



SEM MAPAS NEM ROTEIROS: AINDA SOBRE ENSINAR/ APRENDER/PESQUISAR EM E COM ARTES VISUAIS

Leda Guimarães*

Resumo: O presente texto é um exercício continuado, uma escrita que se redesenha em busca de uma reflexão sobre a pesquisa em artes, a pesquisa em educação que tem se configurado nos programas de pós-graduação em Artes e em cursos de graduação em Artes. No texto, trago majoritariamente exemplos nas artes visuais, dada a minha atuação na formação inicial e continuada nessa área. O texto inicia retomando exemplos discutidos em um texto-matriz escrito em 2010. Na sequência, apresento numericamente os cursos de pós e de graduação existentes no Brasil para afirmar que esse quantitativo indica a existência da pesquisa em arte a partir de diversas instâncias de pesquisa. Feita essa argumentação, trago exemplos de professores/professoras que fazem parte desse campo, artes, concepções que defendem e ações em suas instituições, as quais, de uma forma ou de outra, corroboram a construção da identidade professor/artista/artista-professor ou docências artísticas. À medida que trago esses exemplos, apoio-me em concepções feitas por autores que ajudam com seu pensamento crítico a reforçar nosso campo. Finalizo apresentando aos(as) leitores(as) novos exemplos de pesquisas realizadas sob a minha orientação para refletir sobre possíveis permanências e deslocamentos na percepção da natureza e potência da pesquisa em nossa casa, morada das imagens e de processos poéticos, estéticos e políticos.

Palavras-chave: Pesquisa artística-educacional. Histórias de vida. Narrativas imagéticas. Docências estéticas. Campo investigativo.

PROFESSORES-ARTISTAS-PESQUISADORES: REDES DE AÇÃO E FORMAÇÃO

Sinto que estou redesenhando este texto desde 2010, quando fiz o primeiro exercício sobre pensar imbricações, processos artísticos/pesquisa em arte e/visualidade a partir de mestrados que eu havia orientado até aquele momento. Desenho de escrita refeito constantemente. Um exercício de suposto mapeamento sobre investigações realizadas na relação orientadora/orientandos(as) em um programa de pós-graduação.

* Pós-doutora em Educação pela Universidade Complutense de Madrid. Doutora em Artes pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFP). Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual/UFG. E-mail: leda_guimaraes@ufg.br

Figura 1 - Rascunhos



Fonte: Acervo da autora.

Haviam se passado cinco anos da minha entrada no Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual, e, naquela época, contava com seis orientações de mestrado concluídas. Em todas, havia a força das imagens como ferramentas fabricadoras de sentidos. As possibilidades investigativas se faziam presentes quase que como uma condição da forma de orientar, titubeante, burlando (ou tentando burlar) a suposta seriedade posta como condição da pesquisa acadêmico-científica. Recordo minha justificativa ao apresentar o texto:

As reflexões neste texto giram em torno da construção de narrativas visuais como espaço investigativo no cenário metodológico da orientação de projetos de pesquisa em educação e visualidades, no programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual da Universidade Federal de Goiás. Foram recolhidos fragmentos de quatro trabalhos que se diferenciam nos temas, mas que em alguns pontos se encontram no uso da construção imagética como processo da pesquisa e da escrita da dissertação. O objetivo é apontar possibilidades metodológicas de investigação estética/pedagógica e cultural, bem como vieses e reverses dessa opção no meio acadêmico, tão afeito à supremacia da palavra/texto, especialmente no rigor formal do texto escrito na elaboração do pensamento sistematizado (GUIMARÃES, 2010, p. 35).

Naquele momento, o intento da escrita foi de descrever processos de investigações, refletir sobre as narrativas com base ou a partir de imagens, indicando diferentes visualidades para além da ilustração, mas como fio condutor metodológico da construção processual da pesquisa. Dos quatro trabalhos apresentados, rememoro alguns pontos à guisa de aquecimento dessa conversação.

O primeiro exemplo foi de uma mestranda que fez uso da sua experiência com o bordado para organizar as reflexões da dissertação elaborando uma narrativa visual que alinhava toda a escrita. Mas, ao fazer esse exercício poético, percebeu-se como linha, como agulha e como tecido, compreendendo as etapas graduais da pesquisa análogas às processualidades do bordado. Fez uso das operações dos bordados como metáforas para as apreensões e aprendizagens da sua trajetória como mestranda.

Já o segundo exemplo foi o de uma mestranda muito resistente às experimentações narrativas poéticas que eram feitas tanto nas disciplinas como nos encontros de orientação. A então mestranda confessou que tudo aquilo não fazia sentido para ela por conta das concepções sobre a produção de uma pesquisa como algo "sério". Foi quando, em um período de travamento da escrita, propus que ela, apaixonada por fotografia, fizesse uma imersão nas imagens resultantes do trabalho de campo. Ela realizou a narrativa cartográfica que denominou "Fragmentos de um cotidiano: interpretações fotográficas". A partir daí, a pesquisa mudou de estágio com a incorporação das imagens na produção e negociação de significados entre a pesquisadora e os atores sociais da pesquisa. A mestranda abriu espaço para representações visuais como parte de um conjunto entrelaçado de práticas e discursos.

O terceiro exemplo vem da pesquisa de um discente artista, um produtor de imagens, criador de mundos *bricolados*. Sua pesquisa de mestrado investigou imaginários em torno de uma líder messiânica em uma pequena comunidade no interior de Goiás. No processo da investigação, havia uma guerra entre o investigador e o artista, entre a escrita e a produção de imagens. Entretanto, essa fronteira foi se dissolvendo, e o mestrando não precisou escolher entre uma margem e outra. Usando Guimarães Rosa como referência, situou-se numa terceira margem do rio. O fazer artístico contaminou a investigação, tornando-se a própria metodologia, resultando em um objeto-dissertação ou dissertação-objeto que reverberou na academia, provocando assombros. Essa dissertação-livro-objeto rompeu as fronteiras texto/conteúdo, imagens/ilustração em processo de fusão e escavação de significados.

O quarto exemplo trazido naquele texto inicial foi de uma mestranda atriz, profundamente ligada ao universo narrativo da *performance*. Sua pesquisa passou por um giro em torno do imaginário de narrativas (orais, visuais) de uma personagem feminina presente no imaginário popular de uma determinada região de Goiás. A mestranda foi incorporando as diversas versões sobre a personagem à sua própria trajetória de vida, que ela chamou de "bortal de memórias" recheado de pontos, bordados, costuras etc. A escrita se desenvolveu numa perspectiva multidisciplinar a partir de sua vivência em artes cênicas, com representações

corporais e de vestimentas da personagem que levaram a reflexões sobre os estereótipos de mulheres.¹

A partir desse primeiro exercício, escrevi outros textos (GUIMARÃES, 2015, 2018, 2020), nos quais realinhei as ideias, apresentei reflexões desdobradas e novos *insights*, colocando em foco possibilidades e conflitos dessa relação, sempre a partir da experiência com as orientações de pesquisas realizadas no Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás (UFG). Esses exercícios de escrita e reflexão foram provocando questões mais amplas sobre pesquisar, ensinar e orientar nesse campo das artes, em especial nas artes visuais, nos enfrentamentos teórico-prático-metodológicos em nosso meio, o qual, de acordo com Ana Mae Barbosa (2015, p. 26), nasce sem gerar conflito, sem causar estranhamentos como pesquisa artística:

O reconhecimento das metodologias Artísticas de Pesquisa foi promovido pelo próprio CNPq. No início dos anos 1980, quando começaram as pós-graduações em Artes Visuais, o CNPq, por iniciativa do então funcionário Sílvio Zamboni, posteriormente professor da UnB, decidiu convocar uma reunião de artistas professores e outros professores de Arte universitários para orientar o CNPq acerca de como seria a pesquisa artística. Foi imediatamente aceito o discurso das formas visuais, a narrativa visual como linguagem de pesquisa e a apresentação de resultados nas teses e outros trabalhos acadêmicos.

Ana Mae Barbosa (2015, p. 20-21) explica que foi na "Virada Cultural-Moderna que as universidades mais contribuíram para a qualidade do ensino da Arte fora dela", exatamente quando o conceito de arte se "ampliou, se contorceu e se viu interligado à cultura. Em termos de pós-graduação, Ana Mae Barbosa deu o pontapé inicial quando criou o primeiro doutorado em Arte Educação na Escola de Artes de São Paulo, na década de 1970. Durante dez anos, o curso da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA USP) foi o único do Brasil. Esses só vão ter uma expansão significativa da década de 1990 em diante, produzindo dissertações e teses, projetos de pesquisas, eventos etc. Ela cita o que eu gostaria de destacar, o surgimento dentro dos programas de pós-graduação das linhas de pesquisa em Ensino da Arte. De lá para cá, os cursos foram se ramificando para outras regiões do país. Ainda com possibilidades de expansão, especialmente nas Regiões Centro-Oeste, Norte e Nordeste, os cursos de pós-graduação em Artes têm lutado bravamente para existir e resistir dentro do sistema.

A quantidade de 83 cursos de pós-graduação no Brasil é significativa, considerando a juventude da nossa existência: são 52 anos, contando a partir de 1970. Os programas de pós-

1 - As referidas dissertações estão disponíveis no *link* <https://culturavisual.fav.ufg.br/p/6212-dissertacoes-e-teses>.

-graduação em Artes se subdividem em: Arte e Cultura Visual (1); Artes (11); Artes Cênicas ou da Cena (14); Artes Visuais (9); Artes, Cultura e Linguagem (1); Cinema e Artes do Vídeo (1); Computação, Comunicação e Arte (1); Dança (3); Ensino das Práticas Musicais (1); Ensino de Artes Cênicas (1); Estudos Contemporâneos das Artes (1); Formação de professores – Prof-Artes (1); História da Arte (2); Música (20) e Teatro (1) (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR; DIRETORIA DE AVALIAÇÃO, 2019).

Em quase todos esses programas, a pesquisa ligada ao ensino está contemplada em uma das linhas desses cursos, mas foi em 2010 que surgiram os mestrados profissionais declaradamente voltados para a formação docente na área de artes: o Prof-Artes, Programa de Mestrado Profissional (*stricto sensu*) em Artes com área de concentração em Ensino de Artes, ofertado em 15 instituições federais de ensino (IFE).²

Já a graduação é bem mais antiga. Se formos obedecer a um traçado linear da história, teríamos que voltar à Academia Imperial de Belas Artes, dependendo do ponto de vista. Atualmente, temos 217 cursos de artes visuais, e, dentre esses, os cursos de licenciatura, praticamente em todas as universidades federais no país. Esse levantamento foi realizado no sistema e-MEC, em 2019, pela professora Arlete Petry e orientandas, e o sistema continha os seguintes dados sobre a área:

O Brasil possui 217 cursos ativos de Artes Visuais, sendo 163 licenciaturas e 54 bacharelados. Portanto, 75,1% dos cursos de Artes Visuais no país são de ensino de Artes Visuais [...]. No gráfico, nota-se que dos 163 cursos de licenciaturas, 123 são na modalidade presencial, correspondendo a 79,1% dos cursos no país. Já a EAD corresponde a apenas 20,9% das licenciaturas (SILVA; CAVALCANTE; PETRY, 2019, p. 6-7).

Além das universidades, temos graduações em artes nos institutos federais espalhados por todo o Brasil. Esses institutos têm como peculiaridade ofertar cursos de ensino superior, ensino médio e cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em todos esses institutos, a nossa área está lá, com pelo menos dois professores de artes de linguagens distintas. Esse apanhado é para dizer que, sim, temos um campo de pesquisa em arte e, sim, temos pesquisas educacionais com base na arte ou a partir dela, investindo em processos de formação de docências poéticas. Apesar da ampliação e do amadurecimento desse campo, a chamada pesquisa artística, o discurso das formas visuais e as narrativas/visuais continuam a causar estranhamentos. Por um lado, essa reação vem de outros campos que não os de artes, e, por outro, elas acontecem dentro da nossa própria casa. Desconfianças por outros campos de

2 - Mais informações estão disponíveis em: <https://www.udesc.br/ceart/profartes/sobre>. Acesso em: 28 set. 2022.

conhecimento e uma necessidade de criarmos justificativas, argumentos e evidências para falar da nossa validade no meio acadêmico.

O fato é que essas questões marcam nossa inserção no campo da pesquisa acadêmica, nos cursos de graduação e, mais claramente, nos cursos de pós-graduação, em que arte e arte-educação são ainda vistas como "estranhas no ninho" no sacrossanto espaço no qual se espera a produção de um conhecimento sério, mensurável sob os rigores da cientificidade (certo, estou usando clichês para dar ênfase à problemática do texto). Mas, aqui (ou lá), estamos e somos muitas e muitos que se percebem nos meandros da arte, da educação em estado de pesquisa.

"COMO ORGANIZAR O CONHECIMENTO SENSÍVEL SEM PERDER A POESIA?"

A chamada deste dossiê coloca a presença de artistas nos ambientes acadêmicos como possíveis promotores de "espaços de protagonismo para professores-artistas e artistas-pesquisadores e, assim, garantir os decisivos lugares da criatividade, da arte e da cultura". Ou seja, recai no protagonismo desses atores um papel dinamizador das formas de conduzir ensino e pesquisa em artes nos ambientes acadêmicos. Barbosa (2015) chama a atenção para o pioneirismo de Regina Machado³ na USP, que tem orientado pesquisas de mestrado e doutorado na perspectiva da pesquisa educacional baseada em artes desde os anos 1980, com base em narrativas poéticas, contação de histórias etc. Em um texto sobre a *experiência do silêncio na formação artística*, Machado (2014, p. 38-39, grifo nosso) nos provoca:

Então na Arte existe uma condição, um estado de contemplação do horizonte, o estado de conceber, de arquitetar diversos desenhos, de sondar combinações de imagens. Como podemos criar situações de contato (nosso) e dos alunos com esse silêncio que é espaço de gestação em meio à balbúrdia do nosso tempo? *Como propiciar o contato e o alargamento desse universo de imagens internas no diálogo com a Arte? Se o nosso objeto de estudo é a Arte, o processo de aprender/ensinar Arte não poderia ser semelhante ao processo de criação/recepção que se manifesta no domínio artístico? Inspirado na experiência que temos, no que vivemos em contato com a Arte? Por que submeter o processo de ensino e aprendizagem da Arte a modelos e esquemas construídos em outros domínios, por exemplo, o domínio da Pedagogia?*

3 - Regina Machado é professora livre-docente na ECA USP e doutora em Artes. Contadora de histórias para adultos e crianças desde 1980. Foi professora doutora do Departamento de Artes Plásticas da ECA USP. Foi coordenadora do Núcleo de Apoio à Cultura e Extensão denominado Núcleo de Produção de Arte na Educação (Nace-Nupae) da ECA USP até 2004. Criadora e coordenadora do Encontro Internacional de Contadores de Histórias "Boca do Céu" e da Oficina Cultural Oswald de Andrade, da Secretaria de Estado da Cultura em São Paulo.

Podemos citar outros exemplos que desenvolvem seus processos de docência/pesquisa com base nos processos poéticos. Jociele Lampert,⁴ professora da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), atua na graduação e na pós-graduação em Artes Visuais (mestrado e doutorado) como orientadora na linha de pesquisa de Ensino de Arte. Lampert coordena o Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke e é editora-chefe da *Revista Apotheke*, periódico que vem publicando resultados de pesquisas sobre a construção de artistas/professores, professores/artistas. A pesquisadora afirma compreender o "ateliê de pintura como um laboratório de ensino e aprendizagem, algo como uma aula ateliê, conceito que permeia a paisagem entre prática artística e prática pedagógica" (LAMPERT, 2017, p. 83).

No texto "Modos de ser professor artista: ou pesquisa em arte e arte educação", Lampert (2017, p. 83) diz que o termo artista-professor, que foi usado pela primeira vez em meados do século XIX por George Wallis, "vem sendo construído desde então, para firmar um retrato pedagógico da identidade associado a práxis do fazer/saber Arte".

Não é possível apresentar uma visão ampliada dessa rede (isso demandaria outra pesquisa). Minha preocupação é dizer que ela existe e nasce, justamente, da institucionalização do nosso campo em cursos de graduação e pós-graduação. Por isso mesmo, o intento de trazer alguns nomes, conceitos e ações que possam ampliar os exemplos, já iniciado por Ana Mae ao citar Regina Machado, é demonstrar a potência desse circuito na produção do "retrato pedagógico" artista-professor/professor/artista. Lampert (2017, p. 83) arremata dizendo que, "obviamente, nesse sentido, o trabalho do professor (sua docência) perpassa pela condição de pesquisa e produção poética".

Trago nomes de pessoas próximas ao meu convívio por conhecer mais de perto seus trabalhos, mas tenho certeza de que esse tema é merecedor de uma pesquisa cartográfica para mapearmos, em todas as regiões e no maior número possível de instituições, as ações desses professores/artistas que trabalham a docência em modo estético/poético, produzindo conhecimentos na área. Também não posso deixar de pontuar conflitos, queixas e indagações das dificuldades nessa trilha.

Mirian Celeste Martins⁵ é outra professora-pesquisadora que tem trabalhado com formação docente baseada nas artes, especialmente em processo de mediação de caráter estético.

4 - Doutora em Artes Visuais pela ECA USP. Atua no mestrado e doutorado do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGAV) da Udesc, como orientadora na linha de pesquisa de Ensino das Artes Visuais, e na graduação em Artes Visuais do Departamento de Artes Visuais da mesma instituição. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Arte, Educação e Cultura da Universidade Federal de Santa Maria e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (UFSM/CNPq). Membro/líder do Grupo de Pesquisa Entre Paisagens da Udesc e do CNPq. Coordenadora do Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke (Udesc). É editora-chefe da *Revista Apotheke*.

5 - Professora do curso de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura e do curso de Pedagogia da UPM, onde coordena os grupos de pesquisa: Arte na Pedagogia e Mediação Cultural: Provocações e Mediações Estéticas. Professora aposentada do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista (Unesp). Tem marcante atuação em programas educativos, como Mostra do Redescobrimto, 25ª Bienal de São Paulo e 4ª Bienal do Mercosul. Atua no ensino de arte, arte, mediação cultural, educação, formação de educadores e metodologias artísticas de pesquisa.

Ela atua no curso de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura e no curso de Pedagogia da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). Na sua pesquisa de doutorado em 1999, já discutia sobre projetos de artistas e de educadores, o que denota a sua preocupação com essa interconexão cartográfica, hoje mais largamente discutida. A pesquisadora coordena grupos de pesquisas que realizam projetos com a ideia de contaminações e provocações estéticas, investindo a carga viral poética das imagens na formação docente e na mediação público-obra. Miriam Celeste Martins (2014, p. 249) se lembra de professoras que a antecederam nesses caminhos provocativos:

Muito antes, Fanny Abramovich, Márcia Mathias e Chaké Ekizian (1979), lançaram o livro *Teatricina* que vinha acompanhado de um vidro com comprimidos. Na capa se lê: "Via total – 45 cápsulas em 5 cap. Venda sem controle escolar". A diagramação é provocadora e foi criada por Marcelo e Milton Cipis. A bibliografia vem em forma de receita da Clínica ludo-pedagógica com as indicações terapêuticas: "Tomar um comprimido literário ao dia e um comprimido visual ou sonoro à noite" (ABRAMOVICH *et al.*, 1979, s/p) com a data de maio de 1975.

Ainda no eixo Sul/Sudeste, há a professora Luciana Loponte (2013, p. 35),⁶ que tem discutido a noção de docência artística na formação de professores:

Pensar a docência, em especial a docência na educação básica, e uma formação aliada às artes, estética, e as inquietações advindas daí, são temáticas que têm ocupado meus interesses de pesquisa nos últimos anos; em especial, com um foco nas provocações que as artes visuais contemporâneas podem trazer para nossos modos de pensar e problematizar a docência, em qualquer nível de ensino ou área de conhecimento.

Loponte (2013, p. 35), que é professora da Faculdade de Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), atuando também na pós-graduação, dá ênfase às questões de gênero e escrita de si e esclarece que a ideia de uma docência artística possibilita

[...] abrir espaços para a arte e a criação na docência, que também passa a significar o indagar-se sobre os modos de criar espaços para a arte e a criação na formação docente, assumindo a dimensão estética (ou uma determinada dimensão estética) como fundamental para a formação docente em qualquer área, não apenas em arte.

6 - Professora e pesquisadora do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da UFRGS, atuando na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa Arte, Linguagem e Currículo. É líder do Arteversa – grupo de estudo e pesquisa em arte e docência (UFRGS/CNPq). Nos seus textos, tem trabalhado principalmente nos seguintes temas: ensino de arte, formação de professores, formação estética docente, arte e educação, gênero e artes visuais.

No Nordeste, Vitória Amaral,⁷ professora da graduação e da pós-graduação em Artes Visuais da Universidade Federal de Pernambuco (Ufpe) e da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), vem trabalhando nas duas instâncias de aprendizagens, em diferentes componentes curriculares para além da reflexão teórico-conceitual. Amaral atua em disciplinas como espaços acadêmicos de compartilhamento de investigações de abordagens teóricas e práticas artísticas. Realiza discussões sobre questões históricas, epistemológicas e metodológicas do campo da arte-educação a partir da imersão em processos de criação a fim de gerar reflexões sobre a experiência e subjetividade de seus e suas estudantes. Os resultados podem ser vistos no espaço expositivo/pedagógico da Galeria Capibaribe (linktr.ee/galeriacapibaribe), na exposição *Na imensidão das pequenas coisas*, em 2021.

Essas pesquisadoras citadas (e muitas outras) têm promovido a formação de outros(as) pesquisadores/ras que também investem na indissociabilidade entre professor-artista, artista-professor. A professora Isabela Frade,⁸ por exemplo, enquanto esteve na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), desenvolveu projetos que podem ser chamados de ações vivas de pesquisa borrando fronteiras entre universidade e comunidade. Frade (2017, p. 102) busca caminhos alternativos para a atuação em nossa área, também dominada pelas diretrizes institucionais, que, segundo ela, "buscam conter e dirigir seus processos criativos". A pesquisadora afirma:

Se podemos afirmar um novo modo ou um caminho para a prática dos novos educadores em arte, seria exatamente neste viés que indaga sobre valores imbuídos nos pequenos gestos e nos sopros de vida que exalam. Estaríamos aqui para falar de arte viva, da arte que se desloca e sai à rua, a habitar os seus nichos (FRADE, 2017, p. 103).

Um dos argumentos neste texto é a construção processual de nosso campo, construção que passa por nossas atuações em cursos de graduação e pós-graduação, formando novos pesquisadores e novas pesquisadoras. Cito como exemplo uma tese da qual fui banca na Uerj: *Formações (c)a/r/tográficas: experiência em processo na arte, na educação e na pesquisa para a formação de professores artistas*, de Daniela de Sá Alves (2019), orientada pela professora Isabela Frade. No resumo da tese, podemos encontrar a ênfase que realço neste texto.

7 - Professora do curso de Artes Visuais da Ufpe e do Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais da Ufpe e da UFPB. É vice-líder do Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas sobre o Imaginário. Tem experiência na área de artes, com ênfase em arte/educação, atuando principalmente nos seguintes temas: arte/educação, gênero, cultura, educação e antropologia do imaginário.

8 - Professora adjunta do Departamento de Artes Visuais da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), cadeira de Cerâmica/Escultura. Docente do Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Contemporânea da Uerj na linha Arte, Pensamento e Performatividade. Desenvolve pesquisas e orienta projetos relacionando arte, educação, cultura e comunicação com foco nos seguintes temas: cultura material, cerâmica, artes da terra, poéticas relacionais e paisagem. É líder do grupo de pesquisa O Espaço Crítico – Arte, Pensamento e Ação Educadora – GP/CNPq.

A tese teve como objeto de estudo a questão da experiência da arte, da experiência em arte e da experiência com a arte na formação de professores, apostando na sua força para o aprendizado significativo em processos de pesquisa, criação e docência no âmbito das licenciaturas em artes visuais. O desenvolvimento da investigação acontece por vias que se entrecruzam, a primeira mergulha no conceito de experiência e sua potência no contexto da arte e da educação. A segunda encontra caminhos possíveis entre as metodologias e abordagens contemporâneas de ensino para a formação docente em artes visuais, destacando aquelas que contemplam a experiência da arte a partir dos saberes e fazeres próprios das identidades do professor, do pesquisador e do artista (ALVES, 2019, p. 10).

Os exemplos de professoras-pesquisadoras que trago me dizem que não ando só, que cada vez mais essas buscas se consolidam nas instâncias de investigação de arte e educação. No entanto, podemos mapear tensionamentos nas pesquisas com arte, sobre arte, e, principalmente, naquelas que se valem de processos poéticos na relação docência, arte e investigação. Ou seja, as angústias sobre a relação arte/pesquisa ou arte/pesquisa/educação persistem e geram perguntas como as do professor do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal da Bahia (Ufba) Fábio Luiz Oliveira Gatti (2018, p. 1):

Algumas indagações pairam sobre meu pensamento, como artista e professor, quando articulo sobre a formação da obra de arte como pesquisa. Qual a importância de uma disciplina de metodologia durante a pesquisa sobre o processo de criação de um trabalho em artes visuais? Por que, em artes, na grande maioria dos casos, emprestamos termos, conceitos, ferramentas e instrumentos de outras áreas visto que o próprio fazer artístico oferece uma grande gama desses mesmos elementos? Quais os métodos mais apropriados para uma pesquisa em artes visuais, na Universidade, atualmente?

Essas são questões que me faço e, também, faço a meus orientandos e orientandas no decorrer das nossas interações. Por que continuamos tomando de empréstimo termos, conceitos e procedimentos de outras áreas se temos os nossos modos pertinentes ao próprio fazer artístico? Alguns termos como portfólio nascem em nosso meio, mas são primeiro utilizados em outros campos para depois chegar ao nosso repertório de pesquisa. Gatti (2018) se assume como artista-professor, e suas reflexões no texto focam as questões enfrentadas pelas pesquisas que têm como meta a obra de arte em formação. Gatti (2018, p. 1) pergunta: "Qual é, portanto, o problema metodológico enfrentado ainda hoje pela Universidade, pelos professores e pelos estudantes dessa área quando se debruçam sobre a pesquisa na pós-graduação?"

As questões levantadas pelo autor têm um endereço declarado, a universidade, e, nesta, o confronto entre investigação de/sobre/com processos criativos aparece no interior dos programas de pós-graduação em Artes e, aqui, acrescento também a graduação.

Pode ser que, mesmo sendo muitas e muitos nesse Brasil *adentro e afora*, não consigamos nos ver, perceber quem, cada qual na sua luta e em seus enfrentamentos, planta e colhe resultados que se disseminam, mas não chegam a construir um campo. São inquietações nascidas da minha vivência que dialogam com mais uma pergunta de Gatti (2018, p. 1) – “Como organizar o conhecimento sensível sem perder a poesia?” – e outra de Celiane Camargo-Borges (2020, p. 3, grifo nosso), que afirma ter, desde o início de sua carreira, focado a seguinte questão:

[...] como eu posso desenvolver um programa de pesquisa que seja orgânico, que envolva pessoas, comunidades, cidades e transformações sociais enquanto, *ao mesmo tempo, possa receber reconhecimento acadêmico demonstrando seu rigor, sua qualidade, sua relevância?*

Nas duas questões, temos a reunião de dois pontos fundamentais: o desafio de, no processo da pesquisa artística realizada na academia, organizar o conhecimento sensível sem perder a poesia e, ao mesmo tempo, possibilitar que possa ser reconhecida, respeitada pelo rigor e pela relevância. Junto-me a essas e outras vozes na formulação e no enfrentamento contínuo dessas questões. As reflexões aqui tracejadas não respondem, apenas indicam caminhos na corda bamba desses dilemas em precário equilíbrio, sem redes de proteção no sistema de verdades científicas, mas buscando acolhimento nas redes flexíveis e porosas das experiências do campo artístico.

QUE ESCRITA CONFORMARIA OS CAMINHOS INVENTADOS E PERCORRIDOS?

A referência que fiz à existência de cursos de graduação e programas de pós-graduação na primeira parte do texto tem a finalidade de dar visibilidade a um conjunto institucional no qual a pesquisa artística existe, persiste e luta para se constituir como tal e ser, de fato, pesquisa com e a partir de processos artísticos. Ou seja, a pesquisa artística deixa de ser assunto só de artista no seu ateliê (ou outros espaços) e chega (de uma forma ou de outra) a esse conjunto de instituições de ensino superior gerando narrativas disruptivas no campo da pesquisa científica com métodos e metodologias estabelecidas, prefixadas, mesmo que não localizadas no paradigma da pesquisa quantitativa. Pode ser que quem esteja lendo este texto neste momento já tenha vivenciado as tensões de enviar o projeto de pesquisa para aprovação nos comitês de ética, já tenha tentado escrever de outra forma, não encontre muito lugares para enviar ensaios visuais etc.

Em termos das experiências com outros tipos de escrita, enfrentamos dificuldades dada a exigência de padronização da formatação de textos, imagens, entre outros aspectos que podem até mesmo ser permitidos no âmbito de um determinado programa, mas não no

momento da catalogação nos repositórios das bibliotecas. A discussão sobre outros formatos de produção final não é nova, mas também não tem avançado em nosso meio. São poucas as revistas que aceitam textos visuais como artigos.

É certo que uma boa parte dos componentes dos comitês são também professores(as) pesquisadores(as) da área de humanas e que, provavelmente, também enfrentam questões similares às que enfrentamos na área de artes. Também é possível dialogar com nossos pares e professores(as) de outras áreas, que vão aprendendo a interagir com o caráter processual de nossas pesquisas não exclusivo das artes, mas certamente uma de suas características basilares. Todos esses "detalhes" podem servir para o alerta que Fábio Gatti (2018) faz quando diz que a aplicação de métodos preexistentes na pesquisa artística é incongruente dado o seu caráter processual. Nesse sentido, a explicação dos pesquisadores Aldo Vitorio Filho e Marcos Balster Fiore Correia (2013, p. 50) sobre método e metodologia ressalta ainda mais essa incongruência:

A palavra método reporta à aplicação de modos de realização de algo formulado a partir, da experimentação ou não, de meios de sucesso ou de alcance de determinados objetivos. Assim, haveria para cada objetivo de toda pesquisa um método adequado ou mais indicado. A pesquisa, sendo a busca pela elucidação de uma questão qualquer, demandaria um caminho seguro, garantido e, na medida do possível, econômico, no tempo e demais recursos, ou seja, um procedimento que se entende como metodologia.

Nessa toada, os autores alertam: "quando um método é aplicado, corre-se o risco de gerar mais conhecimento sobre o método em si do que sobre o objeto observado, fato que se torna ainda mais grave quando se investigam imagens [...]" (VITÓRIO FILHO; CORREIA, 2013, p. 58). Leio essa observação e penso nos extensos capítulos sobre metodologia nas dissertações e teses, muitas vezes exaustivos e que retardam o acesso de quem lê o trabalho ao teor ou à natureza da pesquisa realizada.

Apostando na permeabilidade, flexibilidade e adaptação do objeto observado, Vitorio Filho e Correia (2013, p. 59) defendem um "método que não domestique o olhar do investigador nem lhe imponha vícios de processos, que não funcione para este com uma bitola, não o faça caminhar induzido pelo açoite".

Esse é o desafio. Não basta advogarmos essa outra compreensão de método sem bitola, uma boa parte de nossos discentes sente a necessidade de um caminho mais previsível, e muitos, embora lidem com processos poéticos em suas vidas particulares, não se sentem à vontade em apostar em jogos de metáforas, jogos imagéticos ou outras formas artísticas como caminhos investigativos.

De todo modo, continuamos a nos reconhecer dentro das ciências humanas, da pesquisa qualitativa dita de natureza maleável e suave em oposição às ciências duras. Essa maleabilidade

é, de certa forma, regulada por concepções traduzidas de termos das ciências duras, tais como coleta, mensuração, aplicabilidade, entre outros. As questões postas por muitos(as) autores(as) referenciados(as) neste texto e por muitos(as) outros(as) pretendem ir além dessa dicotomia e conclamar como lugar próprio uma já instituída pesquisa artística (como mencionada anteriormente por Barbosa), ampliando as operações dessa pesquisa com arte-educação, educação de maneira geral, antropologia visual, com outros *designs* etc. Assumir a validade desse campo acirra ainda mais a desconfiança com a tal maleabilidade, levando a questionamentos sobre falta de rigor em investigações de, com e a partir de processos artísticos. A professora Mirian Celeste Martins (2014, p. 32) indaga:

Perguntamos: no livro/artigo/dissertação/tese/material didático a imagem apenas ilustra o texto tecido entre teoria e prática ou a imagem dialoga com o texto como um outro texto tão poderoso como as palavras, tecendo teoria, prática e poética? Em uma dissertação/tese, o texto/uso poético da linguagem verbal, a imagem, a escolha e a intervenção do autor também na diagramação podem ampliar a criação da obra acadêmica?

Nesse sentido, outros caminhos investigativos estão em curso, como processos autobiográficos, pesquisas narrativas, pesquisas (auto)biográficas, novos processos etnográficos etc. A respeito desses últimos, encontramos no texto de Silva (2008) os seguintes pontos⁹ que caracterizam a virada de uma etnografia tradicional para o que ele chama de uma etnografia pós-moderna:

- Trabalho de campo de troca de experiências e de verificação da intercomunicabilidade entre os modelos culturais dos quais fazem parte o observador e o observado.
- Compreensão antropológica como representação da fusão entre ponto de vista narrativo e os sistemas simbólicos do antropólogo (que incluem modelos científicos e culturais). Fusão dos modelos ênicos (local, próximo e diverso) e éticos (global, distante e universal).
- Antropologia como tradução simultânea de culturas e formulação de epistemes alternativas.
- Escrita etnográfica: estilo experimental, busca de uma descrição participante (uso de alegorias, pastiche, figuras de linguagem).
- Discurso dialógico e polifônico (heteroglossia, presença de inúmeras vozes, dissolução da autoria).
- Antropologia como "arte" ou "ficção" (mistura de gêneros científico e literário ou dissolução das fronteiras entre eles).

9 - Pontos retirados do quadro que estabelece diferenças entre etnografia clássica e etnografia pós-moderna (SILVA, 2008, p. 155).

Em nossas pesquisas, temos passado por todos esses pontos elencados pelo autor. Apenas no último poderíamos propor uma adaptação para o nosso lugar de fala e dizer: pesquisa em arte-educação, ou pesquisa educacional como arte ou ficção, com a dissolução de fronteiras entre gêneros e linguagens. Como professora-pesquisadora, gosto de ver como essas inquietações são registradas no próprio processo da escrita de dissertações e teses, como nesta de Henrique Lima Assis (2016, p. 15, grifo nosso), que nos revela suas hesitações:

Padecendo, indagava: que escrita praticar? *Que escrita conformaria os caminhos inventados e percorridos?* Inúmeras foram as tentativas, até encontrar meu tom singular, minha voz, e reconhecer na narrativa o gênero textual mais afinado comigo e com as experiências vividas – agora partilhadas. Em meus ensaios, experimentei alguns dos preceitos da escrita acadêmica, mais quantitativa e dedutiva, da teoria para os dados e, preferencialmente, em terceira pessoa, imparcial para melhor analisar, classificar, comparar, excluir, gerar categorias que, via de regra e historicamente falando, apresentam verdades já ditas e tidas como únicas e absolutas. Todavia, me deixei guiar pela escrita qualitativa, poética, indutiva, que primeiro acolhe os dados produzidos, para depois estabelecer relações com a teoria, a literatura, o cinema e outras tantas possibilidades expressivas.

Assis (2016, p. 14-15) nos fala de sua busca por uma escrita-experiência, de uma escrita aprendizagem, uma escrita-transformadora, escrita ritual. Uma escrita polifônica, tramada a partir de várias vozes. Essa busca demonstra o envolvimento profundo do pesquisador com seu trabalho, ao qual Fazenda (2010, p. 9, grifo nosso) se refere na produção de uma "escrita de si":

[...] as questões da interdisciplinaridade precisam ser trabalhadas numa dimensão diferenciada de conhecimento – daquele conhecimento que não se explicita apenas no nível da reflexão, mas sobretudo no da ação. Assim sendo, vai exigir do pesquisador um *envolvimento tão profundo com seu trabalho que o conduzirá ao encontro de uma estética e uma ética próprias, singulares*. Somente quando o pesquisador encontra sua estética e sua ética anterior e as projeta numa dimensão transcendente estará exercendo a atitude interdisciplinar.

Até aqui, minha intenção era de fato transitar em um terreno me referindo à pesquisa artística como um campo constituído e em estado de resistência. Mas gostaria de lembrar o fato de que, dentro da pesquisa artística, as linhas dedicadas à educação (ensino de arte) vão surgir apenas na década de 1990, e essa pesquisa educacional com base na arte, não importam os termos que usemos, é uma pesquisa que transcende "o artístico pelo artístico" e inscreve a figura docente na dimensão artística/estética de forma mediadora e relacional.

Desde então, uma rede de ações, textos/teorias e práticas foram desenvolvidas, para entender o processo de pensamento que discute o lugar do professor artista, que é um processo conceitual de ampliar um modo artístico e estético de pensar o ensino de Arte. Cabe ressaltar que todo objeto artístico poderá ser passível de dinâmicas pedagógicas, políticas e discursivas e que, desta forma, situa-se o professor artista, não como um artista legitimado, inserido em um sistema ou circuito de produção artística, mas sim ou também situa-se o artista professor, no contexto universitário, da produção do conhecimento em articulação com a produção artística e suas experiências estéticas (LAMPERT, 2017, p. 83).

Como exercício de iniciação ao processo de orientação, procuro escutar das pessoas que chegam suas histórias de vida, base de formação acadêmica, experiências profissionais, *expertises* e paixões artísticas e estéticas, entre outras questões que vão surgindo com a proximidade. Perguntas vão sendo construídas à medida que determinados aspectos vão sendo descritos. Uma das primeiras perguntas que surgem nesse processo é sobre a correlação de temas, objetivos e questões investigativas do projeto com elementos presentes na trajetória de vida daquele ou daquela que está propondo a investigação. Esse movimento é fundamental, uma vez que, ainda segundo Fazenda (2010, p. 1), a pesquisa interdisciplinar exige "a busca da marca pessoal de cada pesquisador – a busca de sua 'marca registrada'. A pesquisa interdisciplinar distingue-se das demais por revelar na sua forma de abordagem a marca registrada do pesquisador".

Podemos dizer o mesmo para metodologias, ou melhor, processos e caminhos metodológicos, interdisciplinares. É importante que a pesquisa seja de fato de quem a realizou, conectada com seus desejos, suas peculiaridades, bem como existe uma diversidade nas relações e formas de condução das pesquisas:

O trabalho de orientação não é uma tarefa clara que segue um receituário prescritivo do "faça isto ou aquilo" que vai dar tudo certo. Cada orientador/a tem uma maneira de trabalhar que se soma às particularidades de cada orientando. Acredito que se estabelece uma parceria baseada numa relação de confiança que como toda relação, passa por fases, encantamentos e desapontamentos, corre riscos, e no caso das relações acadêmicas, espera-se que "não seja eterno enquanto dure", pois é na provisoriedade do contrato, que o resultado é muito mais do que o produto "dissertação" (GUIMARÃES, 2010, p. 35).

Sem considerar essas condições, teremos investigações tecnicistas, obedientes, disciplinadas e disciplinares, distantes desse aspecto fundamental da pesquisa interdisciplinar, ou seja, a "relação que se estabelece entre o sujeito pesquisador e o objeto a ser pesquisado" (FAZENDA, 2010, p.11), considerando essa relação como fonte, ou lócus de gestação, das possibilidades interdisciplinares que irão configurar cada pesquisa.

Nessa relação reside a singularidade de cada caminho, sendo impossível a aplicação de uma metodologia pronta a ser usada como modelo. Apolinne Torregrosa (2017, p. 303), pesquisadora do Groupe de Recherche sur Eco-formation Artistique et Société e professora do Departamento de Didáticas da Arte e Movimento na Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Genebra, também busca caminhos alternativos na educação e na pesquisa, "desvelando outras vias de ação, de inserir-se na sociedade, de estar juntos vivenciando uma heterogenidade criativa". Para ela:

[...] cada caminho de pesquisa nos indica uma maneira de descobrir, um modo de aproximar-se das realidades estudadas para gerar um conhecimento correspondente ao tipo de relações estabelecidas. Porque investigar é essencialmente iniciar uma relação com o tema ou as temáticas emergentes a partir da observação, da análise, da participação ou da colaboração; diversas maneiras de abordar o estudo e situar-nos nele. É desse modo que as metodologias nos acompanham, nos abrem uma trilha de busca que empreendemos, facilitando os tipos de relações com as diversas realidades e impregnando nosso modo de descobrir (TORREGROSA, 2017, p. 304).

Uma investigação está recheada de outridades e alteridades intercambiáveis entre pesquisador(a)/colaboradores ou parceiros(as) e temas/questões da pesquisa. Assim, a relação entre o sujeito pesquisador(a) e o objeto a ser pesquisado perpassa por várias histórias de vida – estas também podem alimentar caminhos metodológicos a serem trabalhados.

Na verdade, as pesquisas narrativas valorizam as experiências e as vivências das pessoas, levando-nos a outros modos de viver os processos de busca. Nisso os relatos, as imagens e todas as manifestações artísticas revelam-se como um potencial que amplifica as pistas de pesquisa e nos reintegra em uma reflexão coletiva. Dessa textura coletiva emerge uma teoria carnal da educação que se configura a partir da colaboração de comunidades: pesquisadores, artistas e docentes (TORREGROSA, 2017, p. 304).

Trilhas, pistas, indagações, buscas e descobertas. Nesse processo, surgem de forma recorrente referências a metáforas, analogias, imagens, poesias, filmes, anedotas e muitos outros recursos que passam a ocupar um espaço no processo investigativo como forma de construir as questões. Dependendo da maneira como os(as) investigadores(as) se apropriam e acreditam, podem passar a explorar a potência desses recursos como caminho metodológico na construção e nos aprofundamentos de suas questões de pesquisa.

O QUE É QUE VOCÊ TANTO QUER DIZER QUE NÃO FALA?

Fechando este texto, trago um exemplo da tese *Mediações urbanas em rotas autobiográficas: processos de Formação em Artes a partir dos graffiti do Selo Coletivo (CE) e das Minas de Minas Crew (MG)*, de Antonia Camila Alves Moreira (2021), desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual e da qual fui a orientadora. Da experiência dos processos de construção da investigação, destaco um movimento que foi muito significativo para o trabalho, que veio a ser a própria construção da pesquisadora. Camila é cearense e participou de um coletivo de mulheres que faziam intervenções poéticas nos muros da cidade de Fortaleza. Havia feito o mestrado propondo uma pedagogia da escuta como mediação pedagógica no espaço de exposições do Centro Cultural da UFG. Sua proposta era, de uma certa forma, dar continuidade à sua pesquisa de mestrado, com um diferente foco em relação à educação em museus. Entre muitas conversas, convidei-a para fazer o estágio docente na disciplina Fundamentos da Arte na Educação (ano de 2019). No contato com a turma, notou que as questões sobre educação em museus não estavam cativando a moçada. Foi então que conversamos sobre a possibilidade de que ela trouxesse a sua experiência de poetisa dos muros para provocar a disciplina, os conteúdos, os estudantes, a professora etc. Camila relata a experiência:

A decisão de tramar essa produção artística com meu percurso como educadora foi novidade, era a primeira vez que conseguia encontrar sentido de minha produção artística e meu posicionamento profissional e político. Nesse ponto, comentei com os estudantes sobre o que acredito haver de potência no Stencil, *falei de como podemos multiplicar nossos pontos de vista por meio da reprodução do Stencil*. Como ação final da aula convidei cada presente a pensar sobre o que se pode dizer sobre o mundo e sobre si, *o que tanto se tem a dizer que não se diz?* (MOREIRA, 2021, p. 100, grifos nossos).

Essa frase, tomada de empréstimo do estêncil da amiga e artista Fernanda Meireles, foi o disparador para uma ação poética. Foi uma ação muito forte, muitos silêncios foram rompidos. A turma reagiu com entusiasmo ao desafio e, depois dos lambes e das matrizes de estêncil preparados, foi realizada a deriva pelo *campus* da UFG para a intervenção. Esse acontecimento é determinante para uma virada na pesquisa de Camila.

Imagens 1 e 2 – Exemplos da produção da turma de Fundamentos da Arte na Educação – FAV-UFG-2017: estêncil "Meu fetiche é 263 vazio" – anúncio sobre papel e estêncil "Berço", grafitado com spray em molde vazado. Local: paredes externas da Biblioteca Central do campus UFG (Goiânia-GO), 2019.



Fonte: Fotos de Antonia Camila Alves Moreira (2021).

A interação de Camila com as imagens (em destaques, as duas colocadas neste texto) revela como a discente descobriu sua emblemática para toda a pesquisa. A primeira imagem, simples, direta, "Meu fetiche é 263 vazio", abarca a experiência da população discente que, assim como Camila, dependia da linha de ônibus 263. Ali começa a percepção da rota da investigação a ser desenvolvida.

A segunda imagem, "Berço", vai escavar lugares na compreensão de discentes como a pesquisadora que iriam produzir uma escrita de si:

O contato com essa imagem mexeu comigo, já vinha descobrindo conexões com as discussões trazidas pelos estudantes e o "berço" arrematou meus interesses, nessa época, tive a ideia de trabalhar com essa equipe de estudantes na tese, queria propô-los participarem da pesquisa, a empolgação foi tamanha que lembro de ter escrito em algum caderno da época, "*a pesquisa começou*". A seleção de imagens inseridas no texto são alguns dos registros feitos pela turma. Na ocasião desse exercício com intervenções urbanas não compreendia diretamente as contribuições dessa experiência para a presente pesquisa (MOREIRA, 2021, p. 104, grifo nosso).

Camila cruza sua experiência em diálogo com o livro *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*, de Bell hooks (2017), por meio da experiência de uma docência poética. Para a então doutoranda, esse cruzamento proporcionou a "oportunidade de pensar a escrita de si como prática de conhecimento e formação no ensino superior" (MOREIRA, 2021, p. 101).

A tese de Camila é uma viagem organizada em roteiros das experiências/caminhadas com a arte urbana em quatro cidades: Fortaleza, Goiânia, Belo Horizonte e Brasília. Em suas rotas, vamos acompanhando a construção da Camila em uma professora-artista-pesquisadora, em cada parada, atravessada com suas angústias, descobertas, dúvidas e atravessamentos das questões de mulher/negra/artista/docente/nômade ou andarilha.

Nas pesquisas mencionadas, com a presença de outras linguagens para além da escrita, configuram-se caminhos metodológicos interdisciplinares, uma vez que não estão no texto para ilustrar (o que não seria problema quando o objetivo pede essa função), mas são utilizados em estreita conexão com as experiências de vida de seus/suas autores/as.

PODE FAZER ISSO NA SUA UNIVERSIDADE?

Essa frase eu escutei ao fazer uma fala sobre questões de pesquisa em outra universidade quando apresentei algumas "invenções" metodológicas. Já se passou algum tempo, mas a pergunta segue reverberando e, pelo jeito, continuo tentando responder. Não com um simples pode ou não pode, mas vivenciando e reescrevendo minhas experiências entrecruzadas com as experiências de orientados/as, reparando nas ações realizadas por colegas professoras e mapeando artigos que exponham essas vísceras do nosso fazer pesquisa que apontam para outras possibilidades de investigar com, por meio, com base em processos artísticos. Como afirma Torregrosa (2017, p. 312-313), a pesquisa narrativo-artística oferece outra dimensão de estudos que une em harmonia a prática, a teoria, o sensível e a razão, constituindo-se "como uma paisagem, um território de encontros rizomáticos que invocam o desconhecido".

As pessoas citadas neste texto, professoras pesquisadoras, discentes (agora já doutores/as), são pontos nodais que nucleiam tantas outras, que ensinam, criam projetos e grupos de pesquisas, participam de eventos, publicam, constroem redes nacionais e internacionais de colaboração em torno da arte e educação. Os caminhos e as caminhadas dessas pessoas fazem brotar a diversidade e complexidade do campo: questões do desenho na infância e na adolescência; estudam e fazem a militância nas políticas educacionais para o ensino de artes; abrem novos campos de combate, tais como as questões feministas, de gênero, LGBTQIA+, da diversidade afetiva, das construções de outras formas de ser professor de artes, tais como a condição de professores e artistas e artistas professores; expandem campos e investigam formas de mediação em museus e outros espaços; criam propostas para olhar as formas de arte das

comunidades, ensino de arte e meio ambiente. Assim como Ivani Fazenda (2010, p. 16), também acredito "que através dessas pesquisas conseguimos revelar também o lado artista, o lado poético, o lado sensível dos educadores, que nesse exercício de investigar tornaram-se pesquisadores". Esse "tornar-se" é o espaço das nossas fabricações e a condição do nosso devir.

No maps no scripts: still talking about teaching/learning/researching in and with visual arts

Abstract: The present text is a going on writing exercise, redesigned upon a reflection on visual art's research, research in educational-based education that has been configured both in undergraduate and graduate visual arts programs inside universities. In the text, I bring mostly examples based my professional performance in training teachers in this area. The text begins by resuming examples already discussed in a text written in 2010 in order to show the continuity of this practice till present time. Next, I present a panorama of grad and undergraduate courses existing in Brazil to affirm that this quantitative indicates the existence of art research, in different instances. After this I bring examples of others art teachers who develop research movements in their institutions that, in one way, or another, corroborate to build the identity teacher/artist/artist teacher, or artistic teachings. These professionals cited and their actions, help to support my conceptions and shows an existence of a growing critical thinking that reinforce our field. Finally, I present new examples of researches conducted under my guidance, to reflect on possible permanence and displacement in the perception of nature and power of research in our own home, plenty of images and poetic, aesthetic and political processes.

Keywords: Artistic educational researcher. Life histories. Image narratives. Aesthetic teaching. Investigative field.

REFERÊNCIAS

ALVES, D. de S. *Formações (c)a/r/tográficas: experiência em processo na arte, na educação e na pesquisa para a formação de professores artistas*. 2019. Tese (Doutorado em Arte e Cultura Contemporânea) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/7363>. Acesso em: 3 maio 2022.

ASSIS, H. L. *Casas como museus: narrativas afetivas de professores de artes visuais*. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/970846>. Acesso em: 2 maio 2022.

BARBOSA, A. M. *Redesenhar o desenho: educadores, política e história*. São Paulo: Cortez, 2015.

CAMARGO-BORGES, C. Criatividade e imaginação: a pesquisa como transformação de mundo! *ARJ – Art Research Journal: Revista de Pesquisa em Artes*, v. 7, n. 2, p. 1-17, out. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.36025/arj.v7i2.21300>. Acesso em: 29 set. 2022.

FAZENDA, I. C. A. A formação do professor pesquisador: 30 anos de pesquisa. *Revista Interdisciplinar*, São Paulo, v. 1, p. 1-83, out. 2010. Disponível em: <https://www5.pucsp.br/gepi/downloads/revistas/revista-0-gepi-out10.pdf>. Acesso em: 3 maio 2022.

FRADE, I. Sujeitos do conhecimento e relações comunitárias: formação docente na prática da arte relacional. In: GONÇALVES, M. G. D.; REBOUÇAS, M. M. (org.). *Modos de ser professor de arte na contemporaneidade*. Vitória: Edufes, 2017. p. 101-120.

GATTI, F. A formação da obra de arte como pesquisa: formatividade e metodologia em processos criativos. *PÓS: Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes da EBA/UFMG*, v. 8, n. 15, p. 140-155, maio 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/15603>. Acesso em: 2 maio 2022.

GUIMARÃES, L. Narrativas visuais: ferramentas estéticas/investigativas na experiência docente. *Revista Educação & Linguagem*, v. 13, n. 22, p. 32-53, jul./ dez. 2010. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/2438>. Acesso em: 3 maio 2022.

GUIMARÃES, L. Aqui só se desenha quando tem evento? Pesquisas e metodologias em artes visuais. In: COSTA, R. X. da; SILVA, M. B. e; CARVALHO, L. M. (org.). *Pesquisas e metodologias em artes visuais*. Recife: Editora Universitária da Ufpe, 2015. v. 1. p. 8-28.

GUIMARÃES, L. Questões de pesquisa em ensino de artes e culturas visuais: um auditório para questões delicadas. In: SILVA, I. S. da; MENDES, J.; LUGE, V. (org.). *Políticas públicas e o ensino da arte: processos educativos em artes visuais, dança, música e teatro*. Boa Vista: UFRR, 2018. v. 1. p. 209-232.

GUIMARÃES, L. Pesquisa e educação: quando arte tensiona sentidos na construção de um campo. In: ROCHA, C. et al. (org.). *Anais do VII Simpósio Internacional de Inovação em Mídias Interativas*. HUB Eventos 2020. São Paulo: Media Lab/BR, PUC-SP, 2020.

HOOKS, B. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

LAMPERT, J. Modos de ser professor artista: ou pesquisa em arte e arte educação. In: GONÇALVES, M. G. D.; REBOUÇAS, M. M. (org.). *Modos de ser professor de arte na contemporaneidade*. Vitória: Edufes, 2017. p. 83-100.

LOPONTE, L. G. Da arte docência e inquietações contemporâneas para a pesquisa em educação. *Revista Teias*, v. 14, n. 31, p. 34-45, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24325>. Acesso em: 3 maio 2022.

MACHADO, R. *Venha ver o pôr do sol: considerações sobre a experiência do silêncio na formação artística*. 2014. Disponível em: <https://1library.org/document/qopkj30z-venha-por-consideracoes-sobre-experiencia-silencio-formacao-artistica.html>. Acesso em: 3 maio 2022.

MARTINS, M. C. Mediações culturais e contaminações estéticas. *Revista GEARTE*, Porto Alegre, v. 1, n. 3, p. 248-264, dez. 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/gearte/article/view/52575>. Acesso em: 21 fev. 2022.

MARTINS, R. C. *Desafiando Terezas e bordando Bicudas: a menina no quintal e as dobras do seu jornal*. 2010. Dissertação (Mestrado em Cultura Visual) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/2755>. Acesso em: 29 set. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR; DIRETORIA DE AVALIAÇÃO. *Documento de área*. 11-Artes. Brasília: MEC, Capes, DAV, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/artes-pdf>. Acesso em: 3 maio 2022.

MOREIRA, A. C. A. *Mediações urbanas em rotas autobiográficas: processos de Formação em Artes a partir dos graffiti do Selo Coletivo (CE) e das Minas de Minas Crew (MG)*. 2021. Tese (Doutorado em Arte e Cultura Visual) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/11747>. Acesso em: 1º maio 2022.

SILVA, J. de S.; CAVALCANTE, G. G. da S.; PETRY, A. dos S. O cenário do ensino de artes visuais no Brasil. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6., 2019, Fortaleza. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA1_ID4155_03102019235252.pdf. Acesso em: 3 maio 2022.

SILVA, V. G. da. Entre a poesia e o raio x: uma introdução à tendência pós-moderna na antropologia. In: GUINSBURG, J.; BARBOSA, A. M. (org.). *O pós-modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 2008. p. 145-158.

TORREGROSA, A. Da arte e da narração à sensível textura de nós. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I.; SOUZA, E. C de (org.). *Pesquisa narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2017. p. 303-322.

VITÓRIO FILHO, A.; CORREIA, M. B. F. Ponderações sobre aspectos metodológicos da investigação na cultura visual: seria possível metodologizar o enfrentamento elucidativo das imagens? In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (org.). *Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação*. Santa Maria: Editora UFSM, 2013. p. 49-60.

Recebido em fevereiro de 2022

Aprovado em abril de 2022