

MEMORIAL

**Prática profissional no curso de Artes Visuais
(1997-2023)**

Elsieni Coelho da Silva



MEMORIAL

**Prática profissional no curso de Artes Visuais
(1997-2023)**

Elsieni Coelho da Silva

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE ARTES | ARTES VISUAIS

MEMORIAL

**Prática profissional no
curso de Artes Visuais
(1997-2023)**

Elsieni Coelho da Silva

Memorial apresentado para avaliação
e promoção para professora titular,
ao Instituto de Artes, da Universidade
Federal de Uberlândia.

Uberlândia-MG
Fevereiro de 2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

S586p
2024

Silva, Elsiene Coelho da, 1967-
Prática profissional no curso de Artes Visuais [recurso eletrônico]:
(1997-2023) / Elsiene Coelho da Silva. - 2024.

Memorial Descritivo (Promoção - Professor Titular) - Universidade
Federal de Uberlândia, Programa de Programa de Pós-graduação em
Artes.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.S586p>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Prática de ensino - Artes. 2. Artes visuais. I. Universidade Federal
de Uberlândia. Programa de Programa de Pós-graduação em Artes. III.
Título.

CDU: 378.124

Rejane Maria da Silva
Bibliotecária Documentalista – CRB6/1925

MEMORIAL ACADÊMICO | PROMOÇÃO TITULAR
MEMORIAL – PRÁTICA PROFISSIONAL NO CURSO DE ARTES VISUAIS (1997-2023)

Elsieni Coelho da Silva

Comissão Especial De Avaliação

Profa. Dra. Camila Lima Coimbra (FACED/UFU)
Membro Titular Interno (Presidente da Comissão)

Profa. Dra. Alice Fátima Martins (FAV/UFG)
Membro Titular Externo

Prof. Dr. José Afonso Medeiros Souza (FAV/UFPA)
Membro Titular Externo

Profa. Dra. Maria José de Pinho (FE/UFT)
Membro Titular Externo

Prof. Dr. Renato Palumbo Dória (IARTE/UFU)

Suplente Interno




Dedico a todos que acreditam na arte e na
educação não só como lugar estético, de
problematização, de indagação, de
sistematização de conhecimento, mas
também de utopias.

Agradecimentos

A minha eterna gratidão a familiares, mestres, discentes e pesquisadores que fizeram parte dessa minha construção como sujeito, como ser humano, como profissional. E à UFU como lugar de trabalho educacional, de gestão, extensão e pesquisa, em suas múltiplas relações institucionais, o aprender permanentemente.



A photograph showing a vibrant red braided rope knot in the upper right corner, resting on a crumpled white plastic bag. The background is a plain, light-colored surface. The text is positioned in the lower right area of the image.

“se um lugar pode se definir como identitário, relacional e histórico, um espaço que não pode definir nem como identitário, nem relacional e nem histórico definirá como não-lugar” (Marc Augé, 2012)

Resumo

Sem a pretensão de abordar a integralidade da minha prática profissional universitária, já avaliada bienalmente ao longo de toda a carreira, esse memorial se propõe a uma narrativa reflexiva crítica do todo, da pesquisa e seus atravessamentos, em uma práxis profissional, sobretudo entre 1997 e 2023. Período esse que se inicia com a minha entrada na docência universitária – no Instituto de Artes, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) – e se finda em março de 2023, data em que adquiri o direito a uma avaliação e promoção como professora titular. Para a consecução do memorial, procurei contemplar o modelo estrutural instituído pela Resolução nº 03/2017, do Conselho Diretor, da referida Universidade (UFU, 2017). Isso implica incluir uma atuação no ensino, na produção investigativa, na extensão e na gestão. Assim, propus pensar como a pesquisa atravessou minhas práticas profissionais, no intuito de apresentar, reflexivamente, as diferentes maneiras pelas quais ela se foi constituindo como uma referência e se inserindo em atividades profissionais com demandas tão distintas. Busco, por conseguinte, enfatizar a pesquisa não só como geradora de uma produção investigativa, mas como práxis norteadora das minhas atividades profissionais – de docência, extensão e gestão. Cabe destacar que, na resolução 3/2017, se ensino e orientação estão apartados como atividade docente para a quantificação de uma produção, no roteiro para a promoção do professor titular, a orientação nem aparece como um tipo de atividade profissional.

Problemática que aqui resolvo assumindo ensino e orientação como atividades docentes. A orientação, não fossem as demandas de inclusão das outras atividades profissionais, seria a escolha primeira como temática do que limitaria a discussão desse memorial, consistindo na que mais foi desenvolvida. Essa escolha justificava-se pelas preocupações pessoais, ao longo da carreira, quanto às estratégias didático-pedagógicas nas atividades docentes de orientação. Isso se mostra ainda mais relevante, visto que, no âmbito de uma produção bibliográfica nacional, há poucas pesquisas e reflexões sobre práticas de orientação à pesquisa, bem como nos falta uma bibliografia que possa colaborar com a formação e a prática de orientadores. Desafio que nos leva a tatear, em um processo de aprendizagem, caminhos como orientadores. Essa busca, muitas vezes, revela-se solitária e empírica. Nesse lugar, procurei não somente desvelar percursos significativos do educar, mas também as contradições na mediação do conhecimento, tendo como fontes as memórias e os documentos enquanto rastros desse caminho. Em um exercício interpretativo, espero, por fim, que esse memorial reflexivo possa contribuir com uma abordagem singular acerca da orientação, bem como da pesquisa, na condição de norteadora das diferentes práticas profissionais, no âmbito universitário.

PALAVRAS-CHAVE: Memorial, Prática Profissional, Artes Visuais, Pesquisa e Docência.

Abstract

With no intention of addressing the entirety of my university professional practice, already evaluated biennially throughout my career, this memorial proposes a critical and reflective narrative of the whole, of the research and its crossings, in a professional praxis, especially between 1997 and 2023. This period begins with my debut as a university teacher – at the Institute of Arts, at the Federal University of Uberlândia (UFU) – and it ends in March 2023, when I acquired the right to an evaluation and promotion as a full professor. To create the memorial, I sought to contemplate the structural model established by Resolution No. 03/2017, of the Board of Directors, of the aforementioned University (UFU, 2017). This implies including an action in the fields of teaching, of investigative production, of extension and of management. Thus, I proposed to think about how research crossed my professional practices, with the aim of presenting, reflexively, the different ways in which it became a reference and inserted itself into professional activities with such different demands. I seek, therefore, to emphasize research not only as a creator of investigative production, but also as a guiding praxis of my professional activities – teaching, extension, and management. It is worth noting that, in resolution 3/2017, if teaching and guidance are separated as teaching activities for the quantification of a production, in the roadmap for the promotion of full professor, guidance does not even appear as a type of professional activity. I resolve this problem here by assuming teaching and guidance as

teaching activities. Guidance, if the inclusion of other professional activities was not demanded, would be the first choice as the theme that would limit the discussion of this memorial, consisting of the one that was most developed. This choice was justified by personal concerns, throughout my career, regarding didactic-pedagogical strategies in docent guidance activities. This is even more relevant, given that, within the scope of national bibliographical production, there is little research and reflection on research guidance practices, as well as a lack of bibliography that can collaborate with the training and practice of supervisors. A challenge that leads us to grope, in a learning process, for paths as supervisors. This search often proves to be solitary and empirical. In this place, I sought not only to reveal significant paths of education, but also the contradictions in the mediation of knowledge, using memories and documents as sources in the condition of traces of this path. In an interpretative exercise, I hope, finally, that this reflective memorial may contribute with a unique approach to guidance, as well as to research, as a guide for different professional practices in the university context.

KEY WORDS: Memorial, Professional Practice, Visual Arts, Research and Teaching.



Lista de Figuras

Figura 1 – Ratos e Ratos, objetos instalados, 250 x 200 x 30cm, 1989.....	92
Figuras 2 e 3 (detalhe) – Ruínas, instalação, 200m x 3m, 1,80cm, 1990.	92
Figuras 4 e 5 (detalhe) – Utopia, Instalação, 3 x 2m, 2003.....	93
Figura 6 (detalhes) – Doces Lembranças, Pintura e objeto (mesa com forro branco coberta por parafina granulada e garfos enrolados em tecido floral embebidos por encáustica), 260 x 50 x 50cm, 2010.	94
Figura 7 - Jogo da Vida, objeto (estrutura do jogo da velha, 7 caixas de acrílico com paina, sementes e lanças metálicas), 40x40x10cm 2015.....	94
Figura 8 – Lamento de Maria, Pintura impressa s/ Canvas, 130 X 100cm, 2016.....	95
Figura 9 - Marias Brasileiras, pintura impressa sobre canvas, 130 x 100cm, 2016.....	95
Figuras 10 e 11 – Resiliência II e III, pintura impressa sobre acrílico, 30x27cm, 2017.....	96
Figuras 12 e 13 – Entre mundos I e II, pintura a óleo e impressão sobre tela de algodão, 29 x 29cm, 2018.....	97

Figura 14 – Concepção (Tríptico), pintura impressa sobre algodão, 2017.....	98
Figura 15- Fio da vida, Fotografia, 55 x 41cm 2018.....	99
Figura 16 e 17 – Na linha do horizonte, pintura e objeto (Rosas desidratadas e parafina em nove caixas de acrílico 10 x 10 x 6cm), 200 x 52cm, 2017.....	99
Figura 18 - Em nome do Pai, pintura e objeto (papel, encáustica e corrente de cordão São Francisco sobre suporte oval), 30 x 25cm, 2016.....	100
Figura 19 e 20 – Dupla face, Pintura e objeto (colagem, dobradura, encáustica, 21 x 29cm, 2016.....	101
Figura 21 – Em nome do pai II, Pintura e objeto, 23 x 28cm, 2020.....	103
Figura 22 – Como tantas Marias Brasileiras... de fé II. Pintura e objeto, 23 x 28cm, 2020.....	104
Figura 23 e 24 – Entrai-vos e Ave Maria, pintura e objeto, 23 x 28cm, 2022.....	105
Figura 25 – A estrela sobe, pintura e objeto, 30 x 30 cm, 2022.....	106



Lista de Gráfico

Gráfico 1: Orientações na trajetória profissional.....42

Sumário

1. Apresentação	19
2. Trajetória Profissional	26
2.1 Docente: atividades de ensino e orientação orientação.....	36
2.1.1 Ensino por meio da pesquisa	36
2.1.2 Práticas e processos na orientação de pesquisa.....	42
2.1.2.1 A orientação e suas relações com o lugar institucional da pesquisa	45
2.1.2.2 Orientadora e orientando em escolhas temáticas e metodológica	56
2.1.2.3 Estratégias didático-pedagógicas na construção do objeto de pesquisa	69
2.2 Pesquisadora	75
2.2.1 Produções bibliográficas	76
2.2.1.1 A pesquisa como recurso didático-pedagógico.....	77
2.2.1.2 A pesquisa colaborativa em rede	81

2.2.1.3 Metodologias de pesquisa em arte	86
2.2.2 Produções artísticas	92
2.2.2.1 Na concepção da obra de arte	92
2.2.2.2 Na concepção teórico-prática	108
2.3 Extensionista	116
2.4 Gestão	124
3. Considerações Finais	132
4. Referências	135





1.

1. Apresentação

Entre os dilemas de produção, os enfoques e os caminhos possíveis para a consecução do produto formal a ser apresentado na defesa de qualificação de Professora Titular – a última progressão na carreira de docente universitária –, surgiu o questionamento: memorial ou tese? O primeiro ímpeto moveu-me em direção à segunda opção, afinal, não tinha dúvidas quanto a esse desejo. Entendia que a titularidade, estágio final da docência, reivindicava uma nova produção. Uma tese, para quem se colocou, permanentemente, em uma condição problematizadora e reflexiva, potencializaria o objetivo de formalizar conhecimentos, resultantes de percepções, indagações e estudos ao longo da carreira como docente e pesquisadora. Representaria, por conseguinte, um bem simbólico, entregue à área de atuação, desenvolvido a partir da prática formativa

de professores, por meio da pesquisa (Silva, 2013) na graduação e pós-graduação em artes visuais.

Nesse contexto, dois projetos de tese foram, a priori, esboçados. O primeiro tinha o propósito de mapear metodologias, características e referenciais epistemológicos das pesquisas acerca de processos criativos em artes. Destinava-se àqueles em iniciação à pesquisa, a fim de que conhecessem paradigmas de construção de conhecimento e, assim, pudessem fazer escolhas metodológicas conforme as suas lógicas de produção. A importância dessa proposta residia no fato de que nos deparamos, de forma recorrente, com múltiplas dificuldades para pesquisar nesse campo, a concepções metodológicas equivocadas, à falta de clareza, bem como de fundamentação teórica e epistemológica. O segundo projeto, por outro lado, visava à exploração de possibilidades metodológicas de mediação de processos criativos para o ensino de arte, contribuindo, portanto, para a formação de professores e práticas docentes em artes visuais. A

relevância, nesse caso, recaía na busca de possibilidades para superar obstáculos metodológicos enfrentados pelo docente na mediação do processo criativo de seus alunos.

Acreditava, intuitivamente, que encontraria, nos trabalhos acadêmicos sobre produções artísticas, uma fonte potente para compreender tanto as lógicas de construção de conhecimento em artes, quanto a apreensão de metodologias de processos criativos para o ensino. Para tanto, trilhei o seguinte percurso: (a) mapeei os programas de pós-graduação em artes, no Brasil, bem como suas respectivas linhas de pesquisa com enfoque em investigações de processos de criação em artes; (b) efetuei um levantamento de Teses e Dissertações (T/D), no portal CAPES, com a chave “processo de criação em arte”, cujas produções foram agrupadas de acordo com (b.1) a concepção do processo de criação em arte; (b.2) pesquisas dos artistas-

1 No caso da Rede, a qual faço parte desde 2013, as fichas abrangiam pesquisas interinstitucionais sobre a produção

pesquisadores sobre a sua própria produção artística; (b.3) estudos de caso da produção de artistas pesquisados por terceiros; e (b.4) concepção e prática de ensino de arte; (c) realizei leituras sistematizadas desse material; e, por fim, (d) preenchi fichas, as quais foram adaptadas a partir do instrumento utilizado pela REDECENTRO (Magalhães; Souza; Queiroz, 2019, p. 218-231),¹ com o intuito de coletar informações para identificar paradigmas metodológicos de pesquisa, além de fundamentos para uma prática docente de mediação no processo criativo do ensino em artes.

Com as informações coletadas, concluí que esses projetos de tese seriam demasiadamente pretenciosos, seja pela amplitude intrínseca aos intentos, seja pela demanda de tempo. Esse impasse poderia ser resolvido com uma delimitação, não fosse outra problematização que passou a inquietar-me, qual seja: essas pesquisas de cunho

acadêmica de professores de programas de pós-graduação em educação no Centro-Oeste.

documental e bibliográfico estariam restritas a conhecimentos teóricos e epistemológicos concebidos por outros intelectuais. Qual seria, então, a minha contribuição na construção de um conhecimento, além do mapeamento teórico-metodológico, para outros pesquisadores e/ou professores? Se os conhecimentos, historicamente construídos, são primordiais para fundamentar práticas e transformar o fazer como pesquisadora e docente, acredito que a gênese para uma contribuição autoral mais significativa estaria na práxis (Vázquez, 1977; Kosik, 1976) profissional.

Por essas razões, retomei a ideia de construir um memorial, algo que já havia rejeitado, veementemente, como produto na defesa de professora titular. Como esse trabalho impõe um retorno à trajetória profissional e aos documentos curriculares de minhas práticas e produções, os quais já foram apresentados, periodicamente, para progressões horizontais anteriores, qual seria, então, o sentido de inventariar novamente o que já fora

avaliado em diferentes momentos da minha carreira? Objetivamente, um sentimento de déjà vu invadiu-me, uma vez que teria de reiterar uma capacidade produtiva para obter o reconhecimento do meu compromisso profissional com o ensino, a pesquisa, a extensão, bem como as atividades técnicas e administrativas no âmbito universitário. Ademais, em função de o memorial para professora titular ocorrer em um momento de uma aposentadoria instituída eminente, um sentimento nostálgico também me permeou. Não foi fácil concatenar essa projeção com um balanço do que foi minha trajetória e do que gostaria de ter realizado, uma linha tênue entre sonhos e trabalho, utopias e realidade concreta.

Ante aos conflitos internos supracitados, essa produção, ainda que assumida predominantemente no formato de um memorial, constitui-se um exercício reflexivo. Concebo-o, por consequência, como o registro de um percurso profissional que externa um “saber de experiência”,

nos termos de Bondía (2002, p. 24), embora o autor negue esse tipo de saber na qualidade de um crédito, de uma mercadoria – o que pode ser aplicado à promoção de professora titular. Ainda assim, vejo esse trabalho como local de exposição e construção de experiências, por meio da narrativa e da escrita. Nesse sentido, Bondía (2002, p. 21 e 24) acrescenta que essa construção permeia “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”, além de requerer o ato de “parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar [...], ter paciência e dar-se tempo e espaço”. O saber experiência de uma narrativa atual foi, portanto, desenvolvido em um tempo e um espaço de atuação profissional, frente a flexibilidades, inquietudes, desafios e buscas por um aprimoramento na prática educacional.

A partir dessas concepções, o memorial impôs-se como uma necessidade que transcendia o objetivo da titulação, tornando-se uma aposta em defesa da capacidade de manter o ato de pensar,

sistematicamente, como um projeto de vida, uma resiliência, um compromisso comigo mesma, com o outro e com a área. Escolhida a opção da produção, pensei em recortes que pudessem refletir o todo, mas não tudo. Não tenho a pretensão de abordar, dessa forma, toda a minha prática profissional universitária, em conformidade com a produção certificada e registrada no Currículo Lattes.² O intuito, neste documento, consiste em construir uma narrativa reflexiva crítica, no que concerne às experiências e à formação de uma identidade profissional como pesquisadora, docente, artista, extensionista e gestora. O fio condutor dessas múltiplas facetas consiste na pesquisa como processo formativo, conseqüentemente, como essência de uma práxis profissional, sobretudo entre 1997 e 2023. Período esse que se inicia com a minha entrada na docência universitária – no Instituto de Artes, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) – e se finda com a produção desse memorial. Para a

² <https://lattes.cnpq.br/8643978507041015>

consecução desse projeto, procurei contemplar o modelo estrutural instituído pela Resolução nº 03/2017, do Conselho Diretor, da referida Universidade (UFU, 2017).

Como já ponderado, esse memorial não se propõe a explorar tudo da carreira acadêmica, mas o todo sobre o processo da pesquisa e seus atravessamentos em uma prática profissional. Uma prática que, em conformidade com o roteiro pré-estabelecido pela resolução 03/2017 para a estruturação do memorial, implica em ensino, produção, extensão e gestão. Curiosamente, o roteiro não inclui a orientação como uma das atividades profissionais, já que, nessa mesma resolução, no que concerne às avaliações quantitativas bienais, esta prática está apartada da prática de ensino e não aparece na estrutura para o memorial. O fato me chamou a atenção, uma vez que, a princípio, o meu recorte para apresentar uma trajetória profissional reflexiva incidia exatamente sobre as práticas de orientações de graduandos e

pós-graduandos no processo investigativo e de produção de conhecimento em arte. A escolha justificava-se pelas preocupações pessoais ao longo da carreira, com um significado maior ainda quando, no âmbito de uma produção bibliográfica nacional, há poucas pesquisas e reflexões sobre essas práticas de orientação à pesquisa; quando nos falta uma bibliografia que possa colaborar com a formação e prática de orientadores. Essa problemática nos leva a tatear caminhos em uma busca muitas vezes solitária, em um processo de aprendizagem que se dá quase que exclusivamente pela reflexão da própria prática de orientação.

Ante a esse contexto, acreditava que a socialização de reflexões e práticas de orientação à pesquisa seria fundamental para a formação de orientadores não só iniciantes, mas também para aqueles que buscam permanentemente uma orientação significativa com seus orientandos. Contudo, ao me deparar com essa estrutura de memorial, estabelecida pela resolução (UFU, 2017),

percebi que a escolha inicial, que incidiu sobre o recorte sobre o lugar de orientadora na produção de conhecimento em arte como uma prática docente, necessitava ser redimensionada. Foi então que propus pensar: como a pesquisa atravessou as diferentes práticas profissionais? Logo, o objetivo, aqui, será o de apresentar, reflexivamente, as diferentes maneiras pelas quais a pesquisa foi se constituindo como uma referência em minha prática profissional, mesmo em atividades com demandas tão distintas.

Com a produção desse memorial, busco, por conseguinte, enfatizar a pesquisa como práxis norteadora das minhas atividades profissionais – de docência, extensão e gestão. Para tanto, serão desvelados não somente os caminhos significativos do educar, mas também as contradições na mediação do conhecimento, tendo como fonte as memórias e os documentos como rastros desse percurso. Em um exercício interpretativo, espero, por fim, que esse memorial reflexivo possa contribuir

com uma abordagem singular acerca da temática abordada, a partir da qual docentes possam encontrar-se nas diferentes situações aqui descritas e discutidas.



2.

2. Trajetória Profissional

O memorial foi desenvolvido ante uma trajetória profissional em sua totalidade: como docente, em atividades de ensino e orientação; como pesquisadora, em uma produção bibliográfica e artística; como extensionista; e, por fim, como gestora. O enfoque reflexivo, nos tópicos subsequentes, será como a pesquisa tornou-se parte dessas diferentes atividades profissionais. Para alcançar esse objetivo, faz-se necessário apresentar, de modo preliminar, os processos formativos marcantes que fundamentaram esse modo de conceber e atuar por meio de atividades investigativas.

Essa formação teve início na graduação em Educação Artística: Habilitação em Artes Plásticas, (1985-1990), na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Período marcado pela participação sistemática no que veio a consolidar-se como Grupo

de Estudos Metodológicos (GEM). Posteriormente, o processo formativo estendeu-se no mestrado em Educação (1992-1999), na Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, e no Doutorado, também em Educação (2010-2013), na Universidade Federal de Goiás – UFG. Nesse meio tempo, ingressei como professora, em 1997, na UFU. Ademais, nos últimos dez anos, minha concepção de pesquisa se expandiu a partir da minha participação na Rede de Pesquisadores do Centro-Oeste (REDECENTRO) e do Núcleo de Pesquisa em Pintura e Ensino (NUPPE). Essas inserções propiciaram a construção de um saber experiencial e científico, em uma concretização educacional que vem redimensionando a concepção de pesquisa como prática educativa.

Na graduação, a pesquisa foi introduzida já no primeiro e no segundo semestres, quando produzi uma monografia para as disciplinas de Métodos e Técnicas de Pesquisa I e II (MTP). O docente que as ofertava era mestre pela UNICAMP e recém-chegado

na instituição, lotado especificamente no curso de Filosofia. Ávido por ensinar a metodologia de pesquisa como lógica de construção de conhecimento, rompia com a concepção metodológica recorrente até então, limitada aos procedimentos de leitura. A visão dele de pesquisa trouxe propostas desafiadoras para aquele tempo, quando pouco se pensava em pesquisa na área de humanas, sobretudo em artes, em uma instituição predominantemente de ensino. Realidade essa que o levou a enfrentar resistências de alunos que acabaram de sair do ensino médio e de docentes que mal sabiam o que era pesquisa, com titulação, predominantemente, de graduação.

A fim de encontrar um meio para trabalhar com discentes de diferentes cursos da área de humanas em que atuava, esse professor fundou, em 1985, o GEM, nome que se consolidou alguns anos depois da constituição do grupo. Os alunos que participavam dos encontros semanais acreditavam em sua proposta de ensino, fundamentada em um

ideário freiriano, em que o ato de pesquisar está na vida do sujeito que o cultivava, a fim de desenvolver uma consciência crítica e a capacidade de intervir questionando. Logo, instigar o encontro de um tema articulado à história de vida de quem propõe a pesquisa tornou-se parte da constituição de sua proposição. Em sentido semelhante, Charlot, (2000, p. 72) acrescenta que “[...] aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção de vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros”, sem, no entanto, perder a concepção de que toda a relação com o saber apresenta uma dimensão epistêmica.

Por acreditar nessas propostas, participei ativamente do GEM por seis anos (1986-1991). Encontrei, nesse espaço, a possibilidade de utilizar a pesquisa como instrumento do meu desenvolvimento educacional, antes mesmo de o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) constituir um componente curricular obrigatório. Fazer parte de

uma iniciativa como essa, em uma época em que grupos de estudos e pesquisa eram quase inexistentes na UFU, viabilizava a utilização da pesquisa também como um objeto de reflexão e de recurso-didático em meu percurso profissional. No GEM, fui tocada pelas experiências promovidas pelo docente e assumi, progressivamente, o lugar de um sujeito historicamente situado nas proposições investigativas, na relação com meu objeto de pesquisa e nos estudos metodológicos sistematizados.

Essa tomada de consciência ocorreu em meio à interface entre escolhas subjetivas e identitárias, em um contexto social e cultural específico. Nesse cenário, emergia também a necessidade de aplicar um rigor investigativo pautado, sobretudo, por um referencial teórico-metodológico. Se a identidade articula as dimensões culturais e sociais, a subjetividade conecta os sentimentos – os processos psíquicos mais íntimos, mais particulares (Moreira, 2002) – e o rigor teórico-

metodológico com a lógica da construção do conhecimento. Diferentes práticas auxiliaram-me nesse intento, entre as quais destaco: os estudos teóricos metodológicos; a leitura de dissertações e teses, acrescida de discussões com os respectivos autores; o auxílio nas pesquisas coletivas e nas pesquisas do coordenador do grupo; a leitura e debate ativo dos projetos de pesquisas com os integrantes do grupo; a construção de um objeto de pesquisa na formulação de um projeto investigativo pessoal, não como parte curricular obrigatória, mas pelo desejo e um acreditar nessa via educacional.

Ainda no que tange à graduação, trago outras experiências que agregaram à minha formação pela pesquisa, ao atuar como colaboradora – nomeadamente, em oficinas de arte de uma docente do curso de graduação, desenvolvidas como investigação de mestrado e, posteriormente, de doutorado – na condição de documentarista visual e observadora do registro de dados em construção de diários de campo. Nessas

oportunidades, presenciei, de forma efetiva, atitudes e estratégias docentes no modo de conduzir a relação do educando com sua produção visual, bem como a construção de um conhecimento que considerasse as experiências vividas. Conseqüentemente, as experimentações vivenciadas no GEM fizeram ainda mais sentido, dado que foram construídas sob a égide do rigor da sistematização do conhecimento. Assim, a equalização da subjetividade e da racionalidade, no processo de formação e de trabalho educacional de ensino e de orientação por meio da pesquisa, jamais deixou de ser tema de problematização e reflexão em minha trajetória profissional.

Todas essas vivências, logo ao término da graduação, levaram-me a um mestrado precoce para a época, em 1992, na Faculdade de Educação, na área de ciências sociais aplicadas à educação, na Unicamp. Deparei-me com mestrandos já com uma longa carreira de magistério no ensino superior. Estar no mestrado representava a consolidação de um

projeto educacional, mas também muitos enfrentamentos e desafios, o que era visto por muitos como uma loucura, com indagações como: qual o sentido de uma recém-formada e professora de educação básica fazer um mestrado? Por que viajar uma noite inteira para cursar o mestrado, retornar na segunda noite visando a chegar pela manhã e ir direto para a sala de aula em uma escola de educação básica? A resposta era simples – eu acreditava na importância da pesquisa como meio de tornar-se sujeito do conhecimento, bem como em sua relevância em qualquer que fosse a atuação e atividade profissional, algo construído pelo líder do GEM junto aos seus integrantes. Mesmo assim, ante dificuldades profissionais e pessoais, a finalização do mestrado só foi concretizada após a minha entrada como docente na graduação, em 1997, quando foquei nesse projeto com o intuito de concluí-lo.

Do mestrado, restou-me uma considerável experiência e um aprendizado de um processo

investigativo em si (de uma pesquisa documental e análise do discurso), assim como o significado de práticas solidárias de uma orientadora parceira. O meu estudo sobre a “Política Cultural na ‘Nova República’: perfil adotado pela SMC de Uberlândia apresentado na Imprensa” (Silva,1999) já havia deixado de ser relevante, frente às minhas inquietudes como formadora de professores, as quais remontavam à importância da pesquisa no meu próprio percurso, como um potencial recurso didático-pedagógico e como uma metodologia de ensino. Assim, ir para o doutorado seria adentrar em indagações motivadas por essas novas inquietudes.

O doutorado possibilitou aprendizagens significativas quanto ao lugar da pesquisa na formação de si e do outro; quanto ao lugar do pesquisador na relação com o objeto de pesquisa, na construção do conhecimento e da sistematização, seja pela aproximação ou distanciamento pelo experienciado; aprendizagens enquanto sujeito nas escolhas do método como lógica de construção do

conhecimento; quanto ao lugar do orientador nessas relações; e por fim, aprendizagens relacionadas à construção de uma concepção de pesquisa como processo e meio para a formação de professores (Silva, 2013).

Essas múltiplas experiências teórico-práticas, na minha formação como pesquisadora, conduziram-me a assumir não só uma docência por meio da pesquisa, buscando conscientizar-me quanto à sua relevância para trabalhá-la em meu fazer docente e na orientação, mas também nas atividades de extensão e gestão. Desde 1989, ainda na educação básica, minha professoralidade seguiu na produção de sentido da pesquisa no modo de ser, de estar e de tornar-se educadora. Essa atuação teve como base tanto a reflexão-na-ação, como estratégia de superação de problemas e dificuldades em sala de aula (Schön, 1992; 2000), quanto o estudo sistematizado sobre a pesquisa na formação de professores, culminando na tese de doutorado

(Silva, 2013), o que pôde fundamentar e transformar ações profissionais por meio da práxis.

A referida práxis era favorecida, ainda, por espaços colaborativos por meio dos grupos de pesquisa, constituindo um lócus, em essência, de desenvolvimento profissional. Nesses lugares, exerci a coordenação do “Núcleo de Pesquisa e Ensino em Arte – NUPEA” (2000 a 2005), em um trabalho formativo de professores atuantes na educação básica, e do grupo de “Formação e Prática Educativa - FORPEP” (2013 - 2019) constituído para dar suporte às pesquisas da “Rede de Pesquisadores do Centro-Oeste – REDECENTRO”, a qual me integrei em 2013 e assumi localmente a coordenação, sendo a coordenação geral feita por professoras da UFG.

No que concerne às experiências mais recentes de pesquisa, destaco minha participação tanto na Rede de Pesquisadores do Centro-Oeste (REDECENTRO) quanto no Núcleo de Pesquisa em Pintura e Ensino (NUPPE), desde 2013. Vivenciar as práticas investigativas nos dois grupos de forma

concomitante, ora centradas na racionalidade, ora na subjetividade, seguirão impactando no modo de conceber pesquisa, ensino e o lugar como orientadora.

Na REDECENTRO, a pesquisa colaborativa reiterou o aprofundamento de estudos metodológicos e o comprometimento com o rigor científico na produção de conhecimento. Havia pesquisadores de sete universidades, os quais utilizavam uma meta-análise para explorar a produção acadêmica de professores dos Programas de Pós-graduação em Educação do Centro-Oeste (Silva; Santos, 2022). Para produzir e interpretar dados, ocorreram discussões coletivas e foram feitas fichas padrões (Magalhães, 2019) considerando as escolhas, na orientação e na construção de conhecimento, do método como lógica de construção do conhecimento sistematizado, bem como da metodologia como percursos articulados à abordagem, ao tipo de pesquisa e aos procedimentos. Frente a todas as

vivências do grupo – reuniões técnicas, seminários, estudos teóricos-metodológicos, discussões predominantemente materialista-histórica-dialéticas e, por vezes, fenomenológicas –, jamais tive dúvidas quanto à importância e à necessidade de apreender esses conhecimentos metodológicos.

Em função de vivências como as do NUPPE, compreendi que não poderia sair em defesa de uma única lógica de construção de conhecimento. Procurei, então, reconhecer as contribuições de cada um dos métodos e dos respectivos tipos de pesquisa, afinal, compreendo que cada educando precisa ter liberdade de escolha. Essas opções devem ser coerentes com a sua forma de estar no mundo e de compreender um fenômeno, ainda que não sejam as mesmas que guiam seus orientadores. Dentro desse grupo, aproximei-me, particularmente, da pesquisa teórico-prática fenomenológica na produção artística e na percepção do processo de criação, diferentemente da pesquisa de doutorado e daquelas desenvolvidas na REDECENTRO, quando

assumi o materialismo histórico-dialético como método. Com essa experiência formativa, pude reencontrar-me em um modos operandi da lógica de construção de conhecimento artístico, além de pensar o seu fazer. Comecei a conceber as narrativas do artista não somente como um documento de seu processo, mas como um tipo de produção de conhecimento e, dessa forma, como um produto de um pensar, de uma pesquisa. Passei a reconhecer, portanto, que os resultados de pesquisa podem ir além da análise de dados sistematizados, compreendendo também as reflexões, interpretações e modos de ver que dialogam teórica e artisticamente.

Se o processo do pesquisar, em si, seja na graduação ou pós-graduação, corroborou com um desenvolvimento como pesquisadora, com um amadurecimento metodológico pela práxis, foram as três experiências como integrante de grupos de pesquisa (GEM, REDECENTRO e NUPPE) que trouxeram uma dimensão educacional significativa

para o trabalho como docente, em uma prática
pautada pelo processo investigativo como recurso
didático-pedagógico (Silva, 2013)

2.1



2.1 Docente: atividades de ensino e orientação

Como prática docente, por que separar atividades de ensino e orientação? Quais concepções e interesses se encontram implícitos nessa divisão, tanto do ponto de vista de uma avaliação produtivista profissional permanente, quanto de uma estrutura administrativa e pedagógica? Muitas perguntas e poucas respostas, embora saiba, concretamente, por meio de vivências institucionais, o que isso significa para o cotidiano do professor, sobretudo nas correlações de forças e nas atribuições de carga de trabalho. Como procuro desconstruir essa segmentação, vou ater-me às implicações didático-pedagógica da relação dialética entre atividades de ensino e orientação. A partir dessa interpretação, rompo também com as linhas de contorno entre ensino e pesquisa como prática educativa na formação de professores.

2.1.1 Ensino por meio da pesquisa

Como docente da Graduação em Artes Visuais e do Mestrado Profissional em Artes (PROFARTES), da Universidade Federal de Uberlândia, na área de formação de professores, atuando tanto nas disciplinas pedagógica – “Estágios Supervisionados I, II, III, IV”, “Projeto de Prática Educativa Integrado III e IV” (PIPE), “Interfaces” e “Projeto Integrado IV” (PROINTER) – , quanto nas de

“Metodologia de Pesquisa”, procurei construir um trabalho educacional por meio da pesquisa, concepção cunhada como tese no decorrer do Doutorado, na Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Goiás, na produção intitulada “A pesquisa como prática docente universitária” (Silva, 2013).

Se, no doutoramento, procurei construir essa concepção de formação de professores por meio da pesquisa, em um estudo sistematizado, ela

esteve presente antes mesmo de eu assumir como docente no ensino superior, já como professora de Educação Artística na Educação Básica, desde 1989. Ainda que não tivesse uma clareza conceitual acerca da apropriação da pesquisa como recurso didático-pedagógico, isso constituiu-se em um desafio recorrente em minha prática educativa, em todos os níveis de ensino, delineando um modo de conceber escola, educação, professor, aluno e ensino. Logo, a pesquisa, ali incluída como meio educacional, era distinta daquela nomeada no espaço escolar, onde era vista como atividade de coleta de dados e informações desprovida de um procedimento sistematizado.

A mim, sempre me interessou, antes mesmo da orientação sistematizada da pesquisa, aguçar uma condição no aluno do “estar em pesquisa” (Beilerott, 2001). Trata-se do estado de inquietude, de problematizador, de questionador. Tarefa nada fácil quando se tem uma cultura educacional do professor como aquele que transmite conhecimento

e do aluno como aquele que recebe, modelo nomeado e criticado como educação bancária por Freire (1996). Fomentar esse estado no aluno é prepará-lo para que cultive a problematização, cotidianamente, em uma atitude questionadora em busca de respostas por diferentes meios e formalizações – oral, escrita e visual.

Nesse lugar, por diversas vezes, vi resultados que me trouxeram o alento e o sentimento de realização profissional, ainda que, para o discente, essa experiência lhe tenha causado desconforto e o desejo de recolher-se em seu mundo confortante de aluno, onde está ali apenas para receber informações, com menos dispêndio de energia. Mesmo assim, a certeza de querer ver, nesses indivíduos, uma autonomia de quem faz escolhas, toma decisões e assume uma condição ativa em torno de seu processo de preparação e de produção de conhecimento, constituiu uma busca constante em meu trabalho educacional.

Nessa direção, a escola e a universidade, enquanto expoentes de uma educação formal, foram concebidas como espaços que requerem um ensino por meio da pesquisa, de construção de um conhecimento curricular sistematizado, independente de um objeto investigativo em si. Esses espaços de formação não poderiam ser apenas de transmissão de conhecimentos. Portanto, meu lugar como professora de educação artística (artes visuais), tendo que mediar o processo de criação dos alunos da educação básica e, posteriormente, como formadora de professores de Artes Visuais, obviamente, consistiu em um lugar potente para desenvolver um trabalho nesse caminho.

Como professora, compreendi que caberia um lugar de mediadora, em um processo que propiciasse aos alunos: escolhas e estudos que atenderiam às curiosidades individuais; experiências, ainda que curtas, de processos investigativos; autonomia com produção fundamentada e autoral; qualidade de educação e

ensino, independente de cor, raça e classe social de meus alunos. Vi-me e cobrei-me trabalhar, com uma educação de qualidade para todo aluno que, a mim, foi atribuída a responsabilidade de criar condições formativas. Ainda assim, vale destacar que, nos últimos anos, foram nos discentes com demandas específicas, nomeadamente os com dislexia e transtorno do déficit de atenção, que encontrei novos desafios para a orientação do TCC. Compreendi melhor, dessa forma, o lugar do professor e do aluno, em um processo dialético entre aprender e ensinar.

Como parte de ações educativas, nas práticas e processos em disciplinas pedagógicas – a exemplo de “Estágios Supervisionados I, II, III e IV”, “Interfaces” e, na atualidade, “PROINTER IV” –, procurei atuar didaticamente com exercícios investigativos. A aula expositiva era, sempre que possível, uma exceção, já que trabalhava, predominantemente, com alunos da segunda metade do curso e, por isso, na maioria das vezes,

com um número reduzido de discentes. Ainda assim, procurava trabalhar com orientações coletivas, e não individuais, com procedimentos e construção de instrumentos no coletivo, como roteiros a serem utilizados em uma prática sistematizada na observação participante ou em entrevistas.

Pensar e assumir o processo investigativo como um recurso didático-pedagógico colocou-me em um “estar em pesquisa”, em um processo de reflexão na ação e sobre a ação (Schön, 2000) de modo permanente em sala de aula. O que me levou a assumir uma flexibilidade de planejamento, em uma revisão constante no modo de trabalhar o ensino aprendizagem, embora, muitas vezes, fiel aos meus referenciais. Mesmo buscando um referencial atualizado, como parte de um ensino na contemporaneidade, retomei algumas referências que julguei não estarem ultrapassadas e insisti na defesa de que nem sempre uma publicação mais recente supera outros pensamentos concebidos no passado.

Motivar os alunos a desenvolverem produções autorais e com empoderamento de comunicação foi outro desafio assumido. Muitas vezes, não era compreendida, já que ser taxada de “exigente” tornou-se uma avaliação recorrente por parte dos alunos, fazendo com que alguns tivessem receio de fazer disciplina comigo. Nesse mesmo contexto, outros discentes sentiram-se encorajados e passaram a desenvolver produções sob a minha orientação, bem como a produzir artigos conjuntos, com a professora e outros alunos, e a participar de eventos científicos no âmbito local, nacional e internacional. Os trabalhos concebidos nessas disciplinas deram origem a monografias como Trabalho de Conclusão de Curso, independente de eu ser a orientadora final. Isso me trouxe, muitas vezes, uma satisfação em torno do que desenvolvi em sala de aula e um sentimento de sucesso, sob a ótica dessa professora.

Diferente das disciplinas supracitadas, quando trabalhava com estudantes da segunda

metade do curso e que haviam escolhido a licenciatura, em “Metodologia de Pesquisa”, encontrei um público diferente, eram alunos da primeira metade do curso e que ainda não tinha feito opção de curso. Além disso, os alunos ainda não tinham feito nem mesmo suas escolhas quanto a área de educação em arte, poética, teoria, crítica ou história da arte para o desenvolvimento de suas pesquisas. Nesse contexto procurei, então, trabalhar de modo a mapear diferentes métodos e metodologias. Entendia que não poderia ater-me às minhas escolhas metodológicas, pelo contrário, deveria contemplar as possíveis demandas dos estudantes. A cada ano que assumi essa disciplina, ficava feliz com o quanto poderia contribuir com os discentes a partir de meus conhecimentos construídos neste campo. Acreditava, por conseguinte, na pesquisa como princípio fundante do desenvolvimento profissional.

Por diversas vezes, no entanto, deparei-me com um sentimento de que, didaticamente, não

havia alcançado o despertar da motivação do meu aluno para esse lugar de produção. A falta de atenção e valoração quanto à essencialidade dos aspectos metodológicos no desenvolvimento de uma pesquisa, tanto pelo discente quanto por pares na instituição, fez-me recuar da responsabilidade em ministrar a disciplina. Esse fato, diferentemente do que se poderia supor, impulsionou-me, permanentemente, em direção à busca pela compreensão de uma lógica de construção de conhecimento e de pesquisas teórico-práticas em artes visuais nesses últimos anos. Precisava compreender para me fazer compreendida no campo da metodologia da pesquisa em arte, justamente por jamais desistir de encontrar essas lógicas. Essa interpretação coaduna com a crença de que o professor que passou pelo doutorado não está necessariamente apto para lecionar metodologia de pesquisa.

Ao conceber todas as etapas da pesquisa como um meio educacional e, portanto, como

recurso didático-pedagógico (Silva, 2013), procurei explorar a sua importância teórica, epistemológica e metodológica, e as experiências do fazer pesquisa como sendo essenciais para potencializar a sua inclusão em todos os níveis de ensino. Logo, nesse lugar de inquietudes e busca por um aprimoramento de conhecimentos não só metodológicos, mas da pesquisa como mecanismo de ensino, ainda que, por vezes, na condição de “estar em pesquisa”, como uma atitude cotidiana, e não do “fazer pesquisa” (Beillerot, 2001), procurei problematizar e refletir permanentemente sobre minhas práticas e processos que resultaram em redefinições constantes de planejamentos e modos de ensinar.

2.1.2 Práticas e processos na orientação de pesquisa

No fim do século XX, a orientação à pesquisa como atividade docente, tradicionalmente da pós-graduação, no Brasil, estendeu-se à graduação, por meio da Iniciação Científica, articulada a programas governamentais, bem como do TCC, na qualidade de exigência curricular. Contudo, apontam os estudos haver poucas investigações sobre a atividade de orientação no país (Costa; Sousa; Silva, 2014), ocorrendo a formação profissional por meio das experiências de pesquisador e de um conhecimento tácito do aprender orientando. Logo, sem um conhecimento teórico-metodológico consistente e sem diretrizes didáticas, cabe ao professor tatear em decisões individuais e estratégias sobre o que e como trabalhar na orientação.

Obviamente, sou parte desse contexto, embora favorecida por uma formação teórico-metodológica e pelo exercício prático que se deu

pela leitura sistematizada de produções de dissertações e teses em diálogo direto com os autores pesquisadores. Destaco, ainda, as leituras e discussões dos projetos de pesquisa dos integrantes do GEM (um grupo multidisciplinar, coordenado por um professor de metodologia de pesquisa da área de Ciências Sociais), desde o início da graduação em Artes Plásticas, na UFU, em 1985. Por fim, menciono, as pesquisas colaborativas, interinstitucionais, reuniões técnicas e seminários na Redecentro, desde 2013.

A orientação demanda mais do que o acompanhamento da produção de artigos, monografias, dissertações e teses. Requer a inclusão do orientando em atividades que envolvem um ser e estar no ambiente acadêmico. Aqui, a orientação será abordada a partir do ponto de vista da orientadora, em uma perspectiva comprometida com a pesquisa, bem como com o orientando, em sua relação com o tema e com a construção do objeto de pesquisa.

Desde a minha inserção na docência na graduação, em 1997, a orientação monográfica constituiu o lócus de maior experiência profissional. Após o doutoramento, em 2013, também adquiriram importância a iniciação científica e a dissertação de mestrado profissional, cujas quantificações se

encontram ilustradas no gráfico abaixo. Na compilação de dados, na Plataforma Lattes do CNPq, algumas orientações de monografias não foram cadastradas, não sendo mais possível acesso a informações que pudessem favorecer a sua atualização.

Gráfico 1: Orientações na trajetória profissional

Orientações e supervisões concluídas
jan/1997- mar/2023



Fonte: Dados do Currículo Lattes – Plataforma CNPq 01/02/2023

A relação orientador, orientando e escolhas na construção de um objeto de estudos na formação docente é uma temática que esteve em operação mental ininterruptamente. Fez-se presente mais como um “estar em pesquisa”, em um processo de reflexões por meio da práxis e de redefinição de modos de orientar, do que como um “fazer pesquisa”, enquanto objeto de investigação, embora o último não haja sido menos problematizado.

No âmbito acadêmico, considerando a graduação (TCC e IC) e a pós-graduação, lato e stricto sensu, a relação que se estabelece entre orientadora e orientando, no processo de produção de conhecimento sistematizado, não se alterou muito, não obstante os diferentes níveis de produção desses orientandos. Considera-se, nessa análise, as demandas relativas a conhecimentos metodológicos, às dificuldades na construção de um conhecimento sistematizado, à construção da autonomia na escolha de um tema e ao desenvolvimento da pesquisa.

Como orientadora, sou desafiada a criar condições para que o orientando consiga produzir e defender um trabalho final, para que esteja comprometido consigo mesmo, em um contexto emocional, social e político, e com a qualidade teórica e metodológica. Assim, a atividade docente de orientação se encontra estruturada, nomeadamente: (a) em relatos e reflexões quanto à orientação e suas relações com o lugar da pesquisa na graduação, na iniciação científica e no mestrado profissional; (b) na relação orientadora e orientando em escolhas temáticas e metodológicas; (c) em estratégias didática-pedagógicas na construção do objeto da pesquisa

2.1.2.1 A orientação e suas relações com o lugar institucional da pesquisa

Por mais que, no modo de orientar uma iniciação à pesquisa, tenha procurado construir um percurso identitário e estratégias didático-pedagógicas, condicionei-os, para além das singularidades e demandas de cada orientando, às condições políticas pedagógicas da pesquisa – em meu caso, na graduação, na iniciação científica e no mestrado profissional. Falo da estrutura para a produção investigativa, em cada uma dessas três frentes de trabalho, e como ela estabelece determinadas relações como produção social de orientação.

Na graduação. No âmbito universitário, na UFU, o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) se tornou parte do “Núcleo de Formação Acadêmico-Científico-Cultural” (UFU, 2006, p. 24 -25) somente a partir de 2006, por meio do “Projeto Institucional de

Formação e Desenvolvimento do Profissional da Educação”, como uma proposição investigativa, sem necessariamente configurar-se como uma monografia. No curso de licenciatura em Artes Plásticas na UFU (hoje Artes Visuais), por sua vez, tornou-se parte do currículo dos alunos que ingressaram desde 1992, tratando-se de proposta pioneira não só na graduação, mas na licenciatura.

Ao me integrar à equipe de elaboração do projeto institucional de diretrizes para a licenciatura na UFU, pude acompanhar, desde 2000, a concepção, o lugar da pesquisa e sua modalidade no currículo como parte de outras discussões. Se a investigação como atividade acadêmica e formativa estava incorporada ao discurso dos docentes participantes, o TCC, mais especificamente a monografia, ainda era uma questão no âmbito da licenciatura, não havendo consenso acerca de sua inclusão curricular.

Trazer a monografia para o currículo do licenciando, objetivamente, representava uma maneira de garantir a inclusão da pesquisa como exercício educacional de futuros professores. Representava, ainda, a superação de embates relativos a concepções, estruturas institucionais e práticas consolidadas que dicotomizam a profissionalização do professor e do pesquisador, isto é, do bacharel e do licenciando. Aparentemente, contudo, a monografia na graduação traz outras questões pouco debatidas, travestidas apenas da importância de o TCC ser algo mais aberto e flexível. A referida observação foi extraída, mais detidamente, do espaço em que atuo, do Curso de Artes Visuais, a partir da experiência de quem fez parte do Núcleo Docente Estruturante (NDE), de 2011 a 2018.

O TCC, como componente investigativo curricular obrigatório, foi incluído no projeto institucional da UFU com o “objetivo [de] estimular a capacidade investigativa e produtiva do graduando,

tendo em vista a sua formação básica, profissional, científica, artística e sociopolítica” (UFU, 2006, p. 25).

O Documento atualizado (UFU, 2021, p.65) explicita claramente:

Deverá constar no texto do PPC a apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) como componente curricular para integralização do curso, os objetivos, sua importância na formação do profissional desejado, articulação com o desenvolvimento da pesquisa e/ou da extensão. Deve-se também estar explícito o tipo de atividade exigida como TCC. É importante ressaltar que o detalhamento do TCC constará em normas específicas que deverão ser aprovadas nos âmbitos do Colegiado do Curso, Núcleo Docente Estruturante e Unidade Acadêmica.

Desse modo, o TCC, no Projeto Político-Pedagógico (PPC) do Curso de Licenciatura em Artes Visuais de 2018, não assume mais a monografia como único formato de TCC, o que prevalecia desde

1992 no currículo do curso, assim definindo tema e modalidade:

Quanto ao tema a ser pesquisado, o projeto do TCC poderá ser: 1. de natureza prático-teórica, envolvendo a produção artística, acompanhada de uma monografia, artigo científico ou memorial sobre o desenvolvimento do trabalho; 2. de natureza teórica, sob a forma de uma monografia, em sua abordagem discursiva, relativa aos campos da teoria, história e/ou crítica de arte; 3. de natureza didático-pedagógica, do ensino de arte e reflexões sobre seus procedimentos (UFU/IARTE/COARTE, 2018, p.70)

A referida concepção, na Resolução nº 01 das “Normas de Trabalho de Conclusão de Curso no âmbito da licenciatura e bacharelado em Artes Visuais da Universidade Federal de Uberlândia”, de 30 de agosto de 2023, aprovada pelo Colegiado de Curso, deixa totalmente aberto o formato do TCC, cabendo ao orientador a sua definição, conforme disposto:

Art. 3º O TCC deverá ser acompanhado de uma produção textual e poderá ser apresentado em uma ou mais das seguintes formas:

- I - prático-teórica, composta por obra(s), ação(ões) e/ou exposição(ões) de arte;
 - II - educativa, teórica, histórica e/ou crítica de arte,
- Parágrafo Único. A produção textual poderá ser uma monografia, de acordo com as regras da ABNT, ou formato acordado com o(a) Orientador(a). (UFU/IARTE/COARTE, 2023, p.2)

Ante a esse contexto do PPC, o qual aponta como modalidades a monografia, o artigo e o memorial, e ante a atual flexibilidade total na referida resolução, ainda que não tenha sido desconstruído o uso corrente da monografia como designação do TCC, seus formatos e procedimentos paulatinamente assumem um caráter mais memorialista da produção e menos focado em alguma lógica de sistematização e construção de conhecimento.

Vale ainda ressaltar, no teor do excerto citado do PPC e que se manteve como uma decisão desde 1992, que o graduando em licenciatura tem a possibilidade de escolha de qualquer tema, em qualquer área dos componentes curriculares, não se

limitando apenas aos de natureza didático-pedagógica, mas incluindo como possibilidade os teórico-práticos, comum aos alunos do bacharelado, assim como o campo da teoria, história e/ou crítica de arte.

Em meio a essa realidade da pesquisa no formato de TCC, que se desenha por meio de projetos e diretrizes, permeiam concepções e uma estrutura curricular, concebida por gestores educacionais em âmbito nacional e local, por um corpo docente a nível de universidade e de curso. Emergem, dessa dada conjuntura e estrutura, práticas de orientadores e orientandos no enfrentamento cotidiano dos limites e desafios da produção do conhecimento em arte. Essas práticas se constroem em um tempo e espaço que revelam relações do professor com o saber, com o poder e a com a ação individual e social em um contexto de tensões e forças (Abdalla, 2006). Assim, diria Sacristán (1999), elas resultam da dinâmica entre o

pessoal e o social, marcada pela possibilidade de interação, repelência e desconhecimento.

Logo, a pesquisa no formato de TCC, gestado como uma proposta curricular, chega ao estudante não como uma escolha, mas como uma exigência, tornando-se para muitos um grande desafio, ao representar uma mudança em uma história educacional de imposições do que estudar, bem como em uma metodologia de aprendizagem e ensino por meio de práticas expositiva, em que o educando é receptor e não produtor de conhecimento. Destarte, o TCC requer do estudante uma abertura e um encorajamento para vivenciar um processo de autonomia e construção de conhecimento. Isso representa um momento de rupturas no ensinar e aprender, tanto para o aluno, quanto para o professor, tratando-se de um momento laborioso para ambos. Gera, portanto, implicações na interrelação orientador e orientando, a qual demanda, em nossa atuação profissional,

reflexões e mudanças de atitudes permanentemente.

Essa revisão constante, como demanda no modo como nós orientadores conduzimos o trabalho de orientação, justifica-se não só pela estrutura curricular na graduação, mas também pelo impacto do crescimento dos programas de pós-graduação na UFU, que forçosamente impetram a superação de uma instituição predominantemente de ensino, em seu sentido tradicional de transmissão de conhecimento, para uma instituição como campo de pesquisa, como produtora de conhecimento. Isto torna-se ainda mais relevante em um país no qual a formação de pesquisadores constitui um campo novo de experiência quando comparado aos centros tradicionais europeus e americanos. Portanto, essa é uma realidade que se impõe, demandando enfrentamentos, muitas vezes, por carência de conhecimentos teórico-metodológicos e por consequência da prática didático-pedagógica de orientação. No campo das Artes Visuais, isso não é

diferente, dado que os cursos de pós-graduação em Artes (que emergiram principalmente a partir dos anos 1990), enquanto lócus de formação de pesquisadores e de orientadores, são muito recentes, e a maturidade intelectual ainda se encontra em processo (MEC/CAPES/DAV, 2019).

De qualquer modo, a titulação dos docentes como mestres e doutores, atuantes no curso de Artes Visuais da UFU nos últimos anos, tais como eu, que concluí o doutorado em 2013, fomentará a prática de orientação na Iniciação Científica (IC). Isso ocorrerá mesmo após a extinção do mestrado em Artes em 2018, e a despeito da parca participação do corpo docente em Artes Visuais no Programa de Mestrado Profissional em Artes (PROFARTES), ao qual me integrei em 2014.

Na Iniciação Científica (IC). Como iniciação científica, podem ser compreendidas diversas experiências vivenciadas pelo aluno durante a graduação, seja em atividades de construção sistematizada do conhecimento, seja em

pesquisas de curta duração, mas que não deixam de favorecer uma formação científica. Contudo, o seu reconhecimento de modo institucionalizado vai se dar principalmente por políticas do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), a partir de um aporte para a produção acadêmica na universidade, que se consolida em 1988 como um Programa Nacional de Iniciação Científica (PIBIC). Nesse caso, a IC consiste em práticas formativas que ocorrem por meio do desenvolvimento de um projeto de pesquisa, em relação intrínseca entre projeto do orientador e do orientando, que segue na modalidade com bolsas ou sem bolsas (Massi; Queiroz, 2015).

Diferentemente das condições de produção do TCC como exigência curricular e total liberdade do aluno na escolha temática para a sua pesquisa, o orientando vem para a IC por escolha própria e, nos casos em que a bolsa já não é um atrativo significativo, por incentivo, principalmente, do docente. Contudo, seu projeto investigativo deve necessariamente estar atrelado ao do orientador.

Por mais que a IC seja favorecida por uma política de pesquisa na formação do graduando e haja forças econômicas, educacionais, sociais e culturais contraditórias que tensionam a sua viabilidade, o orientador assume um lugar significativo em práticas que representam uma ruptura com uma tradição de ensino como transmissão de conhecimento, enquanto o orientando investe em um percurso como sujeito do conhecimento.

Nesse lugar, pude vivenciar o quanto a indissociabilidade ensino-pesquisa ainda é incipiente na graduação e, por vezes, negada, inclusive como política de formação. Isso ocorre mesmo frente aos objetivos do PIBIC, em conformidade com o CNPq, de formação de recursos humanos para a pesquisa, de profissionais formados por meio da investigação científica e de redução do tempo médio de permanência dos mestrandos e doutorandos na pós-graduação (Brasil, 2012).

Como orientadora de IC, ainda que submetida a uma exigência e avaliação da CAPES para a permanência em um programa de pós-graduação, destaco a prática como contribuição, ao procurar trazer outras perspectivas e empoderamento a estudantes de Artes Visuais que vêm de diferentes processos de exclusão. Mesmo com as experiências desde a graduação no GEM, e posteriormente na REDECENTRO e no NUPPE, já como pesquisadora e docente na graduação (conjuntura que favorece uma formação como orientadora), as práticas de orientação são fundamentalmente oriundas de um conhecimento tácito. Essa aprendizagem emerge de um comprometimento não só com um processo sistematizado de construção de conhecimentos em torno de um objeto de estudo, mas, da mesma forma e importância, de um comprometimento metodológico que compreende o método, a abordagem, os tipos de pesquisa e procedimentos.

Considero essa uma marca basilar em minha trajetória profissional.

Desse modo, procurei trabalhar uma educação consistente do orientando para estar e fazer pesquisa, que possa se prolongar nas atividades acadêmicas. Trata-se de prática que buscou envolver uma consciência da racionalidade do pensamento e da subjetividade, que se prolonga na compreensão de uma realidade em atividades profissionais, quaisquer que sejam elas. Defendi essa ideia permanentemente, ao compreender e salvaguardar a importância da pesquisa para a atuação profissional, desconstruindo a ideia de pesquisa somente para se tornar pesquisador e/ou docente universitário. Já tendo apontado o trabalho de orientação e suas relações com o lugar da pesquisa na graduação e na iniciação científica, agora trago a terceira experiência.

No Mestrado Profissional em Artes (Prof-Artes). Como uma das modalidades de formação de professores de artes para educação

básica e pública, o mestrado profissional tem – em sua gênese e fundamentação – a ênfase na pesquisa aplicada ou de intervenção. Isso clama por pesquisas voltadas a reflexões e resolução de problemas educacionais e pedagógicos emergidos do contexto da prática educativa em arte, de quem se propõe a pesquisar. Clama, ainda, pela produção de recursos didáticos e proposições metodológicas e curriculares inovadoras. Mesmo tendo uma dimensão de pesquisa aplicada, demanda-se posicionamentos epistemológicos, teóricos, políticos, didáticos e pedagógicos, enquanto outros desafios se impõem com relação à orientação desse tipo de investigação e à formação do professor por meio da pesquisa.

O Prof-Artes foi concebido, em 03 de abril de 2013, por meio da Resolução nº 002/2013, do Conselho Universitário (CONSUNI), da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). O reconhecimento desse programa se deu com a aprovação do Parecer nº 23/2014, em 30 de janeiro

de 2014, pela Câmara de Educação Superior (CES), do Conselho Nacional de Educação (CNE), e a homologação ocorreu por intermédio da Portaria nº 652, de 22 de maio de 2017, do Ministério da Educação (MEC). Trata-se do único na área de artes no país, com uma coordenação nacional e em um formato associativo de diferentes Instituições Federais de Ensino (IFEs), de modo a configurar uma rede nacional, hoje com dezessete IFEs.

O mestrado profissional – em conformidade com os princípios da aplicabilidade, aprovados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em sua Portaria Normativa nº 7, de 22 de junho de 2009, art. 5º, parágrafo único – demanda “aplicabilidade técnica, flexibilidade operacional e organicidade do conhecimento técnico-científico, visando o treinamento de pessoal pela exposição dos alunos aos processos da utilização aplicada dos conhecimentos e o exercício da inovação, visando a valorização da experiência profissional” (CAPES, 2009: 02).

Nos casos dos profissionais da educação, como expõe Hetkowski (2016), o princípio da aplicabilidade da pesquisa envolve o professor como sujeito do e no engajamento, da e na intervenção, em uma relação empírica e científica, com ênfase nas experiências em sala de aula. Essas experiências são fundadas em problemas e busca por soluções, propostas e ações, são pautadas por sonhos e perspectivas de melhoria dos processos educacionais brasileiros e de novas aprendizagens. Envolver-se no processo de transformação de sua prática educativa, mediante a sua própria ação e capacidade de articular esses elementos, é um grande desafio não só ao próprio sujeito que investiga, mas também ao docente orientador.

A pesquisa aplicada advém de práticas constituídas como um conhecimento tácito. Trabalhar em uma orientação, por sua vez, implica posicionamentos de orientador e orientando no modo de conceber problemas educacionais, o que pode se aproximar de uma “filosofia da prática”, em

uma perspectiva hegemônica, ou de uma “filosofia da práxis”, contra hegemônica (Magalhães; Souza, 2018). Essa tem sido uma das minhas incitações como orientadora no mestrado profissional: trabalhar a superação de relatos de experiência e construir, com o orientando, o desenvolvimento de uma práxis reflexiva e interpretativa, contra hegemônica. O processo é realizado independente da lógica de construção do conhecimento que o orientando opte, isto é, pelo método utilizado em suas pesquisas, de modo a favorecer a concepção de uma educação problematizadora (Freire, 1996) por meio da pesquisa, como defendo em minha tese de doutorado (Silva 2013).

Assumo que a formação docente não é um constructo arbitrário: resulta de concepções, de modos de ser e estar que definem uma prática educativa, guiados por princípios e condições políticas, sociais, educacionais e culturais. Vejo-me, portanto, coabitando um programa de formação de docentes que coaduna com minha defesa da

pesquisa na formação de professores, o que significa superar paradigmas de educação e a escassez de políticas que garantam essa formação. Compreendo o mestrado profissional como um passo importante para que os professores da educação básica possam se assumir cada vez mais como sujeitos, impelindo-os a aprimorarem a qualidade de suas produções no próprio Prof-Artes e nos seus locais de trabalho.

Na pesquisa como meio transformador, requer-se que o professor se assuma como agente do ato não só de (re)criar suas condições de trabalho, sua prática educativa, mas de criar concepções e práticas com compromisso social (Silva, 2013). Isso implica trabalhar a partir dos significados que os mestrandos trazem de suas vivências, de seu sentir e conhecer, evidenciando a potencialidade de mudanças no ato de ensinar. Concomitantemente, o processo de conscientização, por meio da pesquisa e do próprio processo da pesquisa como recurso didático-pedagógico, pode potencializar a apreensão de um planejamento educacional, bem

como o redimensionamento resultante da ruptura das linhas de contorno entre ensino e pesquisa, em qualquer nível de educação formal. Essa é a minha utopia profissional.

Em linhas gerais, mesmo nesses três lugares da pesquisa (no currículo da graduação em Artes Visuais, na IC como parte PIBIC e no Prof-Artes), procurei, como orientadora, priorizar o ato educativo e o compromisso primeiro com o ser humano. Um ser que modifica a sociedade e constrói soluções frente a problemas, segundo escolhas conscientes dentre caminhos múltiplos. Mais do que isso, educar nessa ótica é, sobretudo, formar — quem educa possibilita ao educando condições reais, efetivas e concretas de elaborar conhecimentos, competências e habilidades, assim como de desenvolver capacidades afetivas, morais, sociais e políticas. Para isso, mostra-se fundamental criar espaços onde o formando possa não se colocar como objeto, mas agir como sujeito de sua formação.

Em toda e qualquer situação de ensino e aprendizagem sistematizada, é indispensável ir além da socialização dos conhecimentos cientificamente acumulados e superar aqueles vindos do cotidiano cultural e social do educando, dado que “ensinar não se esgota no ‘tratamento’ do objeto ou conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível” (FREIRE, 1996, p. 29). Essa concepção de educação — fundada em Freire — supõe que cabe a nós, orientadores, desenvolver, explorar, aprofundar e apresentar o processo de pesquisar como recurso didático-pedagógico, essencial à ação de ensinar e de aprender. Nessa perspectiva, ensinar requer ao professor se conscientizar de que “Um dos saberes fundamentais à minha prática crítico-educativa é o que me adverte da necessária promoção da curiosidade espontânea para a curiosidade epistemológica” (FREIRE, 1996, p. 99). Ir de um estado de curiosidade ao outro supõe, como atitude

fundamental, a reflexão cotidiana como prática de autoformação e ensino.

Essas concepções de curiosidade espontânea e epistemológica evidenciam as particularidades e a importância do movimento entre ambas na formação de um sujeito crítico, inquiridor, construtor de conhecimentos sólidos que sustentem suas práticas profissionais. Por isso, vejo a pesquisa como recurso didático-pedagógico obrigatório na formação e atuação docentes em todo e qualquer nível educacional — escolar ou não. Deve-se buscar uma formação pela sistematização do conhecimento, sem que se perca a educação para o exercício permanente da pergunta, da reflexão e da problematização como prática cultural. Assim se definem as relações entre orientadora e orientando.

2.1.2.2 Orientadora e orientando em escolhas temáticas e metodológica

Na conexão entre orientador e orientando frente a escolhas temáticas e metodológicas, imputei-me como orientadora, como quem buscou problematizar e se transformar, por diversas vezes, para consolidar uma relação humanista com o orientando, sem desconsiderar a necessidade do cuidado epistêmico, teórico e metodológico. Desse modo, serão explorados; a) o lugar da orientadora em relação às escolhas temáticas e metodológicas realizadas pelo orientando; b) à subjetividade e à objetividade na construção do objeto e à sistematização da pesquisa.

a) O lugar da orientadora na escolha temática e metodológica pelo orientando

A sedução por esse lugar de orientadora se vinculou ao fato de não ser eu quem defino a construção de conhecimento, mas sim o estudante, a partir do que lhe é importante. Acredito na coerência de que as escolhas temáticas e metodológicas sejam prerrogativas do orientando, sem que fiquem subjugadas, obrigatoriamente, ao mesmo tema de pesquisa e às metodologias

(método, abordagem, tipos de pesquisa e procedimentos) que a orientadora escolheu para a sua produção de conhecimento.

Esse posicionamento vai na contramão daqueles que defendem a necessidade de uma relação estreita entre as pesquisas de orientador e orientando. Se, por um lado, eles não deixam de ter razão, dado que essa é uma maneira de fundamentar e consolidar um dado conhecimento, por outro, essa prática não rompe com a relação de hierarquia do professor como quem dita o que o estudante deve privilegiar como tema e qual lógica de conhecimento

deve ser sua referência. Logo, minha escolha não foi aleatória, e estive ciente de suas implicações identitárias, considerando um reconhecimento social e acadêmico como referência em torno de um dado tema e lógica de construção de conhecimento.

Isso me leva a uma segunda ruptura, qual seja, com a concepção de que o orientador precisa dominar, de forma sólida, o objeto e as metodologias que se tornarão uma referência na orientação. Logo, como condição para se tornar orientadora, impõe-se uma compreensão básica e geral de diferentes métodos e metodologias, dos processos implicados em uma sistematização de conhecimento, em conformidade e em conexão com as escolhas do orientando, com seu modo de ver e construir conhecimento, ou mesmo com as demandas de seu objeto de pesquisa.

Trabalhar com a liberdade de escolha metodológica pelo orientando, demanda uma ruptura com práticas, quando os orientadores assumem sua escolha metodológica como aquela

que, por dominarem ou defenderem como sendo a melhor lógica de construção de conhecimento sistematizado, devem ser assumidas por todos seus orientandos. Nessa compreensão, não se minimiza as exigências de um conhecimento metodológico significativo pelo orientador, mas o suficiente para que possa mapear e orientar percursos investigativos coerentes com uma determinada lógica.

Não obstante, esse modo de pensar as relações do orientador, orientando e escolhas metodológicas, em meio às demandas políticas, educacionais e sociais, nos convoca a reflexões e fundamentações. Assim sendo, a concepção de “não lugares”, apresentada por Marc Augé (2012), foi um dos adventos mais significativos recentemente, libertando-me de um conjunto de problematizações em torno do meu modo de ser e estar profissional, conjecturado, antes, a uma identidade e não identidade. Essa presunção enseja conflitos, já que ter uma identidade coesa, ainda que múltipla,

parecia ser algo socialmente fundamental para que houvesse um reconhecimento de meu lugar como profissional, seja na prática docente de ensino e orientação, seja na produção bibliográfica e artística.

Apego-me, então, ao conceito de “não lugar”, como define Marc Augé (2012, p. 73): “se um lugar pode se definir como identitário, relacional e histórico, um espaço que não pode definir nem como identitário, nem relacional e nem histórico definirá como não lugar”. O que importa é a sua essência, e o que me interessa não é a realidade do espaço físico, mas sim aquela que se abstrai na construção do conhecimento. Perde-se, assim, a dimensão histórica e identitária como referência compositiva para compreender uma prática de orientação, nomeadamente no quesito da racionalidade da pesquisa, sem imputar uma única via teórico-metodológicos que sustente uma trajetória profissional de orientação.

Reconheço, assim, a polifonia, entrecruzamentos teórico metodológicos, que

evocam conhecimentos distintos sem que se misturem, que coexistem nas dinâmicas e vivências profissionais na atualidade, desprovidos de hierarquias. Assim, em relação às lógicas de construção do conhecimento, tomo-as, no meu modo de orientar, como maneiras possíveis de olhar e compreender uma dada realidade, sem sobrepor uma à outra, ou mesmo imputar um ecletismo.

O “não lugar”, na escolha de métodos para a produção de conhecimento e de orientação, está ancorado em uma formação acadêmica predominantemente fenomenológica no decorrer da graduação em Artes, assim como em uma base Materialista Histórico-Dialética advinda do GEM, e, na atualidade, da REDECENTRO. Isso se deve, ainda, ao fato de me inserir em um campo de atuação cuja lógica nas produções de conhecimento acadêmica contemporânea vem perpassando pelo pós-estruturalismo. Ao ser atravessada por essas diferentes lógicas de construção de conhecimento, olharei para elas em uma perspectiva de quais são

suas contribuições e limites, sem sobreposições e sem apropriá-las concomitantemente em uma dada produção.

Nesse lugar, tornou-se mais eminente alcançar: conhecimentos e domínio da metodologia como campo de sistematização e construção de conhecimento, a fim de assumir uma mediação no processo do orientando se perceber, se conscientizar e fundamentar com coerência a construção do objeto de pesquisa e, por conseguinte, de sua produção investigativa; um posicionamento sistematicamente atento e aberto a outros modos de construção de conhecimento, ainda que tenha sido difícil e demorado me aproximar da lógica de conhecimento em arte, ou daqueles que tateiam intuitivamente nessa produção; uma concepção do campo metodológico

não como algo dado, delineado de antemão, mas apenas como um fundamento que leva a escolhas de caminhos investigativos mais pessoais e conscientes por um método; o entendimento de que a objetividade investigativa não pode cercear a criatividade daquele que investiga, não cabendo à metodologia científica apropriar-se da “objetividade para excluir o sujeito”.

Após a exposição acerca dos lugares da orientadora em relação ao objeto e às metodologias de pesquisa na orientação, vale ressaltar o trabalho, de fundamental relevância, que antecede a construção do objeto, que consiste em compreender e levar o orientando a se conscientizar quanto às reais motivações para a escolha do tema, as quais são articuladas às dimensões subjetivas.

b) Motivações internas e objetivas na escolha do tema de pesquisa

As intimidades subjetivas do orientando com o tema são concebidas como elemento fundante do processo investigativo. Por isso, são trabalhadas preliminarmente na escolha de um tema de pesquisa pelo orientando, explorando motivações internas advindas de um contexto histórico vivenciado e/ou de experiências, como premissa de um ser e estar consigo mesmo, com o outro e no mundo. São trabalhadas, ainda, nas relações objetivas da racionalidade da pesquisa. A relação do sujeito com a lógica de construção de conhecimento, portanto, também importa, considerando o seu modo de conceber conhecimento e educação em arte.

Como orientadora, a apreensão das motivações está em assimilar as relações concretas do orientando com o seu tema de pesquisa para auxiliá-lo no processo de conscientização e construção de significados, para que possa ser

movido pelo sentimento, e não apenas por explicações racionais. Busca-se assegurar que seu tema de investigação nasça dentro de si e que não venha do exterior, como demanda exclusivamente social, educacional, intelectual ou política.

Nesse sentido, primou-se por explorar a relação de um sujeito singular com o saber inscrito em um espaço social (Charlot, 2000). Trata-se de uma relação de desejo, que mobiliza e coloca em ação um sujeito confrontado com suas histórias, seus significados internos e valores atribuídos ao objeto que lhe interessa investigar. Revela-se um modo de se contrapor às justificativas fundamentadas em referenciais externos, as quais buscam apenas cumprir uma obrigatoriedade curricular. Essa conjuntura resulta em um esforço no sentido de fazer da construção do conhecimento um meio motivacional, de se assumir como sujeito de desejo inscrito socialmente numa dada realidade. Nesse lugar, procura-se apreender o que de fato transforma o orientando e o revela em um corpo

desejante, ávido pelo conhecimento enquanto força que potencializa os processos investigativos e sustenta uma produção nesse caminhar.

Trabalhar essa relação do orientando com o tema de pesquisa parece, inicialmente, muito simples. Minha trajetória como docente universitária, contudo, mostrou o quão complexo é orientar nessa direção. Dentre os complicadores, menciona-se uma formação educacional de orientadores e orientandos fundada, histórica e predominantemente, na escola tradicional, na qual se vivencia um ensino por transmissão, aulas expositivas e uma relação hierárquica entre professor e aluno. Ainda quando a formação educacional se dá à luz da modernidade, há uma dicotomização e suplantação da subjetividade em detrimento de demandas objetivas no campo educacional.

Por mais que outros ideários pedagógicos, mais críticos e emancipadores, circulem discursivamente no âmbito acadêmico, há diversas

dificuldades, entre elas a de uma ruptura com o lugar hierárquico do professor e do estudante na construção do conhecimento, bem como com o modo de conceber dicotomicamente a subjetividade e a racionalidade na produção acadêmica. Ironicamente, mesmo no campo das artes encontra-se essa realidade, em que se espera estudantes mais ativos, assumindo-se como sujeitos da produção artística e apresentando uma maior conexão com aquilo que os afeta emocionalmente, em uma relação intrínseca e complexa entre subjetividade e objetividade.

A construção de um trabalho de superação de práticas ressonantes dessas metodologias de ensino do passado requer assumir a práxis como meio, envolvendo um pensar dialético e uma vigilância permanente no trabalho docente, que se pauta não pela transmissão como modelo preponderante, mas na construção do conhecimento sem uma dicotomização entre subjetividade e objetividade no processo. Isso me

tem levado ao rastreamento de metodologias didáticas que propiciem ao orientando uma relação significativa com o tema de pesquisa e que gerem um encontro afetivo no movimento do aprender a construir, a desconstruir, a reconstruir e a combinar relações sociais, decodificadas e ressignificadas conforme histórias vivenciadas e conforme o valor pessoal atribuído.

Na construção do conhecimento, Byngton (1995, p. 52) destaca ser primordial um “[...] conhecer que traz a marca do ser, que deixa cicatrizes, que nos faz realmente conhecer a vida e que nós nunca esquecemos”, um modo de conhecer que se contrapõe aquele dissociado da vida, tão comum no campo da educação formal quando se privilegia “o conhecer teórico, lido, falado, manipulado, erudito, racionalizado e ‘inteligente’, que a gente tem tanto empáfia de aprender, mas tanta dificuldade de guardar e tanta facilidade de esquecer” (1995, p.52).

O autor formula questões importantes, as quais foram trilhadas por mim na trajetória como docente orientadora, como as indagações subsequentes: “[...] o que foi que trouxe a sua motivação individual, onde é que você está ligado a isso que você está fazendo? Está fazendo isso porque está na moda ou porque mexe mesmo com você há muitos anos, atíça a sua curiosidade, a sua busca, o seu estudo, o seu interesse?” e seguem outras, “como você liga esse tema a sua vida? O que é que esse tema tem que motivou você? Essa é uma pergunta que associa a pesquisa ao processo de individuação do pesquisador e nos remete à natureza simbólica da criatividade científica” (Byngton 1995, p.49 - 55). Trata-se de questões essenciais sobre a ligação da pesquisa com a vida e o desenvolvimento emocional da personalidade do pesquisador. Como justifica o autor, os cientistas que, em suas pesquisas, assumiram “suas fantasias, suas vivências e seus sonhos, permitiram que se visse a descoberta de forma holística” (Byngton 1995, p. 55).

Se colocar como sujeito na relação com o objeto investigativo implica um encontro com o desejo, com o mundo social em que se ocupa uma posição de forma ativa. Esse sujeito é compreendido no conjunto de relações e processos, em sua singularidade, dotado de um psiquismo, sendo também um ser social, cujos dados objetivos e subjetivos são passíveis de serem discutidos e/ou analisados objetivamente. Dessa forma, não há subjetividade só na concretude de objetos e fatos, mas também nos valores objetivados simbolicamente no imaginário.

Mesmo construindo um trabalho de orientação pautado por essa concepção, os desafios metodológicos de ensino se impuseram permanentemente. Como chegar às motivações pessoais quando os alunos em artes, em grande parte, são aqueles que representam os excluídos, das mais diversas facetas sociais, econômicas, educacionais, culturais, étnico-raciais e de gênero? Suponho ser essa uma questão basilar nesse

contexto de atuação profissional. No caso da graduação, essa exclusão se estende, mais uma vez, aos licenciandos que não atingiram uma produção poética.

Como motivar, então, alunos que se encontram em um contexto das mais diversas negações da sua existência? Como motivar os alunos a se assumirem como sujeitos de processo educacional, quando são silenciados, muitas vezes, por uma educação universitária em uma vertente tradicional? Em situações muitas vezes em que o professor profere e o aluno escuta, sem espaços significativos de escolhas e, muito menos, de se fazerem ouvidos quanto aos seus desejos e interesses? Quando foram domesticados a cumprir, a executar atividades oriundas de decisões institucionais, políticas e de formação, em um currículo educacional com pouca ou quase nenhuma escolha?

Como trabalhar a relação motivacional e subjetiva com o tema de pesquisa se não está clara

nem mesmo para o orientando em suas escolhas? A referida problemática se dá ante uma educação formal pautada pela objetividade dissociada das implicações da vida pessoal. Contudo, ainda havia uma situação problema que antecedia esta: os alunos da graduação chegavam para fazer o TCC e não tinham nem mesmo um tema em mente. O que levava os alunos, ao final do curso, a não terem escolhido um tema para a sua pesquisa? O TCC, mesmo como parte obrigatória de um currículo de formação, deveria ser um momento de ruptura com um sistema de ensino, no qual o estudante escolhe o que quer aprender, assumindo-se como sujeito na relação com o saber.

Se desenvolver um TCC não lhes trazia sentido educacional para além de cumprir com uma obrigatoriedade curricular, como esperar que chegassem com um tema significativo para ele? O estudante chega, muitas vezes, à escolha do orientador por identificação pessoal, apontando temas que julga serem sedutores não para ele, mas

para o orientador. Na melhor das situações, o tema emerge de alguma produção teórica, artística ou pedagógica em disciplinas anteriores. Por vezes, o estudante supõe ser uma demanda para sua atuação profissional, não escolhendo em função de um vínculo afetivo com o tema.

Essa situação revela-se desafiadora, exige percepção e estratégias, visto que, não raras vezes, o ponto inicial de orientação esteve no encontro do estudante com o tema. Como trabalhar esse processo e levá-lo a um encontro com um significado real? Como explorar experiências significativas, com base em conhecimentos construídos até então, em uma realidade marcada por um aluno que não se encontrou no curso? Como produzir um conhecimento científico, fundamentado metodologicamente, ante a ausência de uma rotina de leitura sistematizada, de produção escrita, de motivações e autoestima? Ainda que sem respostas, a minha prática profissional esteve nesse lugar de indagações e construção de caminhos.

Mantive como meta trabalhar os processos motivacionais e de encorajamento, a partir de algo que toca o estudante e que emerge de experiências em sua trajetória de vida ou de produções no decorrer da graduação, ou mesmo auxiliá-los a perceber potencialidades em sua trajetória. Transformei esses objetivos em práticas pedagógicas, de forma mais efetiva e significativa, nos últimos anos, junto a alunos com depressão ou deficiências (dislexia, TDH e bipolaridade), momento no qual as provocações daí oriundas se impuseram mais a um processo de encorajamento, sobre si e de uma escrita, do que às questões metodológica, ou mesmo a uma avaliação qualitativa da produção. Precisei olhar e conceber um ser humano, antes de tudo, em um processo de construção de conhecimento. Precisei, simplesmente, criar condições para o orientando produzir.

A despeito da concepção clássica de uma produção de qualidade, fundamentada na lógica de produção, o que para mim constituiu e constitui um

trabalho ainda necessário e importante na orientação, passo hoje a olhar e a dar mais importância a outras demandas características do ser humano como aprendiz, e não de um aprendiz como um ser humano. Nesse lugar, encontram-se as dimensões subjetivas e objetivas da orientação no processo de produção do conhecimento. Quais conhecimentos são importantes, e para quem, se não primeiro para o próprio orientando? Que tipo de conhecimento é relevante para o processo de formação do orientando? Qual o lugar dos caminhos de sistematização do conhecimento (por lógicas que o definem) quando há demandas subjetivas e educacionais pelo orientando, que antecedem esse processo?

Articular e equalizar uma produção sistematizada de conhecimento com as relações afetivas do orientando e com esse saber foram estímulos permanentes para mim. Mesmo meus orientandos dando destaque ao meu olhar sensível para as suas histórias e ao processo de trazê-los para

o significado pessoal no encontro com seus temas de pesquisa, ainda considero que as concepções objetivas da construção da pesquisa nortearam, de forma mais efetiva e em boa parte desses 26 anos de carreira acadêmica, meu trabalho de orientação. Queria que meu aluno aprendesse a pesquisar, a fundamentar coerentemente seus percursos investigativos.

Se, na construção do objeto de estudo, não fiz concessões em relação a uma fundamentação metodológica, orientada ante a percepção quanto ao modo como o orientando concebe conhecimento, nos últimos anos penso ter estado mais sensível e ter conseguido trabalhar com estratégias que melhor atenderam às demandas da relação dos orientandos com o tema de pesquisa, o que antecede o processo de construção do objeto. Ou melhor, estratégias que atendem às demandas emocionais, no modo de ser e estar socialmente consigo mesmo, e perante a própria formação.

Assim, dei maior atenção ao orientando e menos às exigências objetivas da pesquisa, ainda que atravessadas pelas subjetividades em todo o processo. O contexto atual se impôs pelas fragilidades emocionais dos discentes e pela necessidade de se trabalhar a autoestima, levando-nos a um modo de orientar que privilegiou, acima da qualidade da produção intelectual, o sujeito do conhecimento.

Em detrimento de um trabalho com enfoque nas demandas objetivas de formação, prevaleceram as condições de produção do orientando, seus enfrentamentos e fragilidades emocionais. Como orientadora, coube a sensibilidade de ouvir, explorar as motivações internas e respeitar o que o orientando tinha para oferecer de importante, naquele momento, para ele. Importava o simples empoderamento para a produção do trabalho monográfico ou dissertativo, e não mais os referenciais teóricos e metodológicos. O sujeito do saber assumiu preponderantemente uma

importância em relação à lógica da produção de conhecimento sistematizado. Isso me trouxe conflitos internos, dado a aprendizagem e formação por meio da importância metodológica no processo de sistematização da produção de conhecimento.

Fazer concessões em relação ao rigor metodológico da produção de conhecimento, em prol das demandas motivacionais dos orientandos, apresentou-se como prioridade. Essa situação não era confortável, dado que os estudos metodológicos e seus ensinamentos foram parte constante de minha formação e prática profissional, sendo ainda consenso firmado entre os integrantes da REDECENTRO, um grupo que prima pela epistemologia metodológica e reitera o comprometimento em uma magnitude incondicional com os conhecimentos metodológicos na produção da pesquisa sistematizada. Tais condições têm permeado reflexões diante de uma realidade que vem se impondo como dificultadora do desenvolvimento de um trabalho focado na lógica da

construção do conhecimento pelo orientando, resultando em uma busca incessante por estratégias didática-pedagógicas.

Estou convicta de que abordar os nexos entre a objetividade e a subjetividade, o epistemológico e empírico, o individual e o social, não se esquecendo de suas lógicas específicas, implica mudanças metodológicas e epistemológicas no processo de orientação e de pesquisa. Acredito que essa abordagem seja uma facilitadora para avanços tanto conceituais quanto procedimentais na pesquisa. Um trabalho, nesse aspecto, requer uma revisão dos paradigmas da modernidade, presentes na formação do professor e refletidos em ações de orientador em sua organização, transmissão e construção de um conhecimento marcado pela dissociação entre objetividade e subjetividade. Requer, ainda, a existência de um sujeito como um ser social em suas particularidades.

Estabeleci como meta profissional trabalhar didaticamente em busca de romper com elementos

complexos, dinâmicos e contraditórios inerentes à relação do orientado com o tema de pesquisa, em uma perspectiva individual e social, o que envolve motivações internas e externas na produção de conhecimento sobre fenômenos educacionais e em arte. Na condição de quem valorizou as dimensões subjetivas e racionais fundadas em conhecimentos teórico-metodológicos, equalizá-las como estratégias de ensino geram inquietudes e buscas permanentes por um trabalho significativo para o orientando, bem como geram o comprometimento com a qualidade de uma produção intelectual.

2.1.2.3 Estratégias didático-pedagógicas na construção do objeto de pesquisa

Nos caminhos trilhados e testados, assumi, para além da magnitude do rigor teórico-metodológico na produção de um conhecimento sistematizado (a partir de sua diversidade, identificação e escolhas pelo orientando e/ou determinado pelo objeto no modo como ele se apresenta na pesquisa), o lugar da subjetividade na escolha de um tema de pesquisa. Com isso, o trabalho de orientação exigiu mais do que conhecer os processos metodológicos na construção de um conhecimento sistematizado, demandou ter estratégias para adentrar no universo das experiências pessoais e criar condições para que o orientando buscasse o verdadeiro sentido de seu tema de pesquisa no âmbito pessoal.

A motivação temática, seguida da construção sistematizada do objeto de pesquisa,

persistiu em uma busca permanente de minha parte para atender e proporcionar as condições de produção de cada orientando em suas singularidades. Mesmo com esse propósito, de buscar respeitar e aguçar a autonomia e participação ativa do educando em seu processo de aprendizagem, como uma exigência inerente a uma educação por meio da pesquisa, o educando, por vezes, parece se assustar. Apesar de haver um reconhecimento pelos orientandos desse modo de conduzir o processo investigativo, com respeito à dimensão humana, às potencialidades e limites e marcado por uma exploração às motivações temáticas, o fato de haver um comprometimento com um conhecimento sistematizado e, portanto, uma cobrança teórico metodológica como orientadora, parece ter trazido temores, ainda que estivesse aberta aos métodos e metodologias como escolha pelo orientando.

Sem perder o rigor acadêmico e profissional, penso que consegui construir experiências significativas com meus orientandos, chegando a trabalhar com metodologias e produção de conhecimento que romperam com um modelo clássico de dissertação. Isso só foi possível por esse lugar aberto no modo de orientar, pelo conhecimento geral de metodologias, por estar despida de preconceitos. Compreendi que cada método, independente de qual fosse, favorece a interpretação e análise do objeto de pesquisa sob uma ótica e fundamento, com suas contribuições e limites.

Acredito, assim, ter favorecido um trabalho de busca e de escrita de si, de uma história e de fazer história, ainda que nascido da dificuldade de leitura, de pesquisa e de escrita, uma vez que se foi educado historicamente para o silêncio, em detrimento da expressão e do conflito. Trata-se de um movimento difícil, já que os professores são formados para professar e não ouvir, pois como adverte Weffort

(1996, p.10), “A ação de olhar e escutar é um sair de si para ver o outro e a realidade segundo seus próprios pontos de vista, segundo sua história”.

No pesquisar, não só essa escuta se torna fundamental, mas convoca orientador e orientando a repensar, refletir, registrar, como também reagir contra a passividade e o silêncio, enquanto sujeito de desejo, de sonho, de esperança de ser a transformação que se quer ver e de mudança da realidade (Weffort,1996). Para tanto, mostra-se valioso se despojar de conceitos preconcebidos e favorecer novos modos de ver e contemplar não só o objeto de pesquisa, mas também o processo investigativo. Esse movimento requer atenção a novas possibilidades e concepções que se apresentam ainda de forma confusa aos orientandos, que clamam por apoio e incentivos para clarear e fundamentar ideias. Ao agir desse modo como orientadora, suponho ter evitado o cerceamento e proporcionado condições à criatividade científica.

O ato de orientar, portanto, não significa tão somente a investigação em si, mas algo bem maior, constituído pelo movimento entre o orientar o outro e se orientar, de educar e se educar na descoberta do que sabe e do que não sabe e da sua relação com o saber, fomentando a capacidade de criar, de indagar, de seduzir o outro e se seduzir. Constitui-se pelo prazer de construir uma consciência pedagógica, política e científica. Pautada por esses desafios, experimentei diferentes caminhos como modo de orientar, indo ao encontro das necessidades e perfis dos orientandos, com atenção à construção do objeto de pesquisa.

Dentre os caminhos, por vezes dei ênfase ao processo de construção do objeto de pesquisa, sempre buscando a clareza nas questões e seus objetivos como lócus de sua definição; outras vezes, parti de memoriais de produções artísticas ou experiências docentes como fonte para apreensão do tema e seus significados concretos, contextualizados em vivências; em outras, ainda,

incitava uma formulação do movimento entre revisão teórica e levantamento de dados de campo em uma pesquisa exploratória.

Além desses percursos, outros foram sendo construídos, tais como devolver a produção com indagações como forma de levar o próprio orientando, nas respostas, a constatar as demandas da produção. Por fim, trabalhei o método da pesquisa como lógica de construção de conhecimento e metodologias de ensino pelo professor de artes no mestrado profissional. Essa indissociabilidade foi a mais bela, e pude ver seus resultados nas produções de forma significativa. Todos esses caminhos trilhados envolveram o estágio dos orientandos e a maturidade da orientadora para refletir acerca de seus dilemas.

Novos dilemas surgiram após aqueles inerentes à relação do orientado com o saber. Dessa vez, relacionavam-se à construção do objeto e ao desenvolvimento sistematizado da pesquisa. Como criar condições para que o orientando adotasse um

processo de estudo sistematizado e de produção escrita? Como trabalhar os conhecimentos metodológicos de modo que ele pudesse compreender e assumir a sua importância na produção de conhecimento, sem que fosse algo imposto? Como chegar na lógica de construção de conhecimentos, compartilhada pelo orientando, mas de forma inconsciente? Como trabalhar os indicadores que definem e fundamentam caminhos em suas singularidades na pesquisa?

Se, por um lado, essas indagações foram propiciando um aperfeiçoamento didático-pedagógico na abordagem metodológica da pesquisa, por outro, diante das condições emocionais, das carências de fundamentação, de sistematização de leitura e de produção escrita, fui conscientizando-me de que havia a necessidade de um recuo, de dar tempo ao orientando, de respeitar mais o seu estágio, não impondo a fundamentação teórico-metodológica do percurso investigativo. Esse recuo implicava inquietude, mas bastava a

insistência na construção e clareza de um objeto de pesquisa para me deparar com a repelência verbalizada pelo orientando, ante a dificuldade em apresentá-lo. Por vezes, deparava-me ainda com o seu sumiço, para não ser questionado, para que não houvesse demandas por um comprometimento e superação de limitações das mais diversas origens.

Diferentemente da condição de orientadora nos TCCs da graduação e das dissertações do mestrado profissional, nos quais tais posicionamentos apresentados até aqui foram assumidos como básicos, na Iniciação Científica, esses caminhos inevitavelmente assumiram outros contornos, dado os modelos e exigências dos PIBICs e dos órgãos governamentais de fomento. Com um pouco menos de liberdade, ainda procurei garantir ao orientando esse espaço na construção do objeto, mas agora obrigatoriamente vinculado ao tema de pesquisa do orientador e a seu “processo de criação”, e não ao objeto de pesquisa por ele articulado. Mesmo tendo que trazer o processo de

criação para o projeto de pesquisa, o orientando ainda pode fazer escolhas quanto às temáticas e às linguagens artísticas, para seguir na construção de um objeto de pesquisa e não se colocar simplesmente como aprendiz, apenas como um colaborador da pesquisa do orientador.

Nesse lugar, no âmbito metodológico, o orientando teve que se adequar ao que já estava predefinido no projeto investigativo do orientador, ou seja, a uma pesquisa do tipo documental-bibliográfica e a procedimentos de leitura sistematizada de teses e dissertações que versavam sobre o processo de criação em artes. Não obstante, temas como “livro de artista” e “desenho de animação” articulados ao processo de criação, foram escolhas realizadas pelos orientandos. Nesse caso, a proposição de leitura se direcionou (a) a uma coleta de dados, a partir dos tópicos da estrutura de um projeto de pesquisa (tema; problematização; problema, objetivos, justificativa e metodologia – método, abordagem, tipo de pesquisa,

procedimentos); (b) às concepções e referenciais teóricos e artísticos de processos de criação; (c) e à construção, pelo orientando, de um espaço livre para a coleta de dados de seu interesse, vinculados ao seu objeto de pesquisa.

Nesse caso, o percurso assumido teve como objetivo didático-pedagógico fazer com que o orientando apreendesse práticas e processos de sistematização da pesquisa, enquanto poderia construir um objeto de pesquisa pautado pela revisão teórica ou mesmo assumir a pesquisa bibliográfica/documental, em conformidade com o seu tema de pesquisa. Desse modo, assumi, de forma semelhante à praticada na REDECENTRO, desde 2013, uma prática investigativa experienciada como pesquisa colaborativa (Silva; Santos, 2022).

Nesse sentido, mesmo mantendo o exercício para o orientando não perder o espaço de liberdade de escolha do tema e construção do objeto de estudo, ante as políticas nacionais e institucionais do CNPq, FAPEMIG e da UFU, os quais

exigem uma articulação com a investigação do orientador, vi-me na necessidade de definir e circunscrever o projeto do aluno em uma metodologia previamente delineada. Pude observar que esse fato impactou negativamente no processo motivacional da pesquisa pelo orientando, que fugia às condições do orientador nesse processo.

Mesmo com as compreensões acima colocadas e as indagações que nortearam reflexões e a construção de estratégias didáticas, problemáticas persistiram ante uma prática que buscou equalizar a relação do sujeito com o saber e com as demandas epistêmicas da construção do conhecimento, processo conflituoso e que demandou um processo reflexivo permanentemente.



2.2

2.2 Pesquisadora

2.2.1 Produções bibliográficas

Como pesquisadora a minha produção bibliográfica esteve focada na prática e na formação docente. A pesquisa, como recurso didático-pedagógico, culminou na minha tese de doutorado (Silva, 2013) e, posteriormente, desdobrou-se em estudos metodológicos (Silva; Santos, 2018; Silva; Santos; Fernández, 2022; Silva; Santos, 2022, 2023) e processos de criação. Não poderia, contudo, assegurar uma produção com uma identidade profissional uniforme, dado sua heterogeneidade temática e metodológica intrínseca. Foi, então, no conceito de “não lugar”, de Marc Augé (2012), que encontrei alívio e conforto, porque, ao explorar a condição do homem contemporâneo em trânsito, atravessado pelos lugares de passagem, excluía-se, assim, a identidade como uma categoria na definição do ser e estar do homem.

Logo, pude compreender melhor meus processos de ser e estar na profissão, a saber: a não filiação incondicional a um método como lógica de produção e de conhecimento; o trânsito entre áreas de conhecimentos, como educação, arte e sociologia; o lugar de formadora de professores e, agora, também como artista, sem, no entanto, ser uma especialista em determinada linguagem; ao me integrar como membro de um grupo de pesquisa e ir para produções em pintura, quando, na prática artística, era no objeto e na não cor que residia a minha parca produção artística. Situações em que o conceito de “não lugar”, ressignificado e trazido para as condições de produção e atuação profissional, foi fundamental, pois passei a não mais procurar na historicidade uma identidade coesa, mas a coerência de um modo de pensar e agir.

2.2.1.1 A pesquisa como recurso didático-pedagógico

A pesquisa, como parte de minha formação desde a graduação, tornou-se parte não só de um processo formativo, mas também de um objeto de reflexão. Por essa razão, o processo de pesquisa foi sendo concebido e defendido, em minha tese de doutorado, como recurso didático-pedagógico (Silva, 2013), em uma busca no meu modo de ser e estar docente (Abdalla, 2006). Sistematizei, então, um estudo da pesquisa como um meio para formação de professores, um modo de capacitá-los para “educar pela pesquisa” (Demo, 1998). Nesse contexto, a pesquisa adveio de reflexões e de um estar em pesquisa como define Beillerot (2001), o que implica em práticas reflexivas, a exemplo de uma atitude cotidiana como defende Freire (1996), em busca de conscientização do significado da pesquisa em meu fazer docente.

Ao assumir a importância da pesquisa como prática educativa na formação e atuação docente, parti de três pressupostos como educadora e pesquisadora: 1º) teria que me assumir como professora mediadora; 2º) entendi que ensinar é intervir pelo ato de educar; e 3º) que o pesquisar, como recurso didático-pedagógico, é fundamental à formação de professores e práticas educativas que se queira por meio da pesquisa em todos os níveis de ensino. O que justificou a importância dada às temáticas de pesquisa por mim desenvolvidas.

Assumir como professora mediadora implicou viver uma relação muitas vezes tensa, outra vezes difícil, mas coerente com uma prática educativa que se pretendia solidária. Essa situação intrínseca à escolha que fiz levou a reflexões e revisões de condições didático-pedagógicas que permitissem ao aprendiz aperfeiçoar sua capacidade de indagar, buscar, analisar, argumentar e defender suas ideias. Assim, assumi que ensinar não consiste

em transferir conhecimento, mas criar condições favoráveis à sua própria produção (FREIRE, 1996). Diante dessa concepção, procurei intervir no ato de educar e na organização de um ambiente educativo, o qual previa um discente ativo como aprendiz, livre para escolher, indagar, buscar, comparar, analisar e construir, sistematicamente, o conhecimento e a ação. Essas produções investigativas, por mim empreendidas, corroboravam essa busca permanentemente.

A ideia de pesquisa como recurso didático-pedagógico, em meu modo de compreender e defender a educação formal, bem como em minhas produções de conhecimento, vai além de uma concepção para a docência universitária esboçada por Severino (2009), pois – diria Demo (1998) – a pesquisa é a forma mais adequada de uma educação formal a ser cultivada em todos os níveis educacionais, desde a educação infantil. Uma pesquisa não no sentido banalizado em âmbito escolar, mas como um fazer que envolva

procedimentos teóricos e metodológicos na objetivação investigativa e que, para tanto, demanda uma formação de professores por meio da pesquisa (Silva 2013).

Ao trabalhar com a concepção de pesquisa como recurso didático-pedagógico, desloco a preocupação com uma prática voltada aos seus resultados e a avaliação da capacidade do pesquisador em relação ao objeto de estudo para a dimensão educativa de seu fazer como processo (Silva, 2013). Esses pressupostos fomentam questionamentos e inquietudes, teóricos e práticos, justificando novas buscas e respostas, movendo-me no campo da pesquisa e do ser docente.

Compreendo que a pesquisa doutoral trouxe contribuições que superam a concepção de pesquisa na formação docente, sobretudo, aquela que associou o processo investigativo à ideia de “professor-pesquisador” (Stenhouse, 1987; Dikel, 1998; Fiorentini, 1998). Concepção que ganhou notoriedade, no Brasil, no decênio de 1990,

demarcando debates e pesquisas que evidenciaram essa abordagem em uma prática de pesquisa-ação ao situar o professor como produtor de conhecimento (Ventorim, 2005). No entanto, em função da literatura trabalhada no momento da produção da tese, múltiplos desafios surgiram para fazer esse movimento de posicionar o professor como formador de conhecimento. Entre eles, o de buscar novas concepções sobre a pesquisa na formação de professores como possibilidade de contribuir para mudar a realidade educacional corrente.

Freire (1996) e Demo (1998; 2000) foram dois autores centrais que fundamentaram o meu pensar. Para Freire, educar e pesquisar são ações inerentes à formação e prática do docente, por isso torna-se necessário que ele se perceba e se assuma como educador e pesquisador. Ser pesquisador não é qualidade ou forma de ser ou atuar que se acrescenta à de ensinar; antes, é o exercício de ir da “curiosidade ingênua” à “curiosidade epistêmica”

(FREIRE, 1996, p.32). Demo (1998; 2000), por sua vez, defende que educar formalmente supõe pesquisar com a função primordial de preparar o educando para intervir; ele concebe a pesquisa como atitude cotidiana e de resultados, princípio científico e educativo. Todavia, como trabalhar a formação do professor para educar por meio da pesquisa no nível básico? Essa tem sido a questão central, direta e indiretamente, no meu percurso teórico prático como formadora de professores.

Cunha (1996; 1998; 2001), ao enfatizar um ensino com pesquisa, aponta como exigência a formação do professor na qualidade de pesquisador para que este possa trabalhar a construção do conhecimento e da aprendizagem do educando sobre o objeto de ensino. A pesquisa, neste caso, ainda vem sendo tratada como produto para formação do professor por meio da pesquisa. Com premissas equivalentes nos deparamos quando Severino (2001; 2009) enfoca a lógica formal da pesquisa e sua aprendizagem. Para ele, é “[...]”

preparando o bom pesquisador que se prepara um bom professor universitário ou qualquer outro profissional” (Severino, 2006, p. 69). Com isso, negligencia que para a atuação docente há que se apreender o processo pedagógico de ensinar e aprender.

Logo, procurei trabalhar, de um lado, a partir da compreensão de que não basta trazer a pesquisa para a formação do professor para que este seja um conhecedor exímio de seu objeto de ensino. Acredito que agir dessa forma seria incorrer no risco de acentuar um perfil docente que tenda a defender uma verdade resultante de sua descoberta, tornando-o mais dogmático, com aulas predominantemente expositivas. Por outro lado, também creio que não basta trabalhar a pesquisa na perspectiva didático-pedagógica na formação de professores, tampouco defender que estes devam educar pela pesquisa sem ter uma formação sólida como pesquisador.

A formação que se demanda de professores por meio da pesquisa para uma educação que se queira pela pesquisa está na dialética entre o conhecimento em torno de um objeto e do pesquisar em si. Da mesma forma, também está no movimento entre o processo investigativo, sua lógica de construção e o domínio do objeto de conhecimento. Em suma, está no educar o “estar em pesquisa” e o “fazer pesquisa” (Beillerot, 2001, p. 73) concomitantemente. São defesas, ainda que na utopia de uma educação emancipadora, se compreende que a construção de um conhecimento formal, demanda da apropriação da pesquisa como recurso didático-pedagógico em qualquer nível de ensino. Com isso, vou encontrar na REDECENTRO, a qual me integrei em 2013, mais do que um lugar e um modo de produzir pesquisas em rede, um lócus de formação como pesquisadora, educadora, orientadora, além de metodologias pedagógicas como mais uma possibilidade na formação de futuros professores.

2.2.1.2 A pesquisa colaborativa em rede

Parte significativa da minha produção bibliográfica se deve à REDECENTRO,³ uma rede de pesquisadores coordenada por professoras da UFG, da qual fiz parte como colaboradora e co-coordenadora de uma das sete instituições integrantes, além de liderar as atividades do grupo na UFU. Dentre as atividades que surgiram como desdobramento dessa produção em Rede, organizei o grupo de pesquisa “Formação, prática educativa e pesquisa” (Forpep), fiz coleta de dados, produzi textos coletivos, organizei eventos, assim como participei ativamente de atividades organizadas pelas coordenadoras parceiras – em reuniões técnicas, seminários, cursos de extensão –, em suas

³ A REDECENTRO reúne pesquisadores interessados em docentes da região Centro-Oeste. Foi articulada pelas universidades: de Brasília (UNB), Federal de Goiás (UFG), Federal de Mato Grosso (UFMT), Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Federal do

respectivas universidades, como UFG, UFMT, UNIUBE e UNB, de 1913 a 2023.

Estar na rede de pesquisadores do Centro-Oeste – REDECENTRO, desenvolvendo atividades cooperativas de investigação, com estratégias de formação de pesquisadores e de docentes, em diferentes níveis formativos, tornou possível enfrentar os desafios da produção de conhecimento, especialmente na construção de caminhos teórico-metodológicos plausíveis e coerentes. Foi uma experiência que veio consolidar, de modo sistematizado, o que havia iniciado no GEM, ainda na graduação, mas agora tendo outra maturidade, como doutora, pesquisadora e professora universitária.

Tocantins (UFT), –Federal de Uberlândia (UFU) e Universidade de Uberaba (UNIUBE), na pesquisa *A produção acadêmica sobre professores(as): estudo interinstitucional da região Centro-Oeste*.

A práxis de pesquisas colaborativas (Silva; Santos; Fernández, 2022) possibilitou a coleta de dados em teses e dissertações e a elaboração de conhecimentos sistematizados com diferentes recortes, análises, debates e comunicações sobre professores na produção acadêmica dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do período 1999-2014, com diversas publicações (Silva, Santos, 2015, 2017, 2018, 2019). Em meio a esse processo, como grupo de estudos teóricos, metodológicos e epistemológicos, todas as ações constituíram uma metodologia de formação e conscientização, em uma atitude crítico-reflexiva, que favoreceu formação de pesquisadores iniciantes e experientes e de orientadores de pesquisa na construção de conhecimentos sistematizados.

A cooperação, como defende uma das coordenadoras gerais da Redecentro, consiste em uma prática fundamental e potente em um trabalho investigativo. Isso ocorre por duas razões: primeiro, por criar condições de trabalho e ampliar a

capacidade de desenvolver ações para promover aos pesquisadores apoio no desenvolvimento profissional; e, segundo, por favorecer a participação conjunta de pesquisadores, em uma perspectiva ultri/inter/transdisciplinar, ampliando o espaço para debate e as possibilidades de aprender.

Assim, a Rede assumiu a importância da investigação colaborativa por “suas exigências imediatamente coletivas: capacitar no que se refere aos princípios teórico, epistemológico, gnosiológico, ontológico, metodológico, político e ideológico, e relacional” (Magalhães; Souza; Argüello, 2022, p. 25), cujos princípios “influem nas subjetividades, linguagens, saberes, conhecimentos, relações profissionais, mas também, e sobretudo, na capacidade metacognitiva e na vigilância epistemológica de cada pesquisador(a) no próprio processo da pesquisa” (Magalhães; Souza; Argüello, 2022, p. 25).

A REDECENTRO, portanto, como esse lugar de produção de pesquisa colaborativa, que prioriza e

defende como sendo essencial o domínio teórico-metodológicas, na produção de conhecimento sistematizado, formou-me em um ambiente propício à troca de experiências e colaboração por meio de:

[...] i) parcerias nacionais e internacionais em negociação e interação; ii) responsabilidade e engajamento; iii) coparticipação e autonomia; iv) inclusão ativa de seus participantes nas diferentes etapas da construção do conhecimento (Silva; Santos; Fernández, 2022, p.4).

Ao nos dedicarmos à realização de pesquisa em rede, a meta-análise constituiu o tipo de pesquisa experienciada sistematicamente nos estudos dos trabalhos acadêmicos sobre os professores. Progressivamente, foi sendo assumida como uma práxis de formação de pesquisadores e fomento à pesquisa na área. Como uma análise de análises, na meta-análise, não é suficiente “[...] que se analisem qualitativamente os resultados de trabalhos anteriores, como em uma revisão, pois é imprescindível uma nova análise estatística dos

dados ou resultados reunidos [...]” (Luiz, 2002, p. 410).

Gradativamente, essa perspectiva de trabalho coletivo tem consolidado um espaço de “socialização de dúvidas e experiências, além de influenciar o sentido colaborativo-crítico na realização das investigações com mais segurança e autonomia” (Magalhães; Souza; Argüello, 2022, p.1). As experiências, diante desse processo de investigação colaborativa em Rede, vêm propiciando uma práxis formativa de orientadores e orientandos, professores e pesquisadores cada vez mais exigentes quanto às escolhas, às fundamentações e às coerências teórico-metodológicas na construção do conhecimento.

Ao viabilizar uma análise de um corpus que dificilmente se tornaria viável em pesquisas individualizadas, o volume de trabalhos resultantes de pesquisas de pós-graduação em educação compôs um corpus de dados útil para entender coletivamente o processo da produção intelectual

analisada (Souza; Magalhães, 2018). Seus resultados apontaram a carência de acuidade de estudos teórico-metodológicos como parte da produção de conhecimento e falta de coerência entre os referenciais utilizados em relação aos métodos.

Nesse lugar, reitero a essencialidade de embasar os caminhos filosóficos da construção do conhecimento, bem como de procedimentos necessários à construção de pesquisas sistematizadas, ou seja, conhecimentos teórico-metodológicos consistentes. Isso envolve, sobretudo, a escolha do método, das metodologias, das abordagens de pesquisas, da análise e da apresentação dos resultados obtidos.

Afinal, a julgar pelos dados de T/D analisadas pela Rede, permaneço em defesa da importância do conhecimento metodológico em relação ao objeto de estudo em um processo investigativo. Conhecer, entender e construir os caminhos metodológicos implica enfrentar as carências de formação de quem busca a pesquisa

como meio de aprimoramento, assim como aproveitar as potencialidades e anular os limites do percurso investigativo escolhido. A conscientização e a atitude crítico-reflexiva se impõem como condições para construir conhecimentos sistematizados.

Essa produção de pesquisa colaborativa em Rede marcou, em mim, modos de orientação, especialmente na iniciação científica, bem como consolidou a ênfase na construção e estruturação de pareceres em bancas de TCC, mestrado e doutorado. Logicamente, estavam amparados por uma continuidade de estudos e produções sobre metodologias de pesquisa, que se estendem para o campo das artes visuais e da pesquisa aplicada, como a que se busca no mestrado profissional. Estudos esses que, muitas vezes, eram limitados às leituras e à estruturação de aulas de metodologias na graduação e no mestrado profissional, mas, por vezes, na produção de artigos e capítulos de livros (Silva; Santos, 2018; 2022; 2023).

Pensar sobre os desafios epistemológicos e metodológicos no campo da pesquisa torna-se instigante para pesquisadores como eu que procuram, para além do conhecimento em torno de um objeto investigativo, a compreensão dos meandros de sua sistematização, de seu método, independente de qual seja. Lamentavelmente, não há um consenso dentro da academia quanto a essencialidade de explicitar e fundamentar as dimensões metodológicas da pesquisa, pelo menos em se tratando das investigações em educação e em arte, áreas em que atuo.

2.2.1.3 Metodologias de pesquisa em arte

Ainda que em leituras aleatórias de dissertações e teses em arte no país, não identificamos com recorrência um referencial teórico-metodológico sólido. Pelo contrário, muitas vezes os autores nem sequer apresentam um esforço de explicitar o processo de sistematização da pesquisa. Uma realidade compreensível se levarmos em consideração diferentes fatores, como o contexto histórico de produção nos Programas de Pós-graduação em Arte (PPGA) do Brasil. Apesar do primeiro PPGA ser de 1974, foi somente a partir de 2009 que houve um crescimento significativo desses programas no país (MEC; CAPES, 2019), o que significa um processo muito recente pela busca de sistematização da pesquisa nessa área.

A inserção dos artistas e as respectivas lógicas de pesquisa para uma produção teórico-prática pode constituir um dos fatores no modo de definir a construção da logicidade na produção de

conhecimento sistematizado na área. Os desafios e enfrentamentos na defesa dos conhecimentos metodológicos e sua essencialidade não se resumem a essa inserção e vão além. Por exemplo, ainda há orientadores no âmbito da academia que são favoráveis, por diversas motivações, à não explicitação metodológica por parte dos orientandos.

Contrariamente a uma concepção de que um método impõe limites precisos que impedem a contemplação da dinâmica de uma pesquisa que se delinea no meio de um processo, o de criação, ou mesmo que as pesquisas em arte demandam um trânsito livre entre diferentes métodos concomitantemente para dar conta das demandas da produção contemporânea, não deixei de defender, em minha trajetória profissional e de produção, a necessidade de um rigor teórico-metodológico nas pesquisas. Essa concepção compreende o domínio em torno do método, da

abordagem, do tipo de pesquisa e de procedimentos, enquanto condição fundamental para o amadurecimento na formação da personalidade científica.

Meus esforços profissionais foram no sentido de convencer, sobretudo, meus alunos de que a escolha e a tomada de consciência em relação ao método consistem na decisão quanto ao tipo de cientista que se pretende ser, o qual promove um espírito crítico capaz de realizar a autoconsciência do trajeto feito e daquele por fazer. Ao mesmo tempo em que circunscreve um modo de construir conhecimento, o domínio metodológico potencializa a criatividade no espaço do trabalho investigativo.

Trabalhar com um conhecimento metodológico como diretriz de pesquisa não significa assumir caminhos padronizados, prescritos, um manual a ser seguidos como um modelo, em um fazer mecânico por qualquer pesquisador. Significa, na verdade, colocar-se na condição de refletir e fundamentar a partir de diretrizes, caminhos

possíveis, assumindo-os criticamente, reinventando sobre suas bases, em um modo singular que se impõe pelas experiências no caminhar e na definição de percursos ante a conscientização de seus limites e de demandas do objeto pesquisado. No processo de pesquisa defendido por Demo (1985), o aprendizado da técnica como base de produção não implica sacrificar a criatividade, pois onde há demasiada ordem nada se cria; concepção aplicada também à arte.

Somente essas compreensões metodológicas e minhas defesas pareciam, no entanto, não ser suficientes no convencimento do meu aluno quanto à importância da metodologia da pesquisa na produção de um conhecimento sistematizado em arte. Essa conjuntura desafiou-me, cada vez mais, a tentar aproximar e compreender a lógica da produção de conhecimento em pesquisas produzidas por artistas, inclusive naquelas em que a própria dissertação foi um exercício de romper com formatos clássicos,

assumindo a própria dissertação como uma obra de arte (Peled, 2012). Tratou-se de um esforço para me aproximar de uma lógica de estudantes e pares na academia. Comecei a compreender um pouco melhor as características e demandas metodológicas das pesquisas em arte somente após, a partir de 2013, vivenciar concretamente uma produção artística sistemática e escritos sobre a produção no Núcleo de Pesquisa Pintura e em Ensino (Silva, 2021; 2018).

Compreender as diferentes lógicas nas pesquisas em artes (Silva; Santos, 2022 e 2023), sobretudo aquelas que mais coadunam com um modo de o artista pensar a arte, foi assumido por mim sem jamais ter deixado de olhar para os processos metodológicos investigativos em arte como sendo essenciais, por entender que junto a eles não se estabelece caminhos pré-definidos como se quis nas pesquisas positivistas, e sim como processo em construção. Por isso, não vejo a metodologia e a sistematização da pesquisa como

um movimento contraditório nos processos e condições da produção artísticas, como o lugar do acaso, da intuição, do inventar o por fazer e o modo de fazer enquanto faz (Pareyson, 1989).

A produção de conhecimento e artística também requer uma sistematização, a exemplo do que foi feito por Ostrower (1987), ao longo da vida, para defender o que produzia como artista, na elaboração do abstracionismo lírico, enquanto pesquisava a expressividade da forma. Nem mesmo um processo de criação intuitiva, como defendia a artista, educadora e intelectual, esteve livre de uma metodologia de produção, de muito trabalho e sistematização, tanto nas produções artísticas, quanto na teorização desse fazer e expressar visualmente. Assim como defende Vygotsky (2012, p.59), acredito que “os verdadeiros produtos da imaginação criativa, em todas as áreas da atividade criativa, pertencem à fantasia amadurecida”, e o amadurecimento depende de um movimento teórico-prático articulado às escolhas

metodológicas. Por conseguinte, são indispensáveis as decisões metodológicas na produção de conhecimento em arte.

Não devemos abandonar a busca por um sistema teórico metodológico coerente. As teorias, na definição de Popper (1972, p. 62), “[...] são redes, lançadas para capturar aquilo que denominamos ‘o mundo’: para racionalizá-lo, explicá-lo, dominá-lo. Nossos esforços são no sentido de tornar as malhas da rede cada vez mais estreitas”. Embora haja lógicas distintas entre a pesquisa para a produção criativa e a pesquisa sobre o processo de criação, ambas se atravessam. Essa última demanda um aprofundamento nas matrizes teóricas que sustentam o pensamento e a consciência do processo criativo, ainda que não se atenham à busca de uma verdade, ao intuito de explicar, de racionalizar, como na ciência.

O método caracteriza a pesquisa, a maneira de apreender as informações e de trabalhá-las. Indica também o modo como construímos o

conhecimento em consonância com as especificidades de cada área e do pensar de quem pesquisa e como investiga. A partir dessa concepção, sem filiar-me a um único método, defendo que cabe aos orientandos uma escolha metodológica, coerente com seu modo de ler o mundo e de construir um conhecimento em arte.

Isto posto, coloquei-me reflexivamente diante de afirmativas que ouvi, a exemplo de: “a pesquisa em arte tem sua especificidade, não é possível planejá-la”; “não é possível planejar a arte, porque não é viável ter uma questão e objetivos pré-definidos”; “escolher um método é ter um modelo em que vamos formatando a pesquisa dentro das linhas de contorno, onde tudo está predeterminado, é como uma camisa de força”. Em linha semelhante, Rey (1996, p. 84) aponta que “um projeto indica que sabemos onde queremos chegar [...], ora isto se revela impossível para a arte”. Em um primeiro momento, até parecem plausíveis esses posicionamentos, sobretudo, pela idiosincrasia da

arte na qualidade de “[...] *um tal fazer que, enquanto faz, inventa o por fazer e o modo de fazer* [...]”. Nela, concebe-se executando, projeta-se fazendo, encontra-se a regra operando” (Pareyson, 1989, p. 32).

Contudo, na sequência, pensando que planejamento de pesquisa nas humanidades e na arte é algo em construção enquanto se segue nas pesquisas, rejeitei esses tipos de posicionamentos, os quais via como um modo positivista de conceber o planejamento investigativo. Tanto a produção artística quanto a investigação são processos que demandam criação, o que não significa necessariamente não ter referencial, metodologia ou planejamento. A exemplo do que propõe Lancri (2002), a construção do objeto de pesquisa em arte nasce do meio da prática artística, sendo concebido como ponto zero, um ponto de partida possível para um planejamento, uma sistematização da pesquisa.

Nessa perspectiva, o método consiste em um posicionamento epistemológico na construção

do conhecimento. “Método não é só a via e o processo de construção do sujeito que conhece e do objeto de conhecimento. O método é a consciência dessa via e desse processo [...]” (Warde, 1990, p. 73). O planejamento, assim, deve expressar pressupostos ontológicos (visão de mundo, do ser, do homem, da sociedade, da história, da realidade e da arte); gnosiológicos (refletir sobre a origem do conhecimento); epistemológicos (trata-se da teoria do conhecimento, da concepção de ciência e critérios de cientificidade); e metodológicos (método, abordagens, tipos de pesquisa e procedimentos).

O planejamento, em nosso campo de atuação, configura o primeiro exercício de sistematização de um objeto de pesquisa, que demanda uma constante construção, independentemente do método como fundamento. Assim assumido, enveredei, nos últimos tempos, em estudos procurando mapear diferentes bases sobre os processos de criação e de pesquisa

compreendendo a sua indissociabilidade. Ao assumir esse lugar, acabo também ficando em uma produção que se caracteriza por um mapeamento introdutório, que possa favorecer, ao iniciante em pesquisa, elementos teóricos, metodológicos e referenciais para que possa fazer escolhas coerentes com seu modo de pensar e fazer em educação e em arte.

2.2.2 Produções artísticas

A minha entrada no Núcleo de Pesquisa em Pintura e Ensino (NUPPE), em 2015, marcou o início de minha prática sistematizada como artista, uma práxis tardia para uma educadora e formadora, desde 1990, de professores de artes visuais. Na educação básica, as condições de trabalho foram um fator preponderante para a ausência de uma produção artística. Na educação superior, por sua vez, o foco foi preparar-me epistemologicamente e didaticamente para uma prática formativa de professores, o que me levou a uma produção bibliográfica mais significativa sobre essas temáticas.

Como a produção artística esteve presente, ainda que esporadicamente, no decorrer de minha carreira, como uma prática inerente ao exercício da docência em arte, não deixei de problematizar e refletir sobre o processo de criação não sistematizado. Complementarmente, o fato de integrar-me ao NUPPE vem mudando meus modos de produzir artisticamente, de conceber a pesquisa, a formação do licenciando associado ao ensino de arte e, conseqüentemente, os modos de relação orientador-orientando-objeto de pesquisa nos TCCs.

2.2.2.1 *Na concepção da obra de arte*

Historicamente, a produção foi marcada por atravessamentos rurais e urbanos, os quais reverberaram em modos feminino de pensar, ser e de estar. Dessa conjuntura resulta o simbólico e o

conceitual, expressos visualmente em esculturas, instalações e objetos (Fig.1 a 7). Todavia, as vivências de um processo de criação mais racional e objetivo vão cedendo espaço, nos últimos anos, à subjetividade e ao imaginário. Isso ocorreu no campo da pintura, em interface com simulacros digitais (fig.

8 a 15), perpassou pela fotografia (fig. 15) e, por fim, retornou ao objeto, agora pintura e objeto (fig.16 a 25). Entretanto, todas as obras contribuem para um redimensionamento das experiências artísticas, investigativas e educacionais.

Essa produção fez parte de exposições locais (Uberlândia), regionais (Uberaba), nacionais (Palmas, TO) e internacionais (Colômbia, Noruega e França), bem como exposições virtual (em eventos e congresso internacional em arte-educação).

Figura 1 – Ratos e Ratos, objetos instalados, 250 x 200 x 30cm, 1989



Figuras 2 e 3 (detalhe)
Ruinhas, instalação, 200m x 3m, 1.800cm, 1990.

Figuras 4 e 5 (detalhe) – Utopia, Instalação, 3 x 2m, 2003





Figura 6 (detalhes)
Doce Lembranças. Pintura e objeto (mesa com forro branco coberta por parafina granulada e garfos emoldados em tecido floral embebidos por encaústica), 260 x 50 x 50cm. 2010.

Figura 7
Jogo da Vida, objeto (estrutura do jogo da velha, 7 caixas de acrílico com paina, sementes e lanças metálicas), 40x40x10cm 2015

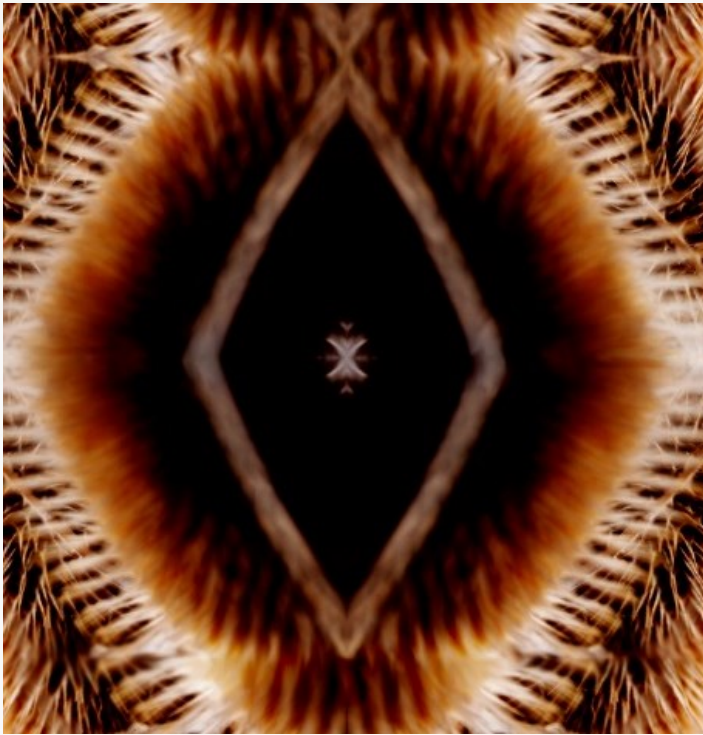


Figura 8 – *Lamento de Maria*, Pintura impressa s/ Canvas, 130 X 100cm, 2016.



Marias Brasileiras, pintura impressa sobre Canvas, 130 x 100cm, 2016.

Figura 9



Figuras 10 e 11 – Resiliência II e III, pintura impressa sobre acrílico, 30x27cm, 2017

Figuras 12 e 13 – Entre mundos I e II, pintura a óleo e impressão sobre tela de algodão, 29 x 29cm, 2018



Figura 14
Concepção (Tríptico), pintura impressa sobre algodão, 2017



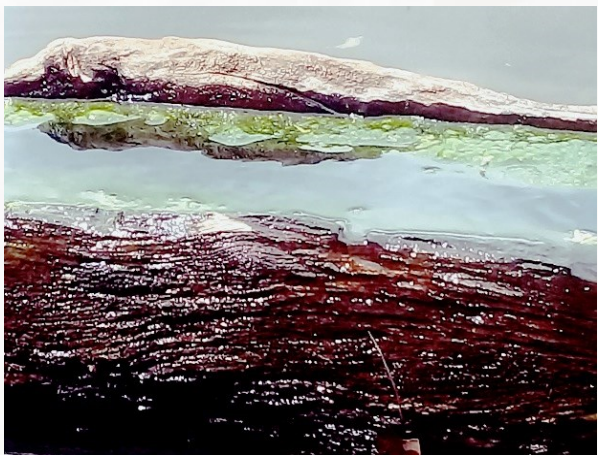


Figura 15- Fio da vida, Fotografia, 55 x 41cm 2018



Figura 16 e 17
Na linha do horizonte, pintura e objeto (Rosas desidratadas e parafina em nove caixas de acrílico 10 x 10 x 6cm), 200 x 52cm, 2017

Figura 18 - Em nome do Pai, pintura e objeto (papel, encáustica e corrente de cordão São Francisco sobre suporte oval), 30 x 25cm, 2016



Figura 19 e 20 – Dupla face, Pintura e objeto (colagem, dobradura, encáustica, 21 x29cm, 2016.

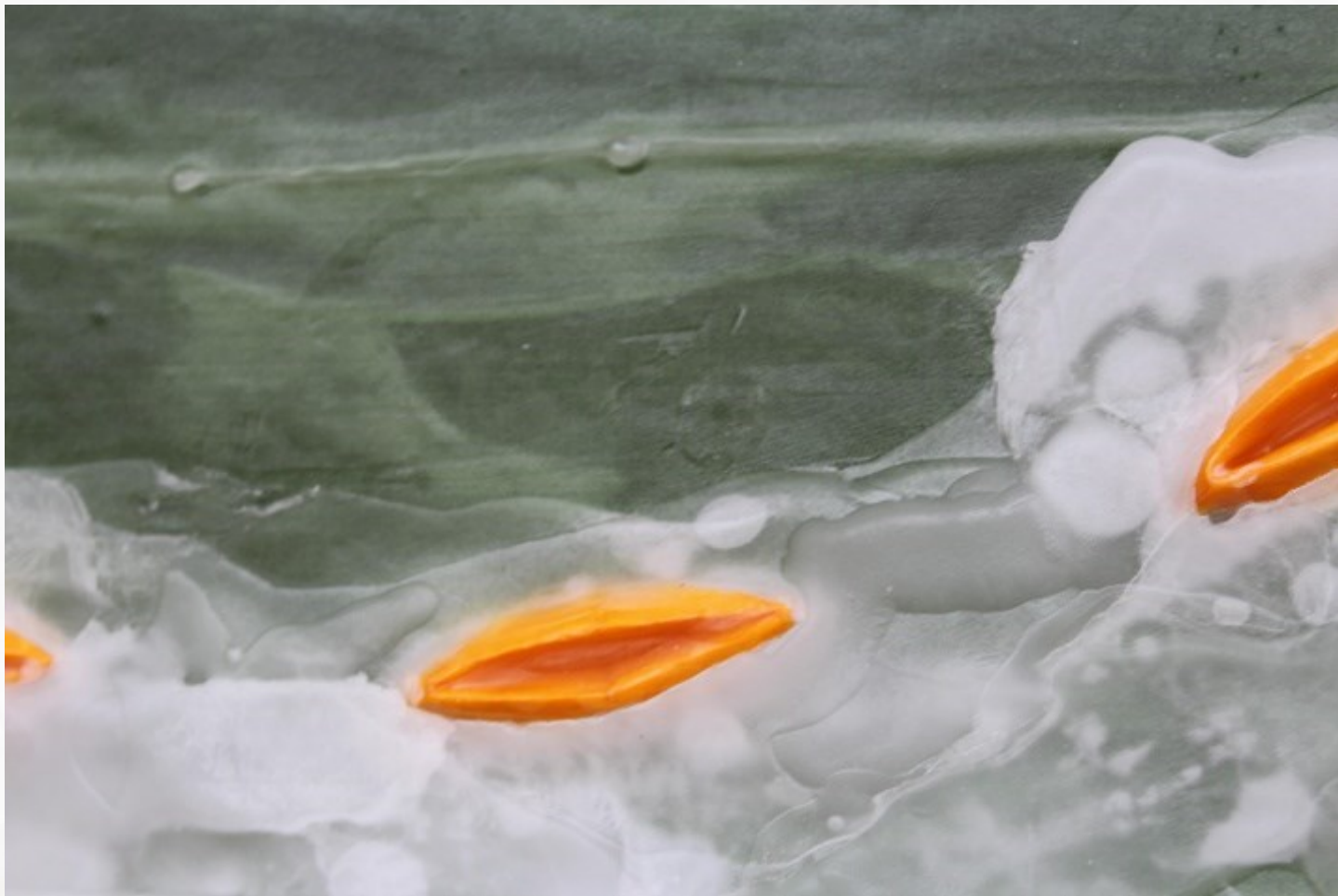






Figura 21 – Em nome do pai II, Pintura e objeto, 23 x 28cm, 2020.

Figura 22 – Como tantas Marias Brasileiras... de fé II. Pintura e objeto, 23 x 28cm, 2020



Figura 23 e 24 – Entrai-vos e Ave Maria, pintura e objeto, 23 x 28cm, 2022.

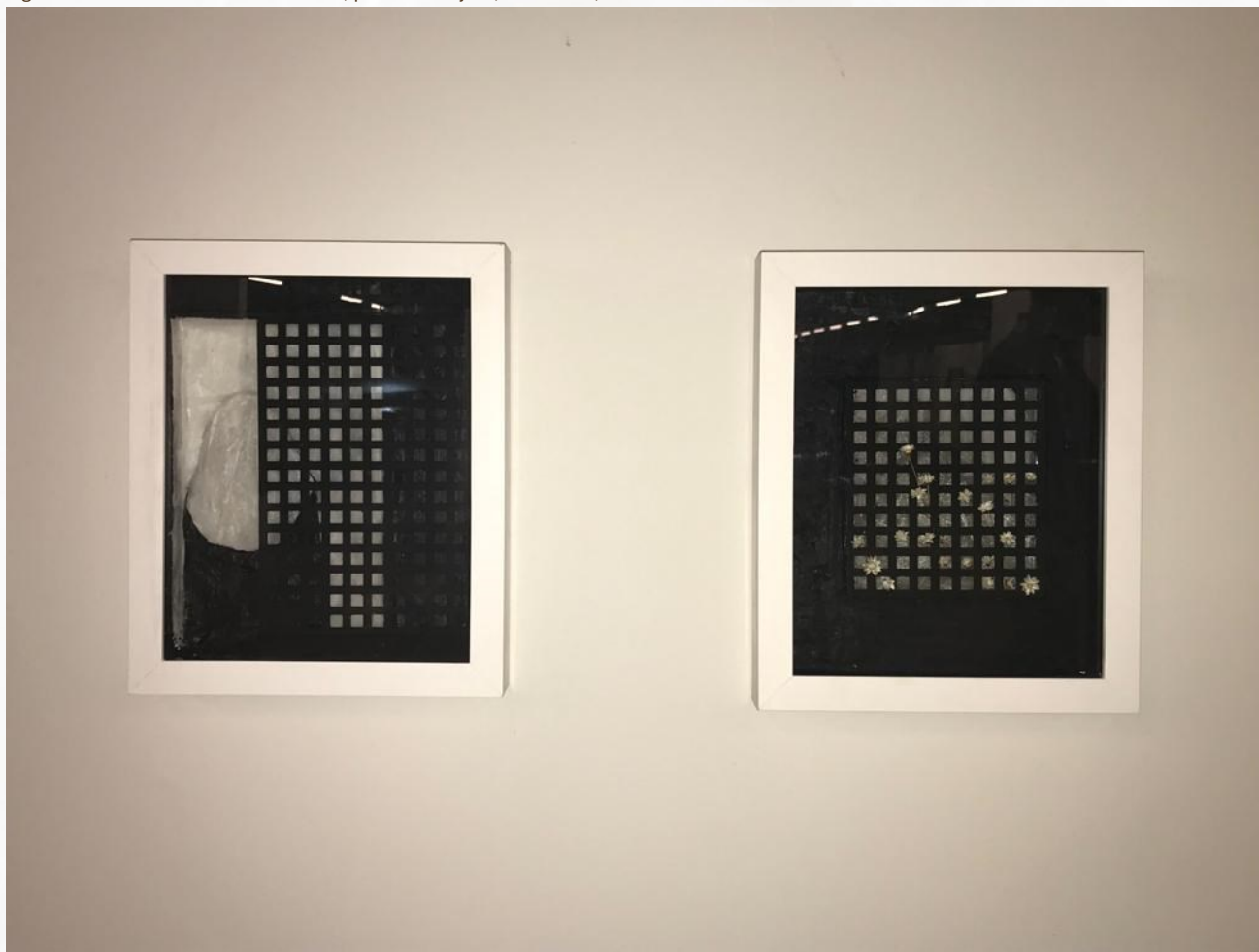




Figura 25 – *A estrela sobe*, pintura e objeto, 30 X 30 cm, 2022

2.2.2.2 Na concepção teórico-prática

Produzir artisticamente demanda investigações inerentes à materialização visual, enquanto o pensar sistematicamente sobre o processo de produção constitui um desdobramento e/ou um atravessamento, seja na pesquisa visual, seja na bibliográfica. A escrita, assim, foi sendo assumida como um modo de explicitar pensamentos e experiências que envolvem as obras de arte em seu processo de criação, mas também sobre as temáticas e seus significados traduzidos em visualidades. Nesse contexto, os textos compõem documentos publicados em catálogos e livros (Silva, 2021, além de produções vídeo-gravadas), um material significativo sobre e para a minha produção artística.

No entanto, aqui, destaco a importância dessa produção na redefinição de concepções de pesquisa e a compreensão de que a escolha de mais de um método por um pesquisador, como lógica de construção de conhecimento, pode coexistir sem

que um sobreponha ao outro. Outra possibilidade é que se trabalhe com referenciais ecléticos, e não concomitantemente, respeitando as forças que emanam do objeto investigado e suas demandas metodológicas específicas. Logo, as investigações teórico-prática do processo de criação constituem, mais uma vez, uma experiência que corrobora com uma conscientização sobre métodos em produções bibliográficas em arte e no ensino. Mais do que isso, consistem na compreensão de que se essas lógicas fazem parte de escolhas do professor/pesquisador/artista, no seu modo de relacionar com o conhecimento, a natureza do próprio objeto de pesquisa emana de forças, levando o pesquisador a vivenciar os não lugares, condição concebida por Marc Augé (2012). No meu caso, optei por trabalhar assumindo não somente a base MHD, mas também a fenomenológica nas minhas produções investigativas e ações docentes. Essas experiências e escolhas se atravessam e se

justificam em um dado contexto, sem que haja uma definição identitária localizada.

Se a minha produção artística e meu processo de criação caminham em uma linha mais racional – buscando explorar relações intrínsecas entre sentidos, materiais e visualidades, em uma dimensão crítica e social de uma dada realidade, e, portanto, numa dimensão mais MHD –, escrever sobre esse processo me levou a narrar e expor os sentidos dessas experiências. Embora eu assuma essas narrativas como mais um documento do processo, não nego que elas sejam também resultados de pesquisa. Ainda que eu traga uma visão de sistematização de pesquisa por meio de categorizações e análises em um processo de compreensões mais objetivas de uma dada realidade, a narrativa desconstrói essa visão como única concepção de pesquisa, passo, então, a incorporar reflexões e interpretações de maneira mais fluida no âmbito da subjetividade. No entanto, isso não significa que o processo de sistematização

esteja ausente. Nessa produção textual não me limito a um relato descritivo, pelo contrário, proponho-me a fazer conexões e diálogos com referenciais teóricos e artísticos, produzindo conhecimentos que emergem de uma experiência individual, mas que podem ser compreendidos e correlacionados com outros processos artísticos em âmbito social.

A dimensão metodológica, como parte de minha trajetória de produção artística e do pensar em arte como ações investigativas, constituiu mais um dos meus dilemas. Durante parte significativa da minha carreira profissional, prezei pela busca e conscientização identitária como parte essencial do ser e do estar no mundo. Agora, ante a uma ruptura de paradigma existencial no campo da atuação profissional, optei por flexibilizar o modo de compreender a pesquisa e por transitar entre dois métodos distintos, sem, no entanto, fazê-lo de modo simultâneo. Essas escolhas fizeram sentido, pois trouxeram uma compreensão e uma

conscientização de que sempre estive em “não lugares”, entre os quais destaco alguns que se tornaram âncoras nas minhas investigações e produções artísticas, a saber:

- a) o deslocamento permanentemente entre espaços rurais e urbanos. Os conflitos oriundos de um sentimento de não pertencimento a nenhum desses dois mundos culturalmente distintos, em um amalgama circular entre passado e presente, compuseram uma das fontes básicas de motivação do meu processo de criação. A “cidade dos Ratos”, “entre grades” e a “demolição de sentimentos” fizeram parte de produções no auge da minha graduação. Elas foram muito significativas, mas também fizeram parte de “não lugares” da minha carreira profissional.
- b) o ser professora e artista, entre a educação e a arte, a realidade e o sonhar. Na vivência cotidiana, houve aproximações e distanciamentos,

porém mais distanciamentos que aproximações. As condições de sobrevivência imperaram e, conseqüentemente, uma negação ao direito da produção artística, do culto ao prazer da imaginação. Creio que isso seja resultante de uma cultura educacional que primou pela objetividade e suprimiu o lugar da subjetividade não só como modo de viver e agir profissionalmente, mas também no processo de criação artística. Ironicamente, vivenciei o “não lugar” no campo da educação e da arte, como uníssimo lugar de atuação, mas com demandas e gêneses distintas de produção e que ao longo da carreira profissional foram feitos investimento que recaíram predominantemente no campo da educação.

- c) a entrada no NUPPE (Núcleo de Pesquisa em Pintura e Ensino). Em 2015, esse ingresso marcou um novo momento, agora de uma produção artística mais sistemática. Se essa

entrada corroborou com uma experiência que estreitou a relação entre o ser artista e o ser docente na formação de professores, ela também trouxe outras vivências de “não lugares”. Por exemplo, eu tinha, ainda que esporadicamente, uma produção que se movia por objetos e instalações. Após a entrada no grupo, permeei o campo da pintura como linguagem, um lugar que não estava consolidado ao longo da minha produção. Quando aceitei o convite para integrar ao NUPPE, pensei que estaria na linha de processo de criação e ensino. A possibilidade de produzir artisticamente foi, no entanto, mais sedutora, não pela participação efervescente em exposições, mas sim pela simples demanda de uma produção constante. A pintura tornou-se parte de um não lugar de produção. Dado o meu lugar profissional, essa conjuntura suscitou, em mim, a necessidade de ponderar sobre as

diferentes produções artísticas na formação de professores e na atuação da educação básica. Nesse contexto, a pintura não seria a única linguagem possível. Estaria, então, em um lugar movediço, em trânsito.

- d) o uso da fotografia como imagem digital incorporada à pintura. No campo da produção artística, passei por objetos e instalações, alcancei a pintura e, posteriormente, incluí ferramentas tecnológicas nas minhas obras. A partir dessa experiência, cito o uso de recursos e programas para manipulação da imagem que resultassem em simulacros de pintura; a cor em uma intensidade não explorada antes; uma produção antes concebida pela ideia, conceitos e significados simbólicos, agora experimentada pelo acaso e o sentimento como fonte para o processo de criação; a materialidade deu lugar às impressões digitais.

A minha identificação, enquanto artista visual/pesquisadora, com o método fenomenológico associa-se intrinsecamente a um modo de produção. Nas narrativas acerca do processo de criação, a descrição e a reflexão sobre a relação da artista frente a sua produção emergem de forma intimista, sob uma perspectiva pessoal. As dimensões teórico-práticas imbrincadas nesse processo encontram-se, de forma inerente, na produção da obra e do conhecimento.

As produções bibliográficas que versam sobre a produção artística objetivam descrever e explicar o processo criativo em si e o que intervém nesse percurso, o que consiste em um dos cinco enfoques globais e basilares sobre o estudo da criatividade, conforme mapeia Martínez (2009). Procurei, então, olhar para o meu processo e/ou para as temáticas que dele decorrem, na qualidade de objetos investigativos que se retroalimentam, em um movimento cíclico, isto é, o fazer artístico e o pensar sobre esse fazer. Assumi, sob uma perspectiva

subjéctiva pessoal, narrativas interpretativas reflexivas, dialogadas especialmente com referenciais teóricos, mas que ainda pouco tangencia os referenciais artísticos. Essa circunstância me coloca, uma vez mais, na condição de não lugar, pois, para os que fazem estudos sobre o seu processo de criação, os referenciais artísticos e/ou visuais predominam como essenciais nas práticas investigativas em arte.

Em uma abordagem teórico-prática sobre o processo de criação, enquanto fenômeno investigado pela percepção refletida, assumo como investigadora e artista e coloco-me como quem fica maravilhada pelas imagens poéticas na busca por uma consciência. Procuo “[...] atribuir um valor subjéctivo durável a imagens que muitas vezes encerram apenas uma objetividade duvidosa, uma objetividade fugidia” (Bachelard, 1988, p.1). Assim, faço um retorno sistemático a mim mesma, em um esforço de busca pela clareza, assumindo o método fenomenológico na tomada de consciência e no

propósito de uma imagem, na tentativa de construir e comunicar a consciência criante, que se distingue de uma consciência racional.

A consciência imaginante de quem cria e vive a imagem poética, como ato humano do devaneio, faz do artista objeto, não sobre o ser artista, mas do seu eu artista, poetizador (Bachelard, 1988). Logo, como investigadora do próprio processo criativo, coloco-me como uma sonhadora de devaneios, na busca pelas descobertas do eu poetizador, no diálogo com referenciais teóricos e parte de um ser e estar social.

Sob essa compreensão Bacharelina, as narrativas do processo de produção artísticas atendem às singularidades da imaginação criante, em seus devaneios, seus labirintos próprios, maleáveis, sem um estudo objetivamente da imaginação. Assumo, então, a imaginação ativa, na qualidade de uma consciência ocupada, em permanente devaneio poético, em que a memória-imaginação e o eu artista, no mundo, se fundem

como um todo. Nesse lugar, não cabe a memória como história, mas uma memória “Cosmo”.

Ao alcançar os arquivos da memória, importa reencontrar, para além dos fatos, os valores. A memória e a imaginação, em seu embate, devolvem-me as imagens que se vinculam a minha vida e anima todos os sentidos, enquanto o devaneio torna-se polissensorial. Diferentemente do “sonhador noturno”, que se distancia do seu eu, o “sonhador de devaneio” (Bachelard, 1988, p. 144) coloca-se no centro do seu eu sonhador para formular um pensamento que evidencia uma experiência singular.

Nessa relação de produtora e espectadora da própria obra, vou descobrir, como quem vivencia um mundo imaginário de sonhos e labirintos, que não se explica por experiências vividas, mas são as experiências que me levaram a perguntar sobre as origens de meu processo de criação, a buscar a consciência clara, de quem indaga os próprios percursos, em diferentes pontos de partida, e que se

desenha enquanto caminhos maleáveis com obstáculos e saídas. Diferentemente de como sempre vi o meu processo de criação como um pensamento racional e conceitual, paradoxalmente, descobro-me como quem desliza como uma sonhadora, saltando de uma obra a outra em devaneios poéticos singulares. Dessa forma, os temas – como o rural e o urbano, o feminino e o masculino e, por fim, as autorrepresentações abstratas – formam-se e desvelam-se pela apropriação de materiais, em interface com diferentes linguagens, como técnicas mistas em pintura. Vou tateando formas e representações sem me prender a estereótipos pessoais de produção ou a uma poética com uma identidade visual, e, com isso, as minhas obras são reflexos e refletem as condições existenciais de não lugares.

Em contraponto à razão, aos conceitos e à fragmentação, no devaneio da escrita e da memória-imaginação, impõe-se a acolhida de um sujeito no mundo, em uma apreensão sensível, em uma ótica

não mais preponderantemente objetiva, mas subjetiva, frente à obra de arte que se aplica como forma privilegiada de desconstruir a cisão entre natureza e cultura, sujeito e objeto. A pesquisa, como exercício de consciência criante pela artista, desloca-se para os arquétipos da infância, os quais consistem em virtudes dos devaneios primeiros (Bachelard,1988). Isso pode explicar o retorno à infância na produção e nas pesquisas em arte, como um modo de revivificar, de certa forma, os arquétipos que ligam a artista ao mundo em um acordo poético com o cosmo. Um esforço via imaginação procura unir o psíquico e o físico, bem como flexionar as fronteiras que separam o sujeito e o objeto, na apreensão do fenômeno como totalidade infinita, e romper com a delimitação de espaço e tempo (Bernardes, 2019).

Assim, a pesquisadora, imersa em um processo investigativo da criação, é movida pelo imaginário no desvelamento de uma dimensão do mundo que a percepção, a memória e o conceito

ocultam. A imaginação, como fonte da produção investigativa, permite construir um olhar que ultrapassa a necessidade de apreender a realidade, de desnaturalizar o seu olhar para ela ou de denunciar um olhar condicionado às demandas da representação e da formulação conceitual. No campo das investigações, nesse caso, há que se considerar que antes de perceber, lembrar e formular conceitos, o indivíduo imagina enquanto experiência do devaneio vivido, como marca do efêmero, e processa tudo isso em incessantes análises. Análise do que se vive, do que se compreende, de dizer, aos outros, o meu “vivido”.

Por conseguinte, o objeto de pesquisa assume o imaginário vivido, o eu e suas subjetividades como coisa em si. A investigação não está na descrição da realidade rememorada e vivenciada, resultante das lembranças, mas no processo de leitura imaginativa. A memória-imaginação impôs-se na acolhida de um sujeito no mundo, em uma apreensão sensível, como potência

criante da produção de conhecimento. Assumi, portanto, dois modos de produção distintos, o artístico e o da pesquisa, como caminhos únicos, em que a poética do devaneio prepondera na pesquisa em arte, sem, no entanto, ser a lógica do modo de produção artística.



2.3

2.3 Extensionista

A extensão, como uma das atividades profissionais, implica mudanças de paradigmas em um modo de ser e estar como docente universitário. Demanda do docente a capacidade de trabalhar dialeticamente a sua relação intrínseca com ensino e pesquisa, mas, acima de tudo, a produção de conhecimento em uma relação social e educacional democrática. Isso significa um posicionamento político, a assunção de papéis sociais e educacionais permanentemente contra desigualdades sociais, entre eles de produção e de acesso aos bens culturais, visando a uma sociedade cada vez mais democrática, justa e igualitária.

Essa organicidade pressupõe, no entanto, mudanças de concepções de ensino como lugar de transmissão e de apropriação do saber historicamente sistematizado. A pesquisa – enquanto privilégio de uma elite no processo de construção de saberes – e a extensão – tendo a comunidade como locus de aplicação desses

conhecimentos – pressupõem intervenções sobre a realidade, as quais, por sua vez, retroalimentam o ensino e a pesquisa. Isso implica ultrapassar e desconstruir uma concepção tradicional de extensão como prestação de serviço e locus de comunicação de conhecimento de eventos culturais. Sob essa perspectiva, a extensão acarreta o trabalho em grupo, em projetos concebidos coletivamente, assim como defendo a pesquisa na formação do docente em exercício.

Mesmo diante dessas concepções, por mais que haja a propalada indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, o contexto institucional universitário ainda carece de políticas para que se consolide, nesse trinômio, o fundamento teórico-prático-didático-metodológico. Logo, na universidade onde atuo, essas práticas isoladas não são vistas como uma cultura, por consequência, a extensão ainda não se apresenta como um local efetivamente de trocas.

Nas ações extensionista, procurei assumir tanto práticas em uma visão tradicional, quanto uma práxis orgânica de ensino-pesquisa-extensão com participação ativa da comunidade. Organizei eventos educacionais, científicos e artísticos; ministrei oficinas e palestras; prestei assessorias na formação permanente de professores; trabalhei com ações educativas no Museu de Arte (MUNA); ministrei a disciplina de Projeto Integrado IV (PROINTER), concebido curricularmente como uma prática extensionista, na qual se realiza um processo de criação coletiva, com participação ativa do público.

Dessas práticas, uma delas, a mais significativa como experiência, foi a que consegui trabalhar a práxis ensino-pesquisa-extensão. Tratou-se de uma das assessorias à coordenação de área de Artes, da Rede Municipal de Uberlândia, quando trabalhamos a concepção coletiva de formação permanente de professores de Artes, nos anos de 2003-2005. Um conjunto de fatores contribuíram para que as ações tivessem esse caráter: (a) a minha

inserção no grupo de professores para pensar, juntamente com eles, uma formação permanente partiu de um convite deles; (b) para mim, significava um retorno, retorno a um grupo do qual já tinha sido parte como professora de artes na educação básica, durante sete anos na Rede, e no qual sempre acreditei em sua potência formativa e política; (c) constituía um lugar e uma oportunidade de trocas de conhecimento e de experiência, e, portanto, não estava indo somente para compartilhar meus conhecimentos, mas para aprender com os professores em uma formação permanente com todos os envolvidos.

Assumi a extensão, em uma relação horizontal entre docente universitária e professores de artes da educação básica, como um espaço possibilitador de uma ligação direta e de intercâmbio de conhecimentos. Enquanto assumia a mediação de um processo formativo que visava à emancipação crítica e à produção de conhecimento sistematizado, coloquei-me na posição de aprendiz. Buscava

desconstruir, por meio da extensão, uma velha concepção de que a universidade seria um lugar privilegiado de produção de saber e a escola, por sua vez, consistiria em um lugar de transmissão de conhecimento desse saber, e não como um lócus de produção de conhecimento sistematizado pelos próprios professores que ali atuam.

Assumo, por conseguinte, conforme defende Weffort (1996, p.10-11), que:

[...] só podemos olhar o outro e sua história se temos conosco mesmo uma abertura de aprendiz que se observa (se estuda) em sua própria história. Nesse sentido a ação de olhar é um ato de estudar a si próprio, a realidade, o grupo a luz da teoria que nos inspira.

Frente a essa concepção sobre o lugar de quem assume a condição de mediadora de processos formativos de si e do outro, procurei trabalhar a partir de princípios como o da educação libertadora (Freire, 1996), da autonomia do professor (Contreras, 2002), do professor reflexivo (Schön, 1992) e da pesquisa-ação (Eliott, 1998,

Stenhouse,1987; Franco, 2005). A proposta formativa seguiu um planejamento aberto e coletivo, tendo como eixo: planejar, agir, registrar e refletir (Weffort, 1996; Demo, 1998).

Logo, dois movimentos foram articulados continuamente, no grupo, conforme a nossa publicação:

o movimento interno de cada participante na construção de experiências e o movimento externo, nas trocas que constituem um aprendizado por meio das relações estabelecidas no grupo, diante das necessidades de aprofundamento teórico, das angústias, das ansiedades, das dificuldades no ambiente de trabalho, como também daquelas surgidas pelo desafio de educar e se educar (Silva; França, 2005).

Sem distanciar do objetivo formativo do grupo, assumi um planejamento de construção contínua, o qual permeava a pesquisa, com os demais. Esse pensamento embrionário consolidou-se, posteriormente, na pesquisa de doutoramento (Silva, 2013), dado que meu projeto foi concebido

concomitantemente a essa prática extensionista. Minha saída do grupo ocorreu no segundo semestre de 2005, justificada pelo meu afastamento para o Doutorado.

A extensão, pensada como lugar de troca e de formação permanente, foi concebida na relação dialética entre os professores de artes da educação básica e a professora universitária. Relação que abrangia tanto o que eu poderia ensinar para o grupo, quanto o que eles poderiam contribuir com a minha trajetória, uma vez que retornaria para o meu lugar de formação de professores no curso de licenciatura em Artes Visuais. Como estava gestando um projeto de doutorado e, ao mesmo tempo, utilizando a pesquisa como processo formativo para professores na prática de extensão, não poderia deixar esse instrumento investigativo de fora dos encaminhamentos didático-pedagógicos, o que significou um exercício de fazer da pesquisa um recurso didático-pedagógico.

O trabalho de assessoria também foi concebido junto à coordenadora de área. Partimos de um planejamento aberto, construído a partir das demandas surgidas em cada encontro, mas tendo como norte o lugar do professor no planejamento e no ensino de arte, bem como a prática reflexiva por meio da pesquisa como processo formativo. Esse processo culminou na proposição de uma exposição da produção visual, juntamente com uma produção textual, além de uma comunicação dos professores acerca das reflexões sobre as experiências em sala de aula. Como uma prática gestada no coletivo, a coordenação e a assessoria assumiram a dianteira, com o intuito de não somente ser um processo formativo, mas também para dar visibilidade e buscar reconhecimento do professor e da disciplina de artes no campo social e educacional. Cabe ressaltar ainda que a concepção do trabalho em si foi construída em conjunto com os demais professores.

Esse trabalho extensionista culminou no projeto “Visualidades”, a partir do qual houve

exposições coletiva, resultante de práticas pedagógicas em arte, bem como a confecção sistematizada de produções textuais – artigos e publicações – para socializar as experiências em grupo. Para além do intuito inicial de os encontros trabalharem uma formação permanente e trocas de experiências, objetivou-se, com a exposição coletiva, fortalecer a área da arte/educação, buscando um reconhecimento social e político.

Em 2003, ocorreu a primeira exposição “Visualidades”, no Centro Administrativo da Prefeitura Municipal de Uberlândia, com o propósito de buscar novos olhares institucionais para os trabalhos de arte/educação que estavam sendo desenvolvido pelos professores. No ano seguinte, a proposta foi redimensionada, pois, apesar de haver o reconhecimento coletivo do Centro Administrativo como um lugar de importância política, duas professoras optaram silenciosamente por não participar da exposição coletiva, por compreenderem ser um lugar distante socialmente

da comunidade escolar. Sob essa perspectiva, a escola seria o espaço mais adequado para dar visibilidade social ao trabalho. Essa conjuntura nos levou, no ano seguinte, a redefinir o lugar da primeira exposição e seu formato coletivo. A partir de então, a propositura foi realizar uma exposição em diferentes escolas, no mesmo dia e no mesmo horário, como uma prática para nos firmar institucionalmente e socialmente. Esse formato se mantém até os dias atuais. Em 2023, por exemplo, foi realizada a 20ª Mostra Visualidades. Nesse processo, foram incluídas as visitas coletivas nas escolas e uma exposição coletiva em lugar itinerante.

Ainda que não estivesse envolvida diretamente com esse evento, ao longo desses anos, retornei eventualmente para realizar palestras e visitas coletivas às exposições. A durabilidade do projeto demonstra o comprometimento dos professores com uma formação coletiva permanente. Profissionais que não renunciaram o espaço institucional como lugar de luta política, de

profissionalização e de formação visando à qualidade do ensino de arte garantiram a sua permanência.

As produções textuais e as comunicações, por sua vez, foram assumindo outras dimensões, ora menos formais, ora como produções e participações em eventos não mais localizados, mas regionais e nacionais no campo da educação e da arte. Localmente, os textos assumiram um formato curatorial da exposição, em vez de um caráter mais reflexivo. Nesse mesmo contexto, a comunicação tornou-se parte de visitas guiadas aos professores em formação permanente e aos alunos da licenciatura, o que demonstra uma autonomia e um movimento próprio do corpo docente da rede Municipal de Uberlândia.

Ao longo de sua existência, desde 1990, esse corpo docente constituiu-se como grupo de estudos e de articulação política. Além de favorecer seus participantes, essa rede contribuiu com a minha trajetória, uma vez que pude assumir o lugar da

pesquisa na formação docente e na prática educativa. Conceção essa que nutria e trabalhava desde os meus primeiros anos de atividade profissional, sobretudo por acreditar que essas ideias seriam uma mudança de paradigma necessária à educação, em contraponto com um ensino reprodutivista e conteudista.

Ainda que parte dos teóricos questionem a praticidade da pesquisa, dado que poderia ser mais um peso para o professor, mais uma responsabilidade para aqueles já detém muitas, acredito e sigo com aqueles que enxergam, nessa prática, uma mudança no modo de ser e estar na profissão. Assim como Freire (1996) e Demo (1998), não compreendo a pesquisa fora da educação e a educação fora da pesquisa, uma está implicada no outra. Nessa relação de horizontalidade na produção de conhecimento, encontra-se também a prática de extensão, em um movimento dialético de quem ensina e de quem aprende, de quem constrói teorias e de quem socializa esses conhecimentos. Busca-

se, nessa visão, reduzir as desigualdades entre docentes universitários professores da educação básica na produção de conhecimento sistematizado; combater a exclusão; melhorar a formação profissional; além de aumentar a participação ativa dos educadores em um processo permanente de formação.

Ainda que o exemplo dado seja uma prática extensionista significativa, que articulou concretamente o trinômio ensino-pesquisa-extensão, políticas efetivas que favoreçam essa concepção são necessárias para que a extensão não ocorra de forma isolada. Acredito que a curricularização da extensão, como modo de buscar politicamente a equalização e a importância dessa prática, nos moldes empregados pelos cursos de graduação, não seja o modo mais adequado de resolver os problemas da extensão como parte da atividade docente e intercâmbio com a sociedade na produção de conhecimento.



2.4

2.4 Gestão

A gestão, apesar de parte das atividades que cabe aos docentes universitários assumirem (UFU, 2018), apresenta-se com múltiplos desafios e sofre resistência do corpo docente do qual sou parte, no contexto do curso de Artes Visuais, da UFU. A gestão acadêmica, como lugar de articulação das relações políticas, econômicas e sociais no campo educacional, requer conhecimentos e competências que se dão no aprender fazendo, no cotidiano administrativo.

O aprender fazendo consiste em um dos fatores que podem justificar a resistência em assumir a gestão como parte do trabalho docente, o qual, em sua essência, encontra-se no ensino e em uma relação estreita com a investigação e, por conseguinte, com a extensão. Ademais, a gestão impacta o trabalho docente, pois implica um envolvimento administrativo e burocrático que consome um tempo significativo e reduz as condições de produções no ensino e na pesquisa,

que, além de serem uma escolha, permanecem como demanda e exigência institucional. Logo, esse lugar da gestão, que impacta no trabalho docente e apresenta importância macro e micro no contexto educacional em uma universidade pública, deixa de ser uma possibilidade e uma escolha e se impõe como uma obrigatoriedade, dada a ausência de quem se candidate espontaneamente aos devidos cargos.

Essa obrigatoriedade consta no contrato atual, firmado no ato da admissão, como parte do trabalho docente universitário. De fato, a gestão administrativa consta em seu Art. 3º: “São atividades dos docentes integrantes das Carreiras do Magistério Federal: (Redação dada pela Resolução CONDIR Nº 14, de 14/3/2022)”, incisos III e IV.

III - a gestão institucional relacionada ao exercício de coordenações de atividades acadêmicas (ensino, pesquisa e extensão) e cargos de direção ou de função gratificada na Universidade, ou em órgãos federais, estaduais ou municipais, cujas atividades estejam relacionadas à área de

atuação do docente e previstas em legislação específica e consideradas indispensáveis ao atendimento aos princípios e objetivos institucionais;

IV - a participação, representação e outras normatizadas pelas Unidades Acadêmicas de acordo com a Resolução nº 03/2017, do Conselho Diretor. (UFU, 2018, p. 2)

Nessas condições, estive diretamente comprometida com a gestão como Chefe de Departamento do Curso de Artes (8/2001 - 5/2003; 02/2010 - 08/2010), Coordenadora do Curso de Artes Visuais (05/2014 - 07/2015), Coordenadora de Curso de Pós-graduação Lato Sensu de Especialização no Ensino de Arte (2/1998 - 1/2001) e, de modo indireto, participando ativamente de representações em colegiados de cursos de Graduação e Pós-graduação. Compus, ainda, o Núcleo Docente Estruturante (2014-2020), o Fórum de Licenciatura (2014-2019), o Comitê Científico (2014-2016), o Comitê de Ética (2021-2022), Conselhos, entre outras atividades técnicas e de representação, atendendo a demandas institucionais.

Estar à frente destas atividades foi, antes de tudo, uma oportunidade de compreender as condições de trabalho e as implicações de políticas orçamentárias e de recursos humanos. Ademais, foi uma forma de perceber o curso de Artes Visuais em si e o seu lugar no âmbito de uma Universidade Pública. Isso propiciou uma formação política em meio a múltiplos desafios e responsabilidades, frente a demandas de infraestrutura, inovações tecnológicas e condições de produção docente em meio a cortes de verbas.

Esses cortes, perante uma lógica capitalista, pressionavam por uma autossustentação dos cursos universitários, por meio de captação de verbas de empresas privadas para o desenvolvimento de projetos. Nesse sentido, cursos da área de humanas e Artes, os quais não se revestem de um sentido mercadológico, precisaram se manter a partir de uma gestão que trabalhava com o que sobrava dos recursos públicos. Ademais, os docentes foram sendo progressivamente cobrados e avaliados por

sua produtividade, o que os obrigou a superar as condições de falta de recursos do próprio curso e os levou a buscar apoio e financiamento de órgãos de fomento (CNPq, CAPES, FAPEMIG), a fim de desenvolverem pesquisas e participarem em congressos.

Gerir essas condições obrigou-me a aprender a administrar conflitos gerados pela falta de condições de trabalho e implicou-me em uma luta política de superação frente a poucos recursos destinados ao sistema público de administração universitária. Não obstante, a Coordenação de Curso também envolveu demandas administrativas, políticas e pedagógicas, centradas na formação acadêmica e nas necessidades dos estudantes do curso de Artes Visuais frente a uma ampla lista de competências e responsabilidades, conforme Art. 37, incisos I ao XVI, do Regimento Interno do Instituto de Artes, aprovado pela Resolução no 16/2014, do Conselho Universitário, em 29 de agosto de 2014 (CONSUN, 2014).

Ao estar à frente da Coordenação de Curso, de todas as atividades, duas delas foram mais sedutoras: (a) a do inciso X, “acompanhar a vida acadêmica dos alunos no que se refere ao tempo mínimo e máximo de integralização curricular” [...]; e (b) a do inciso XV “discutir, criar e montar a estrutura do curso de graduação sob sua responsabilidade, bem como suas modificações, gerenciando o elenco de disciplinas, seu conteúdo e carga horária” (CONSUN, 2014, p.14-15). A atração pelas atividades se deu, talvez, em função de possibilitarem que tomasse para mim os desafios de pensar e agir para além das atividades de cunho executivo e burocrático. Assim, pude assumir uma responsabilidade social, educacional e política perante os alunos que escolheram, ou melhor, foram escolhidos para fazer o curso de Artes Visuais e que acabavam, por diversos fatores externos e internos, pessoais e estruturais, enfrentando dificuldades em concluí-lo, demandando um trabalho que garantisse a conclusão do curso diante de um contexto de alto

índice de evasão. Logo, em ambas as atividades, existe um olhar e busca inerentes por superações institucionais que favoreçam o estudante.

Dentre os fatores identificados, destaco o Trabalho de Conclusão de Curso, o conhecido TCC que, quando não representava um dos motivos de evasão, implicava uma retenção e protelamento da conclusão de curso, o que trazia prejuízo orçamentário para o curso e para a universidade. Não raras vezes, tivemos estudantes que se matricularam por quatro anos no TCC, tempo de durabilidade do curso de graduação.

Junto à secretaria do curso, busquei desenvolver um trabalho de acolhida, orientação e acompanhamento dos estudantes retidos e com alto risco de evasão. Tive o cuidado de chamar os alunos, em especial aqueles que já estavam em condições de jubramento e, por conseguinte, perdendo a oportunidade de concluir o curso. Procurei orientá-los e dar suporte para que pudessem finalizar o curso, condição que só se tornou possível em um

momento no qual o setor da graduação ainda não fazia um rastreamento e não aplicava de forma rigorosa o regimento da UFU no processo de jubramento. A falta de práticas de acompanhamento da vida acadêmica do estudante acabava permitindo que nossos alunos ficassem matriculados no curso muito depois de seu tempo por direito.

Com esse trabalho, garanti que muitos desses alunos enfim concluíssem o curso, sendo o TCC a chave desse processo. O TCC, em um curso no qual muitos alunos preferem a produção artística a ter que pensar sobre e a buscar fundamentações teórico metodológicas, torna-se um problema para a sua conclusão. Essa problemática é compreensível, dado que, historicamente, tem-se uma educação sem espaço de escolhas e autonomia enquanto sujeitos na formação. Mediar esse processo foi necessário, e pude contar com a experiência docente e de pesquisadora em uma *práxis* permanente de problematização, buscando assumir

esse lugar e garantir ao estudante condições de produção de conhecimento.

Trabalhar nessas mediações, do ponto de vista didático-pedagógico, sempre foi desafiador e exigiu, dessa docente, muitas reflexões e mudanças ao longo da carreira. Talvez a maior delas tenha ocorrido no campo avaliativo, entre a busca por uma qualidade na produção acadêmica e a valorização, primeiro, do ser humano e suas subjetividades. Essa mudança vem permitindo explorar, agora, mais as potencialidades do que os limites do estudante na produção do conhecimento. Possibilita, ainda, uma avaliação pelo que o estudante traz consigo como qualidade e condição primeira, garantindo um empoderamento como sujeitos capazes de produzir um conhecimento sistematizado. Isto levou esta docente, então gestora da vida acadêmica do estudante, a trabalhar para além das atividades burocráticas, buscando o encorajamento dos estudantes frente às demandas de produções que culminam no TCC.

O trabalho foi extremamente gratificante, externado pelo empoderamento dos estudantes, pelo sentimento de superação por terem vencido desafios e concluído o curso de graduação, sobretudo em função de muitos deles serem produtos dos mais diversos tipos de exclusão. Ter um diploma de graduação, mais que seu valor para uma atuação profissional, tinha uma dimensão simbólica e de devolutiva para a comunidade à qual pertenciam. Muitos alunos vieram agradecer e elogiar o trabalho sem o qual não teriam concluído o curso.

Olhar para essa realidade me levou a coordenar um Fórum de Avaliação do Curso de Graduação (junho de 2015), juntamente com o Núcleo Docente Estruturante, trazendo como um dos pontos para a discussão o lugar da disciplina de Metodologia de Pesquisa no currículo e sua ementa. Procuramos, portanto, problematizar como poderíamos contribuir para a redução do tempo dos alunos no TCC, enfatizando sua importância na

formação de um sujeito cognoscente na apreensão de processos e procedimentos na lógica da construção do conhecimento em arte.

Dados levantados pela secretaria de curso apontavam que, em média, os estudantes não concluíam com menos de 1 ano e meio o TCC, e alguns demoravam um tempo equivalente ao curso de graduação inteiro, ou seja, quatro anos. Logo, o TCC, como um dos fatores na retenção dos alunos no curso, levou-me a indagar: como estender o tempo de produção de pesquisa? Qual seria o lugar da Metodologia de Pesquisa no currículo? Permaneceria no terceiro período, momento em que parecia garantir um tempo maior para o amadurecimento do estudante quanto à formação por meio da pesquisa e à construção de um projeto investigativo para o TCC, ainda que os dados apontassem para uma inoperância? Deveria a Metodologia de Pesquisa ser deslocada para outro período? Esse problema poderia ser justificado, a nosso ver, pela falta de outras disciplinas

subsequentes que pudessem dar continuidade, de forma sistematizada, ao trabalho ali introduzido. Essas considerações nos levaram, dentre outras mudanças pensadas coletivamente junto ao corpo docente e discente no Fórum de Avaliação do Currículo, à proposição de aproximar Metodologia de Pesquisa em Arte ao TCC e, assim, o deslocamento da disciplina do terceiro período para o antepenúltimo semestre foi aprovado. Levou-se em consideração, para tanto, o tempo médio recorrente de três semestre para a conclusão do TCC pelos estudantes em Artes Visuais. Essa proposição, inclusive, só veio a se consolidar mais tarde, na última reforma curricular. Quanto aos impactos dessa alteração e seus resultados, não tenho dados para saber a quão significativa foi.

Limitar-me aos dois relatos de atividades administrativas, o da Chefia de Departamento e o da Coordenação do Curso de Artes Visuais, não minoram os demais trabalhos nos quais me envolvi, de forma comprometida, ao longo da carreira, a

exemplo: membro de colegiados da Graduação e Pós-graduação em Artes; Núcleo Docente Estruturante; Fórum de Licenciatura; Coordenação de Residência Pedagógica; Prodocência; Comitê Científico; Comitê de Ética. Esses são apenas alguns exemplos, dentre tantos outros, de representatividades e trabalhos técnicos que se colocaram como lugares ímpares de aprendizagens no meio universitário e demandaram um pensar, um posicionamento e um agir político diretamente.

3.



3. Considerações Finais

A decisão de ter assumido o memorial como um exercício reflexivo – e não um dossiê descritivo – adveio da percepção de uma experiência proveniente de uma trajetória de relações interpessoais e profissionais, no âmbito acadêmico de uma universidade pública. Os conceitos de experiência de Clandinin e Connelly (2015), Dewey (2010) e Bondía (2002) corroboraram com essa concepção de memorial adotada.

A construção do memorial, por mais que reafirme um modo de ser e estar na profissão, exigiu um ato de coragem. Para trazer experiências significativas (Bondía, 2002), optei por fazer escolhas, a partir de fragmentos do passado, acerca do que incluir – ou não – no trabalho, como uma atitude ética comigo mesma. Para Clandinin (2015, p.27), “[...] as experiências são histórias que as pessoas vivem. As pessoas vivem histórias e no

contar histórias se reafirmam. Modificam-se e criam histórias. As histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros”. As experiências aqui expostas são, portanto, partes de uma história vivida.

Pensar como a pesquisa atravessou reflexivamente minhas práticas profissionais – nas diferentes maneiras pelas quais ela se foi constituindo como uma referência e se inserindo em atividades acadêmicas com demandas tão distintas – me trouxe a consciência do meu lugar em minha trajetória. Consciência que reitera um acreditar na pesquisa como exercício que requer um estar em pesquisa permanentemente, assim como reafirma a essencialidade metodológica na produção de um conhecimento sistemático. A pesquisa, portanto, assumida como uma atividade intrínseca à prática profissional, na condição de práxis norteadora das minhas atividades de docência, extensão e gestão, redimensionou significativamente um modo de ser e estar na profissão.

No que concerne à orientação, a relação orientador, orientando e objeto de pesquisa, bem como o lugar da subjetividade e da objetividade, na produção acadêmica, tornaram-se fulcro central de problematizações, reflexões e redefinições de estratégias educacionais. Ainda que houvesse encontros e buscas por superações com o intuito de atender às demandas distintas de métodos, em suas lógicas na construção de conhecimentos, e às idiosincrasias dos orientandos, a orientação constituiu um dos lugares de maior realização profissional.

Para expor e refletir sobre essas experiências, tive que considerar dois critérios, assim apresentados por Dewey: o da continuidade – que envolve tensões, temporalidades, pessoas, ações e certezas – e o da interação – que traz o contexto de vida. Logo, espero que os relatos, aqui explicitados, possam suscitar novas possibilidades e modos de ações educativas, visto que o “saber da experiência” (Bondía, 2002) advém das minhas

repostas atribuídas para o que vivenciei no decorrer da jornada profissional e dos sentidos que conferi a esses acontecimentos. “[...] A noção de que experiência se desenvolve a partir de outras experiências e de que experiências levam a outras experiências” (Dewey, 2010, p. 30) é o que espero, como desdobramento, desse memorial.



4.

4. Referências

ABDALLA, Maria de Fátima B. **O senso prático de ser e estar na profissão**. São Paulo: Cortez, 2006.

AUGÉ, Marc. **Não-lugares**: introdução a uma antropologia da supermodernidade. 9ª ed., São Paulo, SP: Papirus, 2012.

BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. Tradução: Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fonte, 1988.

BEILLEROT, Jacky. A “pesquisa”: esboço de uma análise. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001, p. 71–90.

BONDÍA, Jorge Larossa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p.20 a 28, Jan/fev/mar/abr 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 09 ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Ciência e Tecnologia. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. **Anexo II da RN-017/2006** – Bolsas por Quota no País. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica –

PIBIC – Norma Específica. 2012. Disponível em: http://www.cnpq.br/view/-/journal_content/56_INSTANCE_0oED/10157/100352. Acesso em: 03 de março, de 2022.

BYINGTON, Carlos Amadeu B. A Pesquisa Científica Acadêmica na Perspectiva da Pedagogia Simbólica. In: FAZENDA, Ivani (org). **A Pesquisa e as Transformações do Conhecimento**. 5ª ed., Campinas, SP: Papirus, 1995. p.43 a 73

CHARLOT, Bernard. **Da Relação com o Saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. p. 93

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michel. **Pesquisa narrativa**: Experiência e história em pesquisa qualitativa. 2ªed., Uberlândia: EDUFU, 2015. P. 27

CONSUN. RESOLUÇÃO No 16/2014, DO CONSELHO UNIVERSITÁRIO. **Aprova o Regimento Interno do Instituto de Artes, e dá outras providências**. Uberlândia, 29 de agosto de 2014. Disponível em <http://www.iarte.ufu.br/sites/iarte.ufu.br/files/media/publicacoes/resolucaoconsun-2014-16.pdf>

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria Normativa nº 7, de 22 de junho de 2009**. Disponível em: [<https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-Normativa-7-2009-06-22.pdf.pdf>, acessado em 28 de abril de 2021]. Acesso em 08 de março de 2019.

COSTA, José F.; SOUSA, Socorro C. T.; SILVA, Anielso B. Um modelo para o processo de orientação na pós-graduação. **RBPG**, Brasília, v11, n 25, p. 823-852, set 2014.

CUNHA, Maria Isabel. Aprendizagens significativas na formação inicial de professores: um estudo no espaço dos cursos de licenciatura. **Interface — comunicação, saúde, educação**, v. 5, n. 9, p. 103–16, 2001.

CUNHA, Maria Isabel. O **professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM, 1998.

CUNHA, Maria Isabel. Relação ensino e pesquisa. In: VEIGA, I. P. A. *et al.* (Org.). **Didática: o ensino e suas relações**. Campinas: Papyrus, 1996, p. 115–26.

DEMO, Pedro. **A Pesquisa como princípio científico e educativo**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 1998. (Coleção Educação Contemporânea).

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência**. 2ª ed., SP: Atlas, 1985.

DEWEY, Jonh. **Arte como experiência**. [organização] o Ann Boydston; editora de texto Harriet Furt Simon; introdução Abraham Kaplan; tradução Vera Ribeiro. – São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DIKEL, Adriana. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: GERALDI, Corinta *et al.* (Org.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 33–72.

ELLIOTT, John. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, Corinta M. G. *et al.* **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 137–52.

FIORENTINI, Dário; SOUZA JÚNIOR; Arlindo J.; MELLO; Gilberto F. A. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, Corinta M. G. *et al.* **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 307–35.

FRANCO, Maria A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e pesquisas**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483–502, set./dez. 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

HETKOWSKI, T. M. (2016) **Mestrados profissionais educação**: Políticas de implantação e desafios às perspectivas metodológicas. *Plurais*, v. 1, n. 1, p. 10-29, jan./abr. Salvador.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 10. ed. Rio de Janeiro: paz e Terra, 1976.

LANCRI, Jean. Colóquio sobre a metodologia da pesquisa em artes plásticas na universidade. In: BRITES, Blanca; TESSLER, Elida. **O meio como ponto zero**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2002.

Luiz, Alfredo J. B. Meta-análise: definição, aplicações e sinergia com dados espaciais. **Cadernos de Ciência e Tecnologia**, Brasília, V.19, n 3, p. 407-28, set/dez, 2002.

MAGALHÃES, Solange M. O. Entrevista: Maria Isabel da Cunha. Diálogos sobre a Pesquisa Colaborativa e em Rede: “o desafio de construir uma caminhada coletiva”. **Ensino Em Re-Vista**. V.29, p.1-10, 2022. ISSN: 1983-1730 (versão eletrônica) DOI: <https://doi.org/10.14393/ER> Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/64650/33331>

MAGALHÃES, Solange M. O.; SOUZA, R. C. C. R. (org.). **Epistemologia da práxis e epistemologia da prática: repercussões na produção de conhecimentos sobre professores**: repercussões na produção do conhecimento sobre professores. Campinas, SP, Mercado das Letras, 2018.

MAGALHÃES, Solange M. O.; SOUZA, Ruth C. C. R. de; QUEIROZ, Vanderleida R. F. (orgs) Apêndice: ficha de análise. In: _____ **A pesquisa sobre professores(as) no Centro-Oeste**: Dimensões teóricas e metodológicas. Goiânia: IFG, 2019. p. 218-231

MARTÍNEZ, Albertina M. Vygotsky e a criatividade: novas leituras, novos desdobramentos. In: GIGLIO, Zula Garcia; WECHSLER, S. M.; BRAGOT-TO, Denise (Org.). **Da criatividade à inovação**. Campinas, SP: Papyrus, 2009, p.11-38.

MASSI, Luciana; QUEIROZ, Salete L. (Org.). **Iniciação científica**: aspectos históricos, organizacionais e formativos da atividade no ensino superior brasileiro. São Paulo: Editora UNESP, 2015.

MEC/CAPES/DAV. **Documento de área**: 11 ARTES. 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/artes-pdf>. Acesso em 07 de fevereiro de 2022.

MOREIRA, Antônio F.; MACEDO, Elizabeth F. Currículo, identidade e diferença. In: _____ (org) **Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades**. Portugal: Porto, 2002. p.11 a p.34

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis, Vozes, 1987.

PAREYSON, Luigi. **Os problemas da estética**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

PELED, Yiftah. Metodologias em Poéticas Visuais. **Revista Porto Arte**. Porto Alegre, V. 19, nº. 33, p.115-132, novembro, 2012.

POPPER, Karl R. **A lógica da pesquisa científica**. Trad. HEGEMBRIG, Leonidas; MOTA, Oktanny S. São Paulo: Cultirx/USP, 1972.

REY, Sandra. Da prática à teoria: três instâncias metodológicas sobre a pesquisa em poéticas visuais. **Revista Porto Arte**, Porto Alegre, v. 7, n. 13, p. 81-95, 1996.

SACRISTÁN, José G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo** — um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992, p. 77–91.

SEVERINO, Antônio J. A pesquisa em educação: a abordagem crítico-dialética e suas implicações na formação do educador. **Revista de educação da Univali**, Itajaí, n. 1, p. 11–22, jan./jun. 2001.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Docência universitária: a pesquisa como princípio pedagógico. In: **Anais I CONGRESSO INTERNACIONAL DO CIDine**: Novos contextos de formação, pesquisa e mediação. Disponível em: <http://www.ispgaya.pt/cicline/cicline2009/papercidine/p_brzezinki/P_Severino> . Acesso em: 11 maio 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento no campo educacional. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria N. (Org.). **Bússola do escrever**. 2. ed. Florianópolis: UFSC; São Paulo: Cortez, 2006, p. 67–89.

SILVA; Elsieni C.; SANTOS, Antônio Neto F. Desafios epistemológicos e metodológicos da pesquisa em arte. In: PAIVA, Wilson A.; MAGALHÃES, Solange M. O.; ZANOLLA, Sílvia R. S. **Cultura e processos educacionais (Ebook)** 2ª ed. Goiânia: Cegraf UFG, 2023. ISBN 978-85-495-0676-4. p. 62 a 84

SILVA, Elsieni C.; SANTOS, Antônio Neto Ferreira dos; FERNÁNDEZ, Graciella María Helena. Práxis colaborativa no processo de investigação em rede: o debate metodológico sobre a abordagem qualitativa. **Ensino Em Revista**, v. 29, p. 1-26, e004, 2022. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ensino/v29/1983-1730-ensino-29-e004.pdf> // <https://doi.org/10.14393/ER-v29a2022-4> (versão em português e inglês)

SILVA; Elsieni C.; SANTOS, Antônio Neto F. Desafios epistemológicos e metodológicos da pesquisa em arte. In: PAIVA, Wilson A.; MAGALHÃES, Solange M. O.; ZANOLLA, Sílvia R. S. (org.) (ebook) **Cultura e processos educacionais**. Goiânia: Cegraf UFG, 2022. ISBN 978-85-495-0643-6.

SILVA, Elsieni C.. Não-Lugares e o habitar no campo da pintura. In: DUARTE, Ana Helena S. D.; FERREIRA, Ana Rita; RODRIGUES, Rodrigo F. **Pintura: Pensamentos e Movências**. Uberlândia, MG: EDUFU, 2021, v. 350, p.112-121.

SILVA, Elsiene C.; SANTOS, Antônio N. F. 'O que revelam as teses e dissertações sobre professores(as) defendidas na pós-graduação em educação da UFU?' In: Souza, Ruth C. C. **A Pesquisa sobre professores(ras) no Centro-oeste**; Goiânia, IFG, 2019. ISBN 978-85-67022-29-1. p. 77-106.

SILVA, Elsiene C.; SANTOS, Antônio N. F. Desafios epistemológicos e metodológicos da abordagem qualitativa de pesquisa. In: MAGALHÃES, Solange M. O.; SOUZA, Ruth C. C. R. **Epistemologia da práxis e epistemologia da prática**. Campinas, SP: Mercado de Letras 2018. p.65-93 ISBN788575915356.

SILVA, Elsiene C. Elsiene Coelho: A Série Marias. In: DUARTE, A. H. da S.; MOREIRA, C. (org). **NUPPE: Núcleo de Pesquisa em Pintura e Ensino**. Uberlândia: Poloprinter, 2018. p.29-32 ISBN 9782955631317.

SILVA; Elsiene C.; SANTOS, Antônio Neto F. O que as dissertações e teses sobre professores (as) defendidas no Programa de pós-graduação em educação da UFU revelam? In: SOUZA, Ruth C. C.; MAGALHÃES, Solange M. O.; QUIEROZ, Vanderleida R. F. **Pesquisas sobre professores(as) no Centro-Oeste: dimensões teóricas e metodológicas**. Goiânia: IFG, 2017.

SILVA, Elsiene C.; SANTOS, Antônio N. F.; NAVES, Marisa L. P. Professor, ensino e aprendizagem no ideário materialista histórico-dialético. **Revista Profissão Docente** (On-line), v. 15, p. 78-90, 2015.

SILVA, Elsiene C. **A pesquisa como prática docente universitária**. 2013. Tese (doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/3386>>. Acesso em: 03 de julho de 2013.

SILVA, Elsiene C.; ZUMPANO, Léa C. Os sujeitos da formação continuada: desafios de um percurso vivenciado por professoras(res) de artes visuais em Uberlândia. **Olhares & Trilhas Revista de Ensino de Educação Básica da UFU**, ano VI, nº 6, p.53-58, 2005. ISSN 1518-2851

SILVA, Elsiene C. **Política Cultural na Nova República**: perfil adotado pela Secretaria Municipal de Cultura de Uberlândia apresentado pela imprensa. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação, UNICAMP, 1999.

SOUZA, Ruth C. C.; MAGALHÃES, Solange M. O.; QUIEROZ, Vanderleida. R. F. **Pesquisas sobre professores(as) no Centro-Oeste**: dimensões teóricas e metodológicas. Goiânia: IFG, 2018.

STENHOUSE, Lawrence. **La investigación como base de la enseñanza**. Madrid: Morata, 1987.

UFU/CONDIR. **RESOLUÇÃO SEI Nº 02/2018, DO CONSELHO DIRETOR**/Normatiza os regimes de trabalho e o Plano de Trabalho Docente da Universidade Federal de Uberlândia. (16/03/2022 16:10 SEI/UFU - 3445403 – Resolução). Disponível em <http://www.reitoria.ufu.br/Resolucoes/ataCONDIR-2018-2.pdf> Acesso em 06 de jun. de 2023.

UFU/ IARTE/COARTE. **Projeto Pedagógico do curso de graduação em artes visuais** - Grau: Licenciatura, 2018. Disponível em: http://www.iarte.ufu.br/sites/iarte.ufu.br/files/media/publicacoes/ppc_licenciatura_artes_visuais_2018.pdf. Acesso em 08 de março 2022.

UFU/ IARTE/COARTE. **Resolução nº 1, de 30 de agosto de 2023**. Normas de trabalho de conclusão de curso no âmbito da licenciatura e bacharelado em artes visuais da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023. Disponível em: https://www.sei.ufu.br/sei/publicacoes/controlador_publicacoes.php?acao=publicacao_visualizar&id_documento=5350527&id_orgao_publicacao=0. Acesso em:09 de dezembro de 2023.

UFU/PROGRAD/DIREN. **Orientações gerais para elaboração de projetos pedagógicos de cursos de graduação** [recurso eletrônico] 3. ed., rev. e ampl. Uberlândia: Pró-Reitoria de Graduação e Diretoria de Ensino, 2021.

UFU/CONDIR/PROGEP. **Resolução nº 03/2017**. Regulamenta a avaliação docente no que se refere à Progressão, à Promoção e à Aceleração da Promoção nas Carreiras de Magistérios Superior e de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Pessoal Docente da Universidade Federal de Uberlândia, via avaliação de desempenho. Disponível em: https://progep.ufu.br/sites/proreh.ufu.br/files/conteudo/legislacao/leg_atacondir-2017-3.pdf Acesso em: 09 de março de 2023.

UFU/PROGRAD/DIREN. **Projeto institucional de formação e Desenvolvimento do profissional da educação.** Uberlândia: UFU, 2006.

VÁZQUEZ, Adolpho Sanches. **Filosofia da Práxis.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

VENTORIM, Silvana. **A formação do professor pesquisador na produção científica do Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino: 1994–2000.** 2005. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch (1896-1934). **Imaginação e Criatividade na Infância.** Ensaio de Psicologia. Trad. FRÓIS, João Pedro, 2012.

WEFFORT, Madalena F. *et al.* **Observação registro reflexão: instrumental metodológico I.** s. l.: Espaço Pedagógico, 1996. (Série Seminários)

WARDE, Mirian J. O papel da pesquisa na pós-graduação em educação. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), v. 20, n. 73, p. 67-75, 1990.

