia para Campinas/São Paulo para cursar o Doutorado em Educação, na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). E, em Campinas, decidi voltar a Jataí, em busca de memórias e histórias das professoras de Artes Visuais que conhecia à época em que lá vivia.

As narrativas como caminhos metodológicos: o que dizem dos professores de artes visuais os objetos que habitam suas casas?

Henrique Lima Assis

Por que voltar a Jataí, minha cidade natal, e desenvolver a pesquisa? Voltei por necessidade de origens. Voltei por desejo e direito de me fortalecer com as histórias de minha tribo. Voltei para alimentar minhas raízes, deixá-las mais profundas e fortes. Voltei por desdobramentos da pesquisa. Voltei, esperançoso, para o lugar onde a vida

escolheu para me fazer nascer [...] onde vivi uma parte de minha vida. Alguns rios que aprendi a reconhecer pelos nomes nas aulas de geografia nascem entre os vales e montanhas do lugar de minha casa – minha cidade, meu estado natal, minha pátria, meu país –, onde outras pessoas como eu foram destinadas a nascer e viver. Outros rios mais ao Sul nascem em “terras do Brasil” e escolhem desaguar num mar de lugares iguais a outros, onde alguns mesmos pássaros cantarão do mesmo modo os mesmos cantos. Mas lugares próximos e distantes onde os seres humanos falam com outros tons e acentos uma língua de consoantes e vogais iguais à minha. (BRANDÃO, 2005, p. 13)

Nessa altura da pesquisa, o grupo estava composto por três professoras-narradoras, todas licenciadas em Educação Artística - Artes Plásticas em diferentes momentos históricos e contextos curriculares. Ministravam aulas e fomentam a cultura na cidade desde a última década do século passado e, por essas experiências, são extremamente conhecidas, respeitadas e admiradas na cidade.

As professoras-narradoras me autorizaram a gravação e a publicação de suas narrativas, inclusive usando seus nomes e sobrenomes, pois não havia o que esconder ou silenciar. Entretanto, eu decidi nomeá-las pelos nomes dos objetos biográficos que as ajudaram na produção de suas narrativas. Assim, uma passou se chamar Acordeom, em homenagem ao instrumento parceiro de uma vida; a outra, Papel, revelando sua paixão pela trama do papel, trama como tempo e tempo como

As narrativas como caminhos metodológicos: o que dizem dos professores de artes visuais os objetos que habitam suas casas?

Henrique Lima Assis

trama, que se desenvolve na memória e na história; e a terceira, Maria Caixeta, pelas muitas caixas que colecionava na infância.

Jataí, o campo da investigação, é uma das maiores e mais promissoras cidades do sudoeste goiano, com estimativa de mais de 103 mil habitantes. Sua extensão é de 7.174 km² e é considerada a capital da produção de leite e grãos de Goiás, e de milho, do Brasil. Hospitaleira, acolhe e abriga passantes, futuros moradores ou não, oriundos de vários lugares do Brasil e fora dele, principalmente do mundo árabe.

Por se localizar no grande eldorado do Centro-Oeste brasileiro, recebeu da Agência Nacional de Aviação Brasileira/Anac, autorização para a construção de um aeroporto, que disponibilizará viagens diárias para as cinco regiões do País e, dessas, para o exterior, ampliando trânsitos, tecnologias, experiências. Quiçá, colaborando com a formação de outros narradores, pois “quem viaja tem muito que contar [...] mas também escutamos com prazer o homem que ganhou honestamente sua vida sem sair de seu país e que conhece suas histórias e tradições”, como escreveu Benjamin (2012, p. 214).

Além dos inúmeros parques municipais de preservação da fauna e da flora do cerrado brasileiro, Jataí possui três museus, mantidos pela prefeitura há anos - uma raridade nas cidades do interior de Goiás. O Museu Histórico Francisco Honório de Campos, um dos guardadores da memória e da história da cidade; o Museu de Arte Contemporânea de Jataí, um dos incentivadores da imaginação, da criação, da reflexão sobre o fenômeno visual e o Memorial JK, um dos responsáveis por fomentar relações amistosas, em especial, homenageia o Presidente Juscelino Kubitschek que visitou a cidade por duas vezes.

A cidade abelha possui uma biblioteca pública, uma casa de artesãos, uma escola de música e inúmeras possibilidades de educação superior pública, entre elas o Instituto Federal de Educação Tecnológica, a Universidade Estadual de Goiás/UEG e a Universidade Federal de Jataí/UFJ. Nesse último, como exemplo, acabou de ser implementado o curso de Medicina, o segundo gratuito no estado. Sonhamos, agora, com a implementação de

As narrativas como caminhos metodológicos: o que dizem dos professores de artes visuais os objetos que habitam suas casas?

Henrique Lima Assis

vários cursos, como os de Arte, Filosofia, Ciências Sociais, entre outros. Os cursos de Letras, Pedagogia, Psicologia, Matemática, Geografia, História, Agronomia, Veterinária e outros há anos funcionam.

No que se relaciona à metodologia de pesquisa que eu utilizei, eu compreendi que as metodologias que melhor nos atendem, são aquelas que ao investigar, vão adquirindo sentidos especiais e necessários e não aquelas que estão na moda, ou são escolhidas aleatoriamente em uma estante de métodos, como argumenta Corazza (2002).

Assim, ao desenvolver Casas como museus: narrativas afetivas de professores de artes visuais, a pesquisa narrativa e a pesquisa com histórias de vida foram adquirindo sentidos especiais e necessários para mim. Em primeiro lugar, eu fortaleci a crença de que todas as vidas são importantes e merecem ser ouvidas com atenção, carinho e respeito. Depois, porque pesquisando e interpretando as experiências de colegas, eu pude conhecer melhor as tradições e o legado de minha profissão. Terceiro, as experiências vividas e depois lembradas e narradas tecem redes que nos ligam, uns aos outros, em muitas dimensões. Quarto, pelas possibilidades de aprofundar e ampliar minhas habilidades de professor-artista-investigador. Quinto, porque precisamos construir atitudes investigativas mais reflexivas e propositivas em relação às nossas práticas docentes. Ainda, compreendi que as narrativas são experiências de reelaboração e difusão do vivido e que sua utilização remonta ao início da humanidade e se realizam por meio de relatos, depoimentos, histórias, vídeos, desenhos e muitas outras possibilidades expressivas. A ação narrativa esteve presente em

[...] todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades [iniciaram] com a própria história da humanidade; não há parte alguma, povo algum sem narrativa; todas as classes, todos os grupos humanos têm suas narrativas, e frequentemente estas narrativas são apreciadas em comum por homens de cultura diferente, e mesmo

As narrativas como caminhos metodológicos: o que dizem dos professores de artes visuais os objetos que habitam suas casas?

Henrique Lima Assis

oposta: a narrativa ridiculariza a boa e a má literatura: internacional, transhistórica, transcultural, a narrativa está aí, como a vida. (BARTHES, 1973, p. 19, grifos meus).

As pesquisas narrativas e as pesquisas com histórias de vida são apropriadas para as áreas da Educação e das Artes visto que possibilitam viver, a um só tempo e espaço, situações investigativas e formativas. Essa abordagem experiencial, biográfica, de produção de conhecimento possibilita, portanto, se formar pesquisador investigando a própria vida e se aperfeiçoar, compreendendo um processo, um conceito, uma ideia por meio do produzido na investigação instaurada. Resulta, também, na produção de conhecimentos sobre si, sobre os outros e o cotidiano.

Neste sentido, Souza (2006, p. 26) afirma que essas abordagens metodológicas se legitimam como investigação porque a “produção de conhecimentos experienciais dos sujeitos adultos em formação” deve ser obrigatoriamente vinculada ao processo investigativo. É formação porquanto parte do entendimento “de que o [professor-artista-investigador] toma consciência de si e de suas aprendizagens experienciais quando vive, simultaneamente, os papéis de ator e de investigador da sua própria história”, ou da história dos outros, para conhecer aspectos significativos da escola e suas dimensões.

O sentido das narrativas no processo investigativo é que dentre as inúmeras funções que elas desempenham, elas produzem os dados da investigação, “configurando-se como instrumento de recolha de fontes sobre o itinerário de vida” (Souza, 2006, 92), e como instrumento para que o desenvolvimento pessoal e profissional seja compreendido. Compreensão importante e necessária, especialmente, nos contextos de formação de professores.

Para Barbosa (2001, p. 07), professores-artista-pesquisadores precisam, “sem medo de parecerem menos científicos por valorarem a subjetividade”, enfrentar o desafio de investigar como as pessoas tornam-se que elas são; e, no contexto dessa investigação, como pessoas tornam-se professores de Arte.

As narrativas como caminhos metodológicos: o que dizem dos professores de artes visuais os objetos que habitam suas casas?

Henrique Lima Assis

Sendo assim, ao enfrentar o desafio de parecer menos científico, eu fui em busca das histórias de vida, das memórias dos processos formativos de professores de Artes Visuais. Por ter sido corajoso, eu pude passear pelas casas dos professores-narradores e tocar, ora com os olhos, ora com as mãos, os objetos biográficos que suscitaram as memórias a mim declamadas. Durante as entrevistas narrativas e as entrevistas não diretivas, eu pude iniciar minhas observações e reflexões sobre como cada um deles tem desenhado sua subjetividade e praticado sua docência, sua arte.

Nesse processo investigativo e formativo em que estava enfronhado, eu ampliei e fortaleci minha compreensão que o desenhar das subjetividades é uma tessitura sem fim, cujos contornos são provisórios e podem ser redesenhados a cada experiência vivida, pois o que somos

[...] no es otra cosa que el modo como nos comprendemos; el modo como nos comprendemos es análogo al modo como construimos textos sobre nosotros mismos; y cómo son esos textos depende de su relación con otros textos e de los dispositivos sociales en los que se realiza la producción y la interpretación de los textos de identidad. (LARROSA, 1996, p. 464)

Uma narrativa é sempre um fenômeno de subjetivação, de intertextualidade, de encontros, assim como de conflitos e confrontos. Produzir sentidos sobre nós mesmos, sobre os outros e sobre o mundo é uma demanda vital, tão necessária e inteiramente dependente das narrativas que ouvimos, que contamos, que escrevemos, que lemos. Dependente, ao mesmo tempo, das imagens que produzimos ou consumimos, das músicas que ouvimos, dos filmes a que assistimos, das comidas que comemos, das brincadeiras que brincamos e, em especial, dos objetos biográficos que habitam nossas casas, nossos museus particulares. Neste contexto, trabalhar com narrativa como perspectiva de formação possibilita ao sujeito

As narrativas como caminhos metodológicos: o que dizem dos professores de artes visuais os objetos que habitam suas casas?

Henrique Lima Assis

aprender pela experiência, através de recordações-referências circunscritas no percurso da vida e permite entrar em contato com sentimentos, com lembranças e subjetividades marcadas nas aprendizagens experienciais. O mergulho interior possibilita ao sujeito construir sentido para a sua narrativa, através das associações livres do processo de evocação, num plano psicossomático, com base em experiências e aprendizagens construídas ao longo da vida (Souza, 2008, p. 93)

Com relação às entrevistas narrativas e não diretivas, estas apresentam enfoques, processos, vocabulários próprios e são consideradas técnicas de coleta de dados que privilegiam a autonomia, a liberdade e a condução das narrativas pelos entrevistados e não pelos entrevistadores, como ocorre em outras técnicas.

A entrevista narrativa é classificada como sendo um

[...] método de pesquisa qualitativa [...] considerada uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, com características específicas. Conceitualmente, a ideia de entrevista narrativa é motivada por uma crítica do esquema pergunta-resposta da maioria das entrevistas. No modo pergunta-resposta, o entrevistador está impondo estruturas em um sentido tríplice: a) selecionando o tema e os tópicos; b) ordenando as perguntas; c) verbalizando as perguntas com sua própria linguagem. (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2014, p. 95)

E a entrevista não diretiva tem por inclinação

[...] contornar certos cerceamentos das entrevistas por questionário com perguntas fechadas que representam o polo extremo da diretividade. Com efeito, numa entrevista por questionário, existe estruturação completa do campo proposto ao entrevistado, este só pode respon-

As narrativas como caminhos metodológicos: o que dizem dos professores de artes visuais os objetos que habitam suas casas?

Henrique Lima Assis

der as perguntas que lhe são propostas nos termos formulados pelo pesquisador e enunciados pelo entrevistador que detém o monopólio da exploração quando não o da inquisição [...] é igualmente possível que as perguntas sejam mal escolhidas ou mal formuladas e [...] o entrevistado talvez se coloque problemas em termos completamente diferentes do que o pesquisador imagina. Além disso, as respostas que lhe são impostas talvez não correspondam à própria dimensão que teria tido uma significação para ele (MICHELAT, 1980, p. 192-193).

Ao produzir os dados, eu fui da sala à cozinha para conhecer a jarra de louça ganhada em uma brincadeira de amigo secreto; da cozinha ao quarto do casal apreciar as pinturas e os desenhos de figura humana, feitos, alguns, ainda nas aulas de modelo vivo do curso de licenciatura; da varanda às gavetas em busca dos lenços pintados e bordados delicada e poeticamente pela irmã mais velha, que infelizmente falecera alguns anos atrás.

Algumas vezes as narrativas eram interrompidas por lágrimas discretas, outras, por sorrisos espontâneos e abertos de uma experiência vivida, lembrada e ressignificada, para, em seguida, ser narrada. Às vezes, eu também ouvia os bem-te-vis e os maracanãs-nobre gorjeando animadamente, pousados no teto da varanda ou na sibipiruna florida da esquina. Em outros instantes silenciosos, ouvia o roçar lento e sossegado da corda que sustentava a rede-cadeira, em que uma das professoras-colaboradoras se sentava para se entregar às lembranças, às falas, aos devaneios.

Andei o que deveria andar, nem mais, nem menos. Nas casas como museus, eu conheci apenas o que me foi permitido e narrado. Cada um dos objetos biográficos apresentados possui nome, testemunham experiências e partilham tempos de vida. Nelas

[...] tudo fala, o teto, o fogo, as esculturas, as pinturas.

As narrativas como caminhos metodológicos: o que dizem dos professores de artes visuais os objetos que habitam suas casas?

Henrique Lima Assis

Os pratos, as colheres blasonadas com o totem do clã são animados e feéricos. São réplicas dos instrumentos inesgotáveis que os espíritos deram aos ancestrais. O tempo acresce seu valor: a arca passa a velha arca, depois a velha arca que bóia no mar, até ser chamada de a velha arca que bóia no mar com o sol nascente dentro. A casa onde se desenvolve uma criança é povoada de coisas preciosas que não têm preço. As coisas que modelamos durante anos resistiram a nós com sua alteridade e tomaram algo do que fomos. Onde está nossa primeira casa? Só em sonhos podemos retornar ao chão onde demos nossos primeiros passos. Condenados pelo sistema econômico à extrema mobilidade, perdemos a crônica da família e da cidade mesma em nosso percurso errante. O desenraizamento é condição desagregadora da memória (BOSI, 2003, p. 27).

Ao me desobrigar das demandas de produção dos dados por meio do modelo de entrevistas ‘pergunta-resposta’, não necessitei impor temas ou tópicos e nem ordenar perguntas. Mais livre, eu pude caminhar, e caminhei, pelas casas como se caminha pelos museus. Ou seja, com os sentidos acordados e a alma aberta para as experiências estéticas.

As miniaturas de sentido

Para Benjamin (2012, p. 216), narrar ou aconselhar é “fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está se desenrolando” e, por ser relevante, necessita ser desenrolada, contada e recontada infinitas vezes. Tudo isso para que a história não se perca no tempo, no espaço e nas relações pessoais e interpessoais.

Como, em uma tese, partilhar experiências vividas nas casas das professoras-narradoras? Das inúmeras possibilidades existentes, a escolha foi por transformar as narrativas ou os aconselhamentos que eu ouvi em *Miniaturas de Sentido* - e esse

As narrativas como caminhos metodológicos: o que dizem dos professores de artes visuais os objetos que habitam suas casas?

Henrique Lima Assis

foi o desafio mais precioso da investigação. Miniaturas de sentido é um conceito produzido a partir Leibniz (1974), Benjamin (2011) e Bachelard (2000).

Benjamin (2012), preocupado com a escassez das experiências coletivas, aquelas transmitidas de boca a boca, olhada nos olhos, sentindo os perfumes, a temperatura e o sabor do vivido, buscou uma escritura que tornasse suas narrativas mais do que comunicáveis, experienciáveis. Assim, em *Rua de mão única*, por exemplo, Benjamin (2011) produziu inúmeras narrativas chamadas por ele de mônadas, que nos remetem à sua infância em Berlim, no início do século XX. Ao lê-las, consequentemente, eu me remeti à minha infância em Jataí. A generosidade do autor nos permite vislumbrar uma tessitura de aspectos individuais, particulares de suas experiências, e coletivos, enriquecidos pelas características sociais dos grupos que participou.

Benjamin (2012), me ajudou a compreender as mônadas como sendo esse trançado de simultaneidades temporais, espaciais e de relações sociais. Assim, em uma agorabilidade, passado e futuro são envolvidos no presente e permitem reflexões e relações plurais.

Em relação ao conceito de mônada, é importante ressaltar que Benjamin se apoiou em Gottfried Wilhelm Leibniz (1646-1716). Um filósofo e cientista que, conquanto não fosse um artista, era, à sua época, comparado a Leonardo da Vinci. Leibniz produziu muito, especialmente nos campos da geologia, da história, da jurisprudência, da literatura, da mecânica, da matemática. O texto *A Monadologia* foi escrito dois anos antes de seu falecimento e pormenoriza a teoria das mônadas.

A teoria de mônadas foi elaborada a respeito do modo pelo qual simples substâncias espirituais formaram a base para todas as formas compostas da realidade. A teoria é uma apropriação do termo grego 'aquilo que é um' ou 'unidade'. Nessa direção, o filósofo e cientista procurava descrever um universo harmonioso, composto de um número sem fim de mônadas, organizadas hierarquicamente e originadas em Deus, um Mônada Supremo.

As narrativas como caminhos metodológicos: o que dizem dos professores de artes visuais os objetos que habitam suas casas?

Henrique Lima Assis

Assemelhadas aos átomos, as mônadas são as menores partes da alma, assim como os átomos são da matéria. Tanto os átomos como as mônadas possuem dimensões indivisíveis, simples, partes-todo. Entretanto, a singularidade com que cada mônada é composta se opõe à igualdade, à uniformidade possível nos átomos.

Nessa perspectiva, cada experiência que atravessa a alma humana é uma mônada. Na dialética dos opostos, o minúsculo, o pequeno, a mônada, são moradas das grandezas. Por essa compreensão, cada experiência narrada pelas professoras-narradoras foi transformada em Miniatura de Sentido por duas razões. A primeira por evocar valores de intimidade e a segunda razão por versar a respeito de questões relevantes ao universo da educação de professores de Artes Visuais. Sendo assim, elas são espelhos que espelham, ao mesmo tempo, nossa singularidade, nossa humanidade e nossa universalidade.

Meu desejo era que as miniaturas de sentido se transformassem em instantes nos quais os possíveis leitores da tese interrompessem o fluxo da leitura para pensar, lembrar, estabelecer relações plurais com seus universos pessoais e culturais, mediados pelos objetos que habitam suas casas.

Dessa maneira, eu escolhi uma das miniaturas de sentido relacionada à professora *Acordeom* para materializar esse artigo. E a escolhi por duas razões principais. Uma, em função da homologação da BNCC, que trouxe, em seu bojo, inúmeras implicações para a educação das artes e, conseqüentemente, para o perfil profissional dos professores, como problematizei na introdução desta narrativa. A outra razão se deu pelas muitas aprendizagens afetivas, empáticas e profissionais que esta miniatura de sentido me proporcionou.

A professora Acordeom

Acordeom é a única das três professoras-colaboradoras que não nasceu em Jataí/GO, mas em Veranópolis/RS. Ela me disse que sua cidade natal é um paraíso encrustado na Serra

As narrativas como caminhos metodológicos: o que dizem dos professores de artes visuais os objetos que habitam suas casas?

Henrique Lima Assis

Gaúcha, uma região do Vale dos Vinhedos. Sua cidade natal é considerada a capital brasileira da longevidade e, também, a terceira cidade com maior longevidade média da população no mundo. Quantas histórias e quantas memórias existem nessa região? Quantos objetos biográficos especiais e inusitados habitam o Vale?

Veranópolis é uma terra rica e experiente no cultivo de maçãs. Esta afirmação me fez lembrar que em Jataí, na década de oitenta, quando eu ainda era um menino de sete, oito, nove anos, as maçãs vermelhinhas vindas do Sul eram preciosidades. Consumi-las era uma experiência para poucos, os mais abastados, claro!

E, desde então, desejo conhecer uma macieira carregada de frutas vermelhas. As maçãs são, para mim, uma das frutas mais fotogênicas que existem. São excelentes modelos para os desenhos de observação, para as pinturas a óleo, para as fotografias de publicidade devido a sua forma e aos seus tons avermelhados e esverdeados. Muitos artistas se utilizam dessa complementação, a história da arte comprova: Pedro Almodóver (1949) e Frida Kahlo (1907 - 1954) são exemplos geniais dessa combinação.

Em seu currículo Lattes, consta que *Acordeom* possui graduação em Licenciatura Plena em Educação Artística, com habilitação em Artes Plásticas, pela Universidade Federal de Pelotas/UFPEL, em 1982. Na sequência, em 1995, se especializou em Educação Brasileira e, em 2004, defendeu sua dissertação de Mestrado, ambos pela Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Goiás/FE-UFG. Hoje, é professora aposentada do Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás - Campus Jataí.

Consta, também, que em sua especialização investigou a Arte e a Construção do Conhecimento e no mestrado as relações entre Multiculturalismo e Educação. Possui inúmeras formações complementares, dentre elas, em literatura e produção de textos; em línguas: o espanhol e o inglês; em pintura: contemporânea, a óleo, em tecido, em pátina: em madeira e objetos; em flores artesanais; de expressão plástica e musical; em teoria e

As narrativas como caminhos metodológicos: o que dizem dos professores de artes visuais os objetos que habitam suas casas?

Henrique Lima Assis

solfejo; em introdução ao Método *Tallent Education*; em acordeom fundamental.

Na contraposição, à plataforma Lattes não interessa publicar uma porção de experiências igualmente formadoras da professora singular em que Acordeom se transformou. Por exemplo, que o instrumento aprendido na infância, o acordeom, foi comprado de segunda mão e que seu uso intenso e poético deixou marcas profundas em seu corpo, em sua alma e nas escolas por onde trabalhou. O *acordeom* tornou-se sua marca, uma traço de sua singularidade, seu ponto de referência.

Ela tinha apenas 13 anos de idade quando se formou pela Escola Musical Farroupilha, em Porto Alegre. Era gosto do seu pai que todos os filhos tocassem acordeom. Seus irmãos tentaram, mas desistiram, e ela foi até o final. Começou a tocar aos 9 anos de idade, na cidade de Fagundes Varela/RS, no colégio das Irmãs Pastorinhas.

Uma das Irmãs, Gabriela, sua professora de música, formou um grupo para estudar música. Eram várias salas com muitos estudantes, não soube precisar quantos. O curso de acordeom tinha duração de quatro anos. Estudavam ritmos, teoria e solfejo. As aulas eram todas as tardes, de segunda a sexta-feira. Um dia era teoria, no outro solfejo e nos demais prática do instrumento.

Naquela época, *Acordeom* não possuía um acordeom, mas, como morava próximo ao colégio, seu pai atravessava a praça, à tardinha, todas as sextas-feiras, levando um emprestado da escola para que, nos finais de semana e em sua casa, pudesse continuar os estudos. Nas segundas, cedinho, o devolvia para outros estudantes praticar.

Segura de si, *Acordeom* me disse que precisou ter muita força de vontade para não desistir. Aliás, nunca desistiu de algo no meio do caminho – não se lembrava de ter desistido de alguma coisa que começou a fazer.

Aprendeu tudo. De ler a partitura à postura adequada para meninas apoiarem o acordeom ao tocar. Relembrou com sorrisos, principalmente, nos olhos...

As narrativas como caminhos metodológicos: o que dizem dos professores de artes visuais os objetos que habitam suas casas?

Henrique Lima Assis

No primeiro e no segundo ano todas as provas foram realizadas em sua cidade, e as do terceiro e quarto, em Porto Alegre, na Escola Musical Farroupilha. E, para a avaliação do quarto e último ano, ela teria que tocar, para a banca, duas das cinco músicas preparadas. Eles observariam tudo: os baixos, os teclados, a melodia e a posição em que segurava o acordeom para tocar.

Lembrou-se de sua prova final, que era, também, uma espécie de formatura. Nesse momento, participariam somente duas estudantes, uma colega chamada Salete e ela. Infelizmente, a companheira não pôde comparecer, por problemas pessoais, e ela representou, sozinha, em Porto Alegre, a escola inteira. Foi marcante receber o diploma de música aos 13 anos, narrou emocionada!

Saudosa, rememorou a Irmã Gabriela, sua professora querida. Feliz, afirmou que ela era tão perceptiva, seu ouvido era tão apurado, de uma escuta quase absoluta, como dizem os músicos, que poderia estar do outro lado do quarteirão, mas, se algum estudante tocasse uma nota errada, dizia que se estava tocando errado. Dizia, inclusive, o lugar e que precisaria reiniciar a execução.

Durante a sua graduação em Educação Artística, interessou-se também em aprender a tocar outro instrumento, a viola de quatro cordas. Naquela ocasião, foi convidada por seu professor de música da universidade e membro da Orquestra Sinfônica de Pelotas – na qual ele tocava violoncelo – a participar de um ensaio. *Acordeom* revelou-me que aquela fora, ao mesmo tempo, uma realização e uma frustração, pois, ao colocarem-na no meio da Orquestra, foi, sem explicações, tomada de emoção e não conseguiu se concentrar e tocar. Então, precisou simular alguns acordes...

Em Santa Maria/RS, fez um curso de violino, de uma semana, com o professor Jonh Kendal, um importante educador musical. Surpreendida, comentou-me que viu milagres naquele curso. Ela vira pessoas que nunca haviam pegado em um violino e, em uma semana depois, estavam tocando. Isso acontecia

As narrativas como caminhos metodológicos: o que dizem dos professores de artes visuais os objetos que habitam suas casas?

Henrique Lima Assis

com as crianças e os adultos cursistas, afirmava sorrindo. Na época, estava com 21 anos de idade e cursava o segundo ano da Licenciatura em Educação Artística, com habilitação em Artes Plásticas, em Pelotas/RS, única opção, em sua região, à época.

Depois de um suspiro demorado, *Acordeom* afirmou-me que crescera entre as Artes Plásticas e a Música e por esta razão, era uma professora polivalente. E mais: considerou que ter habilidades em mais de uma expressão e/ou linguagem artística ampliava sua liberdade e capacidade para ensinar. O problema era o pouco tempo das aulas de arte no currículo. Todavia, ofertava grupos experimentais no contraturno, os quais verticalizavam as experiências estéticas de seus estudantes nessas duas expressões e/ou linguagens artísticas.

Mais velha, ainda morando no Sul, já possuía um acordeom Mondiale azul, de segunda mão, que seu pai comprara. Alguns anos depois, ele apresentou alguns problemas de som, o que a fez passar adiante. Com o dinheiro dessa venda, comprou um violão e passou a estudá-lo.

O acordeom que vi *Acordeom* tocando em sua casa, quando da entrevista, fora comprado há mais ou menos 20, 21 anos. Era um Tosdechinni. Ele chegara à cidade de Jataí, trazido do Mato Grosso, por um vendedor de instrumentos musicais. Havia pertencido a uma pessoa que falecera e seus familiares estavam se desfazendo dele. Experimentou um, outro, mas, quando viu o terceiro, um Tosdechinni vermelho, pensou: esse foi feito para mim! Sorriu, sorriu!

Antigamente, os Tosdechinni vinham da Itália, eram raros e caros. Hoje, ela não sabe onde comprar um acordeom dessa marca, que é a melhor, em seu julgamento. Com pesar, informou também que são raros os professores desse instrumento. Em Jataí, por exemplo, não existem.

Entristecida, *Acordeom* desabafou que estava com uma tendinite no braço, motivada pelo esforço repetitivo de tocar. Entretanto, contrariando essa dor intensa e a falta de ensaio nos últimos meses, foi ao armário, no quarto, e trouxe o acordeom para a cozinha, para tocar para mim. Foi uma festa e uma honra

As narrativas como caminhos metodológicos: o que dizem dos professores de artes visuais os objetos que habitam suas casas?

Henrique Lima Assis

vê-la e ouvi-la tocando para mim! E, quando se organizava, reclamou que é ruim ficar sem tocar por muito tempo, pois, os movimentos dos braços ficam travados, enferrujados e esquece, se desliga da leitura musical.

Ainda na década de noventa, a gestão da Escola Técnica Federal onde *Acordeom* trabalhava, realizou uma gincana com os estudantes para comemorar o aniversário da Instituição. Uma das tarefas era levar um acordeonista para tocar. Quando no auditório chamaram uma turma para apresentar o acordeonista, um senhor subiu e tocou. Quando chegou a vez da outra turma, ela olhou para o palco e viu que o acordeom vermelho Todeschinni estava em cena, posto lá por essa turma, era o seu. Espantada, questionou: como ele havia parado ali?

Os estudantes eram calouros, não a conheciam muito bem e ela não havia comentado nada com eles, não havia se apresentado como acordeonista. No entanto, algum professor contou para eles e, então, enviaram o carro oficial da escola, uma Kombi, à sua casa para buscar o seu acordeom vermelho querido, para que ela os representasse na gincana.

No princípio não gostou, depois entrou na brincadeira e se divertiu, disse-me emocionada. E, no instante seguinte, a chamaram para subir ao palco para tocar. Extremamente ansiosa, subiu imaginando o que tocar, quando escutou uma colega professora dizendo para que tocasse a mesma música que ela havia tocado na vez passada, porque era uma música linda! Então, tocou *Tema de Lara*. Quando narrava esse episódio, ela anunciava que só quem deixou de praticar um instrumento por alguns meses e é convocado a tocar, assim de última hora, ainda mais para um público enorme, sabe a emoção que uma experiência assim provoca.

E, admirada com meu desconhecimento sobre sua formação em acordeom, confessou, realizada, que completaria, no próximo ano, 28 anos de trabalho educativo em Jataí. Uma vida, afirmou. E todos, praticamente, a conheciam como a professora de artes e acordeonista. Ou seja, *Acordeom* fez marcas com o acordeom, no Instituto Federal de Goiás/IFG, onde leciona há

As narrativas como caminhos metodológicos: o que dizem dos professores de artes visuais os objetos que habitam suas casas?

Henrique Lima Assis

mais de 20 anos e, igualmente, no Instituto Presbiteriano Samuel Granham/IPSG, onde ministrara aulas e animara as quadrilhas das festas juninas. Marcas corporais também. Como eu disse anteriormente, ela estava com tendinite aguda e desejava recuperar-se logo, porque queria tocar muito, ainda. E sonhava que seus netos a vissem tocando um instrumento tão alegre e elegante.

Apontamentos finais

Ao aproximar dos estudantes do Mestrado Profissional em Artes/IFG, participando de seus processos formativos formais, e ao desenvolver essa narrativa escrita, eu tive a gratificante oportunidade de narrar, trabalhando para mantendo vivo saberes e fazeres que nos humanizam, portanto necessitam permanecer vivos para que o processo de humanização continue e se desenvolva ainda mais. Ao narrar, existimos, resistimos e fluímos com cada experiência que nos atravessa e nos transforma. Nesse sentido, Benjamin (2012) elucida que o narrador retira a matéria-prima do que narra, do que aconselha, das experiências vividas cotidianamente. Por ser assim, eu pude estabelecer relações diversas a partir o desenvolvimento de minha investigação doutoral com os efeitos da pandemia causada pela Covid-19 e da homologação da Base Nacional Comum Curricular/BNCC em nossos cotidianos profissionais e pessoais.

Revisitar a miniatura de sentido produzida a partir das memórias narradas pela professora-narradora *Acordeom* foi uma surpresa feliz e desafiadora para mim em muitas direções. Me lembro com carinho e gratidão que ao me apresentar seu acordeom, retirando do quarto do casal e levando-o para cozinha para tocá-lo, ela tocou em uma das maiores tensões da educação das artes na atualidade: o perfil profissional especialista versus o polivalente e tecnicista. E tocou, também, em meu processo formativo, já que iniciei a licenciatura cursando o currículo de Educação Artística - Habilitação em Artes Plásticas e conclui cursando o currículo especialista em Artes Visuais.

As narrativas como caminhos metodológicos: o que dizem dos professores de artes visuais os objetos que habitam suas casas?

Henrique Lima Assis

A dobra em meu perfil profissional foi um imperativo da Lei 9394 de dezembro de 1996. Assim, iniciei a licenciatura em 1999, inteiramente polivalente, cursando as disciplinas/oficinas de música, teatro e expressão oral e corporal, ao mesmo tempo que presenciava as reuniões, as discussões e as reflexões dos professores para reformular o currículo. Com a reformulação, em 2000, passei a cursar o currículo especialista em Artes Visuais.

Assim, as leituras realizadas e as interlocuções estabelecidas afirmavam que os professores de Educação Artística continham resquícios de uma

ideologia liberalista, que já norteava a Pedagogia Tecnicista. Ao nosso ver, isso pode ser evidenciado pela concepção Polivalente nesse ensino. A Polivalência, instituída pela legislação da Educação Artística, que concebe o professor como um técnico, desprovido de vontade. Ignora sua afinidade com uma ou outra área de expressão. Concebe o ensino de Arte como o campo da promoção de uma formação instrumentalizadora que fosse capaz de realizar a sondagem de aptidões, desenvolvimento e aplicação da arte em seus diversos campos: visual, musical, cênico e técnico. Para tanto, concebia a existência de um único profissional, preparado apenas em uma Licenciatura curta (máximo dois anos) para o exercício do magistério de primeiro grau. Para que este mesmo professor atuasse no segundo grau, promovia as Habilitações específicas (mais dois anos no máximo), em Artes Plásticas, Música, Artes Cênicas, Desenho e outras (a critério da Instituição de ensino Superior onde se realizava o curso) para o magistério no segundo grau de ensino. Além disso, o segundo grau teria também a finalidade de preparar técnicos, segundo a Lei 5692, para o exercício de atividades complementares às dos profissionais de nível superior. No campo da Arte poderiam ser os Arquitetos, Desenhistas de Interiores, Artistas, Músicos e demais profissionais correlatos. Ao

As narrativas como caminhos metodológicos: o que dizem dos professores de artes visuais os objetos que habitam suas casas?

Henrique Lima Assis

nosso ver, a origem da concepção polivalente é meramente técnica, pressupõe a crença de que é possível preparar um indivíduo para o exercício do magistério do primeiro grau, com habilidades suficientes para sondar aptidões, estimular a criação e a criatividade, informar sobre História e Filosofia da Arte, desenvolver atividades técnicas no campo da expressão musical, expressão cênica, do desenho e da plástica, tudo isso numa licenciatura de curta duração com, no máximo, dois anos. Como dissemos, acreditar nisso é acreditar que a Arte possa ser tratada como um assunto de ordem exclusivamente técnico, pressupondo a existência ou a possibilidade de existirem técnicas e modelos prontos e acabados, passíveis de transmissão. Esta pretensão acabou por conduzir o ensino de Educação Artística ao atual quadro de desmantelamento. (CAMARGO, 1997, p. 69)

Neste cenário, fui percebendo que a reformulação do currículo que eu cursava precisava se contrapor à concepção polivalente que, excessivamente técnica, formava professores para sondar as aptidões e estimular a criatividade dos estudantes, bem como informá-los sobre História e Filosofia da Arte e proporcioná-los atividades técnicas no campo da expressão musical, da expressão cênica e do desenho e da plástica. Em suma, a reformulação procurava sintonizar-se com os apontamentos da Lei 9394 de dezembro de 1996, demandando outras experiências discentes, entre elas: o Estágio Supervisionado a partir do segundo ano e a exigência de produzir um Trabalho de Conclusão do Curso (TCC).

Ao produzir meu TCC, que consistiu em analisar as matrizes curriculares que formavam os professores de artes na UFG, eu pude observar, mais de perto, o percurso desse conflito. Meu TCC foi intitulado de *O Percurso Histórico da Licenciatura em Artes Visuais na Universidade Federal de Goiás* e foi defendido em 2003. Essa experiência inicial me fez compreender que reflexões conceituais sobre esse conflito começaram a ser produzidas,

As narrativas como caminhos metodológicos: o que dizem dos professores de artes visuais os objetos que habitam suas casas?

Henrique Lima Assis

problematizadas, ainda nas décadas de oitenta do século passado. Sobretudo, nas mobilizações de docentes em congressos, conferências e associações de arte educadores pelo país para

discutir questões de arte-educação [...] a polivalência e a licenciatura curta em arte eram pontos nevrálgicos das discussões. Apesar do continuísmo da prática polivalente, alguns professores de arte tornam-se agentes críticos da sociedade, transformando o ensino de arte em ação formadora de uma consciência crítica. Esse posicionamento é levado as últimas instâncias, gerando docentes com ênfase em uma conscientização político-social que usam, para isso, os conteúdos específicos da arte. Por outro lado, Barbosa (1997, p. 10) explica que “as metodologias que orientaram o ensino de arte nos anos 80, consideraram a arte não apenas como expressão, mas também como cultura, apontando para a necessidade da contextualização histórica e do aprendizado da gramática visual que alfabetize para a leitura da imagem”. Essas metodologias que começam a ser usadas são o início de novos tempos para a arte-educação. Nos EUA, o DBAE (Discipline Based Art Education) – Arte-educação como disciplina e que trabalha quatro disciplinas básicas para o ensino de arte: a produção, a crítica, a história e a estética da arte. Já no Brasil, em 1987, no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC-USP), a professora Dra. Ana Mae Barbosa elabora um programa de arteeducação que combina atividades de ateliês com história da arte e leituras de obras de arte. (ASSIS et al. 2003, p. 20).

Por ter sido alimentado por uma porção de imagens como essas, passei a menosprezar as concepções e as práticas polivalentes. Desconsiderando-as, desconsiderarei, também, a singularidade dos professores, seus percursos, seus saberes, seus sonhos. Igualmente, desconsiderarei uma parte importante de

As narrativas como caminhos metodológicos: o que dizem dos professores de artes visuais os objetos que habitam suas casas?

Henrique Lima Assis

meu percurso formativo – o primeiro ano de graduação – e o que ele significou para mim: a realização de um sonho, de sair de Jataí para me transformar em um professor de artes plásticas, à época.

E por que silenciar minha experiência com a polivalência? Por que não escutar o que ela tem para dizer? A Educação Artística polivalente não seria o outro necessário nos jogos subjetivos?

Essa foi a primeira vez que ouvi uma professora de Educação Artística assumir-se polivalente porque ser polivalente a deixava muito mais livre para trabalhar com os desejos e os interesses de seus estudantes. E o melhor dessa experiência foi que não a interrompi um discurso polivalente bruscamente, dizendo-lhe que as práticas que professavam não garantem, não asseguram uma aprendizagem consistente, crítica e investigativa das artes visuais. A partir desse encontro com a professora *Acordeom*, e das inúmeras reflexões que eu estabeleci, eu reconsiderarei a Educação Artística, respeitando esse momento importante na história das artes na educação, e encontrei um lugar especial para continuar desenvolvendo minha singularidade profissional, acolhendo, essencialmente, meus percursos pessoais e sociais.

Eu acredito que uma educação em arte pautada em atividades diversificadas em todas as expressões e/ou linguagens artísticas, regidas por um único professor, que sem intimidação e aprofundamento em todas elas, é incipiente, é superficial, é enganação. Ainda mais, inserido em contextos como o das Redes Municipal de Educação de Jataí, Goiás, e Estadual de Educação de Goiás, as quais destina, apenas uma aula semanal para o componente Arte.

Nesse contexto normatizado pela BNCC, como assegurar que as relações estéticas, artísticas e pedagógicas sejam aprofundadas, significadas e ressignificadas? Como esticar o tempo dos estudantes com os conhecimentos e as experiências artísticas? Como conscientizar os gestores de que as artes necessitam de espaços educativos e materiais adequados e específicos para cada linguagem e/ou expressão artística?

As narrativas como caminhos metodológicos: o que dizem dos professores de artes visuais os objetos que habitam suas casas?

Henrique Lima Assis

A conclusão desta narrativa pede um minuto de silêncio para homenagearmos aqueles que morreram vitimados pela Covid 19. Hoje, 01 de junho de 2022, são mais de 660 mil mortes confirmadas apenas no Brasil.

As narrativas como caminhos metodológicos: o que dizem dos professores de artes visuais os objetos que habitam suas casas?

Henrique Lima Assis

REFERÊNCIAS

ASSIS, Henrique Lima. Como uma pessoa se torna professor de artes visuais? Experiências pessoais com orientações curriculares. *In: Ensino/aprendizagem nos processos educacionais em Artes: caminhos possíveis na contemporaneidade*. Rosângela Marques de Britto, Marisa de Oliveira Mokarzel, Ana Del Tabor Vasconcelos Magalhães, Rita de Cássia Cabral Rodrigues de França, Nélia Lúcia Fonseca (organizadoras) – Curitiba: CRV, 2021

ASSIS, Henrique Lima. Quais experiências transformam uma pessoa em um professor de Artes Visuais? **Revista Digital do LAV** – Santa Maria – vol. 9, n. 1, p. 39 - 62. – jan./abr. 2016.

ASSIS, Henrique Lima et al. **Percursos históricos da Licenciatura em Artes Visuais na Universidade Federal de Goiás**. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Artes Visuais) – Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2003, p. 01-65.

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARBOSA, Ana Mae. **Prefácio**. *In: MANSON, Rachel*. Por uma arte-educação multicultural. Tradução de Rosana Horio Monteiro. Revisão de Ivone M. Richter. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. p. 07-10.

BARTHES, Roland. **Análise estrutural da narrativa**. Rio de Janeiro: Vozes, 1973.

BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única**. Tradução de José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 2011.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 2012.

As narrativas como caminhos metodológicos: o que dizem dos professores de artes visuais os objetos que habitam suas casas?

Henrique Lima Assis

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **As flores de abril: movimentos sociais e a educação ambiental**. Campinas/SP: Autores Associados, 2005.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEF, 2017.

CAMARGO, Isaac Antonio. **Vertentes para o ensino em arte visual: em busca de caminhos possíveis**. Londrina: Editora da UEL, 1997.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos – novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 105-131.

GUERRA, Jacinto. Em Jataí, JK assume o compromisso de Brasília, patrimônio da humanidade. In: **Nós – Fora do Eixo**. Disponível em: <http://www.nosrevista.com.br/2010/05/17/em-jatai-jk-assume-o-compromisso-de-brasilia-patrimonio-da-humanidade/>. Acesso em: 28 dez. 2015.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 90-113.

LARROSA, Jorge Bondía. **La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación**. Barcelona: Laertes, 1996.

LEIBNIZ, Gottfried Wilhelm. **A monadologia**. Tradução de Marilena de Souza Chaui Berlinck. São Paulo: Abril Cultural, 1974. (Coleção Os pensadores, v. 19).

As narrativas como caminhos metodológicos: o que dizem dos professores de artes visuais os objetos que habitam suas casas?

Henrique Lima Assis

MICHELAT, Guy. Sobre a utilização da entrevista não-diretiva em Sociologia. In: THIOLENT, Michel (Org.). **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo: Polis, 1980. p. 191-212.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A perspectiva dos estudos culturais**. Tomaz Tadeu da Silva (Org.). Stuart Hall, Kathryn Woodward. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). **Autobiografias, história de vida e formação: pesquisa e ensino**. Salvador/Bahia: EDUNEB - EDIPUCRS, 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Histórias de vida, escritas de si e abordagem experiencial. In: **Histórias de Vida e formação de professores**. Elizeu Clementino de Souza e Ana Chrystina Venâncio Mignot (Orgs.). Rio de Janeiro: FAPERJ, 2008.