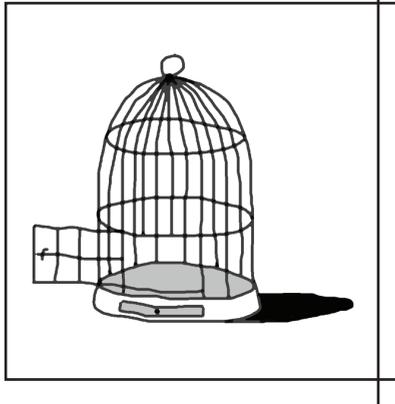
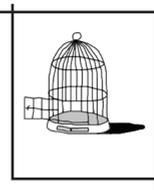


ARTIGOS





A AUTOBIOGRAFIA DE UMA ARTE/EDUCADORA: ASPECTOS PARA UMA PAUTA DE DISCUSSÕES SOBRE A HISTÓRIA E O ENSINO DE ARTE NO BRASIL

Lucirene Andréa Catini Lanzi*

 <http://orcid.org/0000-0002-4400-2740>

Rosane Michelli de Castro**

 <http://orcid.org/0000-0002-7383-4810>

Resumo: O presente artigo expõe resultados da investigação desenvolvida em nível de doutorado, entre 2013 e 2016, a qual teve como objetivo central analisar e interpretar aspectos da nossa vida e formação como arte/educadora, por meio da autobiografia, para uma história da disciplina Arte no Brasil. Tal formulação foi decorrente das assertivas de que o tempo de nossas vidas é constituído pelo passar do que nos passa, por nossas experiências. No entanto, uma vez interpretadas, tais experiências individuais pressupõem, também, uma articulação espaçotemporal, uma vez que são constituídas por, e constituem, experiências coletivas. Nesse sentido, nossa hipótese, comprovada e defendida por meio de nossa tese, foi a de que a compreensão do próprio processo de vida e formação como educanda e educadora de Arte constitui-se em fonte para futuras pesquisas sobre a história do ensino de Arte no Brasil e, portanto, para o campo da história das disciplinas escolares. Neste artigo, apresentamos aspectos da autobiografia de uma arte/educadora que aprendeu a profissão a partir dos próprios dilemas e questionamentos sobre a formação docente e suas práticas, trazendo Barbosa (2012) com sua perspectiva conceitual para alicerçar a sua prática, denominada abordagem triangular. Nesse sentido, buscamos contribuir para uma pauta de discussões sobre a história e o ensino de Arte no Brasil.

Palavras-chave: Educação. História das disciplinas escolares. Autobiografia. Arte/educação. Ensino de Arte.

INTRODUÇÃO

Este artigo oferece resultados da investigação desenvolvida em nível de doutorado, entre 2013 e 2016. Para isso, teve como objetivo principal analisar e interpretar aspectos da nossa

* Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp). Arte/educadora do Ensino Fundamental II no Colégio Cristo Rei de Marília-SP. *E-mail:* lu_lanzi@hotmail.com

** Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação na Unesp de Marília-SP. *E-mail:* rosanemichelli@marilia.unesp.br

vida e formação como arte/educadora¹, por meio da autobiografia, para uma história da disciplina Arte² no Brasil.

Tal formulação foi decorrente das assertivas de que o tempo de nossas vidas é constituído pelo passar do que nos passa, por nossas experiências.

Reconstruir o vivido permite esclarecer, em parte, o enfrentamento dos desafios epistemológicos da atividade docente, em que as motivações de vida estão intimamente ligadas. No entanto, uma vez interpretadas, tais experiências individuais pressupõem, também, uma articulação espaço-temporal, uma vez que são constituídas por vivências e estabelecem experiências coletivas.

Nesse sentido, nossa hipótese, comprovada e defendida por meio de nossa tese, foi a de que a compreensão do próprio processo de vida e formação como educanda e educadora de Arte constitui-se em fonte para futuras pesquisas sobre a história do ensino de Arte no Brasil e, portanto, para o campo história das disciplinas escolares. Para isso, a pesquisa foi realizada por meio de coleta de relatos e memórias da educadora em contextos familiares e de formação e atuação profissional, e, concomitante, tais relatos foram interpretados à luz de estudos bibliográficos sobre aspectos históricos sociais e educacionais do Brasil e no confronto e ao encontro com reflexões dos poetas, músicos e cronistas que compõem, de modo sempre mutável, o que classificamos de "realidade" da escola e os sentimentos e as opiniões que sobre ela se forjaram.

Entre as teorizações que constituem o quadro metodológico da pesquisa realizada estão as referentes à potencialidade da abordagem autobiográfica de história de vida ou, mais especificamente, de investigação narrativa, como também o delineamento da importância da cultura escolar e a necessidade de um maior enfoque quanto aos estudos dos currículos – Chervel (1990), Julia (2001, 2002), Pineau (1988), Pineau e Michele (1983), Ferraroti (1988, 1993), Delory-Momberger (2008), Dominicé (1988), Nóvoa (1995, 2002), Catani, Bueno e Sousa (1997), Josso (1988, 2002), Abrahão (2004), Passeggi e Souza (2010), Souza (2014) e Goodson (1992, 2015) – para abarcar as contribuições e os avanços que esses autores propõem ante as experiências desenvolvidas com investigações sobre história de vida e formação, com base nas quais se constroem e se transformam suas identidades e subjetividades, do ponto de vista do sujeito/objeto de sua pesquisa. Trazemos também como respaldo teórico Barbosa (2012), com sua perspectiva conceitual, denominada abordagem triangular, como

1 - Surgido nos idos de 1980, o termo arte-educação (então com essa grafia) designa uma categoria de profissionais, devidamente licenciados em Arte, e o tipo de trabalho que desenvolvem, com base, em geral, na abordagem triangular. Arte/educação (como se escreve atualmente) é um termo mais amplo, não é só ensino, é qualquer tipo de desenvolvimento da capacidade de o indivíduo ver a Arte ou fazer a Arte mesmo informal: fora da escola, qualquer encontro que possibilite o indivíduo ser capaz de ler mais profundamente uma obra de Arte.

2 - A grafia da palavra "Arte" sempre em letra maiúscula, tanto como área do conhecimento como para componente curricular, por achar necessário privilegiar a sua importância como área do conhecimento humano.

modo de apresentar a experiência de uma arte/educadora que aprendeu a profissão a partir dos próprios dilemas e questionamentos sobre a sua formação.

AUTOBIOGRAFIA COMO METODOLOGIA PARA A HISTÓRIA DAS DISCIPLINAS ESCOLARES

A história das disciplinas escolares constituiu-se como campo de investigação a partir dos anos 1970, sobretudo na Inglaterra, sob o crivo de Goodson (1992), que, entre outros, influenciou a nova sociologia da educação inglesa, trazendo uma abordagem de estudos dos currículos.

Na França, Julia (2002) e Chervel (1990), entre outros, também nos apresentaram a história cultural e, no âmbito da educação, a necessidade de um olhar mais aprofundado na cultura escolar.

Estreitamente articulada à cultura escolar, podemos observar que a constituição de uma disciplina é permeada por momentos de estabilidade, instabilidades e transformações, seja por conflitos advindos pelas reformas educacionais e/ou nas instituições escolares e pelas reorganizações curriculares, seja por mudança dos métodos de ensino. Observando essa tendência, Julia (2002) afirmou que os olhares historiográficos começaram a se dirigir para os processos de ensino das diferentes disciplinas escolares, para as suas práticas de ensino, em diferentes momentos.

No Brasil, a renovação da História da Educação tem avançado pelo canal da história das disciplinas escolares em relação à produção de um conhecimento histórico das práticas que se realizam no interior da escola, trazendo novas problematizações acerca dos saberes escolar.

Propomos, na pesquisa desenvolvida, analisar a estreita articulação das disciplinas escolares com a cultura escolar, por meio de reflexões autobiográficas de seus educadores (neste caso, uma arte/educadora) como sujeitos históricos³ da sua pesquisa, em termos de relações entre o aprendizado, o ensino e o fazer professoral que regem a cultura escolar no interior da escola, por meio de suas formas de apropriação dos conteúdos para profissionalização docente e o ensino efetivo na sua prática pedagógica.

Biografias e autobiografias educativas propiciam adentrar, por meio do texto narrativo, nas representações de educadores sobre as relações de aprendizagem e ensino e, sobre a

3 - Caracterizo na pesquisa desenvolvida a denominação de sujeito histórico como aquele que vai em busca de novas formas de ser, fazer e estar no mundo, sempre em permanente reflexão e relação com o "eu". Acredito que interessa a problematização da formação de sujeitos, que se permitam construir tendo como referência o pensamento no coletivo. Isso requer um pensar crítico reflexivo, um viver compartilhado, um pensamento solidário com a "causa" do próximo, uma educação que não fragmente a própria vida e um processo de participação ativa na sociedade.

identidade profissional, os ciclos de vida, e, por fim, possibilitam entender os sujeitos e os sentidos e as situações do contexto escolar. De acordo com Goodson (2015, p. 6):

Há um consenso na atualidade de que vivemos numa "era narrativa", ainda que, na realidade, a questão seja bem mais complexa. Apesar de ser verdade que as narrativas e as histórias fazem parte do nosso dia a dia, a escala, o âmbito e as aspirações dessas narrativas mudaram significativamente. Estamos, com efeito, a entrar num período de narrativas específicas: as narrativas de vida e as narrativas de pequena escala.

Consideramos importante também fundamentar que a vida pessoal e a profissional não são tão distintas como poderíamos imaginar, movidos por um afã científico. Gêneros esses distintos que em comum têm o fato de serem baseados na sequência de vida individual, ou não, e na sequência biográfica, como também de uma aparente uniformidade e especificidades em diferentes contextos e investigações. Nessa perspectiva, não podemos deixar de citar a obra de Nóvoa (1995), *Profissão professor*, que se tornou um clássico para os estudos de educadores. Nóvoa (1995, p. 9) chama a atenção para uma questão muito importante que não pode ser desprezada por esta pesquisa: "ser professor obriga as opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam, na nossa maneira de ensinar, a nossa maneira de ser".

Justificamos que o nosso refazer reflexivo e memorial torna-se importante não por sermos expoentes do campo, fato que não somos, mas por sermos sujeitos históricos, assim como todo professor e toda professora, que na história de todo o ensino têm a responsabilidade de perspectivar mudanças e transformações na educação.

Tendo condições concretas de corroborar uma transformação mais próxima do que consideramos ideal para o campo, pretendemos refletir, esquadrinhar e buscar o que foi e como foi o nosso, e o dos nossos familiares, aprendido em Arte, como também conjecturar as intempéries do início da nossa docência, para, a partir daí, aperfeiçoar o nosso fazer professoral.

Para o estudo das disciplinas escolares, é possível ao pesquisador explorar uma ampla gama de documentos, como a legislação educacional, os textos oficiais e os discursos de governo. Porém, segundo Chervel (1990), a realidade pedagógica não se limita aos textos oficiais, pois analisar apenas os programas oficiais é fazer uma história das políticas educacionais e não uma história das disciplinas escolares. Ao encontro das formulações de Chervel (1990), Bittencourt (2003, p. 13) atesta o seguinte:

Daí a importância das fontes que geralmente se encontram nos arquivos escolares: grade curricular, regimentos internos, documentação da vida estudantil, livros, manuais e outros meios didáticos, além dos programas de estudo e do currículo. Nos últimos anos, a História da Educação buscou uma maior aproximação com outros campos de investigação e, em

especial, com a historiografia que então estabelecia novos temas e objetos, sob o referencial de uma história social que se vinculava aos conceitos antropológicos de cultura. Tal aproximação resultou, ou tem resultado, em renovação para a História da Educação que tem ultrapassado análises limitadas às ações do Estado como principal e, por vezes, agente exclusivo das transformações educacionais.

Segundo Nóvoa (1995), Pineau (2006), Josso (2002), Rego (2003), Passeggi (2008), Souza (2008), Catani, Bueno e Sousa (1997) e Dominicé (2008), os relatos autobiográficos evidenciam as confluências entre o pessoal e o profissional em articulação com o temporal.

O memorial como gênero acadêmico autobiográfico "é uma Arte onde o profissional pode tecer uma figura pública de si, ao escrever sobre recortes da vida" (PASSEGGI, 2008, p. 23).

Sob esse prisma e ao encontro das afirmações de Souza (2014), Catani, Bueno e Sousa (1997) afirmam como denominação de investigação narrativa, para a educação, que veem consolidando na Europa desde os anos 1980, por meio de diversas práticas formativas e investigativas, no sentido de compreender como realocar o sujeito como centro interpretativo das ciências humanas.

Josso (2002, p. 13) reafirma o entusiasmo pela abordagem biográfica, ao entender que isso aparece indissociável da "reabilitação progressiva do sujeito como ator", como uma das formas de superação da hegemonia das investigações centradas na causalidade, no pragmatismo e no determinismo positivista.

Ferraroti (1988) instala um debate sobre independência e consolidação da biografia como método autônomo investigativo no campo das Ciências Sociais. Para o autor, a utilização do método biográfico, em uma perspectiva sociológica, corresponde a uma dupla exigência – como uma necessidade de renovação metodológica, que estabelece uma ruptura com a metodologia clássica das Ciências Sociais centradas na objetividade e na intencionalidade nomotética⁴. Como segundo aspecto, a gênese de uma nova Antropologia que aparece como capitalismo avançado, ou seja,

[...] as pessoas querem compreender sua vida cotidiana, suas dificuldades e contradições, e as tensões e problemas que esta lhes impõe. Deste modo, exigem uma ciência das mediações que traduza as estruturas sociais nos comportamentos individuais ou microsociais [...] (FERRAROTI, 1988, p. 20).

As reflexões de Ferraroti (1988) indicam dimensões sobre as metamorfoses, as especificidades do método biográfico e as mediações sociais de trabalhos biográficos e autobiográficos

4 - Segundo Ferraroti (1988, p. 28), "da suposta neutralidade de seus procedimentos resultaram o artificialismo da separação sujeito-objeto e o formalismo das 'leis' sociais buscadas pelas investigações".

cos, na medida em que o homem em seu cotidiano sente a necessidade de reproduzir suas singularidades.

Tanto para Pineau (1988) quanto para o grupo de Genebra – Dominicé (1988), Finger (1988) e Josso (1988) –, a biografia educativa vincula-se com a educação permanente do adulto e instaura-se na singularidade da autoformação no contexto educativo, e sua aplicação articula-se como um objeto investigativo.

Como implicação teórico-epistemológica, é possível afirmar que a autobiografia educativa é mais um recurso para entender a singularidade das narrativas de formação no processo de construção da identidade docente.

Ou seja, toma-se a autobiografia uma fonte privilegiada em História da Educação, centralmente em história das disciplinas escolares. Tal declaração está respaldada em Castro (2014, p. 14):

Por meio de um primeiro trabalho de revisão da literatura sobre a temática, realizado por integrantes do grupo de pesquisa "GP Forme – Formação do Educador"⁵, foi possível localizar alguns resultados dos primeiros trabalhos em História das disciplinas escolares e acadêmicas.

[...]

Para os trabalhos de análise e de interpretação [dessas pesquisas], foi possível observar que foram recuperados, reunidos, selecionados e sistematizados dados e informações materializadas discursivamente em fontes manuscritas como em atas escolares, registros de professores diplomados nas várias instituições de formação e/ou fontes impressas, em especial, anais e anuários oficiais e não oficiais, inquéritos, jornais, legislação, programas de ensino, revistas educacionais periódicas, bibliografia variada de e sobre as várias épocas, no formato de livros ou coletâneas e os livros escolares ou didáticos, tomados como cartilhas, quando direcionado à alfabetização, ou como manuais de ensino, "[...] quando do conhecimento das ciências ou da profissionalização adulta, na universidade. (LAJOLO; ZILBERMAN 1999, p. 121 *apud* CASTRO, 2014). Também, é possível afirmarmos que outras fontes viabilizaram os estudos mencionados, como as fontes decorrentes da oralidade, no formato de relatos, histórias de vida, depoimentos e entrevistas.

A autobiografia com gênero de narrativa é constituída de lembranças e esquecimentos acerca dos diversos aspectos que caracterizam o exercício da docência e que conformam a

5 - Grupo de pesquisa certificado pela Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da Universidade Estadual Paulista (Unesp), câmpus Marília, e cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

inserção social dos professores, e permite apreender as imagens construídas sobre a profissão, a disciplina ministrada, bem como as representações produzidas sobre o estatuto profissional da categoria e as posições sociais ocupadas a partir da entrada no campo da educação.

Desse modo, pretendemos contribuir para o âmbito dos estudos em História da Educação, especificamente acerca da história da disciplina Arte no Brasil, um campo de pesquisa que vem se alargando, porém que ainda necessita de contribuições teórico-metodológicas para a sua legitimação na pesquisa em História da Educação.

Catani (1998) relata que, especialmente no domínio da História da Educação, as releituras das fontes tradicionais, a inclusão de novas fontes informativas e os esforços de discussão das modalidades de escrita da história têm oportunizado a retomada da memória como questão, possibilitando novas inclusões e, portanto, novas formas de se construir interpretações que contemplem perspectivas dos diversos sujeitos sociais a partir dos lugares sociais que eles próprios ocupam.

Nesse sentido, a autobiografia como metodologia privilegiada na pesquisa em questão contraria as ponderações apresentadas por Nora (1984) acerca dos impasses que marcam a relação entre memória e história, pois ele nos mostra que a memória e a história estão longe de ser sinônimos, ressaltando a importância de se tomar consciência de tudo que as opõe.

Longe de ser pacífica, a representação do estatuto informativo da memória, por exemplo, vem sendo sistematicamente problematizada nos debates que tomam como cerne a discussão sobre as potencialidades e formas de articulação dos saberes no campo da História e no da Sociologia.

É nesse sentido que apresentamos, neste artigo, a experiência de uma arte/educadora que aprendeu a profissão a partir dos próprios dilemas e questionamentos sobre a formação docente e suas práticas, trazendo Barbosa (2012) com sua perspectiva conceitual para alicerçar a sua prática, denominada abordagem triangular, em que ressalta que o futuro da arte/educação no Brasil está ligado a três finalidades complementares: o reconhecimento da importância do estudo da imagem no ensino da Arte, em particular, e na educação, em geral; a capacidade de proporcionar leitura de imagens; e a capacidade de estabelecer as relações entre herança artística e estética dos alunos com base em seu ambiente cultural.

Acreditamos que a trajetória para a sobrevivência da disciplina Arte depende de evidenciar e ofertar aos alunos seus diversos conteúdos: a importância da história da Arte, da crítica da Arte, da estética e do fazer artístico como inter-relação da forma e do conteúdo.

Assim, vivendo as contradições e angústias decorrentes do conhecimento do papel da arte/educação para o desenvolvimento do aluno (criança e jovem) na escola e a falta de condições e limites impostos no âmbito da escola para o alcance desse objetivo, apresentamos aspectos das vivências de uma arte/educadora no ensino fundamental II da disciplina Arte.

A ABORDAGEM TRIANGULAR DE ANA MAE BARBOSA COMO APORTE DA PRÁTICA DOCENTE

A partir dos anos 1980, constitui-se o movimento denominado arte/educação que se instituiu inicialmente com a finalidade de conscientizar e organizar os profissionais, resultando na mobilização de grupos de professores de Arte, tanto de educação formal como da informal. Barbosa (2012, p. 5) foi uma das idealizadoras desse movimento: "Precisamos de arte + ação e pesquisa para descobrir como nos tornamos mais eficientes no nosso contexto educacional, desenvolvendo o desejo e a capacidade de aprender de nossas crianças".

As iniciativas foram tomadas por grupos de educadores, as organizações de profissionais se intensificaram em meados de 1980, e suas exigências culminaram nas reivindicações na década de 1990. De acordo com Silva (2005, p. 66),

[...] o movimento epistemológico na forma de conceber, filosófica e metodologicamente, o ensino de Arte na contemporaneidade, que não ocorria desde o modernismo, não é fruto do poder legislativo, através da implantação de leis e decretos, que determinaram a obrigatoriedade do ensino da Arte na educação escolar; antes, foi fruto da luta política e conceitual dos arte/educadores brasileiros, que buscaram justificar a presença da Arte na Educação a partir do paradigma da cognição.

A partir daí, foi vislumbrado outro paradigma de ensino da Arte, fundado na importância do conhecimento histórico para aquisição e ampliação de um repertório imagético, fundamental para o exercício analítico. "Ver e não só fazer" (BARBOSA, 2014, p. 37), a fim de constituir fundamentos para poder "ler" criticamente as próprias realizações, bem como as de outrem.

Essa teoria, idealizada por Barbosa (de 1983-1993), possui três eixos artísticos norteadores: fazer, ler e contextualizar. Tais eixos podem ser definidos da seguinte forma:

- *Fazer*: refere-se à produção e às experiências que o educando tem na prática, nas atividades propostas (como expressão, construção, representação), observando a temática a que está relacionada; o processo de criação que se realiza por intermédio de experimentações (técnicas e materiais) e também pelo uso das diversidades de linguagens artísticas.
- *Ler*: é percepção, apreciação, decodificação, interpretação, fruição de Arte e do universo a ela relacionado.
- *Contextualizar*: é a ação de apreciar, refere-se à análise da produção artística individual e do outro, interpretando, segundo seus conhecimentos preconcebidos – como nos apresenta os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) –, "a produção histórico-social

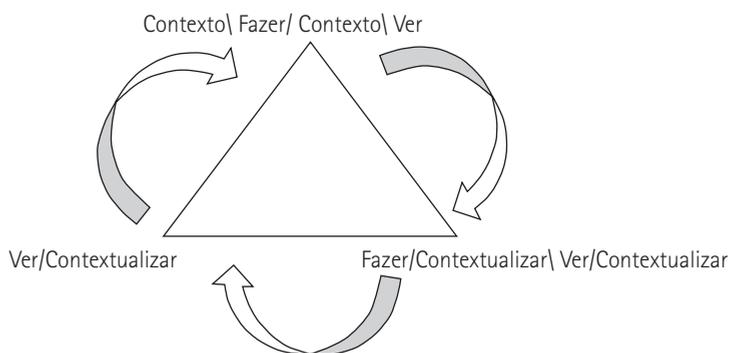
em sua diversidade, a identificação de qualidades estéticas e significados artísticos no cotidiano, nas mídias, na indústria cultural, nas práticas populares, no meio ambiente" (BRASIL, 1997, p. 50).

O objetivo da abordagem triangular não é preparar *experts* em Arte, mas formar o critério dos espectadores, crianças e/ou jovens, para favorecer com isso a compreensão dos códigos a que só podia ter acesso uma elite cultural e social.

Enquanto, em outros modelos educacionais, a reflexão propiciada pelos estudos culturais é a que dá lugar ao reconhecimento das "outras" manifestações culturais, na teoria de Barbosa (2014), a saída nessa frente da educação se faz a partir da margem oposta. Para essa pesquisadora, o conhecimento se dá pelo empoderamento⁶ das linguagens artísticas. Concordamos com Barbosa (2012, p. 23) quando ela enfatiza que "o conhecimento e o uso das Artes podem cumprir um trabalho de resgate, de reestruturação social", e, para isso, promover a leitura de imagem ou decifrar códigos hegemônicos constitui sólidos pontos de partida, com os quais se podem estabelecer relações de diálogo e intercâmbio com outras propostas de estudo crítico.

Uma representação da abordagem triangular pode ser feita segundo a figura do zigue-zague (Figura 1).

Figura 1 Zigue-zague de Barbosa para a abordagem triangular



Fonte: Elaborada pelas autoras com base na teoria de Barbosa (2012).

6 - Segundo Valoura (2005-2006), Paulo Freire foi o educador brasileiro autor do termo empoderamento em seu sentido transformador. A autora defende que, embora a palavra *empowerment* já existisse em inglês com o significado de "dar poder" a alguém para realizar uma tarefa sem precisar de permissão, Paulo Freire criou um conceito que seria derivado da ideia de libertação do oprimido, desenvolvida pelo próprio educador: "Portanto, empoderamento pode ser visto como a noção freiriana da conquista da liberdade pelas pessoas que têm estado subordinadas a uma posição de dependência econômica ou física ou de qualquer natureza" (VALOURA, 2005-2006, p. 2).

Na Figura 1, podemos observar que o contexto se torna mediador e propositivo, zigzagueando e dependendo da natureza das obras, do momento e do tempo de aproximação do criador. Para Barbosa (2012), a representação da abordagem triangular se tornou mais adequada nessa formação, pois há a valorização como forma de ensino e aprendizagem da contextualização tanto para o fazer como para o ver. Barbosa (2012, p. 33) ainda ressalta o seguinte:

A contextualização sendo a condição epistemológica básica de nosso momento histórico, como a maioria dos teóricos contemporâneos da educação comprovam, não poderia ser vista apenas como um dos lados ou um dos vértices do processo de aprendizagem. O fazer arte exige contextualização, a qual é a conscientização do que foi feito, assim como qualquer leitura como processo de significação exige a contextualização para ultrapassar a mera apreensão do objeto. Quando falo de contextualização não me refiro à mania vulgar de falar da vida do artista. Esta interessa apenas quando interfere na obra.

Para exemplificarmos essa proposta de ensino, apresentaremos a experiência realizada, em setembro de 2016, por uma arte/educadora com seus alunos do oitavo ano do ensino fundamental II de uma escola privada na cidade de Marília, em São Paulo.

A experiência será apresentada na primeira pessoa por se tratar de um relato autobiográfico, em que a arte/educadora indicará o seu modelo de elaboração das aulas, suas abordagens e os resultados, fazendo uso do gênero de narrativa autobiográfica, constituída de lembranças e esquecimentos acerca dos diversos aspectos que caracterizam o exercício da docência e que conformam a inserção social dos professores. Esse tipo de narrativa permite apreender as imagens construídas sobre a profissão, a disciplina ministrada e as representações produzidas sobre o estatuto profissional da categoria e as posições sociais ocupadas a partir da entrada no campo da educação.

O ENSINO DE ARTE NO ENSINO FUNDAMENTAL II POR MEIO DA ABORDAGEM TRIANGULAR: RELATO DE UMA ARTE/EDUCADORA

O meu início como professora de Arte e não arte/educadora foi no final de janeiro de 2012. Mesmo conhecedora dos alunos por organizar saraus na escola que então me selecionava para docente em Arte,⁷ o primeiro obstáculo que tive que enfrentar foi com relação ao

7 - O colégio aqui apresentado é uma instituição confessional privada da cidade de Marília-SP, com 58 anos de atuação, e conduzida por irmãos do Sagrado Coração de Jesus que têm sua irmandade sediada em Roma, na Itália, mas que se originou em Lyon, na França, no período da Revolução Francesa.

tempo, com a duração de cada aula e a quantidade de aulas por turma. Preparei uma gama de atividades, esquecendo-me de que teria apenas um encontro semanal com cada turma, e, por falta de experiência, entendia que os alunos teriam que fazer todas aquelas atividades propostas. Considerava as atividades propostas de "extrema" importância para a formação deles.

Também tive muita dificuldade com relação à minha atitude de professora. Apesar de ler intensamente sobre como me tornar uma arte/educadora, e não somente uma professora que ensina noções de desenho e pintura, imaginava que, para que os objetivos das aulas fossem alcançados, tinha que manter a postura de professora tradicional, sendo severa e, sobretudo, séria.

Eram e são muitos os exemplos que tive e tenho de professores com práticas e posturas inflexíveis e severas, o que, muito comumente, é identificado como práticas e posturas rigorosas. Há também o conteúdo que temos como norma apresentar e que não podemos fugir do padrão predeterminado. Assim, tornei-me um bom exemplo da professora que não deveria ser, na frustrada tentativa de me adequar.

Entretanto, hoje compreendo que ser rigoroso na docência muito se difere de ser intransigente, muitas vezes de forma a camuflar certa falta de conhecimento sobre a própria prática docente e sobre os conteúdos a serem ofertados. Assim, hoje compreendo, a duras penas, que ser rigoroso na docência está relacionado com o ter propriedade quanto ao seu conteúdo e ser fiel às suas escolhas teóricas, em todos os aspectos que constituem a didática: planejamento, avaliação, relação professor-aluno, tratamento teórico e prático dos conteúdos (metodologia) etc.

Apesar de ter que efetuar o meu ensino com pouca estrutura, tanto física (falta de sala adequada) quanto de material, para desempenhar minhas atividades com os alunos, além de uma grade curricular apertada (no colégio em que leciono a disciplina Arte conta com apenas um encontro semanal), sigo vivendo as contradições e angústias decorrentes do conhecimento do papel de arte/educadora a que me propus para o desenvolvimento do aluno (criança e jovem).

Acredito que o andamento da disciplina Arte resulta de evidenciar e oferecer aos alunos seus diversos conteúdos: a importância da história da Arte para a humanidade; a necessidade de analisarmos a Arte de forma crítica; a relação da estética com o belo e o feio – Arte precisa ser bela? E, por último, o fazer artístico como forma de conexão da forma e do conteúdo apresentado.

Começo tecendo aspectos da minha prática docente por meio de atividades que estão pautadas nos métodos para o ensino da disciplina Arte, que é fundamentado na importância de um ensinamento histórico contextualizado com a atualidade, para a aquisição e ampliação de um acervo imagético, estético, e no processo de criação, pelo fazer, ver e contextualizar como pode ser referenciado na abordagem triangular de Barbosa (2012).

Apresento, nesta pesquisa, exemplos de como ministro minhas aulas, na expectativa de oferecer subsídios para o ensino de outros arte/educadores nas suas respectivas escolas.

Normalmente no mês de outubro (início do quarto bimestre), realizo uma atividade que tem como meta instigar os alunos dos oitavos anos a refletirem sobre os mecanismos de aprendizagem e propor experiências artísticas como medida criativa para convocação deles em Arte.

Penso que nós, educadores, devemos ensinar aos nossos alunos a não perder de vista nossa natureza coletiva. Devemos motivá-los a conduzir suas prioridades individuais em direção ao bem-estar comum. Jacobi (2011) utiliza a expressão "sociedade aprendente", em que ele observa que se deve incluir uma multiplicidade de formas de aprendizagem, estando atento às novas demandas que envolvem situações de interatividade, mobilidade, conectividade e diversidade.

A atualização constante dos modos de ver, dos valores e das formas de interagir com o nosso meio é o primeiro passo nos processos de assimilação de novos conteúdos, capazes de promover reformulações sociais e reconfigurações do espaço.

Início minha aula apresentando o grafite – arte urbana – como expressão artística. Primeiramente, apresento imagens diversas, recentes (atuais, da arte urbana de artistas brasileiros, de preferência), não tão recentes (da Paris dos anos 1930 e dos movimentos estudantis de maio de 1968) e muito antigas (inscrições das cavernas, do período rupestre; Pompeia, na Itália, é outro bom exemplo), para que os alunos observem que essas manifestações não são recentes. Evidencio apenas as imagens e deixo que percebam quais são as atuais e quais são as antigas. Abro um espaço para diálogo, juntos tentamos entender o motivo dessa forma de expressão e se é uma forma de expressão artística e por quê.

Entendo que dessa forma é possível ofertar possibilidades para desenvolver o senso crítico e estético dos alunos, incorporando as práticas e o acesso ao conhecimento de Arte, apontando para o fazer, representar e exprimir. Para Ferraz e Fusari (2001, p. 21):

É necessário repensar um trabalho escolar consistente, duradouro, no qual o aluno encontre um espaço para o desenvolvimento pessoal e social, por meio da vivência e posse do conhecimento artístico e estético. Esse modo de pensar o ensino e a aprendizagem de Arte requer uma metodologia que possibilite aos estudantes a aquisição de um saber específico, que os auxilie na descoberta de novos caminhos, bem como na compreensão do mundo em que vivem e suas contradições; uma metodologia onde o acesso aos produtos artísticos deve ser tanto ponto de partida como parâmetro para essas ações educativas escolares.

Na aula seguinte, apresento a Lei n. 12.408⁸ que liberou o grafite como manifestação artística no Brasil, para, a seguir, mostrar como foi o início dele na história recente (nos anos 1970, em Nova York e Filadélfia, nos Estados Unidos). Apresento aos alunos como se reconhece uma manifestação com intenção estética e de diálogo com o suporte e os transeuntes, que tem por base um senso anárquico, herdeiro da tradição de manifestação popular sobre as paredes, que tem suas raízes desde os mais rústicos desenhos rupestres, passando pela Antiguidade, até a raiz mais recente das manifestações políticas dos anos 1960 e 1970.

Mostro que as primeiras manifestações sistemáticas dessa linguagem que se tem registro na atualidade foram feitas na Filadélfia, mas é em Nova York que essa prática se consolida, por meio de pequenas inscrições sobre muros, vagões de trens e metrô, como forma de demarcação de território, onde os jovens construíam uma linguagem própria, com uma grafia particular, com estilos característicos, em que a escrita era altamente iconográfica, e o aspecto formal e estético das letras, primordial ante o conteúdo. Nesse momento, exponho também que, no Brasil, no período da ditadura militar, houve movimentos de protesto permeados pelas inscrições nas paredes, que tinham como lema central a frase: "Abaixo a ditadura" – mostro muitas imagens dessa época, das passeatas, dos protestos, dos presos políticos, e fomento, com os alunos, as relações das nossas inscrições com as dos Estados Unidos, das cavernas e as de Pompeia (Itália). É como escreve Morin (2005, p. 76): "é necessário aprender a 'estar aqui' no planeta. Aprender a estar aqui, significa: aprender a viver, a dividir, a comunicar, a comungar [...]".

A partir dessa contextualização, abordo aspectos sobre a "Feira de livros de Frankfurt – 2013" (BRASIL, 2013), em que o Brasil foi o país homenageado, com seus principais escritores. Nesse momento, enfatizo que, por causa desse evento, os grafiteiros brasileiros dominaram Frankfurt (GRAFITE, 2013), pois uma galeria de arte – Schirn Kunsthalle Frankfurt – convidou grafiteiros brasileiros (Hebert Baglione, Tinho Nomura, Gais, Rimón Guimarães, Jana Joana Et Vítché, Nunca, Onesto, Alexandre Orion, Speto, Fee Talavera e Zezão) para expor sua arte em ambientes urbanos da cidade.

Proponho um diálogo com o trabalho desses artistas e evidencio os trabalhos que eles executaram para esse evento. É nesse diálogo espontâneo que o aluno se torna sujeito da aula e vive de maneira integral o vínculo social de seu grupo (BARBOSA, 2012).

8 - Em 25 de maio de 2011, a então presidenta Dilma Rousseff sancionou a Lei n. 12.408, que descriminaliza o ato de grafitar e trata da proibição e comercialização de tintas *sprays* para menores de 18 anos. De acordo com a nova lei, a prática do grafite, desde que consentida pelo proprietário e possuidor do imóvel, autorizada pelo órgão competente e observadas as normas de conservação do patrimônio histórico e artístico nacional, não constitui crime. Em caso de descumprimento da lei, o pichador poderá ser detido por um período que varia de três meses a um ano. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12408.htm. Acesso em: 27 abr. 2016.

Além do grafite, apresento o estêncil. Mostro também, como exemplo, que essa Arte pode ajudar na captura de infratores no Rio de Janeiro, por meio de uma campanha do disque denúncia (CAMPANHA, 2001) nos muros dos arredores das favelas. Provoco perguntas e respostas: Por que fazer grafite/estêncil e não apenas cartazes e *folders*?, Para que servem essas inscrições nas paredes?, Isso é Arte?.

No meio dessa provocação, aponto a diferença entre grafite, estêncil e lambe-lambe, e evidencio as demais artes urbanas, que não se restringem somente ao imagético. Apresento o *break* (dança de rua – mostro vídeos, deixo que eles dance); a música, como *funk*, *rap* e *hip-hop* – mostro um vídeo de Criolo e Chico Buarque (CRIOLO, 2011) cantando a música "Cálice" na versão do *rap* – contextualizo a música original e a versão de Criolo. Mostro o *skate* (esporte), por que não? Muitos grafiteiros começaram a partir daí, e, por último, apresento a moda que saiu das ruas para as passarelas – a moda *grunge* é um bom exemplo. Ofereço condições para que os alunos concluam o seguinte: "Você pode não gostar, mas não dá para ignorar".

Para finalizar o tema, peço a eles que escolham uma linguagem artística da arte urbana imagética (sob o meu olhar crítico e entendendo suas vivências) e transponham em um "muro" de papel. A seguir, peço que todos observem os trabalhos realizados dos colegas e comentem os resultados. Normalmente, o retorno é positivo, mas há aqueles que não se envolvem por acreditarem que não fazem parte daquele "mundo", por terem uma condição financeira, digamos, privilegiada. Proponho reflexões inclusive sobre essas diferenças.

Concordo com Flausino (2010, p. 41) quando explica que a abordagem triangular

[...] não se refere apenas à apresentação do histórico da obra e do artista, o que se pretende é pôr a obra em contexto que faz produzir sentido na vida daqueles que a observam, é permitir que cada um encontre, a partir da obra apresentada, seu devir artista.

Na perspectiva da abordagem triangular, como é possível observar, não basta na sala de aula da disciplina Arte apenas propor e desenvolver atividades: é preciso desenvolver o pensamento artístico, diversificando e contextualizando as atividades e conteúdos, motivando a curiosidade e a investigação, o que pressupõe, intrinsecamente, articular trabalho e pensamento artístico.

Essa postura pode estar internalizada em nós, educadores e arte/educadores, a fim de que a prática pedagógica, apesar de tudo, tenha coerência, possibilitando ao educando conhecer o repertório cultural e entrar em contato com outras referências, sem que haja a imposição de uma forma de conhecimento sobre outra, sem dicotomia entre reflexão e prática (NERI, 2011).

A abordagem triangular é, portanto, um referencial, uma possibilidade concreta de trabalho complexo em arte/educação e cabe ao arte/educador levar em consideração as diversas

possibilidades de expressão abordadas pela abrangência dos objetos artísticos e as especificidades educacionais de formação que considerar relevantes.

A partir de seus principais eixos – fazer, ler e contextualizar –, os quais não obedecem a uma hierarquia e linearidade entre si, é possível pensar uma atuação expressiva no ensino de Arte.

ASPECTOS PARA UMA (IN)CONCLUSÃO

Como (in)conclusões de uma trajetória que segue, apesar de todos os erros e acertos, fruto de vivências de uma arte/educadora que se apresenta como objeto da pesquisa que por ora se conclui, mas que segue inconclusa, pretendemos retomar, de maneira sintética, os principais argumentos utilizados na investigação para responder aos objetivos da pesquisa. Ainda, apresentamos resultados das reflexões sobre as potencialidades e os limites da autobiografia para a história da disciplina Arte no Brasil, os quais pudemos compreender em nossa pesquisa.

O objetivo das análises realizadas foi analisar e interpretar aspectos da nossa vida e formação como arte/educadora, por meio da autobiografia, para uma história da disciplina Arte no Brasil. Acreditamos que uma trajetória que segue, apesar de todos os erros e acertos, traz, em seu percurso, reflexões sobre as potencialidades e os limites de um lecionar, e, como mencionamos na introdução, esperamos que a experiência pessoal de uma arte/educadora possa contribuir para a formação de outros(as) profissionais da área.

Mediante isso e considerando que os testemunhos históricos são testemunhos de vida de pessoas que vivenciaram e/ou vivenciam possibilidades de apropriações de conhecimentos, no nosso caso especificamente a Arte, capazes de oferecer condições para uma história da disciplina Arte no Brasil diferente da história apresentada a partir de relatos produzidos por esferas do poder distanciados do "chão da escola", pautamos nossas análises com a cultura escolar em Julia (2001, 2002), para quem uma disciplina se define tanto por suas finalidades como por seu conteúdo, e descreve a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, além de um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a junção desses comportamentos. Para esse autor, a história dos conteúdos é o componente central para o estudo das disciplinas escolares.

Tal ponderação foi possível à luz de Barbosa (2012) e de sua teoria abordagem triangular, que se estrutura sob três eixos norteadores de ensinamento – o fazer, ler e contextualizar, definidos da seguinte forma: O "fazer" artístico refere-se ao produzir; o "ler" é a percepção, apreciação, decodificação, interpretação, fruição de Arte e do universo a ela relacionado; e o "contextualizar" é a ação de apreciar e refere-se à análise da produção artística individual e do outro, interpretando segundo seus conhecimentos preconcebidos.

A concepção da abordagem triangular, na qual subsidiamos nossas reflexões e escolhas teórico-pedagógicas no ensino de Arte, é alicerçada no desenvolvimento pleno da pessoa, na qualificação de suas relações com os outros e com o mundo, num posicionamento criativo, crítico e ativo na vida. Além disso, requer proporcionar aos educandos situações de aprendizagem para que eles se conscientizem da necessidade de atuar no mundo, para além do benefício próprio e em favor de um coletivo, considerar as benesses da vida e acionar o poder presente na sabedoria individual e na diversidade do coletivo.

O contexto contemporâneo educacional nos leva à necessidade de trabalhar na educação, sobretudo com a dimensão da compreensão do mundo em uma perspectiva altruísta, pois as realidades estão cada vez mais interligadas. Além disso, os educandos precisam desenvolver essa percepção e consequente visão de mundo, pois os desafios a que estamos sendo chamados somente serão transpostos por meio do engajamento coletivo que se inicia pela vontade e ação de cada indivíduo.

Assim, na pesquisa desenvolvida, reconhecemos tal potencialidade da autobiografia para os estudos históricos quando buscamos a nossa para uma disciplina Arte no Brasil. Trata-se de buscar ler o fato, o fenômeno, do seu interior. Esse aspecto traz a vitalidade para a análise histórica que se quer preenhe de significados para perspectivar a mudança histórica. Defendemos, portanto, a tese de que os relatos autobiográficos desta pesquisadora, embora se apresentem inicialmente como a descrição subjetiva de uma trajetória pessoal, ultrapassa os limites individuais e assume um significado que pode ser estendido a uma comunidade de sujeitos que partilham experiências semelhantes, e, nesse sentido, o trabalho com memória autobiográfica pode significar uma contribuição importante para a história do ensino. No caso da pesquisa desenvolvida, significa uma contribuição para a história de Arte do Brasil.

The autobiography of an art/educator: aspects for a guide to discussions about history and teaching of Art in Brazil

Abstract: The present article presents results of the research developed at the doctoral level between 2013 and 2016, which main objective was to analyze and interpret aspects of our life and formation as art/educator, through the autobiography, to a history of the discipline Art in Brazil. This formulation was originated from the assertions that the time of our lives is constituted by the passing of what passes us by our experiences. However, once interpreted, such individual experiences also presuppose a space-time articulation, since they are constituted by and constitute collective experiences. In this sense, our hypothesis, proved and defended through our thesis, was that the understanding of the process of life and formation itself as an educator and educator of Art constitutes a source for future researches on the history of Art teaching in Brazil and, therefore, to the field of the history of the school disciplines. In this article, we present aspects of the autobiography of an art/educator

who learned the profession from his own dilemmas and questions about teacher education and its practices, bringing Barbosa (2012) with his conceptual perspective to base her practice, called triangular approach. In this sense, we seek to contribute to a series of discussions about history and Art teaching in Brazil.

Keywords: Education. History of school subjects. Autobiography. Art/education. Art teaching.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. M. B. (org.). *A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

BARBOSA, A. M. *A imagem e o ensino da Arte: anos 1980 e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BARBOSA, A. M. *Ensino da Arte: memória e história*. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BASTOS, M. H. C.; COLLA, A. L. A idealização do professor na representação da docência: retratando mestres. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (org.). *A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 465-484.

BITTENCOURT, C. M. F. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In: OLIVEIRA, M. A. T. de; RANZI, S. M. F. (org.). *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate*. Bragança Paulista: Edusf, 2003. p. 9-38.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte*. Brasília: MEC, SEF, 1997.

BRASIL será homenageado na Feira Internacional do livro de Frankfurt 2013. *Governo do Brasil*, Brasília, 4 out. 2013. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/cultura/2013/10/brasil-sera-o-homenageado-na-feira-internacional-do-livro-de-frankfurt-2013>. Acesso em: 27 abr. 2019.

CASTRO, R. M. de. *Processos formativos pela via da narrativa: potencializando a condição e ação dos sujeitos em formação docente inicial e continuada*. 2014. 136 f. Relatório de Pesquisa – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2014.

CAMPANHA do disque-denúncia usa grafite como mídia. *Exame*, 25 maio 2011. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/marketing/campanha-do-disque-denuncia-usa-grafite-como-midia/>. Acesso em: 7 maio 2019.

CATANI, D. A memória como questão no campo da produção educacional: uma reflexão. *Revista História da Educação*, v. 2, n. 4, p.119-129, 1998.

CATANI, D.; BUENO, B. O.; SOUSA, M. C. (org.). *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras, 1997.

CATANI, D. *et al.* Memória e autobiografia: formação de mulheres e formação de professoras. *Revista Brasileira de Educação*, n. 2, p. 61-76, 1996.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Revista Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

CRIOLO versão Cálice / Chico Buarque homenagem ao Criolo. [S. l.; s. n.], 10 nov. 2010. 1 vídeo (3 min). Publicado pelo canal FCOCrioloMc. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=utJENUg2NJ4>. Acesso em: 27 abr. 2019.

DELORY-MOMBERGER, C. *Biografia e educação: figuras de indivíduo-projeto*. Tradução Maria da Conceição Passeggi, João Gomes Neto e Luís Passeggi. São Paulo: Paulus; Natal: EDUFRN, 2008.

DOMINICÉ, P. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988. p. 99-106.

DOMINICÉ, P. Biografização e mundialização: dois desafios contraditórios e complementares. In: PASSEGGI, M. da C.; SOUZA, E. C. (org.). *(Auto)biografia: formação, territórios e saberes*. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. v. 2, p. 25-46.

FERRAROTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: MS, DRHS, CFAP, 1988. p. 1.

FERRAROTI, F. *Historie et histoire de vie: la méthode biographique dans les Sciences Sociales*. Paris: Librairie de Méridiens, Klincksieck, 1993. p. 7-34.

FERRAZ, M. H. C. de T.; FUSARI, M. F. de R. *Metodologia do ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2001.

FLAUSINO, R. É possível compreensão em arte? In: BARBOSA, A. M. *A imagem do ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva, 2010.

GOODSON, I. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992. p. 63-78.

GOODSON, I. *O currículo em mudança*. Lisboa: Porto Editora, 2001.

GOODSON, I. *Narrativa em educação: vida e vozes de professores*. Porto: Porto Editora, 2015.

GRAFITES brasileiros fazem sucesso em Frankfurt. *Governo do Brasil*, Brasília, 8 out. 2013. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/cultura/2013/10/grafites-brasileiros-fazem-sucesso-em-frankfurt>. Acesso em: 27 abr. 2019.

JACOBI, P. R. (org.). *Aprendizagem social: diálogos e ferramentas participativas: aprender juntos para cuidar da água*. São Paulo: Gov. Ambiental, IEE, Procama, USP, Fapesp, 2011. 83 p.

JOSSO, M.-C. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988. p. 37-50.

JOSSO, M.-C. *Experiências de vida e formação*. Lisboa: Educa, 2002.

JULIA, D. Disciplinas escolares: objetivos, ensino e apropriação. In: LOPES, A. C.;

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 1, p. 10-43, jan./jun. 2001.

MACEDO, E. (org.). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 39-69.

MORIN, E. *Os sete saberes para a educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2005.

NERI, N. de S. O lugar da arte-educação no ensino fundamental. 2011. Disponível em: <http://www.uneb.br/salvador/dedc/files/2011/05/MONOGRRAFIA-Nanete-de-Souza-Neri.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2016.

NORA, P. *Les lieux de mémoire*. Paris: Gallimard, 1984.

NÓVOA, A. *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, A. *A formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.

PASSEGGI, M. da C. Memoriais auto-bio-gráficos: a arte nobre. In: PASSEGGI, M. da C. (org.). *Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente*. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. v. 5, p. 27-42.

PASSEGGI, M. da C.; SOUZA, E. C. *Memória docente, investigación y formación*. Buenos Aires: EFFyL-UBA, Clacso, 2010.

PINEAU, G. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Departamento de Recursos Humanos, Ministério da Saúde, Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 63-77.

PINEAU, G. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 329-343, maio/ago. 2006.

PINEAU, G.; MICHELE, M. *Produire as vie: autofomation et autobiographie*. Montréal: Edilig. 1983.

REGO, T. C. *Memórias de escola: cultura escolar e constituição de singularidades*. Petrópolis: Vozes, 2003.

ROJO, R. (org.). *O letramento escolar e os textos da divulgação científica: a apropriação dos gêneros de discurso na escola – linguagem em discurso*. Tubarão: Unicsul, 2003.

SILVA, E. M. A. *Arte como conhecimento: as concepções de ensino de artes na formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental de Recife*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

SOUZA, E. C. Modos de narração e discursos da memória: biografização, experiências e formação. In: PASSEGGI, M. da C.; SOUZA, E. C. (org.). *(Auto)biografia: formação, territórios e saberes*. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. v. 2, p.85-101.

SOUZA, E. C. Indagación (auto)biográfica: contar experiências, escritura narrativa y formación. In: ABRAHÃO, M. H. M. B.; BOLÍVAR, A. (org.). *La investigación (auto)biográfica en educación: miradas cruzadas entre Brasil y España*. Granada: EUG; Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014. p. 34-57.

VALOURA, L. de C. Paulo Freire, o educador brasileiro, autor do termo emponderamento, em seu sentido transformador. 2005-2006. Disponível em: file:///C:/Users/adm/Downloads/Emponderamento_Paulo_Freire.pdf. Acesso em: 12 set. 2016.

Recebido em janeiro 2017.
Aprovado em maio de 2018.