

ANA CLARA MALLMANN SILVA

**ENCANTO E DESENCANTO DOCENTE: AS NARRATIVAS DOS
PROFESSORES INICIANTEs**

Campo Grande –
MS 2024

ANA CLARA MALLMANN SILVA

**ENCANTO E DESENCANTO DOCENTE: AS NARRATIVAS DOS
PROFESSORES INICIANTES**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao curso de Artes Visuais - Licenciatura, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Artes Visuais sob orientação da Prof^a. Dr^a. Rozana Vanessa Fagundes Valentim de Godoi.

Campo Grande –MS
2024

ANA CLARA MALLMANN SILVA

**ENCANTO E DESENCANTO DOCENTE: AS NARRATIVAS DOS
PROFESSORES INICIANTES**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao curso de Artes Visuais - Licenciatura, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Artes Visuais sob orientação da Prof^a. Dr^a. Rozana Vanessa Fagundes Valentim de Godoi.

Campo Grande, MS, 29 de novembro de 2024

Comissão Examinadora

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rozana Vanessa Fagundes Valentim de Godoi
Universidade Federal do Mato Grosso Do Sul

Prof. Dr. Daniel Bruno Momoli
Universidade Federal de Pelotas

Prof^a. Dr^a. Miriam Brum Arguelho
Universidade Federal do Mato Grosso Do Sul

Para todas as professoras que me encantaram.

Agradecimentos

Acredito que minha experiência no TCC foi diferente da maioria, e por isso sou muito grata. Em momento algum sofri por essa pesquisa, pelo contrário, cada leitura, releitura e busca por referências sempre foram atividades que me enchiam de alegria, de amor. O único momento que me traz tristeza é a finalização deste ciclo que ensinou tanto. Eu sou apaixonada pelo que faço, pelo que fiz. Sei que devo muito à minha orientadora, Prô. Rozana. Desde a semana dos calouros, ao começar a graduação, sabia que seria com ela que entraria nessa aventura de escrever uma monografia. E assim foi: um percurso repleto de acolhimento e afago, mas também de liberdade e questionamento. Conversamos diversas vezes sobre como a escolha da docência parte, em muitos casos, de uma experiência boa com algum professor, e definitivamente o encontro que tivemos me fez permanecer e amar a licenciatura. Obrigada.

Não poderia deixar de agradecer, também, à Vanessa. Tudo contigo, amiga, é melhor. Que privilégio é escrever e te perguntar sobre sinônimos, metáforas, conselhos, citações. Ler para ti e ver o brilho nos teus olhos, sentindo a mesma paixão que eu por tudo isso. O conhecimento realmente só existe a partir do outro, a partir da partilha, e como eu sou grata pela tua.

Agradeço ainda àqueles que, mesmo longe, estiveram tão presentes nesse processo. À minha mãezinha, minha primeira professora, que me inspira a seguir os meus sonhos hoje, amanhã, sempre. À Gica, minha irmã, que me ensina a força em cada degrau que subimos, juntas ou separadas. À Brê, que, apesar da distância, nunca deixa de me acolher, inspirar, e que continua sendo meu porto seguro. À Deborah e à Bia, amigas desde o colégio, que seguem comigo, celebrando minhas conquistas como se fossem delas. Sou muito grata por vocês.

Por último agradeço Nazinha, minha Nossa Senhora, que me carregou em todos esses momentos e me permitiu viver coisas tão lindas nesses quatro anos.

Resumo

Esta pesquisa tem como objetivo analisar a presença e as dimensões do encanto e desencanto docente a partir da perspectiva dos professores¹ iniciantes de Artes Visuais. Por meio da análise de entrevistas com três egressos da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) dos últimos três anos (2021, 2022 e 2023), e, com base em teóricos que abordam a trajetória e vivência do professor, este estudo busca compreender e formular possíveis hipóteses do que mantém e do que afasta estes novos profissionais da sala de aula. Com foco nas experiências dos professores iniciantes, em paralelo com os estudos já feitos, pretende-se identificar fatores que contribuem para o entendimento da docência em arte, fornecendo um conjunto de entrevistas e diálogos para a reflexão contemporânea da profissão.

Palavras-chave: Formação inicial; Ensino de arte; Professor iniciante; Docência.

¹ O termo “professores” será utilizado aqui para referir-se tanto aos professores quanto às professoras de artes visuais, sem distinção de gênero.

Lista de figuras

Figura 1: “Lição de Mimese”, 2004-2006. Débora Bolzoni (Rio de Janeiro, 1975). Madeira e fórmica, dimensões variáveis.....	12
Figura 2: Detalhe da obra “Produção educativa em série”, 2024. Júlian Danilo Vargas Cubillos (Colômbia).....	16
Figura 3: Detalhe da obra “Produção educativa em série”, 2024. Júlian Danilo Vargas Cubillos (Colômbia).....	17
Figura 4: Escada-escola, 2016. Carmela Gross (São Paulo, SP - 1946). Estrutura metálica, 2,40 × 4,60 × 1,90 m. Museu da Cidade – Chácara Lane.....	22
Figura 5: Saída de emergência, 2022. Andréa Hygino (Rio de Janeiro, 1992). Madeira 23 × 26 × 61 cm. Série: Protótipos inadequados.....	2
Figura 6: Ana Mallmann. Raiz da palavra, 2024. Nanquim sobre papel, 14,8 cm x 21 cm.....	30
Figura 7: Ana Mallmann. Tentativas, 2024. Nanquim sobre papel, 14,8 cm x 21 cm.	30
Figura 8: Ana Mallmann (Brasil, 2004). Mapa imaginado do (des)encanto, 2024. Aquarela e nanquim sobre papel, 29,7 x 42 cm.....	31
Figura 9: Ana Mallmann (Brasil, 2004). Abstração do (des)encanto, 2024. Aquarela e nanquim sobre papel, 29,7 x 42 cm.	32
Figura 10: Ana Mallmann. Água viva, Terra fluida, 2024. Aquarela sobre papel, 29,7 x 42 cm.....	33
Figuras 11 e 12: Fotografias do caderno de campo de V., 2023. Fonte: Arquivo pessoal.....	36
Figura 13: Complexo educacional, 1995. Mike Kelley (EUA, 1954). Escultura com isopor, acrílica, madeira e vidro. Whitney Museum of American Art, New York.....	36
Figuras 14 e 15: Fotografias do caderno de campo de V., 2023.	37
Figura 16: Fotografia do caderno de campo de V., 2023.....	37
Figura 17: Fotografia do caderno de campo de V., 2023.....	38
Figuras 18 e 19: Fotografia do caderno de campo de V., 2023.....	39
Figura 20: Fotografia do caderno de campo de V., 2023.....	39
Figura 21: Fotografia do caderno de campo de V., 2023.....	40

Figura 22: Fotografia do caderno de campo de V., 2023.....	41
Figura 23: Fotografia do caderno de campo de V., 2023.....	42
Figura 24: Fotografia do caderno de campo de V., 2023.....	42
Figura 25: Fotografia do caderno de campo de V., 2023.....	43
Figuras 26 e 27: Fotografias do caderno de campo de V., 2023.....	43
Figura 28: Linhas de erro de uma criança autista (Janmari) em Graniers (Cévennes, França), 24 de setembro. 1977. Mapa e folha de decalque em papel vegetal traçada por Jacques Lin, adulto da rede de Fernand Deligny.....	44
Figura 29: Cartografia de M23. Nanquim, lápis e carvão sobre papel A3, 200 g/m2..	57
Figura 30: Felipe Cama. O Meu Eu Mesmo Faço, 2006. Fotografia, grama sintética, concreto. Dimensões variáveis.....	58
Figura 31: Felipe Cama. O Meu Eu Mesmo Faço (detalhe), 2006. Fotografia, grama sintética, concreto. Dimensões variáveis.....	58
Figura 32: Cartografia de G21. Nanquim, lápis, carvão e caneta vermelha sobre papel A3, 200 g/m2.....	59
Figura 33: Elias de Aquino. Lugares. Serigrafia em tecido • 90 x 60 cm. Colaboração de Gabriel Martins.....	60
Figura 34: Michelangelo Pistoletto. Love Difference Manifesto, Mar Mediterraneo. 2003-2005.....	61

Sumário

Comissão Examinadora.....	2
Agradecimentos.....	4
Resumo.....	5
Lista de figuras.....	6
Introdução.....	10
1. O professor iniciante.....	13
1.1 Quem é o professor iniciante?.....	13
1.2 Caminhos percorridos pelo professor iniciante: formação inicial e chão da escola.....	21
2. Encanto e Desencanto.....	27
2.1. Percursos de encanto.....	28
2.2. Estágios: trajetórias na formação inicial.....	35
3. Cartografias dos Encantos.....	45
3.1 Linhas metodológicas.....	46
3.2 Vozes dos professores iniciantes.....	47
3.3 Paisagens do encanto.....	57
4. Considerações finais.....	63
Referências.....	64
Apêndice A.....	69
Apêndice B.....	70
Projeto de Curso para o Ensino de Artes Visuais.....	71

Introdução

O presente trabalho analisa as dimensões de encanto e desencanto a partir do contexto da profissão docente, sob a óptica do professor iniciante—aquele que tem, no máximo, 3 anos de atuação profissional (Huberman, 1995). Nesse sentido, é pertinente esclarecer a utilização do conceito de encanto/desencanto e justificar a razão pela qual optei por essa expressão para direcionar minha pesquisa. O dicionário *on-line* Michaelis, da Editora Melhoramentos, caracteriza “encanto” como “1. Aquele ou o que deslumbra, atrai, agrada, enleva, encanta; 2. Qualquer palavra ou ação com supostos poderes mágicos de enfeitiçar; encantamento” (ENCANTO, 2024). Assim, a definição do termo a partir da noção de encantamento é a que mais se aproxima da minha interpretação da palavra. Em minha região, no Norte, pensar em “encanto” evoca um sentido ancestral ainda mantido vivo, principalmente, nas comunidades do interior do meu estado, no Pará. Os “encantados” são, de acordo com a tradição nortista (Vieira, 2012), seres protetores das florestas, com personalidades variadas, das mais amigáveis e misericordiosas às mais receosas e maliciosas com humanos que exploram seus territórios. Ailton Krenak, escritor e ambientalista indígena, em entrevista a revista *Mais60*, define, também, os encantados como:

Os encantados são exatamente aquelas pessoas que transitaram desse lugar da experiência física para a continuidade da experiência não física, que a gente pode chamar de espiritual, mas também a gente pode buscar outras expressões para se referir à continuidade de existir como pensamento, como afeto, como memória, que ganha tantos sentidos e que é chamado de os encantados. Têm as festas que são feitas para os encantados. Encantados são exatamente os nossos ancestrais (Krenak, 2023).

Há uma pluralidade de entendimentos referentes aos termos encanto e encantados e, portanto, decidi trazer estas palavras para pensar relações também múltiplas de significado – além de honrar minhas raízes. Dessarte, a pesquisa não irá pensar nesses conceitos, de encanto e desencanto, como duas pontas opostas em um caminho linear, mas em processos cíclicos e mesclados a partir dos cotidianos vivenciados pelos novos professores. Não pretendo, de forma alguma, minimizar as experiências destes, mas escutar a voz delas, entendê-las. Em síntese, as definições de encanto e desencanto, neste trabalho, serão pensadas a partir do que mantém, com influência do conceito de boniteza de Freire (2022), e do que afasta, desesperança, o professor iniciante da prática docente, desde sua formação inicial até sua atuação profissional de fato.

O professor António Nóvoa, em entrevista à TV UFSC (2018), questiona a incoerência de formar professores na graduação sem a colaboração de docentes atuantes profissionalmente. Outrossim, entendo que a troca entre os alunos de graduação e egressos raramente acontece de maneira formal– em uma roda de conversa, palestras, eventos, oficinas, oferecidos pela própria universidade–, considerando que em minha experiência estes momentos foram escassos. Na

faculdade discutimos e, inclusive, vivenciamos o (des) encantar, entretanto, em recortes específicos que nem sempre representam o que nos espera ao concluirmos o curso, de modo que não podemos saber exatamente o que iremos enfrentar e se estamos, de fato, preparados para tal. Nesse viés, a escolha do tema partiu de uma inquietação sobre a permanência e desistência na licenciatura, que presenciei em meus anos de formação. Dois pontos foram essenciais nesta perspectiva, minha vivência nos estágios e no Pibid². Os estágios supervisionados são momentos em que voltamos a pisar no chão da escola, mas, novamente, são circunstâncias fragmentadas, retiradas de um todo para análise no espaço seguro da Academia. Em outra situação, como bolsista, ficamos durante o período de 18 meses na escola, participando do cotidiano, compartilhando percepções em conjunto, dialogando com professores atuantes. Assim, tendo esta experiência imersiva, percebi que estava no lugar certo e, por outro lado, colegas duvidaram e até desistiram da docência. Posto isso, também pensei em todas as conversas que tive ao chegar para os estágios, em que fui aconselhada a “fugir enquanto dava tempo” da profissão pelos mesmos professores que se diziam apaixonados pela educação, que estavam há anos na escola e que me faziam pensar: qual será, então, o limite para o encanto?

Nesse viés, analisar a presença e as dimensões do encanto e desencanto docente a partir da perspectiva dos professores iniciantes de Artes Visuais é o objetivo geral desta monografia, de modo a compreender as visões contemporâneas acerca da docência, para esses professores. A escolha dos professores iniciantes como recorte a ser estudado, se deu pelo fato de que é o contexto mais próximo a minha própria vivência, em meu último ano da graduação, e como um movimento para visibilizar essas narrativas, muitas vezes despercebidas.

A pesquisa também adota uma abordagem autobiográfica, que articula a presença ativa da pesquisadora no diálogo com autores, participantes e sua própria produção autoral, como os desenhos apresentados para conceituar "encanto e desencanto". Além disso, também foi feita a análise do caderno de bordo de uma aluna do Estágio de Observação em Artes Visuais, de 2023, para perceber a presença do encantamento e compreender as narrativas que emergem desse momento da formação de professores.

A perspectiva metodológica da história oral será utilizada para entrevistar os professores, a fim de mapear e analisar as perspectivas de encanto e desencanto que vivenciaram e vivenciam em seus primeiros anos atuando na área, e favorecer um estudo de identidade e memória do professor iniciante. Esta metodologia vale-se de diálogos gravados, de forma que as experiências e concepções acerca destas são

² Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, que, de acordo com o Portal do Ministério da Educação (MEC, 2018), disponível em <<http://portal.mec.gov.br/pibid>>, é estreitar o vínculo das secretarias estaduais e municipais de educação e das universidades públicas, por meio de uma proposta de desenvolvimento mútuo

registradas para constituírem fontes escritas e, assim, contribuirão no entendimento da experiência social dos entrevistados, individualmente e como um grupo (Meihy e Holanda, 2023). A organização deste mapeamento e análise registrou a perspectiva de profissionais graduados em Artes Visuais na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) nos últimos três anos (2021, 2022 e 2023), de modo que serviu como um conjunto de dados sobre a formação em períodos recentes.

Além disso, ainda como parte da metodologia, foi proposta aos entrevistados uma prática para materializar suas percepções em cartografias do encanto e do desencanto. Inspirada no modo de pensar de Martins —que, por sua vez, utiliza Deleuze e Guattari (1995, *apud* Martins, 2019) como justificativa—, a análise das sensações e vivências dos professores iniciantes não se limita à transcrição do diálogo realizado durante as entrevistas. A partir de um mapa mental desenhado, essa abordagem busca ir além do formato convencional de análise, o que ressoa bem com os professores formados em artes visuais pois, como descreve Martins, “Uma cartografia não tem nem início nem final, pode ser lida com a multiplicidade que lhe é própria como um rizoma, sem hierarquias ou chaves de leitura” (2019, p. 45). A cartografia também remete à ideia de inacabamento, de constante transformação, pois depende de seres humanos. Assim, o conceito também se vincula à experiência do professor iniciante, pois da mesma forma que a cartografia é um processo contínuo de exploração e representação do espaço, o professor em início de carreira está em um processo de descobrimento da sua identidade profissional.

O trabalho está dividido em três capítulos. No primeiro, caracterizo a figura do professor iniciante com base na literatura já existente, principalmente com os estudos de Huberman e Nóvoa (1995). No segundo, aprofundo as definições de encanto e desencanto docente a partir da perspectiva de Paulo Freire (2022), bell hooks (2017), Rubem Alves (2012) e Michel de Certeau. Por último, irei analisar as entrevistas feitas com os egressos da UFMS dos últimos três anos (2021, 2022, 2023), em abordagem que se guia pela História Oral e pretende compreender as camadas que formam o cotidiano docente, com sobrecargas e com maravilhas, e humanizar a figura do educador.

1. O professor iniciante

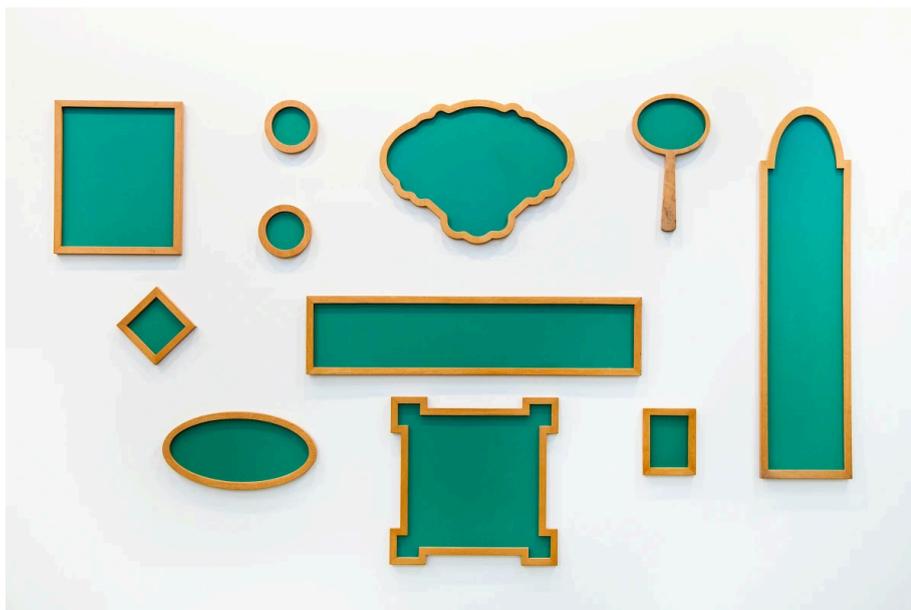


Figura 1: “Lição de Mimese”, 2004-2006. Débora Bolszoni (Rio de Janeiro, 1975). Madeira e fórmica, dimensões variáveis. **Fonte:** Acervo da Pinacoteca, 2021-2025.

A obra “Lição de Mimese”, de Débora Bolszoni, traz a perspectiva de quadros de sala de aula em quadros de arte emoldurados, provocando o observador a refletir sobre padrões de repetição no ensino. Assim, é possível traçar relações entre a obra e a tendência do professor iniciante de espelhar-se em professores mais experientes no momento em que sua própria identidade docente ainda está em construção. Neste capítulo, abordarei os anos iniciais dos professores, explorando quem é esse sujeito e que caminho foi percorrido para chegar ao ambiente escolar e ministrar uma aula.

1.1 Quem é o professor iniciante?

Na obra “Conversas com quem gosta de ensinar” (2012), do escritor mineiro Rubem Alves, há um provocativo texto que discute os papéis, a essência e até mesmo a relevância do professor. Alves faz uma distinção arriscada entre os termos “professor” e “educador”, marcada pelo entendimento do educador enquanto aquele *encantado* pela profissão, que se apaixona ao exercê-la, enquanto o professor seria mero funcionário de um mundo dominado. Embora as distinções do autor sejam idealistas, em alguns pontos, há um momento em que este questiona o presente e o futuro do educador, mesclado também ao professor:

E o educador? Que terá acontecido com ele? Existirá ainda o nicho ecológico que torna possível a sua existência? Resta-lhe algum espaço? Será que alguém lhe concede a palavra ou lhe dá ouvidos? Merecerá sobreviver? Tem alguma função social ou econômica a desempenhar? (Alves, 2012, p. 17).

Dessarte, Alves traz uma preocupação pertinente em relação ao educador e como ele poderá sobreviver no mundo atual, como irá sequer existir na contemporaneidade. Nóvoa também partilha de uma visão semelhante, indagando em um texto: “Quantas vezes (os licenciandos) ouvem os professores universitários aconselhá-los a seguirem outros cursos, a darem outro rumo às suas vidas?” (2017, p. 1112). Em 2023, a Fundação Jorge Duprat Figueiredo de Segurança e Medicina no Trabalho (Fundacentro), lançou o livro "Seminário Trabalho e Saúde dos Professores: Precarização, Adoecimento & Caminhos para a Mudança," que compila artigos de diversos pesquisadores e especialistas feitos a partir da análise de dados e experiências do projeto "Os Impactos do Trabalho Docente sobre a Saúde dos Professores: Constatações e Possibilidades de Intervenção," desenvolvido pela instituição entre 2014 e 2019. Neste trabalho, diversas entrevistas são realizadas e analisadas pelos organizadores, de modo que revelam que os professores sentem uma grande pressão e são frequentemente culpados pelas falhas na educação (Fundacentro, 2023). A pesquisa aponta que o intenso e constante desgaste mental pode levar à desistência de educar e à perda do sentido do trabalho, outrora fator de permanência na profissão, já que o sofrimento é patogênico.

Assim, retomo Alves para pensar em quem é este sujeito que se aventurou na licenciatura, apesar dos desafios iminentes da profissão, e agora está atuando nesse cenário? E, mais importante, como é sua experiência ao vivenciar este contexto? Procurando entender a figura do professor iniciante de artes visuais, este capítulo irá partir de relatos de experiência e teóricos que abordam o ciclo de vida profissional do professor - Nóvoa (1995) e Huberman (1995), principalmente. É necessário, antes de tudo, compreender quem é este sujeito que passa por, no mínimo, quatro anos de graduação e se encontra na atuação profissional, ministrando aulas para diversas turmas, na sensação de que foi da noite para o dia. Freire (1991, p. 58), entretanto, nos aponta que:

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.

Dessa maneira, pode até parecer, mas não foi de um dia para o outro, e nem é, de fato, um processo acabado. A prática docente implica em constante mudança, seja pelo cenário político-educacional instável³, seja pelas transformações advindas da própria experiência enquanto professor. No artigo de Carlos Marcelo Garcia, publicado na Revista Brasileira de Formação Docente em 2010, o autor levanta a literatura para uma investigação acadêmica acerca da figura do professor iniciante e do cenário educacional geral do país. Assim, afirma:

³ Esta pesquisa não analisa especificamente os efeitos da pandemia, mas reconhece seu impacto no cenário político-educacional instável que influencia a prática docente.

A construção da identidade profissional se inicia durante o período de estudante nas escolas, mas se consolida logo na formação inicial e se prolonga durante todo o seu exercício profissional. Essa identidade não surge automaticamente como resultado da titulação, ao contrário, é preciso construí-la e modelá-la (Garcia, 2010, p. 18).

Como Garcia coloca, ninguém torna-se professor a partir do momento que ingressa em uma licenciatura, muito menos quando recebe seu diploma, mas, sim, no cotidiano da escola, ao viver, planejar, refletir e praticar a docência. Assim, para formar educadores, precisamos estar em constante contato com o ambiente educacional, com a escola, para começar a compreender os sensíveis fatores de interação e estrutura que compõem este lugar.

Embora no senso comum e na comunidade escolar seja frequente pensar que os anos iniciais após a graduação sejam o período de maior inspiração e deslumbramento na atividade profissional de um professor, Huberman (1995), com base em uma pesquisa empírica, nos mostra que a entrada na carreira docente costuma seguir caminhos mais relacionados à sobrevivência, ao existir, do que à vivência, ao prazer em existir. Ao considerar a multiplicidade de fatores e percepções envolvidos, compreendemos que os primeiros anos de um professor são essenciais na construção de sua identidade profissional.

Huberman (1995) define o “professor iniciante” como o profissional que se graduou e está atuando há, no máximo, 3 anos. No mesmo texto, o autor pontua que o desenvolvimento de uma carreira não se define por fatos que ocorrem de maneira linear, homogênea e determinada, mas, pelo contrário, afirma que a construção da identidade profissional ocorre por meio de processos subjetivos e contextuais. Nessa conjectura, Cavaco (1990), ao delimitar o “Retrato do professor iniciante”, trabalha com uma perspectiva semelhante: defende não restringir estágios fixos nos anos iniciais de regência de um novo professor, mas de estudar e analisar sequências e padrões que se repetem nesta fase, identificando, também, o papel da subjetividade e do contexto de cada um. Dessa forma, conseguimos desenhar uma figura mais palpável de quem é o professor iniciante e das questões que o cercam sem rotular ou desmerecer suas experiências.

A primeira característica é a que o define como iniciante: o curto período de atuação profissional, no caso, as instituições de ensino. Outrossim, é quase unânime na literatura que pesquisa o professor iniciante, abordar o chamado “choque do real”, termo cunhado por Fuller (1969) e Veenman (1984), utilizado na pesquisa de Huberman (1995). Este choque seria a reação do recém-graduado ao adentrar, oficialmente, na sala de aula, sendo descrito como uma realização súbita dos aspectos reais que compõem este ambiente e implicando em um instinto de sobrevivência para lidar com tal. No livro “Sobrevivências no Início da Docência”, organizado por Emília Freitas de Lima (2006), o choque se complementa com a descoberta, uma característica mais branda, positiva, que traduz o entusiasmo de

estar, finalmente, em situação de responsabilidade, tendo a sua sala de aula, os seus alunos, participando do corpo docente da escola, de forma que o impulsiona a aguentar (sobreviver) à realidade.

Ainda neste contexto, de começar a se entender enquanto professor e conhecer o espaço escolar, a obra de Lima (2006) traz diversos relatos de docentes rememorando ou simplesmente relatando o início de sua carreira. A professora Hilda Maria Monteiro, no capítulo intitulado: “Eu não sabia o que agora sei...: tornando públicas as minhas histórias secretas”, diz:

Ainda que os estudos apontem a formação docente como um *continuum* que se inicia em experiências vividas como estudante e se prolonga para depois da formação inicial, algumas questões persistem quando assumimos uma sala de aula: O que é preciso saber para ser professora? O que os alunos precisam aprender? O que é preciso fazer para que os alunos aprendam? Essas dúvidas se intensificavam conforme se aproximava o início do ano letivo e com elas fui para a escola, sem perder o deslumbramento com a oportunidade de ser, efetivamente, uma professora. A sala de aula, de 56 m², parecia ser insuficiente para comportar 40 crianças da 1ª série. Eu, a professora, também parecia ser insuficiente para aqueles 40 alunos, oito dos quais com uma energia inesgotável e que se destacavam por manifestações de violência física entre si (Monteiro, 2006, p. 28).

No trecho, é possível visualizar a fase do descobrimento, acompanhada de dúvidas urgentes e de inseguranças que permeiam a introdução profissional do docente. Quando a autora menciona que a sala de aula parecia pequena demais, insuficiente, para todos os alunos e adiciona que até ela mesma, uma só professora, parecia pouco para tantas crianças, é possível traçar um paralelo com a obra “Produção educativa em série” (2024), de Júlian Vargas. Esta consiste em uma instalação de papel disposta da parede ao chão da sala de exposição, com plantas arquitetônicas de infraestruturas físicas das escolas públicas. A obra é interativa, os observadores são incentivados a marcar com carimbos a planta, com a opção de marcar pessoas, correndo ou paradas, e cadeiras.

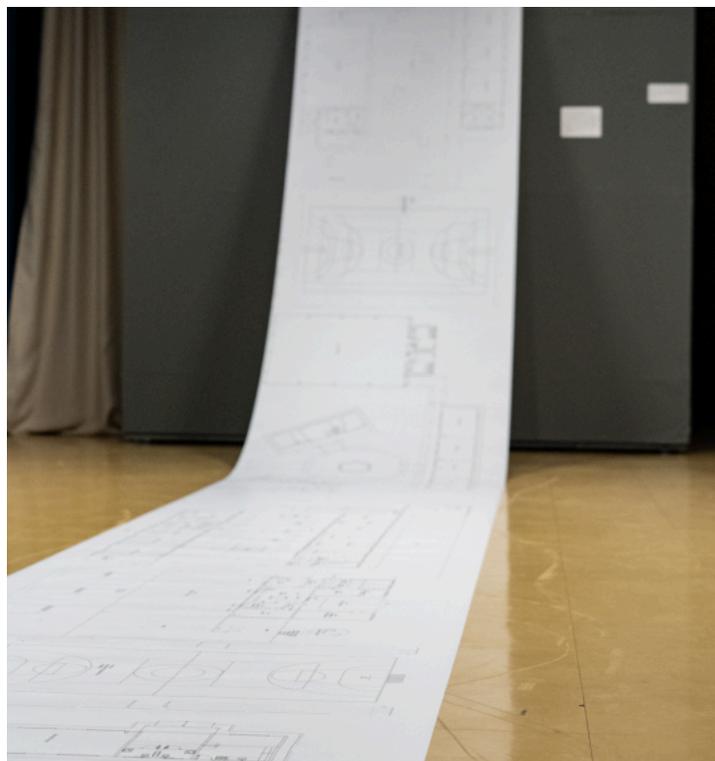


Figura 2: Detalhe da obra “Produção educativa em série”, 2024. Júlian Danilo Vargas Cubillos (19xx, Colômbia). Modificações digitais em sistemas CAD, impressão plotter e carimbos auto entintados redondos. Plantas arquitetônicas de acesso público do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) do Plano de Ações Articuladas (PAR) - Infraestrutura Física Escolar e plantas do Ministério da Educação, Programa Brasil Profissionalizado. 12m x 0.90m; Instalação segundo local.
Fonte: <<https://entrenos.art.br/escolha/>>

Quando visitei a exposição “Entre a Aula e a Escol(h)a”, da qual a obra faz parte, os espaços da planta estavam bastante preenchidos com os carimbos. Destaco a aglomeração de pessoas na sala de aula, como mostra a Figura 3, que pode traduzir a sensação que a professora Hilda Monteiro sentiu ao ministrar suas primeiras aulas como regente. Os carimbos se sobrepõem em camadas de pessoas, excedendo a capacidade da sala de aula, da mesma forma como percebemos tantas vezes nas instituições públicas. Garcia (2010) pontua que o próprio isolamento dos professores é favorecido pela arquitetura escolar, organizada em salas independentes, de modo que priva os docentes de realizarem trocas entre si, em geral, somente os alunos são testemunhas da atuação profissional.

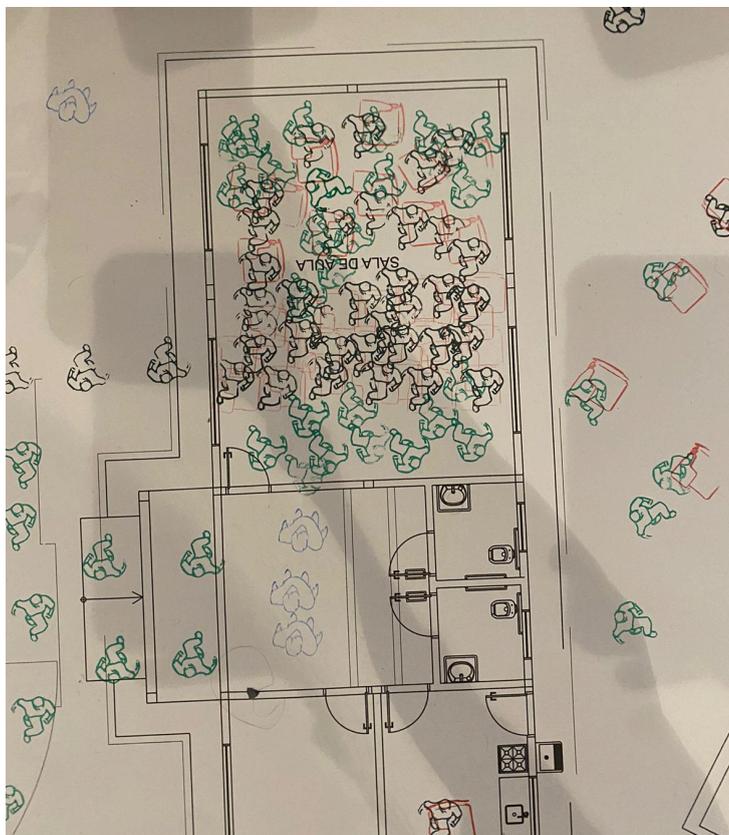


Figura 3: Detalhe da obra “Produção educativa em série”, 2024. Júlian Danilo Vargas Cubillos (19xx, Colômbia). Modificações digitais em sistemas CAD, impressão plotter e carimbos auto entintados redondos. Plantas arquitetônicas de acesso público do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) do Plano de Ações Articuladas (PAR) - Infraestrutura Física Escolar e plantas do Ministério da Educação, Programa Brasil Profissionalizado. 12m x 0.90m; Instalação segundo local.
Fonte: Acervo da autora, 2024.

A partir da narrativa, também, percebe-se que o professor iniciante está em um período de transição (Perrenoud, 2002), oscilando entre os ideais aprendidos durante sua formação inicial, na graduação, entre sua própria vivência enquanto estudante e entre o que enxerga no ambiente profissional, a conduta de outros professores. Sobre este último, Mariano (2005) afirma que, por vezes, os novos professores buscam espelhar-se no comportamento de professores mais experientes, partindo de um pressuposto de admiração e almejando respeito. Garcia (2010) também aborda a questão ao pensar em uma inserção profissional dos novos professores, apontando que um método interessante pode ser o assessoramento com docentes experientes, que atuariam como orientadores, elementos de apoio e suporte nesta fase de transição. Entretanto, o relato de Silveira (2006, p. 43) aponta um empecilho significativo que contrapõe esta perspectiva:

O início da aprendizagem profissional da docência é avassalador. A professora é colocada frente a tudo que a escola não está preparada para lidar e o mecanismo sutil parece ser este: a professora é deixada sozinha sem apoio. Assim, ou ela desiste ou, para ser aceita, incorpora o discurso da cultura escolar da exclusão que diz: “não adianta fazer nada”, pois sempre foi assim. Aparentemente, a cultura escolar só percebe essas duas possibilidades.

No caso, ao invés de ser acolhido pela comunidade escolar (docentes e gestores), o professor iniciante é, de acordo com a citação, deixado sem apoio, de forma que não consegue facilmente criar vínculos com seus colegas mais experientes

para buscar o diálogo e a compreensão frente aos desafios que enfrenta. O estudo de Cavaco (1990, p. 7) também adiciona à esta característica de solidão e desamparo do professor iniciante por parte dos colegas de trabalho e da própria escola:

A pessoa não tem qualquer apoio. Eu cheguei à escola, apresentei-me, apresentaram-me os delegados de grupo que me disseram quais eram os manuais indicados e pronto. A pessoa é lançada nas aulas sem qualquer apoio. Para já a pessoa não dispõe de qualquer informação e sente-se logo completamente apavorada e amedrontada. Sente-se completamente desamparada (Cavaco, C/2⁴).

Na citação, uma das professoras entrevistadas para o artigo compartilha sua experiência e sensação de vulnerabilidade no início à docência. Destaco a utilização de “pessoa” ao invés de “professor” no relato, que remete à noção de pessoalidade no interior da profissionalidade, proposta por Nóvoa (2009). O autor defende que é impossível separar, a pessoa do professor, e, neste sentido, também, o professor da pessoa, visto que a profissão docente tem a especificidade de necessitar das relações humanas em uma dimensão muito mais basilar do que qualquer outra. Dessarte, os professores são pessoas inteiras e, por consequência, os professores iniciantes, também. Freire defende que:

Sou uma inteireza e não uma dicotomia. Não tenho uma parte esquemática meticulosa, racionalista e outra desarticulada, imprecisa, querendo simplesmente bem ao mundo. Conheço o meu corpo todo, sentimentos, paixão. Razão também (Freire, 1995, p. 18).

A partir da citação, é possível entender a importância de considerar a inteireza do professor. No caso do professor iniciante, a construção da identidade, pessoal-profissional, precisa ser destacada. Neste viés, as relações sociais são formativas dessa identidade, os diálogos são necessários. Nóvoa coloca que “A competência coletiva é mais do que o somatório das competências individuais” (2009, p. 40), ou seja, para que o corpo docente tenha êxito em sua prática, é fulcral que existam relações de partilha, conversas entre as vivências diversas, e não ações razoáveis, mas isoladas, pois estas irão ruir eventualmente pela ausência de comunicação. hooks (2020) reitera a essencialidade dessas trocas entre colegas em “Ensinando o pensamento crítico: Sabedoria Prática”. A autora infere que conversar e aprender em grupos, juntos, é romper com noções individualistas e competitivas acerca do conhecimento, em uma prática de parceria.

Entretanto, Cavaco (1990), ao analisar o relato supracitado, C/2, destaca a dificuldade em estabelecer conexões entre os pares. Por mais que o aprendizado seja enriquecido pelas trocas e diálogos, pode ser difícil criar esse tipo de relação, cordial, amigável, justamente por noções de competitividade, como pontuou hooks. Cavaco ressalta que relações de poder sutis (ou não), dependentes das dicotomias para conseguirem alcançar um determinado fim, são mais comuns no ambiente

⁴ Nas citações da pesquisa de Cavaco (1990), optou-se por utilizar os mesmos códigos que a autora usa para os entrevistados, de modo a preservar as identidades dos participantes.

escolar e acadêmico, principalmente com os iniciantes:

Uma incomunicação a diversos planos separa conselho directivo/professores, provisórios/efectivos, velhos/novos, formação universitária/formação tecnológica, antigos/recém-chegados; é a luta pelo poder o poder de apropriação dos meios e dos recursos de trabalho, o poder de sedução dos alunos, o poder de se fazer obedecer pelo pessoal de apoio, por exemplo - que se mascara na afabilidade comedida e nas reservas defensivas, na indiferença pelos outros, no refúgio da sala de aula (Cavaco, 1990, p. 9).

Da mesma forma, hooks reconhece a instabilidade gerada por estas relações de poder: “Esse é um reflexo do desequilíbrio da organização do poder. Estudantes temem rejeição; professores também temem rejeição, mas em geral nossa autoestima está mais preservada” (hooks, 2020, p. 177). No trecho, observa-se, também, a insegurança que advém deste contexto competitivo, de rivalidades e isolamentos, e como a autoestima do professor influencia o cenário. Dessa maneira, destaco outra citação da autora, em que é compartilhada sua própria lembrança dos anos iniciais da docência:

Mesmo tendo um propósito bem definido como professora, no início da carreira não entendia que a maioria dos estudantes chegava à sala de aula com a mente e a imaginação colonizadas. Eu estava despreparada para o fato de que muitos professores enxergavam com hostilidade a ideia da educação como prática da liberdade. No início da minha trajetória de ensino, ainda não havia aprendido habilidades que me permitissem facilitar a abertura de mentes fechadas (hooks, 2020, p. 69).

No relato de hooks, é possível perceber que o isolamento é sistemático e, até com crenças bem consolidadas sobre a própria atuação, ainda influi sobre a experiência dos professores iniciantes. Tanto os conflitos, ou mesmo o silêncio ensurdecador, entre os alunos e entre os professores, são fatores que nem sempre são contemplados na formação inicial. Assim, observa-se, também, outra dicotomia: entre a teoria e a experiência prática. Garcia (2010) define a prática a partir da aplicação do conhecimento formal, específico do contexto, e, por natureza, difícil de codificar— pois se expressa, obrigatoriamente, pela ação, pelas relações interpessoais, pela comunicação oral, pelo cotidiano. A dificuldade, porém, em associar estes conceitos, de teoria e prática, é intensificada na formação inicial dos professores ao nos depararmos com noções que descredibilizam o ensino, colocando-o como uma atividade incerta e espontânea, que só acontece. O autor cita Cochran-Smith e Lytle (1999) para apontar que não há sentido em posicionar o conhecimento teórico oposto ao conhecimento prático, mas sim colocá-los caminhando juntos, lado a lado. Em síntese, o conhecimento, teórico e prático, se constrói coletivamente dentro das comunidades, em experiências, diálogos e pesquisas que se entrelaçam no viver.

1.2 Caminhos percorridos pelo professor iniciante: formação inicial e chão da escola

Não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida. Mas também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas ao domínio das disciplinas a ensinar ou das técnicas pedagógicas. A formação de professores depende da profissão docente. E vice-versa (Nóvoa, 2017, p. 1131).

A citação de Nóvoa destaca uma visão integrada entre o exercício da profissão docente e a formação inicial, de modo que a imagem da formação docente é a imagem das suas instituições de formação (Nóvoa, 2017, p. 1114). A profissão docente forma um ser humano que nunca deixa a escola, passando seus primeiros anos de vida em uma sala de aula e permanecendo lá, enquanto professor, até, provavelmente, sua aposentadoria. Ao retornarmos à escola como professores, podemos enfrentar o choque da realidade, mencionado anteriormente, que revela, principalmente, os desafios cuja discussão não foi aprofundada durante a formação inicial.

Nesse viés, Nóvoa (2017, p. 113) indaga: “Como é que se entrelaçam a formação e a profissão? (...) como é que se integra, no exercício profissional, uma dinâmica de reflexão, de partilha e de inovação durante a qual vamos nos formando em colaboração com os nossos colegas?”. A resposta, idealmente, se encontraria no estágio. Na graduação, discussões acerca do contexto da escola e as primeiras experiências sob a óptica docente vem dos estágios supervisionados, descritos por Pimenta (2010, p. 129) como um “retrato vivo” da profissão, que levantam diversos questionamentos e análises sobre os desafios do cotidiano docente. A autora destaca que o momento do estágio é um espaço privilegiado de reflexão e investigação, bem como um momento de interação entre a universidade e a escola, que presentifica algumas das questões que serão enfrentadas na atuação docente.

Guarnieri (2005) aponta que parte do aprendizado da profissão docente só ocorre e só se inicia no exercício. Assim, a atuação *per se* “é condição para consolidar o processo de tornar-se professor” (Guarnieri, 2005, p.09). Nesse sentido, a construção da identidade se dá através da vivência prática, o que não descaracteriza, porém, a experiência dos estágios, que traz esta vivência para o momento da formação. Pimenta e Lima (2018) afirmam, sobre o estágio, que:

(...) a aproximação com a realidade só tem sentido quando possui conotação de envolvimento, de intencionalidade, pois a maioria dos estágios burocratizados, carregados de fichas de observação, é míope, o que aponta para a necessidade de um aprofundamento conceitual do estágio e das atividades que nele se realizam (Pimenta; Lima, 2018, p. 35).

Pensando nessa questão, Dewey (1938, *apud* Garcia, 2010) aponta que não é suficiente insistir na necessidade da experiência, isoladamente, mas pensar que tudo depende da qualidade da experiência que se tenha. Dessa maneira, um fator fulcral neste momento é o diálogo, o compartilhamento de ideias e vivências que ocorre

entre os colegas que também estão estagiando, entre os professores orientadores e entre os professores supervisores. Pimenta e Lima (2018) criticam “a prática pela prática”, a utilização de técnicas e abordagens pedagógicas sem devida contemplação ou conhecimento sobre. As autoras defendem um estágio reflexivo, que incentiva o estagiário a começar a construir e a fortalecer sua identidade profissional. Oliveira e Lampert (2010, p. 84) apontam que “essa identidade é única, intransferível, não traduzível”. Destacam, também, que o momento dos estágios é quando percebemos, claramente, que acadêmicos irão ou não seguir, de fato, o caminho da docência. Sobre esta última questão, Pimenta e Lima, em outro trabalho, apontam que:

O exercício de qualquer profissão é prático, no sentido de que se trata de aprender a fazer ‘algo’ ou ‘ação’. A profissão de professor também é prática. E o modo de aprender a profissão, conforme a perspectiva da imitação, será a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, da re-elaboração dos modelos existentes na prática, consagrados como bons. Muitas vezes nossos alunos aprendem conosco, observando-nos, imitando, mas também elaborando seu próprio modo de ser a partir da análise crítica do nosso modo de ser. Nesse processo escolhem, separam aquilo que consideram adequado, acrescentam novos modos, adaptando-se aos contextos nos quais se encontram. Para isso, lançam mão de suas experiências e dos saberes que adquiriram (Pimenta e Lima, 2005/2006, p. 7).

Assim, no momento do estágio, as narrativas, como já estabelecido, possibilitam a partilha, a conversa, sobre os saberes adquiridos e as experiências vividas. Como mencionado na citação, o licenciando tende a buscar, observando seus pares e mestres, os modelos pelos quais irá guiar sua prática, pelo menos neste primeiro momento. E então, a partir das histórias compartilhadas, será possível traçar paralelos entre os acontecimentos em cada estágio, os desafios, os obstáculos, e também as possibilidades (Pimenta; Lima, 2018) que farão parte da identidade profissional dos futuros professores. Sobre a importância das histórias e da troca de vivências, hooks coloca que:

Em vez de supor "penso, logo existo", gosto de pensar que sou porque a história é. As histórias que conto sobre mim constituem o eu em "eu, como eu me vejo" enquanto narro. Para mim, as histórias conferem à escrita uma intimidade frequentemente ausente quando há apenas teoria pura (hooks, 2020, p. 91).

A autora evidencia que histórias nos ajudam a nos conectar com o mundo, a criar vínculos, a nos entender e entender o outro melhor. Além dos sujeitos que fazem parte do estágio burocraticamente (professores orientadores, supervisores, coordenação, outros estagiários), há também a troca de conhecimentos entre estagiários e alunos da instituição onde atuam, como Paulo Freire infere que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende, ensina ao aprender” (2011, p. 23). Portanto, como Freisleben e Valle (2022) colocam, “o estágio também é um convite a entrelaçar teoria e prática, a estabelecer relações e fundamentar o fazer pedagógico naquilo que foi lido e estudado, isto é, a teoria”. hooks entende essa

relação a partir do seguinte trecho, no qual fala sobre a diferença entre a aula de dois professores sobre o pensamento crítico afro-americano, um negro e uma branca, e o ponto de vista de cada um deles:

Esse ponto de vista não pode ser adquirido por meio de livros, tampouco pela observação distanciada e pelo estudo de uma determinada realidade. Para mim, esse ponto de vista privilegiado não nasce da “autoridade da experiência”, mas sim da paixão da experiência, da paixão da lembrança (hooks, 2017, p. 123).

Ao pensar nesta “paixão da experiência”, o momento dos estágios nos cursos de licenciatura possibilita a vivência teórico-prática para os acadêmicos, além de propiciar, também, processos investigativos e reflexivos acerca da realidade que enfrentará após a graduação. A autora se opõe a qualquer “prática essencialista que construa a identidade de maneira monolítica e exclusiva”, mas não abre mão do poder da experiência como ponto de vista a partir do qual se origina uma análise ou formula uma teoria (hooks, 2017, p. 122).

Freire (2022, p. 94) defende que “não é possível exercer a atividade do magistério como se nada ocorresse conosco”. A frase retoma questões de personalidade dentro da profissão, como visto anteriormente com Nóvoa (2009), destacando mais uma vez que o ofício do professor se difere de outros ao ponto que é uma “profissão do humano” e, portanto, lida com a incerteza e a imprevisibilidade de modo tal que não se desvincula da pessoa (Nóvoa, 2017, p. 1114). Ainda nos escritos do autor, ele reitera que nada se constrói no vazio, que a colaboração constrói pontes, ou melhor, escadas (Martins, 2018), que integram o conhecimento e as experiências. A professora Mirian Celeste Martins traz a perspectiva de escadas ao invés de pontes na temática da mediação, utilizando a obra “Escada-escola”, que também pode relacionar-se com a colaboração e a troca dentro da construção identitária do professor iniciante:



Figura 4: Escada-escola, 2016. Carmela Gross (São Paulo, SP - 1946). Estrutura metálica, 2,40 × 4,60 × 1,90 m. Museu da Cidade – Chácara Lane.

Fonte: <<https://carmelagross.com/portofolio/escada-escola-2016/>>.

Martins afirma que a obra pode ser a síntese do que é mediação e, neste contexto, da partilha de experiências, “não como uma ponte que liga um lado ao outro, mas como o estar “na” escada vivendo a experiência estética de encontros entre muitos, com suas referências, histórias, modos pessoais e únicos de vivê-los”⁵. O professor iniciante percebe, também, a essencialidade destes encontros, do coletivo, em sua prática.

O ponto basilar, assim, para considerar o momento como uma boa experiência (como provocou Dewey, 1938) se encontra nesta colaboração, na partilha e na interação, o que, como visto, nem sempre é realidade na transição de discente a docente. hooks (2020) relata que ao olhar para trás, pensando em seus anos de graduação, o que mais lembra não é das apresentações e dos conteúdos, mas sim das conversas geradas por debates em sala de aula. A autora defende que a aquisição do conhecimento chega até nós, no cotidiano, por meio das conversas, caracterizando-as como ferramentas essenciais do ensino e da aprendizagem. Ao pensarmos na inserção do professor iniciante e a tendência ao isolamento advinda das inseguranças, dúvidas e do cenário, frequentemente hostil, a ausência de diálogo torna-se um fator agravante do desencantamento.

Em suma, entendemos que os professores novos podem se sentir perdidos e procuram sobreviver, mas para os outros professores, mais experientes, estes sentimentos podem ser invisíveis, frequentemente desconsiderados visto que eles mesmos sobreviveram a situações semelhantes (Cavaco, 1990) e, provavelmente, também sozinhos. É algo que faz parte do universo escolar que interiorizaram como natural, inevitável e até imutável, em um ciclo de desconexões. Nas entrevistas de Cavaco (1990, p. 10), um participante denuncia: “As pessoas queixam-se individualmente, mas em grupo não querem discutir. Por questões de insegurança têm medo de assumir os problemas que têm. Ninguém assume (C/2)”. Ao narrar uma situação em que falou abertamente de sua dificuldade enquanto professor iniciante, afirmando que era sua primeira vez em uma turma com crianças, o entrevistado relata que seus colegas ficaram espantados com sua honestidade, que um, inclusive, o parabenizou pela coragem em admitir enfrentar um desafio, pois nunca ninguém conversava sobre as próprias inseguranças e dúvidas. Rubem Alves denuncia o silêncio conveniente dentro dos espaços acadêmicos e escolares:

Ninguém fala. Quem fala é um sujeito universal, abstrato: observa-se, nota-se, constata-se, conclui-se. Não foi assim que nos ensinaram? Não foi assim que ensinamos? Jaspersen observou, certa vez, que “os homens cantaram suas emoções antes de enunciar as suas ideias”. Mas existe também a situação inversa: a de enunciar ideias mesmo depois que delas fugiram o amor e o desejo - sonambulismo, ventriloquia. Não será essa a nossa situação? E eu pensaria que o acordar mágico do educador tem então de passar por um ato de regeneração do nosso discurso, o que sem dúvida exige fé e coragem: coragem para dizer em aberto os sonhos que nos fazem tremer. A formação do educador? Antes de mais nada: é necessário reaprender

⁵ Fonte: <https://www.mirianceleste.com.br/territ%C3%B3rio-das-palavras>

A perspectiva de Alves ressoa na situação narrada pelo entrevistado de Cavaco. A própria escrita acadêmica preza pela impessoalidade, pelo anonimato até, em uma visão que exalta a neutralidade dentro de situações tão profundamente humanas quanto às vivências de um professor. Freire nos elucida que não há neutralidade na educação, que a “presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política” (2022, p. 94-96). O silêncio, a falta de diálogo, gera inseguranças e cria barreiras, afastamentos entre os colegas de profissão. Retomando a narrativa de Monteiro na obra de Lima (2006), que traz diversas perspectivas e histórias sobre o início à docência, a autora conta que: “Este sentimento de vergonha de não saber, essa tentativa de não frustrar as expectativas que outros têm do nosso trabalho é que nos remete a um estado de solidão”. Monteiro relata ter fingido uma postura de quem sabia, sem demonstrar as dificuldades que estava enfrentando, pois era assim que todos seus colegas faziam. A procura de auxílio ou o mero levantamento destas questões representava, para ela, admitir uma fraqueza ou incompetência na atuação do ofício, de modo que construiu uma fachada para mascarar estas inseguranças e teve de aprender a superá-las sozinha. Ao final do capítulo, sintetiza que:

Quando pensamos em aprender a ser professora no exercício da docência temos em mente a escola e, mais especificamente, a sala de aula - o ponto nuclear da atividade docente por ser o espaço em que passamos mais de 80% do nosso tempo de trabalho. Entretanto, a escola não é só a sala de aula e os alunos: ela é o cenário em que atuam e se relacionam professores, funcionários, administradores e pais. Ser professora é também conviver e contracenar com esses atores (Monteiro, 2006, p.36).

O choque e a descoberta mais uma vez se mostram dentro da prática docente inicial. A colaboração do professor perpassa todos os grupos e fatores que atuam dentro de uma escola, de modo que, embora em outros momentos o relato denuncie um isolamento, a ação, de fato, precisa do coletivo em algum grau de sintonia. Arroyo (2004) nos aponta que parte da especificidade da profissão se dá na apropriação do *ser*, professor - pessoa, e nas relações que construímos a partir desta personalidade inerente. Assim, continua:

Os tempos de escola invadem todos os outros tempos. Levamos para casa as provas e os cadernos, o material didático e a preparação das aulas. Carregamos angústias e sonhos da escola para casa e de casa para a escola. Não damos conta de separar esses tempos porque somos professoras e professores faz parte de nossa vida pessoal. É o outro em nós (Arroyo, 2004, p. 27).

Os professores iniciantes se deparam a todo momento com dicotomias, paradoxos e ciclos dentro da profissão docente. Para Papi e Martins (2010), estes primeiros anos de experiência são basilares para configuração das ações profissionais e também para a permanência na profissão. Nesse viés, quando há a falta de suporte entre os pares, quando a formação inicial do professor iniciante não

preencheu grande parte das lacunas e inseguranças deste, cabe somente a ele decidir como irá se portar e se desenvolver dentro da atividade docente. Certeau (2014) caracteriza duas formas de agir em seus estudos: as estratégias, ações planejadas anteriormente com base na observação cuidadosa do contexto, geralmente feitas por quem detém o poder, e as táticas, ações reativas a um determinado contexto inesperado, feitas por quem não tem poder ou quem possui um poder menor. O professor em toda sua trajetória estará envolvido em estratégias e táticas, de forma que pode alternar relações de poder ou adaptar-se a elas, criando as suas próprias.

No caso do professor iniciante, este estará, basicamente, vivendo a partir de táticas. Certeau detalha mais sobre estas na seguinte citação:

São procedimentos que valem pela pertinência que dão ao tempo – às circunstâncias que o instante preciso de uma intervenção transforma em situação favorável, à rapidez de movimentos que mudam a organização do espaço, às relações entre momentos sucessivos de um “golpe”, aos cruzamentos possíveis de durações e ritmos heterogêneos etc. (Certeau, 2014, p. 96)

As táticas são as ações do cotidiano, adotadas pelo professor para que possa sobreviver. Como visto nos relatos organizados por Lima (2006) e Cavaco (1990), o professor iniciante ingressa na profissão sem total clareza de como funciona o cotidiano de uma instituição escolar, de como se dão as relações entre os colegas e funcionários e mesmo de como é a interação com os alunos. Assim, boa parte de seus primeiros anos de atuação como regente serão marcados por táticas criadas com base no contexto experienciado, de maneira imprevisível. Como Perrenoud (2002) coloca, ele está em um período de transição, de forma que oscila entre o que aprendeu durante sua formação inicial e “as receitas mais pragmáticas” que absorve no ambiente profissional.

Podemos considerar ao final deste capítulo que, conforme indicado na pesquisa da Fundacentro citada inicialmente, os professores tendem a encontrar um grande sentido em sua prática, o que atua como uma fonte de satisfação que os mantém na docência, apesar do desgaste advindo dos desafios. A fala da professora Monteiro (2006), citada inicialmente, também destaca o deslumbramento como um fator crucial no início de sua carreira, que a impulsionou a prosseguir, mesmo diante dos choques. Da mesma forma, os estudos de Huberman (1995) reconhecem essa característica como parte da descoberta, demonstrando que nem tudo no início da docência é ruim e árduo. Tanto a descoberta quanto o deslumbramento que ela cria podem fazer parte da dimensão do encanto, que será discutido mais profundamente no capítulo 2, pensando neste desde a formação inicial à inserção profissional.

2. Encanto e Desencanto



Figura 5: Saída de emergência, 2022. Andréa Hygino (Rio de Janeiro, 1992). Madeira 23 × 26 × 61 cm. Série: Protótipos inadequados. **Fonte:** Galeria Superfície.

A série “Protótipos Inadequados”, de Andréa Hygino, apresenta carteiras escolares modificadas, provocando o observador a refletir criticamente sobre a educação no Brasil. A obra “Saída de Emergência” coloca uma escada anexada ao encosto da carteira, de modo que instiga, juntamente com o título da obra, um entendimento do ensino superior, da educação, como um meio de ascensão social, apesar dos empecilhos, das emergências. De maneira análoga, podemos pensar na licenciatura como uma saída de emergência e, também, como rota de fuga. Ingressar na docência frequentemente está associado ao gosto por uma determinada área e a necessidade de inserir-se no mercado de trabalho, como nos mostra o relato da professora Maria Célene, entrevistada por Rozana Godoi em 2018, para relembrar sua trajetória de aluna a professora de Artes Visuais. Maria Célene conta que se sentia insegura em relação às possibilidades de trabalho oferecidas pela área, o receio em dedicar-se a uma profissão que não oferecia retorno financeiro e estabilidade, tanto enquanto artista quanto como professora de arte (Godoi, 2021).

Ao considerarmos os processos de encanto e desencanto na prática docente como inerentemente humanos, cíclicos e rizomáticos (conforme as ideias cartográficas de Martins e Picosque, 2012), podemos estabelecer paralelos com a série de Hygino. A provocação da artista nos mostra possibilidades de compreensão sobre a formação docente, com seus desafios e suas conquistas. Neste capítulo, o encanto e o desencanto serão pensados a partir da formação inicial, do ingresso à titulação, e como estes influenciam a construção da identidade profissional docente. O primeiro tópico irá construir discussões a partir dos percursos, trajetos,

contaminações⁶ e tessituras do encanto na profissão docente. O segundo, irá analisar percepções e possibilidades em que o encantamento aparece (ou não) nos cadernos de campo dos estagiários de Artes Visuais em sua primeira experiência na escola, enquanto observador.

2.1. Percursos de encanto

(...) faz-me pensar no educador e na necessidade de encantar-se para poder encantar; criar para poder seguir com as crianças a aventura da criação; ver beleza, viver a beleza para poder espalhar beleza; abrir-se à escuta e ao olhar do inusitado e misterioso, acolhendo múltiplos sentidos no mundo, para poder ser sensível e acolher diferentes significados e sentidos construídos pelas crianças no cotidiano educativo; ousar para poder encorajar (Ostetto, p. 45, 2010).

Início este tópico citando a professora Luciana Ostetto, que entrelaça a magia ancestral da dança com a sensibilidade nos percursos da formação universitária docente. A autora questiona: “A sensibilidade é cultivada, construída, provocada, estimulada, formada? Como vai adiante? É possível educar para a sensibilidade?” (Ostetto, p. 41, 2010). Assim, o texto de Ostetto nos instiga a pensar na noção de encantamento, colocando-a como um fator essencial para o professor, uma vez que seu ofício, e, em específico, do professor de arte, transita pelos territórios da imaginação, da criação e da transformação.

Retomo a cultura nortista para contextualizar minha própria história, neste ambiente profundamente conectado à natureza, marcado pela coletividade e ancestralidade. Nesse viés, os encantados constituem uma parte essencial de minha compreensão de mundo e de minha essência. Ao mudar de região para cursar a graduação, meu imaginário permaneceu guiado pelo encantamento, pelos momentos em que compartilhamos nossas experiências e sentimos certa ‘magia’ no cotidiano.

No livro “Isso tudo é encantado” (2023), organizado por Florêncio Almeida Vaz Filho e Luciana Gonçalves de Carvalho, as narrativas orais de moradores da região do Baixo Amazonas são transcritas em um compilado de histórias que demonstram como a cultura dos povos originários se mantém viva e presente, mesmo com a agressiva tentativa de apagamento colonialista. A cosmovisão amazônica é centrada no encantamento e, de fato, tudo é encantado:

Essa concepção de que praticamente toda a natureza ao seu redor é encantada expressa uma realidade: a vida dos moradores das comunidades do interior do Baixo Amazonas está ligada de forma umbilical ao meio ambiente, principalmente a mata e a água (Carvalho; Vaz Filho, p. 22, 2023).

Dessa maneira, fundamento o processo de *encantar-se* na docência também a partir do conceito de boniteza, criado e defendido por Freire. No livro “A palavra boniteza na leitura de mundo de Paulo Freire” (2021), organizado pela professora e esposa do autor, Ana Maria Araújo Freire, a apresentação esclarece:

⁶Como em Martins: “As ideias se propagam de cérebro em cérebro, por contaminação, e são replicadas e transformadas por nossas próprias maneiras de compreendê-las e operar com elas” (p. 4, 2014).

Como aprendemos ao longo deste livro, boniteza tem dimensão poética, já que é palavra ressignificada - no dicionário, é sinônimo de bonito. Mas o termo freireano não tem a ver exclusivamente com a aparência. É intrínseco ao que é bom, verdadeiro, ecoa a definição platônica de belo. Boniteza é conceito que tem a ver com a crença em um mundo mais justo. É posicionamento político. Tem a ver com direitos civis e humanos. Fala do trabalho justamente remunerado, da comida na mesa, da escola popular e democrática de qualidade (Freire, p. 05, 2021).

Nas palavras do próprio Freire, a boniteza está quase sempre associada à esperança, outro conceito central em sua obra: “É imperioso mantermos a esperança, mesmo quando a dureza ou aspereza da realidade sugiram o contrário” (2015, p. 107). Além disso, o autor sempre reitera a esperança como ação ao utilizar o verbo 'esperançar', diferenciando-o da ideia passiva de esperar e se contentar:

[...] é preciso ter esperança, mas esperança do verbo esperançar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo (Freire, 1992, p.110-111).

Assim, o *encanto* se constrói, como boniteza, como esperança, como resistência e existência básica do professor. No prefácio de “Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança” (2021), hooks cita Mary Grey, referência em seus escritos sobre o século XX, para apontar a esperança como elemento necessário do viver:

A esperança amplia os limites do que é possível. Está ligada àquela crença básica na vida sem a qual não conseguiríamos passar de um dia a outro [...]. Viver pela esperança é acreditar que vale a pena dar o próximo passo; que nossas ações, a família, a cultura e a sociedade têm sentido, e que vale a pena viver e morrer por elas. Viver com esperança nos diz: “Há uma saída”, mesmo nas situações mais perigosas e desesperadoras [...] (Grey in hooks, p. 20, 2021)

A citação sintetiza como a esperança, o encanto, pode nos mover para continuar até nos ambientes mais desafiadores. Entretanto, destaco que não é minha intenção romantizar a precarização da profissão docente em justificativa de que basta se manter forte e esperançoso. hooks (2021), no mesmo livro, relata um momento de sua trajetória em sala de aula que precisou se afastar, pedir licença, ainda defendendo o inconformismo com o sistema, sem desconsiderar os efeitos que a postura constante de transgressão gera no sujeito. Concordo com a afirmação de hooks quando diz: “Qualquer professor que ensina com prazer necessita ter coragem para aceitar períodos de esgotamento e reagir a eles, para acolher a dor da perda e da separação” (p. 41, 2021). Portanto, o processo de se encantar pode perpassar pelo desencanto e, principalmente, por um *reencanto*.

Entendo a noção de encanto, a paixão que hooks comenta, como rizomática, entrelaçada, sobreposta, não-linear ou sequencial. Assim, antes de propor cartografias ou mergulhar na imensidão de possibilidades conceituais do encanto, comecei a investigar, agora graficamente, o que essa palavra quer dizer para mim. Destaco a

expressão “quer dizer”, pensando em uma citação da obra *Água Viva* (1980), de Clarice Lispector: “Então escrever é o modo de quem tem a palavra como isca: a palavra pescando o que não é palavra” (p. 21). A palavra encanto não é só uma palavra, é um sentimento, é subjetivo, vai além da linguagem, da codificação dos símbolos que formam sílabas, e, ao fazer o movimento de buscar este sentimento em minha pesquisa sobre o professor iniciante, não poderia deixar de buscar, também, em mim. Encanto *quer* dizer alguma coisa, tem vontade de sair do mundo das ideias, como poderia colocar Platão; encanto não se limita na estaticidade das sete letras que o formam. Retomando Lispector, como autora-personagem⁷ e artista visual, ela coloca a palavra como sua quarta dimensão, além do espaço, do tempo e do material, o que a professora Mastroberti elucida como: “o estranhamento produzido no confronto desse sujeito que mergulha em si mesmo ao mesmo tempo em que mergulha no próprio discurso” (2009, p. 324).

Comecei, então, a tentar desenhar, de diversas maneiras, minha noção de encanto. No entanto, percebi como é difícil representar conscientemente algo tão sensível e livre, pois não está inteiramente no campo do pensar, racionalizar, mas, também, do sentir. Embora não concorde com a dicotomização da emoção, abstrato, e da razão, material, não posso deixar de ser afetada por esta, cresci em um contexto que separa o corpo da cabeça, como traz a poesia de Malaguzzi⁸. Lembrei-me de um texto de Fernando Pessoa, sob o heterônimo de Alberto Caeiro, que diz: “Os campos, afinal, não são tão verdes para os que são amados, como para os que o não são. Sentir é estar distraído⁹” (Chacon, 2015, p. 67). O sentimento, por vezes, ofusca a percepção por sua característica de intensidade, de forma que o exercício de representar este conceito por meio do desenho —minha principal linguagem dentro das artes visuais— torna-se difícil, como um detetive que encontra pistas e tenta elaborar uma narrativa.

Meu primeiro desenho tenta utilizar a linha das palavras para dar forma a uma árvore, com raízes e galhos que se encontram no papel, conforme a Figura 5. As palavras estão sobrepostas, mas é possível identificar: experiência, encanto, afeto, eu, nós, boniteza, aula, chão, movimento, raiz, interno, entender, esperança, desencanto, escola, palavra, você, contexto, social, insegurança. Meu intuito foi explicitar a complexidade do que entendo como encanto, um misto agri-doce de sensações e conceitos que se entrelaçam em uma rede intrincada de significados. Entretanto, ainda sentia que essas linhas mais prendiam que libertavam o sentimento, que as palavras

⁷ Na obra “Água viva” (1980), Clarice funde autora e personagem em uma narrativa introspectiva, onde a voz que narra reflete seus próprios pensamentos e emoções, criando uma experiência de diálogo existencial.

⁸ Referência à obra “As cem linguagens de uma criança”, do pedagogo italiano Loris Malaguzzi: “A escola e a cultura /lhe separam a cabeça do corpo. /Dizem-lhe: / de pensar sem as mãos/ de fazer sem a cabeça / de escutar e de não falar /de compreender /sem alegrias de amar /e de maravilhar-se /só na Páscoa e no Natal” (Malaguzzi, 1997).

⁹ Chacon, Geraldo. Se eu morrer novo. Poemas de Alberto Caeiro. Clube de Autores, 2015. p. 67.

pareciam jaulas com seus limites muito claros ao observador, quando minha ideia era criar um emaranhado, um turbilhão atropelado de símbolos.



Figura 6: Ana Mallmann. Raiz da palavra, 2024. Nanquim sobre papel, 14,8 cm x 21 cm. **Fonte:** Acervo da autora, 2024.

Em seguida, decidi colocar no papel todas as rimas visuais que poderiam ser metáforas para o sentimento de encanto: a fluidez das águas, o fiar e desfilar do tecido, os padrões das teias, as ramificações das árvores, o grafismo da topografia e dos desenhos científicos. Queria brincar com a linha, oscilar entre dureza e flexibilidade, suavidade e rigidez. Ainda assim, embora tenha sido interessante experimentar com a estética dessas analogias, senti que meu traço estava preso pela razão, um excesso de consciência que não me permitia ir além.



Figura 7: Ana Mallmann. Tentativas, 2024. Nanquim sobre papel, 14,8 cm x 21 cm. **Fonte:** Acervo da autora, 2024.

Ao tentar criar, enfim, em uma tela maior, saindo do meu caderno de ideias, percebi, também, a importância de acreditar na proposta da obra. Fiz duas experimentações com aquarela e nanquim em papel A3, e, ao finalizar ambas, percebi que não me remeteram a noção de encanto, mas, pelo contrário, a de desencanto. Estava cansada, olhei para a proposta como obrigação, uma tarefa a ser cumprida. Entendi que para criar encanto é preciso estar encantada, como já havia concluído a professora Ostetto, citada no início do capítulo. Todavia, mais uma vez reitero que não pretendo propor os conceitos de encanto e de desencanto de maneira separada, dicotômica. Maria Cláudia Dal'igna, no livro "Nós da docência" (2023), afirma que: "são forjadas dicotomias muito conhecidas no campo educacional: teoria e prática, ensino e pesquisa, escola e universidade, presença e ausência" (p. 63). Não quero criar mais uma relação de opostos, que nos afasta, que tolhe a figura do professor.

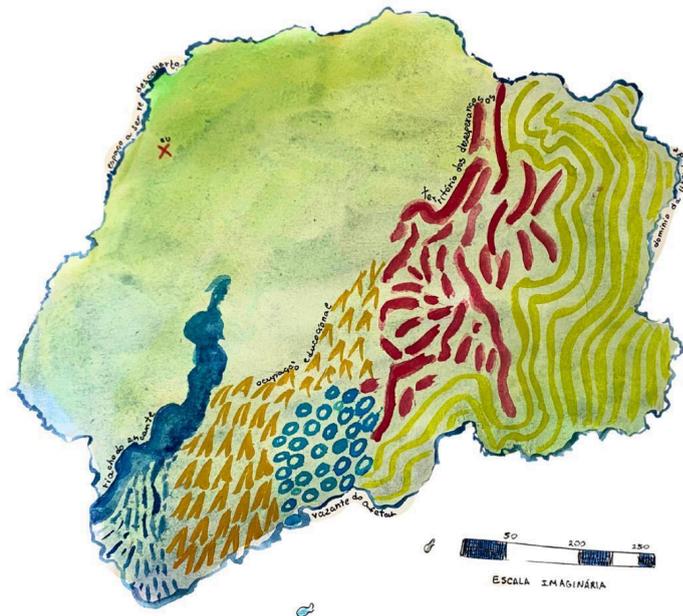


Figura 8: Ana Mallmann (Brasil, 2004). Mapa imaginado do (des)encanto, 2024. Aquarela e nanquim sobre papel, 29,7 x 42 cm. **Fonte:** Acervo da autora, 2024.

O cansaço não diminuiu meu encanto pela pesquisa, mas, certamente, afetou minha percepção, tornando meu processo mais rígido. Retomando a ideia de cartografias proposta por Martins e Picosque, fiz abstrações e mapas para observar meu pensamento: "Para cada cartografia, territórios são recriados como modos de pensar e operar com tudo o que o compõe" (2012, p. 03). Percebo como estes desenhos permitem uma reconstrução dos territórios da mente, onde cada ideia ou reflexão ganha forma e se transforma em algo novo ao tornar-se representação no papel. É um constante reposicionamento, em que as fronteiras se expandem e contraem, dependendo da forma como interajo com os conceitos e experiências e como estou— cansada, entediada, animada, esperançosa, etc.



Figura 9: Ana Mallmann (Brasil, 2004). Abstração do (des)encanto, 2024. Aquarela e nanquim sobre papel, 29,7 x 42 cm. **Fonte:** Acervo da autora, 2024.

Dessarte, estas criações tomaram o controle e seguiram seu próprio rumo no papel, o que acredito desvelar muito também sobre o encanto. Ainda citando Dal'igna, aqui também proponho “um conceito de docência que está em mim, à flor da pele, que corre no meu sangue, pulsa no meu corpo, está inscrito na minha alma; ele é encarnado, me pertence” (p. 46, 2023). As figuras 8 e 9 representam, principalmente, a busca em mim sobre o que considero encanto e desencanto, uma investigação interna, que me remete a um conto do autor português Valter Hugo Mãe, “As mais belas coisas do mundo”:

Meu avô sempre dizia que o melhor da vida haveria de ser ainda um mistério e que o importante era seguir procurando. Estar vivo é procurar, explicava. Quase usava lupas e binóculos, mapas e ferramentas de escavação, igual a um detetive cheio de trabalho e talentos. Tinha o ar de um caçador de tesouros e, de todo o modo, os seus olhos reluziam de uma riqueza profunda (p. 14, 2019).

No mesmo conto, o avô pede ao personagem que não se desiludisse, pois isso seria como morrer por dentro: “Dizia: é urgente viver encantado. O encanto é a única cura possível para a inevitável tristeza” (p. 20, 2019). A ideia de que o encantamento é essencial não apenas para sobreviver, mas para realmente viver, ressoou profundamente em minha pesquisa. Ao longo de minha busca interna, percebi esse fator na prática, quando sequer estava esperando, quando eu mesma estava desencantando. Hugo Mãe, então, finaliza o texto pedindo esperança:

Para a beleza é imperioso acreditar. Quem não acredita não está preparado para ser melhor do que já é. Até para ver a realidade é importante acreditar. A minha mãe disse que eu virei um sonhador. Para mudar o mundo, sei bem, é preciso sonhar acordado. Apenas os que desistiram guardam o sonho para o tempo de dormir (Hugo Mãe, p. 38, 2019).

Assim, minha última e mais significativa criação sobre o encanto está representada na Figura 10: uma água-viva azul, vibrante, com raízes mescladas aos seus tentáculos. A ideia partiu da leitura de “Água viva” (Lispector, 1980), citado

previamente neste capítulo, que não possui relação direta com o animal marinho, mas combina as palavras “água” e “viva” para relacionar estes conceitos, além de definições e narrativas fixas, lineares. Clarice escreve de forma fluida, permitindo que cada leitura traga novos significados e camadas a suas reflexões. Seu pensamento, ao mesmo tempo líquido e fugaz, convida o leitor a se desprender de interpretações superficiais, rasas, e incentiva um mergulho na mente da personagem e nas complexidades do ser humano. Essa forma de escrita pode ser descrita como rizomática, sem estrutura hierárquica, com múltiplos pontos de entrada e saídas imprevisíveis. Há um ponto de partida – uma situação ou sensação – mas o desenvolvimento é não-linear. Aqui, é rejeitada a lógica tradicional de começo, meio e fim, favorecendo uma expansão contínua de significados, como se cada ideia ou sentimento pudesse se multiplicar e se expandir em várias direções, sem um destino fixo. Com base nessas reflexões, criei “Água viva, terra fluida”:



Figura 10: Ana Mallmann. Água viva, Terra fluida, 2024. Aquarela sobre papel, 29,7 x 42 cm.

Fonte: Acervo da autora, 2024.

A obra, em tons vibrantes de azul, tenta sugerir uma fusão entre fluidez e enraizamento, representando a relação entre o "vivo" e o "terrestre". Os rizomas, desenhados de forma intrincada, evocam conexões orgânicas, contínuas e ramificadas. O azul, em sua intensidade, é característico da minha poética, e evoca um movimento ambíguo entre a cor que remete à tristeza, como na Fase Azul de

Picasso¹⁰, e também a calma. A imagem propõe um diálogo entre a fluidez do mar e a firmeza da terra, mais uma vez pensando nas dicotomias e separações.

Retomando a figura do professor iniciante, cito Derrida: 'Tudo começa antes de começar' (1994, p. 161). Os processos de encanto, desencanto e reencanto nos atravessam muito antes de termos consciência de sua influência em nosso percurso. Assim, torna-se essencial discutir a formação inicial do professor de arte, como ponto de partida para qualquer conversa.

¹⁰ Em 1901, o suicídio de Carlos Casagemas, amigo próximo de Picasso, abalou profundamente o artista, influenciando sua arte e dando início à sombria e monocromática fase azul (Mussi, 2011).

2.2. Estágios: trajetórias na formação inicial

A docência não é um impulso natural e universal. Para ser e tornar-se uma profissional professora, é necessário um conjunto de saberes que não são aprendidos espontaneamente. Ser professora é diferente de ser educadora. Ser professora é uma marca que se produz na pessoa, que constitui sua identidade (Dal'igna, p. 45, 2023).

Para iniciar a discussão sobre a formação inicial docente, retomo a professora Dal'igna para reiterar que a docência não é um sacerdócio ou um dom natural, inerente aos que ingressam na licenciatura, mas uma construção. Neste capítulo, analisarei um caderno de campo, de 2023, produzido por uma acadêmica no primeiro Estágio Obrigatório de Observação¹¹. A seleção da acadêmica ocorreu a partir da indicação da professora responsável pela disciplina de estágio, que reconheceu a quantidade significativa de anotações feitas pela estudante. Com base nessa análise, irei interpretar e traçar paralelos com os autores previamente mencionados na pesquisa, estabelecendo relações e observando que percepções sobre o encantamento podem ser vistas dentro do contexto da sala de aula.

Para preservar a identidade da acadêmica e da escola em que o estágio foi realizado, utilizarei a inicial V, escolhida pela acadêmica. A estagiária atuou em escolas públicas municipais, observando turmas dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, durante um período aproximado de um mês. Conforme estabelecido pelo Regulamento do Estágio Obrigatório em Artes Visuais da UFMS, essa etapa tem como objetivo:

e) Oportunizar ao aluno a compreensão da realidade educacional, fazendo uma leitura crítica por meio da aproximação com seu futuro campo de trabalho; f) Estimular no estudante a iniciativa para a problematização das situações enfrentadas no processo ensino-aprendizagem, para o aperfeiçoamento e aquisição de métodos e técnicas de ensino específicas do ensino de Artes Visuais(...); (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2019, p. 1).

Dessa forma, os cadernos de campo são instrumentos indicados, pelo cronograma, para a utilização durante todo o percurso do estágio, funcionando como um diário no qual o estagiário registra suas impressões ao retornar ao ambiente escolar, agora com o olhar de licenciando. Nesses cadernos, os estagiários escrevem diálogos, fazem observações sobre a estrutura da escola, a organização das salas e o comportamento dos alunos. Eles também estabelecem conexões entre suas experiências de educação básica e os conteúdos abordados na universidade, utilizando esse espaço tanto para críticas e problematizações quanto para expressar encantamento ao notar acontecimentos que antes, como alunos, passavam despercebidos. Em 2023, escrevi um artigo com uma colega no qual relatamos nossa

¹¹O Estágio Obrigatório de Artes Visuais, com 128 horas, é realizado nas turmas de Educação Fundamental, com foco na observação, vivência e coleta de dados. Inclui atividades como problematização dos dados, planejamento teórico, elaboração de relatórios e seminário de avaliação. Dados retirados do regulamento de estágio do curso, disponível em: <<https://artesvisuais-faalc.ufms.br/files/2015/03/COE-Regulamento-do-Est%C3%A1gio-Obrigat%C3%3rio.pdf>>

experiência no Pibid (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência)¹² que, diferente do Estágio Obrigatório, se destaca pela sua duração mais extensa, de 18 meses, o que oferece uma imersão mais profunda no ambiente escolar. No entanto, os dois momentos compartilham o foco na vivência do retorno à escola:

A escola não é um lugar novo para nenhum de nós, mas discuti-la da ótica docente e frequentá-la, posteriormente, com este olhar é como se fosse, sim, entrar em uma realidade completamente nova. Assim, conhecemos, ou melhor, *re-conhecemos* a sala de aula, retomando nossa experiência enquanto alunas e descobrindo as sensações de ser professora– ou *quase* professora (...). (Silva, Freitas, Godoi, p. 3, 2023).

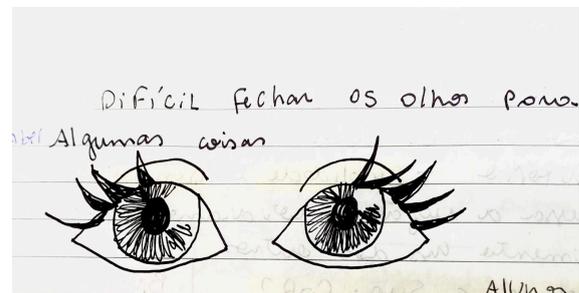
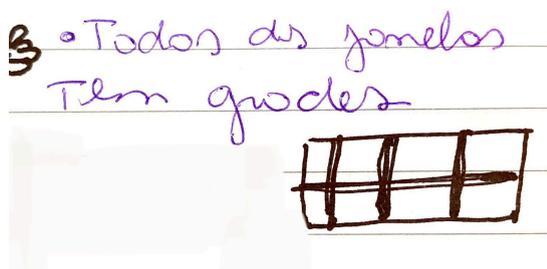
Assim, iniciarei a análise do caderno de campo de V., que observou um total de sete turmas, entre os Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental. A seleção dos recortes do caderno foi baseada nas percepções relacionadas à minha própria vivência na escola durante os estágios. Ao me deparar com as observações registradas, identifiquei-me com várias situações descritas, o que tornou a análise mais significativa e alinhada com o conteúdo da pesquisa. Como Pereira coloca: “(...) escrever é escrever-se. A escrita, este tipo de escrita, me produz enquanto a produzo. É como se o caminho fosse se fazendo enquanto avançam os passos” (p. 198, 1997).

As anotações iniciam com a coleta de dados, e V. analisa a infraestrutura da escola e do bairro, bem como a relação da equipe escolar com a comunidade local. Em tópicos, detalha tudo que consegue perceber fisicamente no espaço: a pintura nos muros, das paredes, a quantidade de ares-condicionados e ventiladores, a condição dos banheiros, a organização das salas, etc. Uma característica, provavelmente particular dos estagiários de arte, é a presença de desenhos e colagens ao longo destas anotações, ilustrando seus pensamentos e deixando pistas de como o acadêmico analisa a situação que está observando. Sobre a relação entre percepção e criação, Fayga Ostrower, artista e professora, diz:

Dirijo-me à sensibilidade de cada um. Falarei sobre experiências artísticas e sobre o papel que é desempenhado pela percepção, este espontâneo olhar-avaliar-compreender (de fato, a palavra 'percepção' já conota a compreensão). E vocês vão entender, à medida que certos problemas estarão sendo colocados, o quanto os processos de percepção se interligam com os próprios processos de criação. O ser humano é por natureza um ser criativo. No ato de perceber, ele tenta interpretar e, nesse interpretar, já começa a criar. Não existe um momento de compreensão que não seja ao mesmo tempo criação. Isto se traduz na linguagem artística de uma maneira extraordinariamente simples, embora os conteúdos sejam complexos (Ostrower, 1987, p. 31).

Destaco as figuras 11 e 12, recortes do caderno de V., para exemplificar esta ação de olhar-avaliar-compreender:

¹² O Pibid visa estreitar a relação entre universidades públicas e secretarias de educação, proporcionando aos acadêmicos a experiência prática em sala de aula desde os primeiros anos do curso. Com a supervisão de professores regentes e orientadores universitários, o programa busca promover o desenvolvimento pedagógico e fortalecer a relação com o Ensino Básico e a profissão docente.



Figuras 11 e 12: Fotografias do caderno de campo de V., 2023. **Fonte:** Arquivo pessoal.

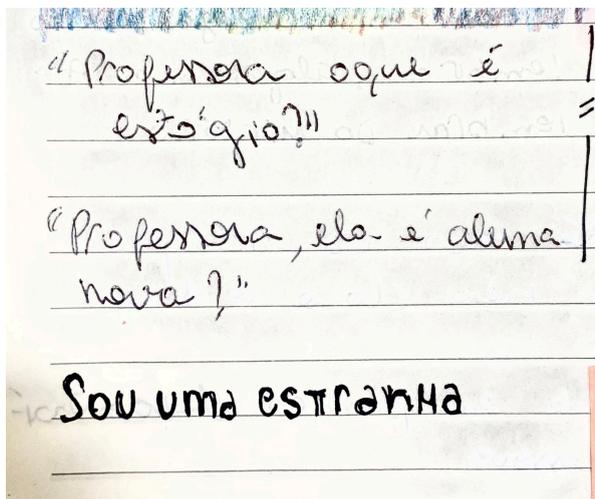
V. observa que todas as janelas têm grades ao elencar as características arquitetônicas da instituição e, em outra página, afirma que é “difícil fechar os olhos para algumas coisas”. A relação entre as duas anotações, possivelmente, está em encarar criticamente a estrutura do espaço escolar, indagar por que as grades existem, se realmente protegem ou aprisionam os estudantes e os professores. Relaciono, assim, estas páginas com a obra “Complexo Educacional”, de Mike Kelley:



Figura 13: Complexo educacional, 1995. Mike Kelley (EUA, 1954). Escultura com isopor, acrílica, madeira e vidro. Whitney Museum of American Art, New York. **Fonte:** <<https://mikekelleyfoundation.org/artwork/educational-complex>>

Kelley recria, em uma maquete, a estrutura padrão das escolas norte-americanas da época. Com tons monocromáticos brancos e construções geométricas, o artista sugere uma crítica e um tensionamento entre o sistema de educação formal e autoritarismo. Em síntese, questiona o que podemos perceber a partir da infraestrutura da escola, com modelos frequentemente padronizados e rígidos na própria arquitetura deste ambiente.

Em sequência, V. começa a descrever as primeiras interações que teve com os alunos e com a professora supervisora, questionando qual seu papel na sala de aula, conforme as figuras 14 e 15:



Figuras 14 e 15: Fotografias do caderno de campo de V., 2023. **Fonte:** Arquivo pessoal.

A estagiária relata que a professora lhe dá confiança e liberdade, no entanto, também registra alunos perguntando quem ela é e o que vai fazer na escola, afirmando ser uma estranha na sala de aula. De fato, este ambiente, em qualquer série, com alunos de qualquer idade, é muito sensível a possíveis mudanças; a rotina confortável e conhecida sempre está a um pequeno acontecimento de transformar-se. Nesse contexto, a presença de uma nova pessoa altera o espaço e reordena, pelo menos em algum grau, a dinâmica da turma. Na figura 16, V. questiona exatamente essa mudança, ao perceber que os alunos estão participativos, embora tímidos:

será que é minha
Presença?
Querer parecer
"Comportados"?
- NÃO NÉ, VAMOS VER...

Figura 16: Fotografia do caderno de campo de V., 2023. **Fonte:** Arquivo pessoal.

A mera presença de um novo elemento, pessoa, afeta a sala, de modo que não podemos criar conclusões exatas sobre o funcionamento deste ambiente, pois ele não estará em seu "estado natural". Em outra perspectiva, será que existe este estado neutro dentro de um espaço tão diverso e mesclado? V. escreve, na Figura 17, que a aula é um conjunto, que os alunos são pequenas comunidades, considerando que a escola é o social. Assim, existe uma rotina clara, existem os horários das turmas e dos professores, mas também existe um diálogo constante entre estes elementos que podem alterar o todo.

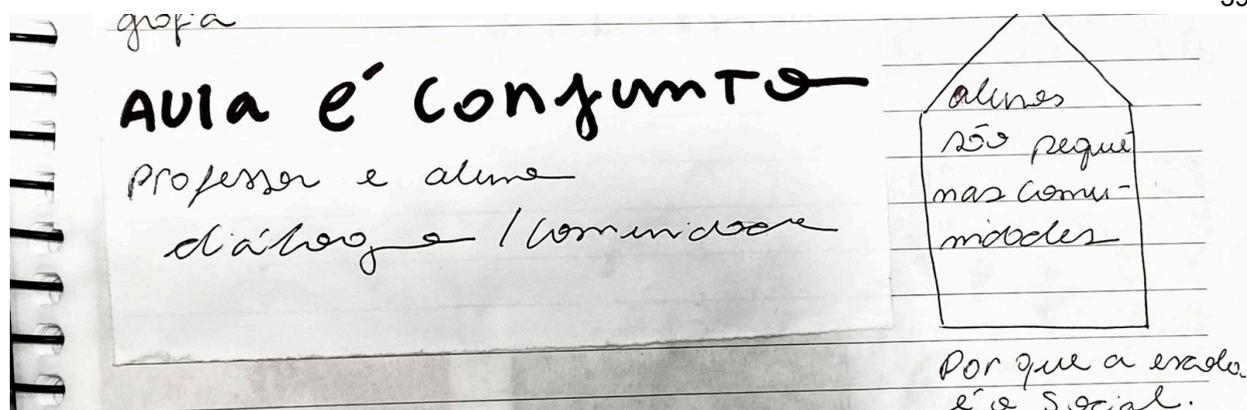


Figura 17: Fotografia do caderno de campo de V., 2023. **Fonte:** Arquivo pessoal.

Mais uma vez o estágio de observação se mostra como um exercício de perceber o que afeta o contexto e como afeta. Pillotto infere que:

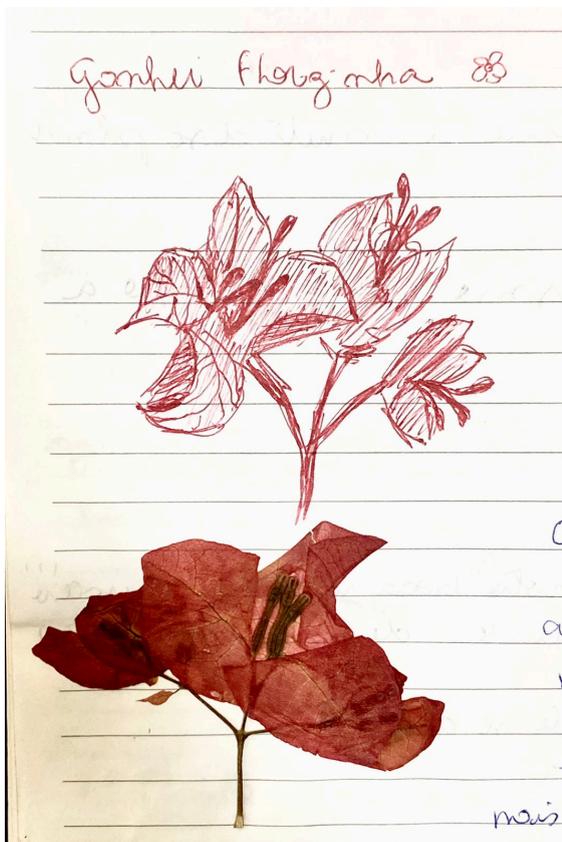
(...) direta ou indiretamente somos responsáveis pelo modo como eles (os alunos) aprendem a sentir e estar no mundo, pois somos também nós, no contexto da escola, como profissionais da educação, que os ensinamos a ver ou não ver, ser ou não ser, estar ou passar pelo mundo (Pillotto, 2001, p. 11).

É necessário reconhecer a presença (e, às vezes, a ausência¹³) como uma responsabilidade. bell hooks (2020), sobre este aspecto, levanta que: “Antes de palavras serem ditas em sala de aula, nós nos encontramos como corpos. Lemos uns aos outros pelo olhar. Como professores, somos o ponto focal do olhar coletivo (...)” (p. 231, 2020). A autora continua, falando que os estudantes nos olham— enquanto professores, mas também acrescento a perspectiva para presenças de não-estudantes, no caso dos estagiários — e imaginam o que nosso corpo tem a dizer sobre quem somos e como vivemos no mundo. Nesse viés, até indiretamente, como Pillotto coloca, afetamos o contexto.

A experiência de V., com o passar dos dias acompanhando as turmas, começa a relatar ações dos estudantes após o período de estranhamento e até desconfiança com sua presença. Em mais de uma página, a acadêmica cola desenhos e “presentes” que passou a receber dos alunos e desenha momentos de carinho, como mostrado nas Figuras 18 e 19. O afeto que passa a nutrir pela turma e pelos momentos de aula podem representar o encantamento, apesar dos pesares. Existem, inevitavelmente, momentos para esperar. hooks, esclarece:

A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós (...) uma abertura da mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir (hooks, p. 273, 2017).

¹³ Como nas situações em que a professora falta, quando o estagiário para de frequentar a sala, quando alguém substitui o horário da matéria, etc.



Figuras 18 e 19: Fotografia do caderno de campo de V., 2023. **Fonte:** Arquivo pessoal.

V. descreve a euforia dos alunos ao vê-la chegando: como correm para abraçá-la, como mostram suas produções durante as atividades, como querem contar de suas famílias e, inclusive, fala como é difícil se manter como observadora, pois quer interagir, conversar, perguntar. Também diz se sentir sobrecarregada de informações quando os estudantes querem falar com ela, todos, ao mesmo tempo, como fazem as crianças, disputando sua atenção. Na figura 20, V. destaca a sala de aula como um espaço de conflito, de convivência com a alteridade, com o outro, e questiona: “Que lugar é esse? - Ser professor”.

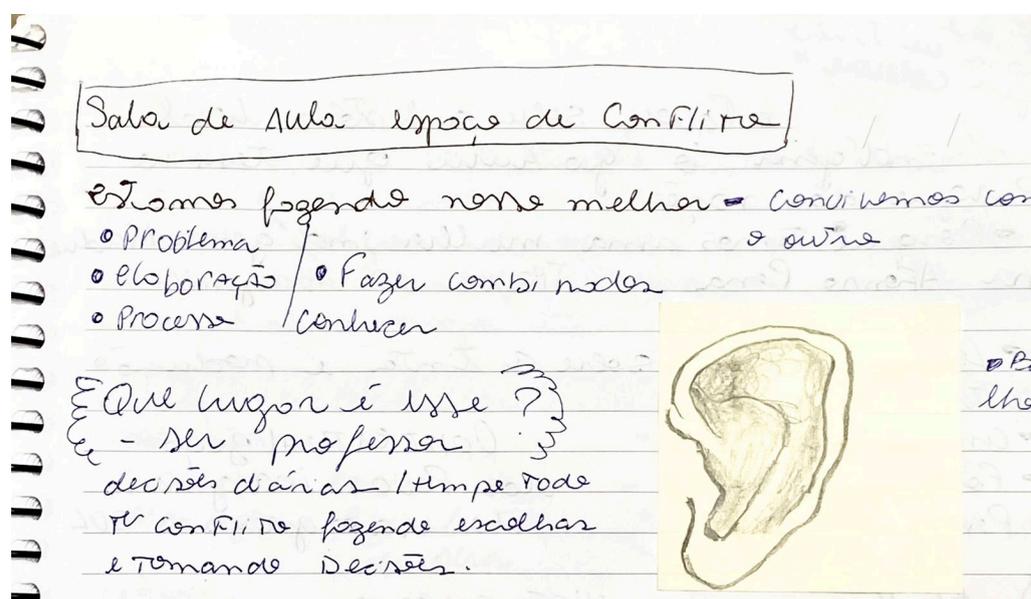


Figura 20: Fotografia do caderno de campo de V., 2023. **Fonte:** Arquivo pessoal.

V. esboça sobre este lugar de ser professor, de tomar decisões o tempo todo, de ter conflitos dentro dessas escolhas, de conhecer os processos e elaborar possíveis soluções. hooks, em “Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança” (2021), afirma que a sala de aula é dos ambientes de trabalho mais dinâmicos, precisamente porque é esperado muito do professor em pouco tempo. V. nota este aspecto e retoma Certeau (2014), com táticas e estratégias, anotando uma fala da professora negociando com a turma: bom comportamento em troca de passar um filme após a prova.

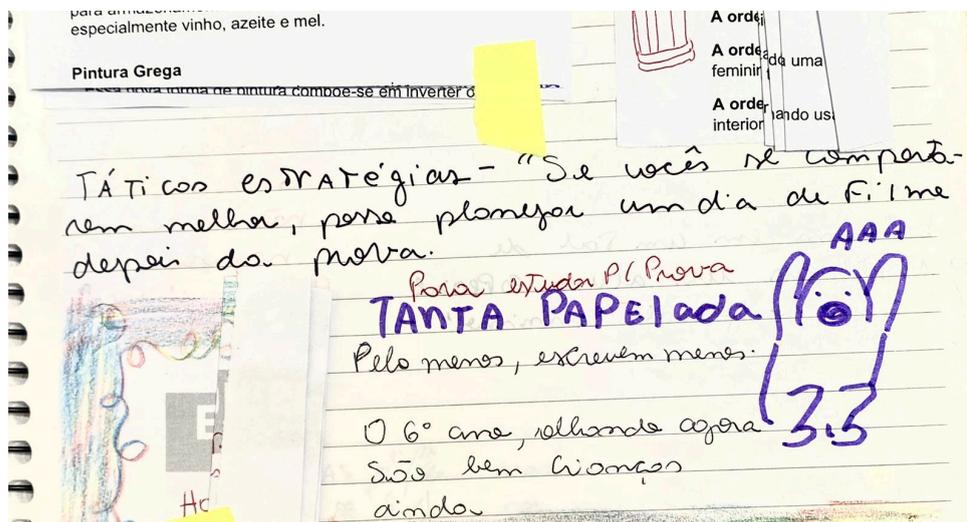


Figura 21: Fotografia do caderno de campo de V., 2023. **Fonte:** Arquivo pessoal.

Logo abaixo da anotação mencionada, na Figura 21, a estagiária cola no caderno impressos de conteúdo que a professora entregou para os alunos estudarem para a prova. V. desenha uma figura comicamente desesperada com “tanta papelada” entregue à turma, mas, posteriormente, também destaca que nem sempre estes papéis são planejados pela professora, sendo um material padrão da Secretaria Municipal de Educação que precisa ser entregue.

Este aspecto, de conteúdo estritamente delimitado, controlado, remete a uma tendência de controle por meio de metas, índices e avaliação de desempenho— de alunos e professores —, como destacam Piolli, Silva e Heloani: “Esses direcionamentos, somados à precarização das condições de trabalho, produzem efeitos significativos na construção da identidade dos trabalhadores da educação (...)” (p. 601, 2015). Assim, como V. nota, há um excesso de material padronizado imposto pelas secretarias ou pelo currículo, muitas vezes alheio ao contexto da sala de aula.

Em outro momento, V. questiona, indiretamente, a noção cristalizada de comportamento e obediência:

As Vozes Silêncio é
 Produção, Ação e
 CRIAÇÃO
 Barulhos não são sinônimos
 de Desordem e Desobediên-
 cia.

Figura 22: Fotografia do caderno de campo de V., 2023. **Fonte:** Arquivo pessoal.

A criação, em específico dentro da área das artes, é, possivelmente, tolhida por estas amarras invisíveis, mas muito reais, de manter a sala incólume, limpa, sem barulho, sem conversa. Loponte, sobre essa questão, diz: “Criar é feio, é errado, é a desordem, é a desobediência a um padrão pré-estabelecido (sem que ninguém ao menos desconfie por quem). Se alguém cria, desconfia-se (...)” (p. 129, 2005). Para exemplificar, penso no livro “A voz de Professores de Artes: Encontro entre Universidade e Ensino Fundamental”, de 2016, em que, nas primeiras páginas do relato destes professores, um objeto chama a atenção: a pia, colocada como um elemento central na vivência do professor de arte. Conforme explicado no livro, a pia assume uma importância central porque influencia diretamente a dinâmica das aulas que utilizam tinta ou argila, ou seja, atividades nas quais os alunos inevitavelmente se sujam. Dessa forma, é necessário organizar esquemas para que os alunos possam se limpar durante ou após essas aulas, decidindo qual pia irão utilizar: a do banheiro, a do bebedouro, a da área externa ou, raramente, caso exista uma pia dentro da sala.

Essas preocupações não se restringem apenas ao professor de arte, já que outras disciplinas também podem, eventualmente, propor atividades com características semelhantes. Loponte esclarece: “(..) a escola é, sem dúvida, um campo minado, cheio de problemas nos seus vários níveis de ensino. Mas essas questões atingem em cheio uma área de conhecimento, que está, por ela mesma, em uma escala menor na hierarquia curricular da escola” (p. 24, 2005). Estas atividades são práticas artísticas e ensinar arte sem elas é um enorme desafio. Entretanto, ao mesmo tempo, a gestão prática e burocrática de levar esses materiais para a sala de aula é igualmente desafiadora. V. ressalta que essas práticas nos cansam, colocando-se no entre-lugar de acadêmica de licenciatura e futura professora, da formação inicial:

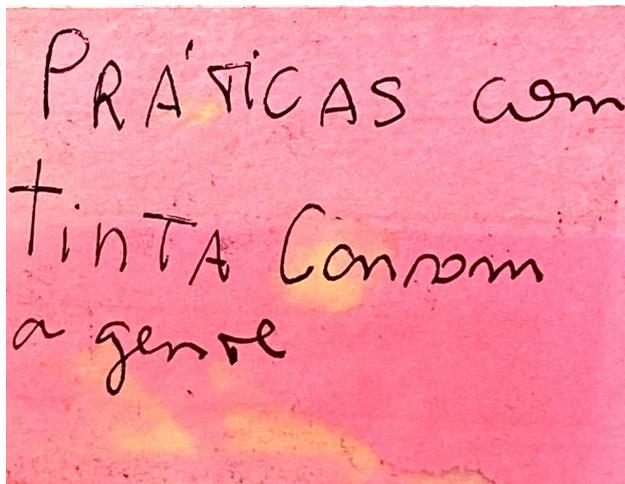


Figura 23: Fotografia do caderno de campo de V., 2023. **Fonte:** Arquivo pessoal.

A busca constante de validação do espaço das artes na escola, somada a todos os fatores (falta de tempo, de recurso, de participação) possivelmente adoeceadores do professor, resulta em cansaço, desesperança. V. destaca:

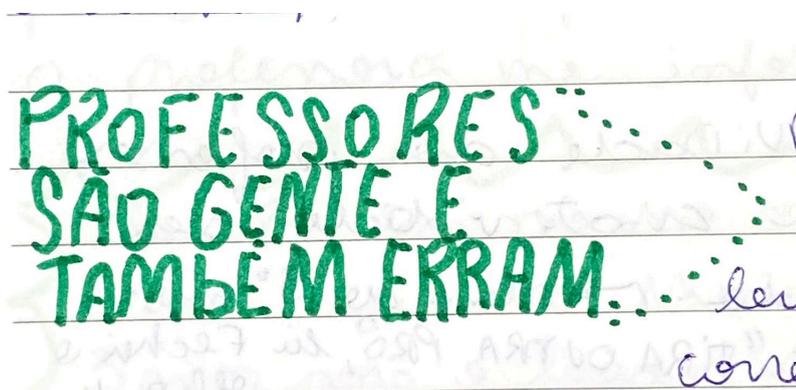


Figura 24: Fotografia do caderno de campo de V., 2023. **Fonte:** Arquivo pessoal.

Sobre a responsabilização excessiva do professor sobre os acontecimentos dentro de sala de aula, hooks aponta que a maioria das pessoas “Não pensam na sala de aula e no que acontece lá como uma criação a partir da interação mútua entre professores e estudantes. Para eles, a sala de aula “pertence” ao professor ou à professora, e ela ou ele é o único fator determinante dos acontecimentos” (hooks, p. 183, 2020). No entanto, defendo aqui a posição que V. trouxe na figura 17: de que a aula é um conjunto. De que os acontecimentos estão além da vontade (e do planejamento) do professor, porque é uma profissão do humano, como traz .

As últimas páginas do caderno de campo de V., trazem as anotações da apresentação final e compartilhamento dos acadêmicos sobre o que viveram neste primeiro estágio de observação. V. questiona, afinal: O que é ser professor de arte? Indagando sobre a identidade docente e sobre o que nos mantém.

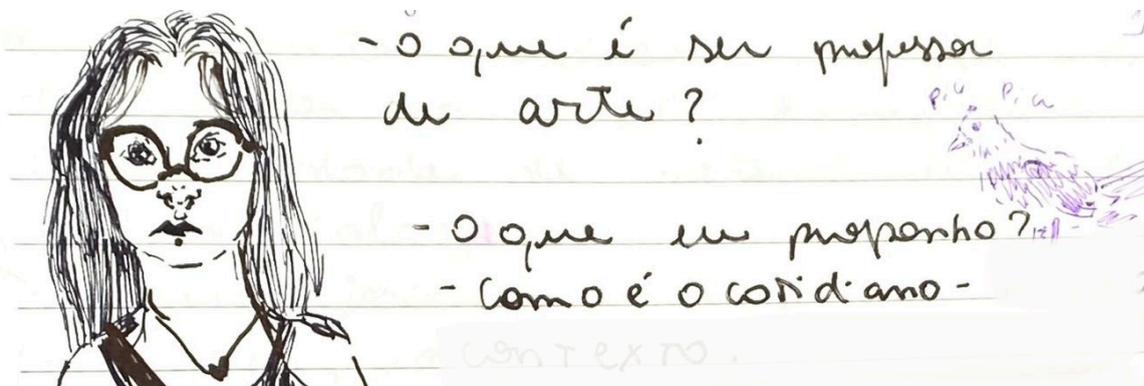
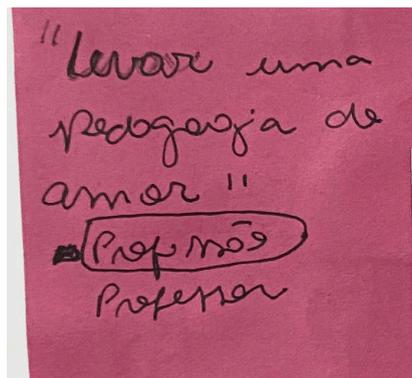
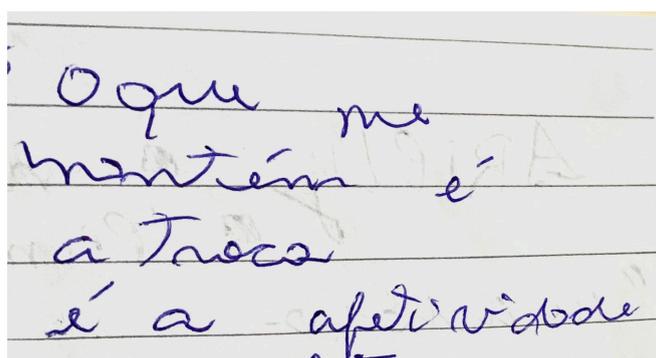


Figura 25: Fotografia do caderno de campo de V., 2023. **Fonte:** Arquivo pessoal.

Neste momento de apresentar sobre o próprio estágio, alguns professores supervisores estavam presentes e chegaram a responder estas questões:



Figuras 26 e 27: Fotografias do caderno de campo de V., 2023. **Fonte:** Arquivo pessoal

Ao anotar a fala destes profissionais já formados e atuantes na escola, entendo que V. se identificou com as respostas, após (começar a) perceber os desafios e as maravilhas que a licenciatura tem a oferecer. Como Loponte afirma: "O trabalho com um grupo docente traz assim uma outra cor para os processos de formação" (p. 130, 2005).

O contato com professores, e com outros estagiários, durante a formação inicial transforma as percepções dos licenciandos ao trazer histórias, situações para rir, chorar, esperar e, principalmente, compartilhar. A experiência docente necessita do outro. Como afirma Larrosa, a experiência é aquilo que nos atravessa, de maneira que "supõe um acontecimento exterior a mim. Mas o lugar da experiência sou eu" (2011, p. 6). Assim, o autor coloca que ela necessita da "exposição", nossa maneira de "ex-pormos", de estarmos em vulnerabilidade. Mais uma vez Loponte auxilia no entendimento dessa noção:

Descobre-se então que se está "caminhando" bem quando ao reconhecer as mesmas angústias no outro, percebe-se a força do seu próprio trabalho. Identifico-me com o outro e me vejo diferente, "não sou mais a mesma", aos meus próprios olhos. A questão aí não é de identidade docente, mas sim de diferença. A partir do olhar do outro, de uma rede de amizades, produzo a diferença em mim mesma, me multiplico, me transformo (Loponte, p. 148, 2005).

Nessa conjectura, o próximo capítulo analisará a experiência de três professores iniciantes, com o objetivo de compreender a dimensão do encantamento em suas trajetórias e verificar se as questões levantadas por V., em seu primeiro

estágio, irão surgir nos relatos, também, dos professores iniciantes..

3. Cartografias dos Encantos

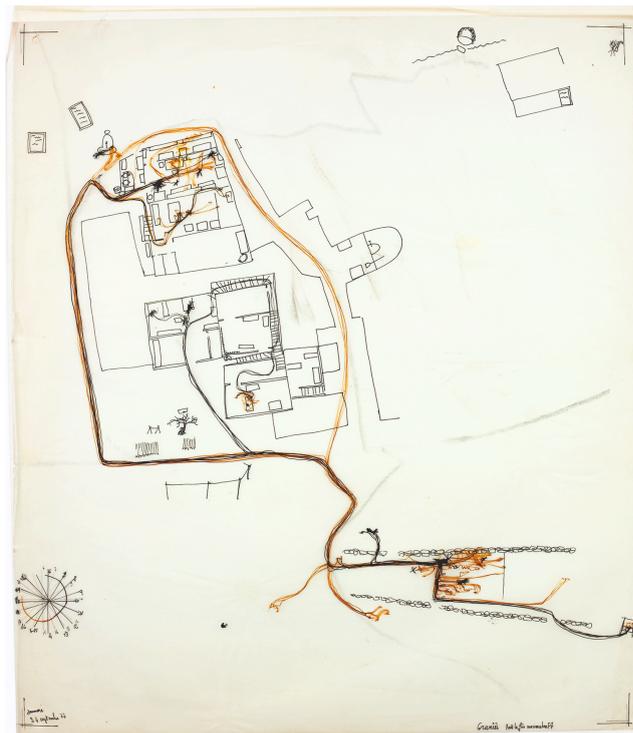


Figura 28: Linhas de erro de uma criança autista (Janmari) em Graniers (Cévennes, França), 24 de setembro. 1977. Mapa e folha de decalque em papel vegetal traçada por Jacques Lin, adulto da rede de Fernand Deligny. © Arquivos Fernand Deligny - Edições L'Arachnéen. **Fonte:** Imagem reproduzida de: Deligny (2013, p. 317).

As linhas de errância, exemplificadas na Figura 28, são um projeto do educador francês Fernand Deligny, desenvolvido a partir de sua experiência com crianças afastadas do convívio social por serem consideradas inadaptadas pela sociedade. A proposta consiste no registro cartográfico da experimentação do espaço por estas crianças ditas neurodivergentes durante suas atividades diárias, com o objetivo de compreender o outro além da linguagem verbal (Paixão, 2020).

Neste capítulo, serão analisadas três entrevistas com egressos do curso de Artes Visuais - Licenciatura da UFMS dos últimos três anos (2021, 2022 e 2023), assim como as cartografias propostas durante estas entrevistas. Como Deligny nos mostra, a gestualidade e o grafismo podem ser muito potentes para a compreensão do ser humano além do que é falado. Martins e Picosque (2012) também propõe cartografias para o estudo em arte, criando mapas mentais que se compõem em rizomas, sem hierarquia entre os pensamentos.

Para cada cartografia, territórios são recriados como modos de pensar e operar com tudo o que os compõem. Nos rizomas que temos traçado, os territórios são como múltiplos pontos de vista a nos provocar outras percepções, problematizando o que sabemos para, em vigília criativa, encontrar fendas, horizontes, ramificações inexploradas (Martins e Picosque, 2012, p. 03).

Dessa maneira, a partir da metodologia da história oral e da criação de cartografias dos entrevistados, este capítulo busca compreender o entendimento dos

3.1 Linhas metodológicas

Este tópico irá descrever, em detalhes, os procedimentos metodológicos adotados para a realização das entrevistas, os caminhos percorridos para alcançar os objetivos propostos. A metodologia escolhida, como mencionado na introdução, foi a da História Oral, que, segundo Meihy e Holanda (2023) é:

(...) um recurso moderno usado para a elaboração de registros, documentos, arquivamentos e estudos referentes à experiência social de pessoas e grupos. Ela é sempre uma história do tempo presente e também reconhecida como história viva (Meihy, Holanda, p. 17, 2023).

Dessa forma, foram entrevistados três professores formados pela UFMS nos últimos três anos (2021, 2022 e 2023), selecionados por indicação da orientadora, devido à sua contínua conexão com a Universidade¹⁴. Saliento que as entrevistas de história oral são sempre um processo dialógico, embora não sejam uma conversa comum, como esclarecem os autores: “Olhar nos olhos, perceber as vacilações ou o teor emotivo das palavras, notar o conjunto de fatores reunidos na situação da entrevista (...)” (Meihy, Holanda, p. 22, 2023), sempre em prol do registro e análise. Meihy e Holanda também destacam o vínculo inevitável com o imediato, o enlace da memória com os modos de narrar e com a construção de identidade.

Assim, as entrevistas ocorreram, individualmente, na Sala de Reuniões do Bloco de Artes Visuais, local escolhido por oferecer privacidade e conforto para a realização da pesquisa, sem muitos estímulos externos que possam atrapalhar ou influenciar a prática da entrevista. Para o desenvolvimento da entrevista foi utilizado um questionário semiestruturado (Apêndice A) composto por sete questões, elaboradas para compreender como esses professores iniciantes definem encanto e desencanto, além das relações e experiências que relatam para justificar esse entendimento.

Inicialmente, foi explicado aos sujeitos de pesquisa como seria realizada a entrevista e solicitado a eles a assinatura de forma livre e espontânea, no termo de consentimento (Apêndice B), permitindo o uso de sua imagem e voz para a análise das entrevistas, com transcrição do conteúdo e inclusão no Trabalho de Conclusão de Curso da pesquisadora. O vídeo das entrevistas será editado em formato de documentário pela pesquisadora e poderá ser exibido em eventos relacionados à arte e educação, visando ampliar o debate sobre a formação de professores de arte na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Os entrevistados tiveram, também, a oportunidade de revisar e sugerir cortes tanto no áudio transcrito quanto no vídeo finalizado. A seleção das perguntas e respostas foi feita com base no que considere

¹⁴ Mesmo após a conclusão da graduação, os professores selecionados continuam participando de Grupos de Estudo e Pesquisa, eventos, rodas de conversa, entre outras atividades na Universidade.

relevante e no que foi consentido pelos professores.

Por último, foi proposto aos sujeitos de pesquisa a criação de uma cartografia que represente suas percepções e relações sobre encanto e desencanto, conforme discutido durante a entrevista. No dia da entrevista, ao término da gravação, foi entregue uma folha A3 de 200 g/m², com um prazo de uma semana para a elaboração da produção. As cartografias, como forma de expressão, foram popularizadas, no campo das Artes Visuais, pela autora Mirian Celeste Martins, referida ao longo deste trabalho. Para Martins, elas possibilitam uma representação fluida do pensamento, não linear e aberta a múltiplas interpretações, funcionando como uma ferramenta para captar as nuances e complexidades de experiências subjetivas e coletivas. Dessa forma, as cartografias propostas poderão relacionar palavras, conceitos e experiências em uma representação gráfica.

3.2 Vozes dos professores iniciantes

Neste tópico, apresento os resultados obtidos a partir das entrevistas realizadas com três professores iniciantes, formados pela UFMS nos anos de 2021, 2022 e 2023. Conforme detalhado na metodologia, o objetivo foi analisar a presença e as dimensões do encanto e desencanto docente a partir da perspectiva dos entrevistados. Para preservar a identidade dos participantes, as entrevistas foram codificadas com as seguintes identificações: G21, referente ao professor formado em 2021; MC22, para a formada em 2022; e M23, para a professora formada em 2023. Estas identificações foram feitas com a inicial dos nomes dos professores e o ano que se formaram, para que o leitor pudesse facilmente associar o tempo de experiência de cada um. A análise dos depoimentos será apresentada a partir de eixos temáticos, organizados pelas respostas às perguntas previamente estruturadas.

A primeira pergunta feita aos entrevistados foi por que escolheram a docência em Artes Visuais e as respostas dos três professores evidenciaram certa espontaneidade na escolha. G21 afirmou: “Eu acho que foi mais a docência que me escolheu”, trazendo, em seu relato, um fator mencionado anteriormente por Maria Célene, entrevistada em 2018 para relembrar sua trajetória como aluna e professora de arte. A questão, muito presente no curso de Artes Visuais, é a insegurança com o contexto de trabalho da área, de atuar como artista profissionalmente. O professor G21 detalha o peso dessa questão em sua escolha:

Eu não tinha pretensão de ser professor até eu entrar no curso, eu tinha outras intenções, de trabalhar com ilustração, com animação, que eram coisas que eu gostava, de desenhar [...] Aí eu entrei para a Licenciatura porque meu tio, que é professor de arte também, lá em São Paulo, ele falou para escolher a licenciatura que pelo menos eu ia ter um trabalho, que é sempre o que falamos pra gente, né (risadas) (G21).

Da mesma forma, MC22 traz uma perspectiva parecida, pois foi a única

entrevistada que ingressou no Bacharelado e, posteriormente, fez a Licenciatura. A entrevistada afirma ter se encantado, assim, primeiro pela teoria da didática e também pelas oportunidades de trabalho que teria como professora. Diz: “E aí eu fiquei pensando no mercado de trabalho e eu achei que não ia rolar pra mim no mercado de trabalho, no bacharel, aqui em Campo Grande, muito menos de onde eu venho, do interior de São Paulo, de Birigui” (MC22). Em contraste, hooks aborda a desistência de licenciandos em face aos desafios

São estudantes que abandonam a faculdade faltando apenas um semestre ou uma disciplina. Às vezes, são pós-graduandos brilhantes, mas que nunca escreveram a dissertação. Temerosos de que não serão capazes de manter a fé, de que não se tornarão educadores democráticos; temerosos de que entrarão no sistema e se transformarão nele, eles vão embora (hooks, p. 69, 2021).

É interessante observar, em comparação com as situações descritas por hooks, que ser professor em outras licenciaturas é um ato frequentemente marcado pela insegurança. No entanto, na área de Artes Visuais, seria a alternativa mais vantajosa, ao considerar o cenário contemporâneo para a profissão exclusiva de artista. Retomo Loponte (2005) para enfatizar que, embora outras disciplinas enfrentem desafios, esses atingem de forma ainda mais intensa áreas de conhecimento que, como as Artes Visuais, ocupam uma posição reduzida na hierarquia social e curricular das escolas. Nóvoa aborda essa tendência ao dizer que colocar a licenciatura em segunda opção é a primeira fragilidade da profissão (2017).

A resposta de M23, sobre a escolha da docência em Artes Visuais, diferenciou-se das demais ao revelar que o interesse pelo ensino esteve presente desde o início, e que a escolha da área apareceu conforme a construção de sua identidade. Entretanto, a entrevistada destacou que, ao ingressar no curso, não tinha total clareza sobre os processos necessários para se tornar professora de arte:

Acho que foi uma experiência bem interessante, que no início a gente nunca tem noção de fato do que é o curso de Artes Visuais, a gente sabe que a gente vai aprender sobre artes e aprender a ensinar, mas como? Não temos nem ideia (M23).

Acredito que, até após a conclusão do curso, as dúvidas sobre a professoralidade em arte ainda persistam. Loponte traz perspectivas sobre essa constante busca de certezas dos acadêmicos e professores iniciantes:

Respostas que pressupõem a ausência de certezas nem sempre são facilmente digeríveis pelos jovens docentes iniciantes. Muitas das indagações, por eles formuladas, dirigem-se justamente às questões sobre que tipo de professores estes futuros docentes desejam ser. Identidade e diferença se mesclam aqui: imagens idealizadas de professores, críticas contundentes a professores que estão atuando, certo conformismo antecipado em relação à realidade escolar que os espera (Loponte, p. 7, 2013).

Ostrower também defende uma posição semelhante, sobre a dificuldade de ensinar arte, uma área do conhecimento intrinsecamente questionadora e subjetiva:

(...) Sem dúvida, é difícil ser professor de arte, pois nós, artistas, bem sabemos que arte nem se ensina; a única coisa que é possível fazer,

difícilima, é ajudar os outros a formularem perguntas, suas próprias perguntas. Ao formularem as perguntas, estarão encaminhando-se para as possíveis respostas (Ostrower, , p.40).

Conforme as duas autoras trazem, o desejo de fazer o “certo” está muito presente na profissão, principalmente para os jovens, que ainda não tem muito tempo de experiência em sala de aula. A segunda pergunta feita aos entrevistados retoma um dos momentos de maior receio em errar, logo após o término da graduação, onde se iniciará a docência, de fato. Assim, questionei se eles perceberam que tinham alguma base, segurança, para desenvolverem suas práticas nesse contexto. Os três participantes trouxeram, então, o momento dos estágios para comparar com a prática após a graduação. G21 afirmou:

O estágio, por exemplo, ele é um *framezinho* do que é a escola e não tem um acompanhamento, você não vai viver as situações gerais da escola, da cobrança, da gestão, de um sistema ali. Então eu não me senti seguro no primeiro momento, até porque eu peguei turmas que a gente não fala muito na Universidade, eu peguei um G4, da educação infantil, e fui parar numa escola de EJA, que pouco se fala aqui no curso (G21).

Pimenta (2010), previamente mencionada, descreve o estágio como um “retrato vivo” da profissão docente, entretanto, como destacou o entrevistado, este momento é um recorte da realidade cotidiana. Dessa forma, não abarca diversos fatores que interferem na prática do professor, como a burocracia, as demandas da gestão, a dinâmica da relação a longo prazo com os alunos e com o corpo docente. Como G21 também pontuou, ele ministrou aulas em turmas que são, frequentemente, esquecidas no curso, sem estágios ou matérias específicas que as citem.

Em outra perspectiva, os relatos de MC22 e M23 sobre os estágios trazem o agravante de terem sido realizados durante o período da pandemia. A estratégia adotada pelo curso foi dividir o estágio em duas etapas: inicialmente, no período de quarentena, as atividades ocorreram de forma on-line, com análise de documentos; posteriormente, com o retorno gradual às aulas presenciais, com a rotatividade de estagiários e alunos, em que metade da turma participava em uma semana, e a outra metade na semana seguinte. Assim, embora tenham enfrentado um momento crucial da formação em uma realidade atípica, ambas destacaram que a experiência foi enriquecedora, permitindo-lhes conhecer e observar o funcionamento da escola.

Em consonância com a questão da preparação e da segurança para iniciar a prática docente, foi feita a seguinte pergunta aos entrevistados: Qual foi a sua percepção ao iniciar a docência? Como você foi recebido e tratado na escola? Garcia, Collis e Winnips trazem uma analogia para entender este momento:

Do mesmo modo que os imigrantes se mudam para um país cuja língua normalmente não conhecem, assim como sua cultura e normas de funcionamento, “o professor iniciante é um estranho que muitas vezes não está familiarizado com as normas e símbolos aceitos na escola ou com os códigos internos que existem entre professores e alunos. Nesse sentido, os professores iniciantes parecem lembrar os imigrantes que abandonam uma cultura familiar para se mudar para um lugar atraente e, ao mesmo tempo, repelente” (Collis; Winnips, 2002 *apud* Garcia p.

G21 e M23 compartilharam a preocupação inicial de não serem bem recepcionados ao ingressarem na escola, temendo dificuldades no relacionamento com a gestão, os coordenadores e os demais professores. Contudo, ambos relataram uma experiência muito positiva e acolhedora, destacando que foram muito bem integrados e que o corpo docente desempenhou um papel importante ao tranquilizá-los neste período de adaptação. MC22, por outro lado, temia mais a relação com os alunos:

Mas acontece que nem deu tempo de ficar nervosa. Eu pensei que se eu titubear eu ia perder o ano inteiro, então: só vai, se vira, mantém a pose e vai. Porque é o meu embate na hora que eu entro na sala de aula, eles todos acham que eu tenho pouquíssima idade, comparando, principalmente, com outros professores, por mais que tivessem outros professores jovens (MC22).

Dessa maneira, apesar do receio inicial ao conhecer uma turma, MC22 relatou que fez o que conseguia para demonstrar uma postura de segurança. Esse comportamento me remete ao relato de Monteiro (2006):

A vergonha de assumir o "não saber" levava-me a tentar manter uma imagem de uma pessoa que sabia, sobressaindo-se assim, as histórias de fachada. Este sentimento de vergonha de não saber, essa tentativa de não frustrar as expectativas que outros têm do nosso trabalho é que nos remete a um estado de solidão (p. 34).

De fato, a construção da identidade docente perpassa por muitas variáveis, e buscar a interação com pessoas que passam pelo mesmo, é uma das formas de não se isolar, principalmente no início da carreira. M23 conta como foi bem recebida na escola e como, ao conversar com seus pares, foi entendendo e refletindo sobre o seu modo de ensinar, ainda em desenvolvimento:

Alguns dos professores mais antigos vão falar assim pra você às vezes "Você tem que entrar sem sorrir e ser séria". Mas eu não consigo! Eu sou uma pessoa que já entro sorrindo (risadas), eu até estressada tô rindo. Então, esse primeiro momento é interessante também pra você mostrar como você é, ter um controle de sala, porque eles vão te testar, nos primeiros meses é um teste (M23).

A abordagem e a postura em sala de aula serão construídas de maneira, inicialmente, mais tímida e retraída. Nem sempre temos clareza sobre como queremos nos posicionar, geralmente, temos mais referências de como *não* queremos — como M23 conta: "É ali que você tem que entender como você vai lidar com aquela sala, porque, pra mim, acho que ser muito rígida, aquela professora chata, que pega no pé sempre, não é muito meu perfil". Garcia (2010), ao propor reflexões sobre o assunto, afirma que a identidade docente se inicia quando ainda estamos, nós mesmos, na educação básica: "Podemos afirmar, sem risco de nos equivocarmos, que a docência é a única das profissões nas quais os futuros profissionais se veem expostos a um período mais prolongado de socialização prévia" (p. 12).

Comparando as duas entrevistadas, separadas por apenas um ano de experiência, MC22 admite, também, ainda estar se encontrando:

Porque eu fico permeando, assim, eu ainda estou encontrando, eu ainda não me contentei com a abordagem que eu tô. Porque só falar, ou ameaçar com nota, não dá. Por exemplo isso de ameaçar com nota eu quero abolir, mas ainda não sei como. Isso não faz com que eles queiram fazer as coisas (MC22).

Mariano (2006) coloca em perspectiva o início da carreira com as situações que enfrentaremos no cotidiano, e afirma que é a maneira que lidamos com elas que ajudarão a formar nossa identidade profissional. Além da necessidade de colaboração, suporte, existe o fator inexorável do tempo: “Continuaremos em um processo constante e contínuo de formação. Aprenderemos a construir o nosso eu profissional com a ajuda de nossos pares, da equipe de direção, dos pais de nossos alunos e de nossos alunos também” (Mariano, p. 25, 2006). M23 reconhece, também: “As primeiras experiências em qualquer lugar, por mais que você entenda como funciona, as primeiras experiências sempre vão ser difíceis, complicadas, e você só aprende a lidar com o tempo”. Sobre a relação com os alunos, MC22 traz questionamentos que marcaram suas primeiras experiências como professora regente:

Então eles sempre vão te perguntar “quantos anos você tem? Que ano que você se formou?” é como se eles quisessem saber se você pode ser a professora mesmo. A impressão é essa, de “você consegue dar aula pra gente?”. No começo eu ficava até com medo de responder, será que eles vão usar isso contra mim depois, para querer bagunçar na sala, então eu dava uma enrolada, mas hoje falo normal, não tenho mais receio (...) e no começo foi assim, de olhar pra mim e ver uma menina, pensar que eu nem tenho idade. (MC22).

Sobre a necessidade de uma relação sinérgica entre professor e aluno, Siqueira, a partir da proposição de pensar nas aulas de arte, traz o seguinte relato:

A sala de aula pode ser uma prisão para alunos e professores. Só quando a gente encontra saídas é que a gente materializa para nós e para os alunos que aquele lugar não é prisão, pois podemos sair e entrar conforme o fluxo do conhecimento. O professor de artes trabalha antes de tudo com a matéria do pensamento, as outras materialidades são a reboque (Relato 4, Siqueira, p. 55 in: Bruno; Christov).

O momento de desconfiança e estranhamento que um novo professor — e, geralmente, de *uma professora*, conforme a entrevistada MC22 narra — é um momento inevitável, principalmente quando os alunos já estão concluindo o Ensino Fundamental ou Médio. Barbosa destaca a juventude como um espaço de inter-limites:

[...] a importância das experiências com Artes na adolescência, idade difícil, de mudanças hormonais, corporais, de modo de pensar e sentir, de início de autonomia na vida privada e na sociedade, de inter-limites, ora sendo tratados como adultos ora sendo vistos como crianças (Barbosa, p. 07, 2017).

Este momento também pode ser comparado com a posição do professor iniciante, como coloca Perrenoud ao elencar características desse período: “Está entre duas identidades, o de ser aluno e de assumir-se como professor” (2002, p. 11). Assim, o encontro deste com os adolescentes pode gerar, ora integração e empatia, ora conflito e distanciamento.

Ao serem perguntados sobre o desencanto, esse fator, de momentos de desconexão com os alunos, também foi mencionado pelos três entrevistados. G21

afirmou que o desencanto, em si, vem do enrijecimento e da frustração.

Eu acho que a escola são muitos altos e baixos, né, e por várias vezes essas situações de desrespeito que a gente tem com os alunos, por conta de noções acerca da disciplina de arte, que eles não levam a sério. (...) Aí eles me veem como um amigo, mas eu não sou amigo, sou professor... e até você construir esse lugar, gera uma sensação de desistência, quando o adolescente desrespeita, ou se a criança não te escuta (G21).

Novamente a proximidade de idade se torna um fator complicado na prática dos professores iniciantes, somada a um questionamento constante da importância da disciplina de arte na escola. M23 conta: “E artes também, na escola eles já me questionaram, e no início era até difícil, pensar como eu poderia responder, “pra que artes?” e você fica até travada, pensando como que explica isso”. Quando Nóvoa (2017) nos convoca a firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente, podemos perceber que, para a área da arte, tem outro peso. Barbosa reforça:

A Arte não é apenas básica, mas fundamental na educação de um país que se desenvolve. Arte não é enfeite. Arte é cognição, é profissão, é uma forma diferente da palavra para interpretar o mundo, a realidade, o imaginário, e é conteúdo. Como conteúdo, a arte representa o melhor trabalho do ser humano (Barbosa, 2012, p. 4).

Garcia (2010) pontua que o conteúdo que se ensina gera a identidade. Dessa maneira, existem diferenças consideráveis no comportamento observável dos alunos e dos outros professores em relação a determinada matéria. O autor evidencia, inclusive, como mencionado anteriormente, que isso é verdadeiro, especialmente, conforme se avança no nível educativo: é menos importante na educação infantil e adquire maior importância no ensino secundário e no universitário.

Ademais, G21 continua, sobre o desencanto:

Você entra em crise com a sua própria identidade, porque a escola ainda é um lugar muito da produção, do produto final e isso gera obrigações, compromissos, que às vezes não tem muito a ver com aquilo que você acredita. Tem toda a questão da disciplina escolar que às vezes a escola cobra da gente um rigor que não é um rigor educativo, mas um rigor autoritário, e essas coisas me geram certo desencanto pela própria prática (G21).

Nesse viés, a escola será um espaço de incertezas, de choques com a realidade (Huberman, 1995) que colocarão o professor iniciante em estado de sobrevivência. M23, a mais nova, em termos de graduação, dos entrevistados diz:

Acho que, principalmente, quando a gente tá na Universidade, a gente acha que vai mudar o ensino inteiro. Aí quer trabalhar com tinta, materiais diferentes com várias coisas, mas quando você chega na sala e tenta propor essa atividade e não sai nada do que você estava planejando (risadas), você entende porque alguns professores tentam se manter num lugar mais seguro, sabe? (M23)

A diferença entre a expectativa e a realidade no início da docência é, sem dúvidas, um momento difícil, mas também necessário ao professor que está começando, pois se torna forma de autopreservação. Perrenoud, sobre esse aspecto do professor iniciante afirma que este:

Mede a distância entre o que imaginava e o que está vivenciando, sem saber ainda que esse desvio é normal e não tem relação com

incompetência em com sua fragilidade pessoal, mas que está ligado à diferença que há entre a prática autônoma e tudo o que já conhece (Perrenoud, 2002, p. 11).

Assim, é um momento de árduo aprendizado, no chão da escola, como diria Freire, mas, como em todos os momentos, é algo que passa. Após a vivência cotidiana na escola, convivendo com os desafios e as demandas desse espaço, começa a tornar-se mais fácil. M23 relata que já chorou por situações que ocorreram em sala de aula, em que achou ter dado tudo errado, mas manteve na mente: “calma, não leva isso pra casa. Acabou ali na escola, o que deu errado ali deu na escola. Amanhã é outro dia e vamos estar lá”. Não é uma forma de conformismo, a meu ver, mas de aceitação do contexto, mantendo a postura ativa para transformá-lo como consegue. A autocobrança pode chegar a paralisar, mas os relatos de quem permanece, nos mostram que seguir em frente não precisa ser algo ruim:

Então, aí agora eu me sinto preparada, o ano passado que eu tinha acabado de entrar na escola mesmo, eu tinha muito receio, eu não sabia... é muito diferente, mas agora eu sou apaixonada por eles (MC22).

Na fala de G21, o professor também denuncia a exaustão gerada por trabalhar, no papel, 20 horas, mas que “na verdade são 40, porque o trabalho vai pra casa. (...) mas com o tempo eu fui organizando para que eu não precise trabalhar nesses momentos que não são meu horário de trabalho”. O tempo, aqui, pode começar sendo um desafio: o tempo na sala de aula, o tempo de administrar as atividades, o tempo de conhecer, reconhecer, a escola, e, principalmente, o curto tempo de experiência como professor. Todavia, uma percepção que tive nas entrevistas é que, com o passar do tempo, os obstáculos tendem a diminuir e, acima disso, você aprende a lidar com eles de forma mais tranquila e estável. São momentos, como relata MC22:

Me apego muito aos meus alunos, assim, porque eu vejo que tá mudando, que tá evoluindo, que está progredindo, e avançando. Conseguir fazer com que o aluno se interesse quando é um aluno que não se interessava, isso mexe comigo, eu fico muito feliz quando acontece e eu fico muito triste quando não acontece. Dias e dias, tem dias que você vai ficar mal e outros muito felizes... (MC22)

A fala da professora MC22, evidencia o envolvimento afetivo do professor com os alunos e ressalta como a prática docente é marcada por dias de alegria e frustração, que refletem os desafios do tempo de experiência. Reconhecer esse movimento, de altos e baixos, faz parte do amadurecimento docente, que segue em constante construção, como destaca Pimenta:

Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente em seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (Pimenta, 1999, p. 19).

Ao serem perguntados sobre a permanência na profissão, dois dos professores, MC22 e M23, tiveram respostas parecidas, de que, embora estejam satisfeitas hoje,

não pretendem ficar em sala de aula para sempre. MC22 coloca que deseja estar na escola, na gestão, por exemplo, mas não como professora regente. Justifica:

Eu penso que eu tenho disposição, porque eu sou nova. É exaustivo e eu não consigo imaginar esse mesmo ritmo quando eu tiver 50 ou 60 anos. E dentro da sala de aula é muito cansativo, demanda muita energia. (...) as minhas duas salas mais agitadas são muito quentes, muito muito quentes, 32 alunos, duas horas de aula. São esses empecilhos, não que não seja possível, mas são condições que, pra mim, não sei se conseguiria estar saudável mentalmente, nem dar uma aula de qualidade. Mas, não sei o que acontece (risadas) vamos ver! Quem sabe daqui 20, 30 anos, esteja tudo diferente... não posso falar "nunca".

Embora a entrevistada não descarte a possibilidade de que o contexto desmotivador— da estrutura das salas de aula, com turmas lotadas em um ambiente pequeno e quente— possa mudar, confessa que a disposição que tem hoje não será a mesma de quando estiver com 50 anos. O mesmo foi dito por M23, que completa “Arte eu acho que nunca vai sair de mim, mas no futuro penso que, para manter o ritmo de ensinar, seria em projetos, oficinas, em coisas que as pessoas venham por interesse” (M23). Assim, também destaca que não estaria, necessariamente, em sala de aula, na escola, e optaria por atuar no espaço não-formal, em que os participantes tendem a ser mais interessados e a dinâmica mais livre.

A posição das professoras mostra a busca por estabilidade na profissão, principalmente em termos de qualidade de vida ao envelhecer. Como hooks (2021) diz, a sala de aula é um ambiente versátil justamente pela falta de estabilidade na demanda contínua e mutável do professor. Esse entendimento também pode ser associado aos estudos de Clarice Traversini (2011), para quem o desencaixe atua como forma de existência da escola contemporânea. Pereira defere uma posição parecida, da identidade docente como diferença produzida no sujeito:

E, como diferença, não pode ser um estado estável a que chegaria o sujeito. A professoralidade é um estado em risco de desequilíbrio permanente. Se for um estado estável, estagnado, redundaria numa identidade e o fluxo seria prejudicado (Pereira, p. 33, 1996).

Além destas observações, a permanência na profissão também surgiu quando os entrevistados foram perguntados sobre o encantamento na docência. G21, o professor com mais tempo de experiência, conta sua noção da palavra encanto:

Eu acho que envolve muito a experiência estética também, né, e a forma como você se apresenta neste espaço. Eu falei isso dos adolescentes, que no primeiro momento é um estranhamento, e esse encantamento vai se dando no diálogo, entre essas duas partes e a forma como você se abre, se dá abertura, para também ser encantado pelos alunos, ser encantado pela docência, por ser professor. Acho que é uma mão de via dupla o encantar-se, não tem como você só se encantar se você não permite ser encantado pelos estudantes (G21).

Nesse viés, o professor reconhece a importância de mútua abertura, do docente e do discente, para encantar-se, conforme a professora Ostetto (2010) destacou anteriormente. Essa relação demanda coragem em um contexto que, de acordo com hooks (2021), valoriza a mente e a objetividade acima de tudo e suspeita de conexões

emocionais. A autora cita Parker Palmer para fundamentar esta ideia:

A coragem de ensinar é a coragem de manter o coração aberto naqueles momentos em que se exige do coração aguentar mais do que ele é capaz, para que professores e estudantes e conteúdos possam ser tecidos dentro da trama da comunidade que o aprendizado e a vivência requerem (Palmer *apud* hooks, p. 41, 2021).

Nesse momento em comunidade, G21 descreve a experiência que provoca “arrepio na espinha, que eu acho que são esse encantamento que vem, corporalmente mesmo, não só mentalmente, é tudo interligado”. MC22, também caracterizando o encantamento, divide-o de acordo com as faixas etárias, relatando que com os “pequeninos” o brilho nos olhos aparece como empolgação, quando o conteúdo é trabalhado de maneira lúdica, em uma brincadeira. No ensino médio, por outro lado, afirma que o encanto surge quando ela consegue perceber que fez sentido para eles. Diz: “Quando a gente consegue fazer conexões com coisas que eles compreendam mesmo; quando eu vejo, na prática artística, que a teoria tá sendo aplicada, e aí eu entendo que fez sentido pra eles e não ficou só no blá-blá-blá”. Essa experiência tem outros contornos no ensino de arte, como Eisner (2008) traz no provocador texto “O que pode a educação aprender das arte sobre a prática da educação?”:

O sentido de vitalidade e a explosão de emoções que sentimos quanto comovidos por uma das artes pode, também, ser assegurada nas ideias que exploramos com os estudantes, nos desafios que encontramos em fazer investigações críticas e no apetite de aprender que estimulamos. (Eisner, 2008, p.15)

Para além disso, o fator mais citado durante as entrevistas para a permanência e a prática encantada, foi o apoio entre os colegas de profissão. M23 afirma que o suporte que recebeu dos professores mais antigos da escola, da área de artes e pedagogos, foi essencial para que se mantivesse firme. Conta:

Isso e os amigos, amigos na área da educação, ter com quem falar quando dá tudo errado. Por mais que a gente não se encontre como antes, a gente começava a desabafar e percebia que tava todo mundo no mesmo caminho (risadas) tendo os mesmos problemas, querendo chorar pelas mesmas coisas e aí isso também foi um apoio. Pensar “ah, não sou só eu” (risadas). E isso te mantém na escola. (M23)

Perceber que outros têm as mesmas queixas e sentem os mesmos desafios em sala de aula é, sem dúvida, um dos principais motivos pelo qual o professor iniciante —e, arrisco dizer que, o experiente também— se mantém na docência. G21 salienta que “dialogar também com professores que saíram recentemente da graduação, como você” é um ato que melhora as angústias e questões. Loponte (2005) descreve essa troca nas relações de amizade como um espaço ético-estético, além de político, para a invenção, a criação e a experimentação. Ressalta que a busca pelo caminho “certo”, embora seja motivo de muita preocupação e insegurança no início da carreira, não seja algo palpável, uma resposta única e fechada; defende que:

O sentido de pertencimento a um grupo, que dá suporte e acolhida às criações de cada uma, apazigua a intranquilidade da busca incessante pelo caminho mais lúcido e correto. Até porque aprendemos juntas, o perseguido “Santo Graal” do caminho certo é pura ilusão. No grupo, nesta rede de amizades docentes, descobrimos que há caminhos

G21 também pontua a interação com outros professores nos grupos de estudo e pesquisa, para o encontro com profissionais que já estavam na escola e para ter com quem dividir as práticas:

Ajuda muito, ajuda a se olhar, olhar a experiência de outros e aprender pela experiência de outros que estão ali no grupo. O grupo é algo importante, tanto os grupos na escola, quanto os grupos de pesquisa, os grupos de professores, né, e a escola é difícil de organizar grupos porque é muito individual o trabalho do professor na escola (G21).

Nesse sentido, Martins afirma que “o conhecimento só é conhecimento quando colocado em relação, quando é tocado pela experiência que nos afeta” (p. 4, 2018), de modo que a verdadeira compreensão dos processos dentro da profissão-professor (Nóvoa, 2017) só será alcançada ao ser compartilhada com os pares. Um dos maiores perigos que encaramos em nossos sistemas educacionais é a perda do sentimento de comunidade (hooks, 2021), e podemos verificar essa tendência quando G21 afirma a dificuldade em reunir grupos dentro da escola. O entrevistado continua:

Penso que tempo “que eu tenho para esses diálogos?”, a escola até propõe momentos de formação, mas são destinados muito a discutir problemas, o que está acontecendo, o que não está dando certo, indisciplina, notas, mas pouco se fala da relação entre os professores (G21).

Mais uma vez Loponte (2005) esclarece que, em um tempo de individualismo exacerbado, em que estamos imersos em uma cultura narcisista, o espaço para nos relacionarmos com o outro fica escasso. A autora questiona onde estão nossas relações com o outro, que “outros” fazem parte de nossa vida além das relações familiares, destacando a necessidade de colaboração humana. Pereira defende que “Não estamos sós. Não somos sós. Somos sempre coletivos. Estamos sempre embrenhados numa teia de alteridade que nos envolve e nos move” (p. 17, 1996). Sinto que, na Universidade, bem como na escola, não há incentivo para que essa interação ocorra. Desde o vestibular somos colocados na posição de rivais, disputando uma vaga no ensino superior, e, posteriormente, após a graduação, essa posição permanece como concorrência na atuação profissional. hooks reitera como as relações são cruciais, como estudantes e como professores:

Aprendendo e conversando juntos, rompemos com a noção de que a experiência de adquirir conhecimento é particular, individualista e competitiva. Ao escolher e nutrir o diálogo, nós nos envolvemos mutuamente em uma parceria na aprendizagem (hooks, p. 81, 2020)

A autora, inclusive, tem um capítulo intitulado “Colaboração” no livro “Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática” (2020), escrito com Ron Scapp, também educador norte-americano, colega de profissão de hooks. Nesta obra, destacam como o diálogo entre eles repete e expressa o que fazem em sala de aula, ao modo que é um esforço para manter a consciência crítica. Além disso, hooks alega que sem a parceria com Scapp, talvez não tivesse permanecido no ensino, pois quando acreditou

que a única esperança de sanidade era sair dali, o amigo apresentou argumentos sobre porque continuar a lecionar seria importante.

Por último, os entrevistados M23 e G21 ressaltaram outro aspecto do grupo de estudo e pesquisa como fator de permanência: o contato com textos relacionados à prática docente. M23 narra que, ao sair da universidade, deixou os estudos de lado, mas nota a importância de unir à teoria a prática e vice-versa através do repertório que encontra no grupo que participa. G21 diz o mesmo, que ao ler “alguns capítulos, relacionados com prática, com criação, que tudo vai atravessar minha prática docente, então, tem vezes que eu saio de uma semana e fiz a leitura de um livro e vou para a próxima semana pensando naquilo que eu li e isso atravessa as minhas aulas”.

Sobre este aspecto, Martins e Americano trazem a seguinte perspectiva:

Numa busca pela coerência de ensinar fazendo, sem fragmentar teoria e prática e tentando pensar numa formação transformadora, precisaria pensar não só no conteúdo, mas no formato das aulas; não só na teoria que fundamenta o trabalho, mas na criação de um clima propício para questionar, ampliar e estender a potência de processos educativos tanto para eles e para elas, como para seus alunos e alunas (Martins; Americano, p. 3-4, 2018).

Assim, apontam estes momentos de relação teórica com o conceito de nutrição estética, caracterizado como “Obras de arte, poesias, fragmentos de filmes, imagens, trabalhos de crianças ou jovens (...)” (Martins, Americano, p. 3-4, 2018) que são levados a momentos de troca entre docentes e alimentam “os olhares, percepções, pensamentos”, de forma a proporcionar encontros sensíveis com a arte. Dessa maneira, a interação entre colegas, professores de arte, ocorre de forma consciente quanto à potencialidade de aprendizado mútuo e se desenvolve de maneira intencionalmente crítica.

3.3 Paisagens do encanto

Para concluir este capítulo, analisarei as cartografias elaboradas a partir da proposta final das entrevistas, conforme detalhado na metodologia. Embora os três professores tenham aceitado o prazo de uma semana para a produção, apenas dois as entregaram dentro desse período. MC22, por sua vez, não realizou a devolutiva, o que pode ser compreendido a partir de seu contexto profissional: atualmente, ela cumpre uma carga horária de 40 horas semanais na escola, ministrando até nove aulas por dia. Além disso, as entrevistas ocorreram ao final do ano letivo, durante o último bimestre escolar, circunstância que, provavelmente, impactou tanto na dinâmica das entrevistas quanto na entrega das produções.

Dessa maneira, dentro da perspectiva da história oral, a análise dos relatos e fatos pelo pesquisador consiste em questionar, também, “[...] por que razão o entrevistado concebe o passado de uma forma e não de outra e por que razão e em que medida sua concepção difere (ou não) das de outros depoentes” (Alberti, 2004, p. 19). MC22 tinha a maior carga horária e demanda entre os professores entrevistados

e, embora seus apontamentos tenham semelhanças com os demais, não entregou a cartografia para complementar seu relato por conta deste contexto.

A proposta de produzir uma cartografia amplia a compreensão da análise, ao se tratar de uma linguagem alternativa na qual o entrevistado pode se expressar, além de permitir um tempo maior para que ele reflita sobre o que foi discutido nas entrevistas. Meihy e Holanda afirmam que as histórias de vida são decorrentes das narrativas e que estas dependem diretamente “da memória, dos ajustes, contornos, derivações, imprecisões e até das contradições naturais da fala” (p. 35, 2023). Nesse sentido, as cartografias oferecem narrativas tão profundas quanto as expressas no diálogo, mas com um caráter mais intencional e consciente de representação de si, na medida em que resultam de uma experiência autorreflexiva mais intensa.

Dessa forma, a primeira produção para a análise é de M23:



Figura 29: Cartografia de M23. Nanquim, lápis e carvão sobre papel A3, 200 g/m2. **Fonte:** Acervo da autora.

A cartografia de M23 é um autorretrato em sala de aula, com a palavra “persistência” em foco, escrita no quadro, enquanto ela parece explicar sobre para seus alunos. À direita, algumas frases podem ser lidas, como se representassem o que ela estaria dizendo à turma: “Persistência para não desistir, para tentar dar o seu melhor e assim evoluir... cometemos alguns erros nesse percurso, mas não devemos desistir, afinal, faz parte”. Essa representação me faz pensar que a professora se coloca como um espelho diante dos alunos, falando sobre persistir e aceitar os desafios como parte do processo, mas que não definem o todo. Perceber que, mesmo professora, ainda está no lugar de aprendiz. Loponte, no artigo “Arte para a docência: estética e criação na formação docente” (2013) diz que pensar na docência como “obra de arte” é, de alguma forma “assumir uma cena docente feita de dificuldades, dissonâncias, resistências, frustrações, erros, acertos, mudanças de rumo, dúvidas,

incertezas, conquistas, sucessos” (p. 9).

Essa perspectiva, de Loponte e M23, me faz pensar na errância como característica da docência. Somos uma profissão do humano, como enfatiza Nóvoa (2009), mas, diferente das áreas da saúde, por exemplo, nossas falhas não resultam em fatalidades. Nossa profissão é do humano não apenas porque lidamos diretamente com pessoas, mas também porque *somos* humanos. E, embora a identidade seja intransferível e única, reconhecer no outro características como as nossas é imensamente reconfortante. É como a ideia de Freire de que quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende, ensina ao aprender (2011, p. 23), somos espelhos uns dos outros. Assim, há um senso de coletividade ao perceber que nossos caminhos, mesmo subjetivos, são compartilhados por outras pessoas. A obra “O meu eu mesmo faço” (2006) de Felipe Cama traz essa noção:

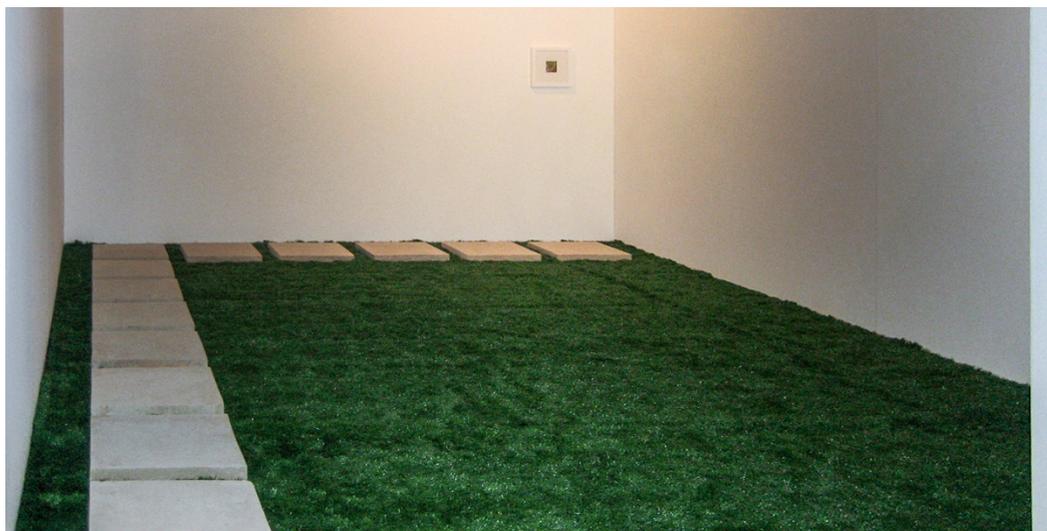


Figura 30: Felipe Cama. O Meu Eu Mesmo Faço, 2006. Fotografia, grama sintética, concreto. Dimensões variáveis. **Fonte:** <https://www.felipecama.com/o-meu-eu-mesmo-fao>



Figura 31: Felipe Cama. O Meu Eu Mesmo Faço (detalhe), 2006. Fotografia, grama sintética, concreto. Dimensões variáveis. **Fonte:** <https://www.felipecama.com/o-meu-eu-mesmo-fao>

Essa provocativa instalação dá ao observador uma escolha: passar pela grama,

indo diretamente ao quadro, ou seguir a trilha de concreto indicada. Ao chegar na frente da figura, vemos uma fotografia de uma linha do desenho, termo que significa um caminho formado pelo tráfego espontâneo de diversas pessoas, geralmente para chegar de forma mais fácil ou rápida ao seu destino. Como questiona a obediência do observador, permitindo, inicialmente, que ele veja apenas um recorte que aparenta disciplina, para que ele escolha o caminho que deseja percorrer. Frequentemente temos receio de transgredir, de andar na grama, mas nos libertamos quando percebemos que não estamos sozinhos nessa decisão.

Ademais, a segunda cartografia é de G21:

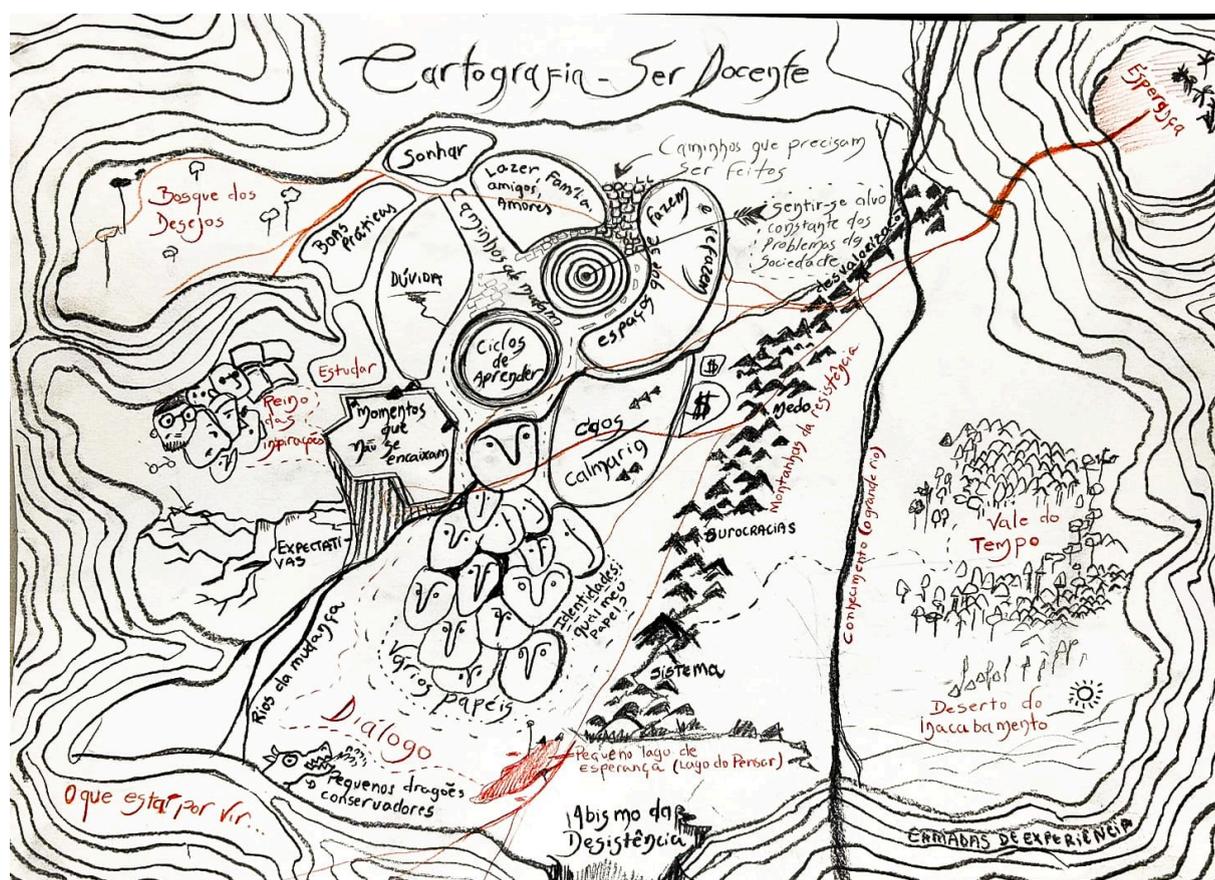


Figura 32: Cartografia de G21. Nanquim, lápis, carvão e caneta vermelha sobre papel A3, 200 g/m². Fonte: acervo da autora.

A criação do professor traz uma possível relação com os mapas fantásticos, comuns na literatura, delineando os territórios do “ser docente”. G21 utiliza a palavra e a imaginação para traçar essa cartografia em paralelo a seu relato. Nesta geografia encantada, podemos enxergar os desafios e as maravilhas: os “pequenos dragões conservadores”, as expectativas que racham a terra, as dúvidas, os caminhos que mudam ou que precisam ser feitos, o caos e a calma, os espaços que se fazem e refazem, as montanhas de burocracias, desvalorização, medo e sistemas, bem como as montanhas da resistência, o sentir-se alvo constante dos problemas da sociedade, o abismo da desistência, o bosque dos desejos, os territórios das boas práticas, do diálogo, do que ainda está por vir, da esperança, do sonhar, do lazer, família, amigos e amores, do estudar, o reino das inspirações, os rios da mudança, as camadas da experiência, o grande rio do conhecimento, o lago do pensar, os ciclos do aprender, os

momentos que não se encaixam, as identidades que questionam seus vários papéis.

Estes lugares, múltiplos, dissonantes, contrastantes, nos mostram como o professor entende a atividade docente. Em determinado momento da entrevista com G21, ele compartilha suas dúvidas e integra a prática ao próprio viver: “E aí você fica com essa sensação de desistência, de “eu não sei ser professor” ou “eu sei *ser*”, né”. É como Nóvoa (2017) nos propõe, a pessoa é o professor e vice-versa, é um complexo emaranhado de crenças que se interligam e se chocam o tempo inteiro. G21 delimita um espaço do que está por vir, ao que relaciono com hooks, para quem “Uma vez que nosso lugar no mundo está sempre mudando, precisamos aprender constantemente a estar presentes no agora” (p. 61, 2021). Reconhecer essa transformação contínua do ser humano e do seu contexto, colocá-la como parte de si, é se permitir *ser* e *estar*. Com Loponte (2013, p.73), também “na palavra docência há um germe de gerúndio, de algo acontecendo, de algo se trazendo continuamente. E é mesmo a partir dessa matéria, flexível e maleável, em contínua criação e recriação[...]”.

Penso em “Lugares” (2024) de Elias de Aquino:



Figura 33: Elias de Aquino. Lugares. Serigrafia em tecido • 90 x 60 cm. Colaboração de Gabriel Martins.

Fonte: Acervo da autora.

A obra traz uma bandeira metafórica e física, com os dizeres que guiam uma causa, de imaginar possibilidades. Como Hugo Mãe (2019) coloca, para mudar a realidade é preciso sonhar primeiro. hooks, nesse viés, aponta que:

Professores raramente conversam sobre o papel desempenhado pela imaginação na criação e manutenção de uma sala de aula engajada. Uma vez que grande parte do trabalho do curso é o compartilhamento de fatos e informações, é fácil desconsiderar o papel da imaginação. Ainda assim, o que não podemos imaginar não pode vir a ser. Precisamos de imaginação para iluminar aqueles espaços que não são preenchidos por dados, fatos e informação comprovada (hooks, p 103,

A autora generaliza ao afirmar que os professores, em sua maioria, não refletem sobre a imaginação, mas é possível interpretar o professor de artes como uma exceção. Embora todas as disciplinas trabalhem a criatividade, poucas a colocam no centro de suas práticas como ocorre em nossa área. Afinal, fazer arte exige, essencialmente, criar, sonhar e imaginar.

Por último, a cartografia de G21 também me fez pensar na seguinte obra:



Figura 34: Michelangelo Pistoletto. Love Difference Manifesto, Mar Mediterraneo. 2003-2005. **Fonte:** <https://www.artexplora.org/en/festival/performance/love-difference-mar-mediterraneo-par-michelangelo-pistoletto>

A proposta do autor consistiu em um espaço de diálogo, com cadeiras diversas e uma mesa em formato de mapa, que também é um espelho. Interpreto essa instalação paralela ao território das identidades que G21 representa em sua criação, mais uma vez evocando o sentido dos elementos que formam a identidade. Mais uma vez Loponte nos esclarece: “Muitas vezes, a partir de um olhar para outras experiências docentes, produz-se a diferença, não exatamente uma “identidade”. Identifico-me (ou não) com o outro e me vejo diferente aos meus próprios olhos (2013, p. 8). Dal’igna também defende a identidade como “dupla injunção - de fora para dentro e de dentro para fora -, resultando em um nó: humanidade, presença, autoria” (2023, p. 46).

Dessa maneira, os entrevistados apresentaram representações do ser docente que, apesar das diferenças estéticas e conceituais, mostram-se entrelaçadas por pontos em comum. Ambos evidenciam, em suas cartografias, a complexidade, os

desafios e as nuances que permeiam a prática docente, com perspectivas singulares e, ao mesmo tempo, convergentes sobre o papel e a vivência do professor.

4. Considerações finais

Este trabalho buscou analisar as dimensões de encanto e desencanto na docência, sob a perspectiva dos professores iniciantes em Artes Visuais, considerando suas vivências e narrativas como elementos centrais para a compreensão do cotidiano educacional contemporâneo. A partir das entrevistas realizadas e das cartografias produzidas, foi possível identificar as diversas nuances e camadas da prática docente, com os desafios e as maravilhas, evidenciando as percepções dos professores sobre si e sobre suas noções de encantamento em sala de aula.

Como mencionado ao longo do trabalho, procurou-se afastar das noções romantizadas e estereotipadas de encanto e desencanto, buscando uma análise que compreenda o que leva os professores a escolherem e permanecerem na docência, assim como os fatores que os fazem, eventualmente, se desmotivarem.

Admito que fui surpreendido pela postura dos entrevistados nesse aspecto. Inicialmente, imaginei que, dada a proximidade do final do ano letivo, o cansaço e as demandas acumuladas poderiam impactar negativamente o relato sobre o encanto que esperava ouvir— embora tente ser imparcial, não consigo ser totalmente neutra, tinha expectativas em relação às respostas. Além disso, acreditava que a professora mais encantada com a profissão seria a que se graduou por último, em 2023. No entanto, ao longo das entrevistas, percebi que ela estava vivenciando o choque de realidade (Huberman, 1995) e, entre os professores, era, na verdade, a menos encantada com a docência.

Por outro lado, o professor com mais tempo de experiência, G21, revelou-se o mais encantado, além de ser o único que atua tanto na escola quanto no espaço não-formal de ensino. A estagiária V. também demonstrou um encantamento significativo em seu caderno de campo, o que me levou a questionar como a graduação pode influir no processo de encantamento. É importante destacar que os três entrevistados realizaram estágios durante a pandemia de 2020, sendo G21 o menos afetado, pois fez apenas um estágio nesse período. Percebo que esse fator também impacta a percepção ao iniciar a docência, afinal, o contato com os alunos é essencial para a experiência de sala de aula.

Os três professores demonstraram disposição em permanecer na profissão, mas destacaram que essa permanência não seria definitiva, mencionando a intenção de, eventualmente, seguir para a gestão escolar ou para o espaço não-formal de ensino. Dessa forma, também evidenciaram uma postura comprometida com o profissionalismo, relatando o encanto não apenas nos afetos e subjetividades com

seus alunos, mas também no contexto de sua atuação, destacando o ambiente de trabalho e ressaltando o apoio recebido dos colegas.

Além das percepções apresentadas nas entrevistas, as cartografias elaboradas pelos entrevistados também desempenharam um papel fundamental na construção desta análise, pois permitiram uma representação mais profunda e simbólica das experiências de encanto e desencanto vivenciadas por esses professores. Por meio do contato com os entrevistados, no diálogo e na produção, ficou claro que o encanto e o desencanto não são conceitos estáticos ou antagônicos, mas sim fluidos, rizomáticos, interdependentes e contínuos, refletindo a complexidade da trajetória de um professor iniciante.

Referências

Alberti, Verena. Manual de História Oral. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

Alves, Rubem. Conversas com quem gosta de ensinar. 5.ed. Campinas: Papyrus, 2012.

Arroyo, Miguel González. Ofício de mestre: imagens e autoimagens. 7ª ed. Petrópolis, RJ: 2004.

A Voz dos professores de artes: encontro entre universidade e ensino fundamental. -- São Paulo: Porto de Idéias, 2016. ISBN 978-85-8061-106-9 Vários autores. 1. Arte - Estudo e ensino 2. Educação 3. Ensino fundamental 4. Ensino superior 5. Instituto de Artes (UNESP - Campus de São Paulo) 6. Grupo de pesquisa 7. Professores de arte 8. São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação I. Bruno, Eliane Bambini Gorgueira. II. Christov, Luiza Helena da Silva.

Barbosa, Ana Mae T. Bastos. A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos. Coleção Estudos. São Paulo: Perspectiva, 2012.

Barros, Manoel de. Livro sobre nada. 1. ed. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016.

Carvalho, Luciana Gonçalves de; Vaz Filho, Florêncio Almeida (Orgs.). Isso tudo é encantado: histórias, memórias e conhecimentos dos povos amazônicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

Cavaco, Maria Helena. Retrato do professor enquanto jovem. Portugal: Revista Crítica de Ciências Sociais. 1990, 121-139.

Certeau, Michel de. A invenção do cotidiano: artes de fazer. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

Chacon, Geraldo. Poemas de Alberto Caeiro. Clube de Autores, 2015.

Cochran-Smith, M.; Lytle, S. Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities. In: Pearson, A. I.-N. A. P. D. (Ed.). Washington: American Educational Research Association, 1999. v. Review of Research in Education, p. 249-305.

Corsi, Adriana Mari. Dificuldades de professoras iniciantes e condições de trabalho nas escolas. in: Lima, Emília Freitas de (Org.). Sobrevivências no início da docência. Adriana Maria Corsi [et al.]. Brasília: Liber Livro Editora, 2006. 104 p. ISBN 85-98843-52-0.

Deligny, F. (2013). Cartes Et Lignes D'Erre França: L'arachneen.

Derrida J. Specters of Marx: the state of the debt, the work of mourning, and the new international. New York: Routledge, 1994.

Encanto. In: Michaelis, Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. Editora Melhoramentos Ltda, 2024. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=encanto>. Acesso em: 25 de mar. de 2024.

Eisner, Elliot C. o que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? Currículo sem Fronteiras, v.8, n.2, pp.5-17, Jul/Dez 2008. Stanford University, Estados Unidos.

Evaristo, Conceição. Insubmissas lágrimas de mulheres. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora

Malê, 2016. 140 p. ISBN 9788592736064.

Freire, Ana Maria Araújo (org.). A palavra boniteza na leitura do Mundo de Paulo. Freire, São Paulo: Paz e Terra, 2021.

Freire, Paulo. A educação na cidade. São Paulo: Cortez: 1991.

Freire, Paulo. À sombra desta mangueira. São Paulo: Olho d'Água, 1995.

Freire, Paulo. À sombra desta mangueira [recurso eletrônico]. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015. Recurso digital.

Freire, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

Freire, Paulo. Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

Freire, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 43ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

Freisleben, Jessica Maria; Valle, Lutiere Dalla. O estágio supervisionado em artes visuais como campo de pesquisa na formação docente. Revista Apotheke, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 086–095, 2022. DOI: 10.5965/24471267812022086. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/apotheke/article/view/21733>. Acesso em: 16 jun. 2024.

Fuller, F. Concerns of teachers: A development perspective. American Educational Research Journal. Estados Unidos, 1969, p. 207-226.

Garcia, Carlos Marcelo. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência.. Form. Doc., Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010.

Galeano, Eduardo. O livro dos abraços. Porto Alegre: L&PM, 2000.

Godoi, Rozana Vanessa Fagundes Valentim de. De aluna a professora no curso de Artes Visuais da UFMS: Em busca de um lugar para chamar de seu. In: História da educação, memória e sociedade / Alessandra Cristiana Furtado (Organizadora), Magda Sarat (Organizadora), Rosemeire de Lourdes Monteiro Ziliani (Organizadora) - Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2021, p. 261-284.

Gullar, Ferreira. A morte é o nada. Revista Prosa Verso e Arte. Disponível em: <https://www.revistaprosaversoearte.com/ferreira-gullar-morte-e-o-nada/>. Acesso em: 24 jun. 2024.

Guarnieri, Maria Regina. O início na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In: _____. Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 5-24.

hooks, bell. Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança. São Paulo: Editora Elefante, 2021. 295 páginas. ISBN978-65-872235-41-7

hooks, ensinando o pensamento crítico - 1a edição, São Paulo, 2020

hooks, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

Huberman, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: Nóvoa, A. (Org.). Vidas de professores. 2.ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 31-59.

Krenak, Ailton. Entrevista com Ailton Krenak. *Mais60*, Sesc São Paulo, V.33, N. 84, p. 110-119, dezembro de 2022.

Larrosa, Jorge Larrosa. Experiência e alteridade em educação. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez.2011.

Lispector, Clarice. *Água viva*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

Lima, Emília Freitas de (Org.). *Sobrevivências no início da docência*. Adriana Maria Corsi [et al.]. Brasília: Liber Livro Editora, 2006. 104 p. ISBN 85-98843-52-0.

Loponte, Luciana Gruppelli *Docência artista : arte, estética de si e subjetividades femininas / Luciana Gruppelli Loponte*. - Porto Alegre : UFRGS, 2005.

Loponte, L. G. ARTE PARA A DOCÊNCIA: estética e criação na formação docente. *Education Policy Analysis Archives*, [S. l.], v. 21, p. 25, 2013. DOI: 10.14507/epaa.v21n25.2013. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/1145>. Acesso em: 27 nov. 2024.

Mãe, Valter Hugo. *As mais belas coisas do mundo*. 1ª edição, Rio de Janeiro: Biblioteca Azul, 2019.

Malaguzzi, Loris. Invece il cento c'è. In: _____. Edwards, C., Gandin, L. i Forman, G. I cento linguaggi dei bambini. Edizione Junior, Italia, 1995. Publicada em português pelas Artes Médicas como: *As Cem Linguagens da Criança*. Com ilustração de TONUCCI, Francesco. Com olhos de criança. (trad. Patrícia Chittoni Ramos). Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

Mariano, A. L. S. Aprendendo a ser professor no início da carreira: um olhar a partir da ANPED. In: *Reunião Anual da ANPED*, 28, 2005, Caxambu. Anais ... Caxambu, ANPED, 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt0872int.rtf>. Acesso em: 25 de maio 2024.

Mariano, André Luiz Sena. O início da docência e o espetáculo da vida na escola: abrem-se as cortinas In: Lima, Emília Freitas de (Org.). *Sobrevivências no início da docência*. Adriana Maria Corsi [et al.]. Brasília: Liber Livro Editora, 2006. 104 p. ISBN 85-98843-52-0.

Marcelo, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 11–49, 2010. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/17>. Acesso em: 26 maio. 2024.

Martins, Mirian Celeste. GEARTE: uma das cartografias possíveis de sua história. 43 *Revista GEARTE*, Porto Alegre, v. 6, n. especial, p. 43-54, abr. 2019. <http://dx.doi.org/10.22456/2357-9854.92171>

Martins, Mirian Celeste; Americano. Formação do professor. In: GUIMARÃES, L. REGO, L. (org.). *Ações políticas de/para enfrentamentos, resistências e recriações [recurso eletrônico]: Anais [do] XXVIII Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil [e] VI Congresso Internacional dos Arte/Educadores*. Brasília, DF, 2018. p. 2751-2763. ISSN: 2525-880X.

Martins, Mirian Celeste; Picosque, Gisa. Geografias imaginárias: modos de pensar e atuar com a cultura contemporânea. In: *WCCA - V Congresso Mundial de Comunicação e Artes*, 2012, Guimarães, Portugal. Anais [...]. Guimarães: WCCA, 2012.

Martins, M. C. Mediações culturais e contaminações estéticas. Revista GEARTE, [S. l.], v. 1, n. 3, 2014. DOI: 10.22456/2357-9854.52575. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/52575>. Acesso em: 20 set. 2024.

Mastroberti, Paula. A palavra em quarta dimensão: leituras de *Água viva*, de Clarice Lispector. *Letrônica*, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 317–329, 2009. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/letronica/article/view/5025>. Acesso em: 13 out. 2024.

Meihy, José Carlos Sebe Bom.; Holanda, Fabíola. *História Oral: Como Fazer, Como Pensar*. 2. ed. 11. impressão. São Paulo: Editora Contexto, 2023.

Monteiro, Hilda Maria. Eu não sabia o que agora sei...: tornando públicas as minhas histórias secretas. In: Lima, Emília Freitas de (Org.). *Sobrevivências no início da docência*. Adriana Maria Corsi [et al.]. Brasília: Liber Livro Editora, 2006. 104 p. ISBN 85-98843-52-0.

Mussi, Luciana Helena. O enfrentamento da velhice por Picasso. *Revista Portal de Divulgação*, n. 14, set. 2011. Disponível em: <http://www.portaldoenvelhecimento.org.br/revista/index.php>. Acesso em: 8 dez. 2024.

Nóvoa, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

Nóvoa, António. *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*. Universidade de Lisboa, 2009. Lisboa, Portugal.

Oliveira, M. de O.; Lampert, J. Artes Visuais e o Campo de Estágio Curricular. *Revista Nupeart*, Santa Catarina, v. 8, p. 78-93, 2010.

Ostetto, L. E. Para encantar, é preciso encantar-se: danças circulares na formação de professores. *Cadernos CEDES*, v. 30, n. 80, p. 40–55, jan. 2010.

Ostrower, Fayga. *Criatividade e Processos de Criação*. 15ª ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

Ostrower, F. A construção do olhar. In: SILVA, J. A. P., and NEVES, M. C. D. N., eds. *Imagem: diálogos e interfaces interdisciplinares* [online]. Maringá: EDUEM, 2021, pp. 30-73. ISBN: 978-65-86383-89-8.

Paixão, Augusto Henrique de Medeiros. *Arte para nada: errâncias delignyanas na arte contemporânea*. Dissertação (Mestrado em Design) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

Papi, S. O. G.; Martins, P. L. O. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, vol. 26, n. 3, p. 39-56, 2010

Pillotto, S. S. D. Epistemologia no ensino-aprendizagem da Arte: uma questão de reflexão. In: PILLOTTO, S. S. D.; SCHRAMM, M. de L. K. (orgs.). *Reflexões sobre o Ensino das Artes*. Joinville: Univille, 2001.

Pereira, Marcos Villela. *A estética da professoralidade: um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor*. 1996. Tese (Doutorado em Supervisão e Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

Perrenoud, P. A prática reflexiva: chave da profissionalização do ofício. In: _____. *A prática reflexiva do ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 11-25.

Pimenta, S. G. O estágio na formação de Professores: Unidade teoria e prática. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

Pimenta, Selma Garrido. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: _____. (Org.) Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999.

Pimenta, Selma Garrido; Lima, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência. 1. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2018. ISBN 978-85-249-2645-7. Livro eletrônico.

Pimenta, S.G.; Lima, M.S.L. Estágio e docência: diferentes concepções. Poiésis, Rio de Janeiro, v. 3, p. 5-24, 2005/2006.

Pioli, E.; Silva, E. P. e Heloani, J. R. Plano Nacional de Educação, autonomia controlada e adoecimento do professor. Cadernos CEDES, Campinas, v. 35, n. 97, p. 589-607, set.-dez., 2015. <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/8qvH6m333VZhyrYCvJQtrF/?lang=pt>.

Seminários: trabalho e saúde dos professores: precarização, adoecimento e caminhos a mudança [recurso eletrônico] / Cleiton Faria Lima, (org.). São Paulo: Fundacentro, 2023.

Silva, Ana Clara Mallmann; Freitas, Vanessa Andrade de; Godoi, Rozana Vanessa Fagundes Valentim de. (RE) CONHECENDO A SALA DE AULA: AS IMPRESSÕES DE DUAS PIBIDIANAS NA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA EM ARTES VISUAIS. In: CONFAEB Maranhão: Territórios da Arte na Educação Contemporânea. Anais... São Luís (MA) UFMA, 2023. Disponível em: <[https://www.even3.com.br/anais/confaeb2023/696570-\(RE\)-CONHECENDO-A-SALA-DE-A-AULA--AS-IMPRESSOES-DE-DUAS-PIBIDIANAS-NA-INICIACAO-A-DOCENCIA-EM-ARTES-VISUAIS](https://www.even3.com.br/anais/confaeb2023/696570-(RE)-CONHECENDO-A-SALA-DE-A-AULA--AS-IMPRESSOES-DE-DUAS-PIBIDIANAS-NA-INICIACAO-A-DOCENCIA-EM-ARTES-VISUAIS)>. Acesso em: 04/11/2024.

Silveira, Maria de Fátima Lopes da. O início da docência: compromisso e afeto, saberes e aprendizagens. In: Lima, Emília Freitas de (Org.). Sobrevivências no início da docência. Adriana Maria Corsi [et al.]. Brasília: Liber Livro Editora, 2006. 104 p. ISBN 85-98843-52-0.

Traversini, Clarice Salete. O desencaixe como forma de existência da escola contemporânea. Apresentado na mesa-redonda “Desencaixes da escola contemporânea: desafio a superar?”. 4º SBECE- 1º SIECE, 23-25/05/2011. Canoas: ULBRA, 2011, 12p .

TV UFSC. Diálogos com António Nóvoa. Youtube, 06 nov. de 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IW2fqBCqL7I>. Acesso em: 25 mar. de 2024.

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Regulamento do estágio obrigatório: artes visuais, 2019. Disponível em: <https://artesvisuais-faalc.ufms.br/files/2015/03/COE-Regulamento-do-Est%C3%A1gio-Obrigat%C3%B3rio.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2024.

Veenman, S. Perceived Problems of Beginning Teachers. Review of Educational Research, v. 54, n. 2, p. 143-178, 1984.

Vieira, Marina. Guimarães. Caboclos, Cristãos e Encantados: Sociabilidade, Cosmologia e Política na Reserva Extrativista Arapixi - Amazonas. Rio de Janeiro: PPGAS-MN/UFRJ, 2012.

Apêndice A

PERGUNTAS

Apresentação: local data, nome do projeto, nome do entrevistado, ano de ingresso na graduação, ano de formação, ingresso na escola, professor concursado, temporário, contratado, carga horária, nível salarial (2 e 4, 5 e 8) instituição pública ou privada

1. Por que a escolha da docência em artes visuais?
2. Ao sair da graduação e iniciar a docência, você percebeu que tinha base/segurança para desenvolver suas práticas? (Sugestão: O estágio contribuiu?)
3. Qual foi sua percepção ao iniciar a docência? Como você foi recebido e tratado na escola?
4. Qual seu entendimento sobre a noção de encanto? Te remete a que lugar em sala de aula?
5. Relate uma situação em sala de aula que te fez pensar em encanto.
6. Você se sente encantado, para permanecer na área?
7. Sugestão: Você já viveu momentos de desencanto? Já pensou em desistir da profissão? Por que?

Cartografia: papel canson para a representação em desenhos ou palavras sobre as noções discutidas na entrevista

Apêndice B

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE IMAGEM E SOM DE VOZ PARA FINS DE PESQUISA

Eu _____, CPF _____, autorizo a utilização da minha imagem e som de voz, na qualidade de participante/entrevistado(a) na pesquisa intitulada “Encanto e Desencanto docente: As narrativas dos professores iniciantes”, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sob responsabilidade de Ana Clara Mallmann Silva, sob a orientação da Profa. Dra. Rozana Vanessa Fagundes Valentim de Godoi.

AUTORIZAÇÃO

Minha imagem e som de voz podem ser utilizadas para análise da entrevista com conteúdo transcrito, na pesquisa em questão, e impresso no Trabalho de Conclusão de Curso desta pesquisadora. A apresentação do vídeo será editada em formato de documentário e realizado por equipe de profissionais para fazer edição, cortes, roteiro e som, para maior qualidade de tratamento audiovisual, sendo esta elaboração feita com a presença da pesquisadora, de acordo com a temática da pesquisa. Esse documentário depois de finalizado poderá ser apresentado em eventos relacionados a arte e educação, congressos profissionais e acadêmicos, sempre com fins pedagógicos, para divulgar os conceitos nele abordados e possibilitar a ampliação do debate em torno da formação inicial de professores de arte da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem, nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam elas televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e a pesquisa explicitadas acima.

Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e sons de voz são de responsabilidade da pesquisadora. Tenho conhecimento, que depois de transcrito o áudio, será repassado para minha leitura e cortes que achar necessário. Assim como o vídeo, que só poderá ser utilizado depois que for revisado pela minha pessoa e com os apontamentos necessários para corte. Apontarei para a pesquisadora a possibilidade de novas conversas, se assim for conveniente para tornar o assunto claro e com a coerência necessária. Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz. Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com o(a) participante.

Assinatura do(a) participante

Assinatura da pesquisadora

Campo Grande, MS, _____ de _____ de _____.



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



ANA CLARA MALLMANN SILVA

MAPEANDO ENCANTOS: DIÁRIOS COMO ESPAÇO DE REFLEXÃO E CRIAÇÃO DOCENTE

Projeto de Curso para o Ensino de Artes Visuais apresentado como parte dos requisitos para a aprovação no curso de Artes Visuais – Licenciatura – da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Orientação: Profa. Dra. Rozana Vanessa Fagundes Valentim de Godoi

Campo Grande - MS
2024

1. APRESENTAÇÃO

Fico triste e preocupada quando minhas alunas, futuras professoras, perguntam o que devem fazer com os sentimentos de seus alunos e alunas, mas deixam de perguntar para si mesmas o que fazer com seus próprios sentimentos. Tem se tornado difícil, para mim, professora, formadora de professoras e pesquisadora, acompanhar aflições, angústias e ansiedades de "professoras iniciantes" e as estratégias de sobrevivência que criam para não adoecerem, não desistirem da profissão ou, de forma mais imediata, para continuarem trabalhando para seu sustento econômico e o da família. Também me entristeço e me preocupo com a apatia que acomete as "professoras experientes". Depois de alguns anos, estamos desencantadas, estamos acostumadas, estamos separadas de nós mesmas, atuamos de forma automatizada, sem pensar (Dal'igna, p. 60, 2023).

Em minha pesquisa para o Trabalho de Conclusão de Curso, intitulada 'Encanto e Desencanto Docente: As narrativas dos professores iniciantes', analisei as perspectivas de encantamento na docência a partir da literatura, de um diário de estágio e das experiências de três professores recém-formados (nos anos de 2021, 2022 e 2023). Início este projeto com uma citação da professora Maria Cláudia Dal'gna, publicada recentemente no livro "Nós da docência" (2023), que também revela sobre a situação das licenciaturas. A autora indica uma desconexão dos futuros professores e dos professores iniciantes com seus próprios sentimentos dentro da sala de aula. Com base nessa percepção, proponho, para este Projeto de Curso, uma sequência de oficinas voltadas aos alunos ingressantes na licenciatura em Artes Visuais, com enfoque na criação de cadernos de campo, ou melhor, diários, para o registro de pensamentos, reflexões, anotações, colagens, desenhos, entre outros, voltados para o encanto na licenciatura.

Assim, um dos fatores cruciais que observei nas entrevistas para uma prática docente mais *encantada* foi o apoio de colegas de profissão, ter um grupo que entende os desafios e as maravilhas e que continua na licenciatura. Loponte também defende esta posição: "Descobre-se então que se está "caminhando" bem quando ao reconhecer as mesmas angústias no outro, percebe-se a força do seu próprio trabalho" (p. 148, 2005). Dessarte, minha proposta envolve o exercício de documentação cartográfica¹⁵, para criações, provocações e, principalmente, para o compartilhamento. Também recorro a Freire para pensar na desconexão pessoa-professor:

Outro saber que devo trazer comigo e que tem que ver com quase

¹⁵ Como propõe Martins, referenciada ao longo do TCC: "Uma cartografia não tem nem início nem final, pode ser lida com a multiplicidade que lhe é própria como um rizoma, sem hierarquias ou chaves de leitura" (2019, p. 45).

todos os de que tenho falado é o de que não é possível exercer a atividade do magistério como se nada ocorresse conosco. Como impossível seria sairmos na chuva expostos totalmente a ela, sem defesas, e não nos molhar (Freire, p. 94, 2022).

É impossível exercer a docência de forma neutra, separando o ser humano da prática (Nóvoa, 2009). Nesse viés, a formação inicial influencia diretamente o desenvolvimento da identidade profissional e pessoal do professor, que começa a vivenciar suas primeiras experiências em sala de aula não mais como aluno, mas como licenciando. Neste processo, é fulcral que o acadêmico se reconheça em seus professores e em seus colegas, que o acompanharão até o final da graduação. Existe a necessidade de anotar, observar e de escrever, para si mesmo e para trocar com seus pares. Conceição Evaristo, aclamada escritora brasileira, ajuda a entender:

Estas histórias não são totalmente minhas, mas quase que me pertencem, na medida em que, às vezes, se (con)fundem com as minhas. (...) E, quando se escreve, o comprometimento (ou o não comprometimento) entre o vivido e o escrito aprofunda mais o fosso. Entretanto, afirmo que, ao registrar essas histórias, continuo no premeditado ato de traçar uma escrevivência (Evaristo, p. 7, 2016).

A experiência de escrever, observando e refletindo sobre sua realidade é, antes de tudo, um exercício de presentificação. Estar onde os pés pisam, até onde a vista alcança, e também perceber as narrativas que as pessoas ao seu redor trazem. Imaginar-se nestes lugares e ser, ao mesmo tempo, indivíduo e coletivo. Mais uma vez, Loponte também enriquece a reflexão sobre as escritas:

Em nossos cadernos da infância, escrevemos nas margens, desenhamos sonhos enquanto a professora não olha. Há pouco lugar para escritas ordinárias (e muito menos as extraordinárias) na escola e, se o caderno falta, as margens nos consolam e abrem espaço, por mais ínfimo que seja. Mário Quintana já falava que os livros de poemas deveriam ter margens largas e muitas páginas em branco para os desenhos das crianças, que passariam também a fazer parte dos poemas (Loponte, p. 124, 2005)

A proposta de cadernos de campo, diários de bordo, vem, antes de tudo, como uma forma de liberdade criativa e de autoconhecimento. Lispector, na obra “Água Viva” (1980), assume um papel de autora-personagem, como uma artista visual que escreve uma densa reflexão sobre si mesma. Em determinado trecho, diz: “Escrevo por acrobáticas e aéreas piruetas - escrevo por profundamente querer falar” (Lispector, p. 5, 1980). Embora os cadernos sejam, eventualmente, compartilhados nas oficinas, eles propõem um refúgio para que os participantes possam escrever livremente suas percepções, seu repertório, suas interpretações, até nos momentos em que estão receosos ou inseguros para falarem oralmente.

Para apresentar, utilizarei meus próprios cadernos, feitos ao longo dos anos.

Além do exercício de escrita através dos diários e da troca de experiências entre os acadêmicos, também proponho a aproximação com veteranos do curso e egressos, os professores iniciantes, por meio de rodas de conversa e apresentações. Nóvoa infere que “É preciso fazer um esforço de troca e de partilha de experiências de formação, realizadas pelas escolas e pelas instituições de ensino superior, criando progressivamente uma nova cultura da formação de professores” (p. 19, 1992). Assim, durante as oficinas haverá este espaço para integrar a formação inicial a experiência de professores formados recentemente, de forma a amenizar noções dicotômicas de teoria e prática.

2. OBJETIVOS GERAIS

1. Buscar coletivamente e analisar as dimensões do encanto e desencanto docente a partir das experiências propostas durante as oficinas e das vivências dos acadêmicos, incluindo suas experiências na Educação Básica, Estágios, Projetos de Extensão, entre outros;
2. Compartilhar reflexões sobre a prática docente contemporânea, de forma a fomentar o diálogo e a troca entre os participantes das oficinas;
3. Compreender as relações de apoio entre colegas de profissão como possível fator de encantamento na docência e como essas relações contribuem para a permanência na carreira de professores iniciantes;
4. Estudar o impacto dos Diários de bordo como ferramenta pedagógica, buscando o desenvolvimento de um repertório crítico, teórico e imagético, sempre de maneira coletiva e plural.

3. CONTEÚDO/TEMA GERAL

Encantamento docente por meio do compartilhamento de experiências através de diálogos e diários de bordo.

4. IDENTIFICAÇÃO DO ANO ESCOLAR

Acadêmicos de Artes Visuais - Licenciatura.

5. SEQUÊNCIA DIDÁTICA

OFICINA 1 - QUEM É O PROFESSOR? (2h/aula)

Objetivos específicos

- Refletir sobre a figura do professor enquanto profissão do humano (Nóvoa, 2009);
- Analisar o perfil de quem ingressa na licenciatura;
- Conhecer parte da representação clássica de professores ao longo da história da arte e suas implicações subjetivas e práticas;
- Oferecer provocações em relação à figura do professor e seu entendimento pelo senso comum;
- Criar os cadernos que servirão de diários.

Conteúdo específico

- Identidade docente (professoralidade).

Procedimentos Metodológicos

Para a primeira Oficina desta sequência, intitulada “Quem é o professor?”, irei começar explicando o sentido e o corrimento geral da prática dos próximos cinco encontros: estas Oficinas visam provocar reflexões acerca da identidade dos professores, a partir de textos, obras de arte, e principalmente, a partir do diálogo. Além disso, irei propor que criem um diário de bordo, um caderno de provocações, de artista e de (futuros) professores.

A atividade de observar e escrever é essencial para o autoconhecimento e para a partilha de vivências, nos enxergar no outro. Assim, a primeira oficina será dividida em duas partes complementares: a discussão, com perguntas feitas pela ministrante a partir de autores e obras de arte, e a parte prática de criação dos cadernos. A proposta inicial será, como o nome indica, indagar: quem é o professor? Por que ele se mantém, se aventura, como diria Alves (2012), nesta profissão, apesar dos desafios iminentes? O professor é responsável por tudo que acontece dentro da sala de aula? O professor tem o “dom” para educar? Com base nas respostas,

seguiremos refletindo sobre a professoralidade, para tentarmos ir além do senso comum e de noções cristalizadas sobre a docência. Para tal, iremos traçar um breve caminho pela história da arte e na filosofia sobre a representação do professor. Começaremos pelo Renascimento, com a ascensão do Humanismo, com a valorização do conhecimento que retoma a Antiguidade Clássica. Irei intercalar citações de Sócrates, Platão, Aristóteles para fundamentar o entendimento do professor como um mestre, que possui o conhecimento e pode “passá-lo” para os que o seguem. A obra para exemplificar este momento é “A escola de Atenas” (1509-1511), de Rafael Sanzio. Iremos, em conjunto, analisar os símbolos e implicações da representação de professores, mestres, na pintura e relacionar com o momento histórico. Em seguida, pensaremos no início do Iluminismo, com a pintura de Rembrandt, “As Lições de Anatomia do Dr. Tulp” (1632), mais uma vez valorizando a hierarquia no conhecimento, principalmente o técnico. Também irei utilizar referências de filmes mais recentes, como “Ao mestre, com carinho” (1967) e “O sorriso de Monalisa” (2003) para pensar na representação contemporânea do professor e parte da base teórica da matéria História do Ensino da Arte, para contextualizar na área.

Na segunda metade da oficina, iremos para a criação dos diários pelos próprios participantes. Irei oferecer diversos materiais para que possam desenvolver os cadernos, cada um do seu jeito. Em Desenho I, os acadêmicos estudam os cadernos de artistas e aprendem processos básicos de encadernação, que serão retomados aqui: disponibilizarei papéis de diversos tamanhos, cores e gramaturas no tamanho A5 para que possam mesclar e criar as páginas. As capas, previamente cortadas em tamanho pouco maior que A5, serão em papelão e também ficarão disponíveis. Será lembrado o processo para a junção e costura das páginas, capa e contracapa e os participantes poderão desenvolver seus diários como desejam. É esperado que todos consigam, pelo menos, terminar a parte de costura, tendo um caderno com, no mínimo, 25 folhas, ao saírem, para que possam terminar de personalizar até a próxima oficina.

Recursos

Projeto, quadro negro, giz, maços de papel com gramatura de 140g/m², linhas coloridas, papel kraft, papéis coloridos, papelão, agulhas, furador de papel, régua, guilhotina de papel, estiletes, compasso, lápis coloridos, canetinhas hidrocor,

canetas Posca, tesouras.

Avaliação

No contexto desta oficina (e das próximas 3) baseada no diálogo e na interação da turma, na reflexão, a avaliação ocorrerá em dois modos complementares: (1) participação e iniciativa dentro da discussão do conteúdo- não necessariamente apenas a fala, mas a escuta atenta também- e (2) pelo desenvolvimento da atividade prática, analisando a assimilação do tema pelos alunos, que caminhos eles percorrem e como eles compreenderam a proposta. Importante observar que a avaliação não tem fim em si, ela é precursora das aulas seguintes e termômetro que auxilia professor e turma (Luckesi, 1997).

OFICINA 2 - VOCÊ TEM FOME DE QUÊ? (2h/aula)

Objetivos específicos

- Provocar reflexões acerca do que temos “fome”, enquanto conceito metafórico para a vontade, dentro do contexto da escola e da universidade;
- Discutir e propor possibilidades de “alimentação” dentro da licenciatura e da profissão-professor;
- Fazer colagens nos diários de bordo com revistas de supermercado, feira, e de arte para representar os diálogos que tivemos ao longo da oficina.

Conteúdo específico

- Nutrição estética¹⁶

Procedimentos Metodológicos

A segunda oficina será amplamente baseada no conceito de Nutrição estética, proposto por Mirian Celeste Martins. A autora o descreve como “Um momento que nos transportava para um lugar de devaneio, de beleza, de imaginação, de desafios perceptivos” (p. 2, 2018). Essa nutrição irá vir como uma possibilidade de

¹⁶ Martins, Mirian Celeste; Americano, Renata Queiroz de Moares. Nutrição estética: por uma didática poética na formação do professor. In: GUIMARAES, L. REGO, L. (org.). Ações políticas de/para enfrentamentos, resistências e recriações[recurso eletrônico]: Anais [do] XXVIII Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil [e] VI Congresso Internacional dos Arte/Educadores. Brasília, DF, 2018. p. 2751-2763. ISSN: 2525-880X.

encantamento dentro da rotina dos professores e acadêmicos de licenciatura em Artes Visuais. A oficina se iniciará com o título escrito no quadro negro: “Você tem fome de quê?”, trecho retirado da música “Comida” (1987), da banda nacional Titãs. Assim, escutaremos a música para iniciar, de fato, a discussão, buscando aquilo que temos fome. Entraremos, então, no sentido físico, com bolachas de água e sal e café preto, alimento característico do ambiente de sala de professores na escola. Mas também no sentido metafórico, pensando se bolacha com café realmente nos nutre ou se apenas satisfaz.

Dessa maneira, irei ler alguns trechos do texto de Martins e Americano (2018) para conceituar nutrição estética como as “Obras de arte, poesias, fragmentos de filmes, imagens, trabalhos de crianças ou jovens, alimentavam olhares, percepções, pensamentos” (2018, p. 2-3). Esta ideia será relacionada com a matéria de Desenho IV, em que novamente são propostos os cadernos de artista e a criação de um “Museu Imaginário”, com repertório próprio de cada um. A relação entre comida e conhecimento também será enriquecida por trechos do texto “Dos saberes aos sabores” (2011) do escritor mineiro Rubem Alves traz, que aborda a fruição de ambos.

Assim, conversaremos sobre possibilidades de nutrição, sobre fome de imagem, de conceitos mas, também, sobre o excesso das imagens e dos conceitos, que nos deixa cheios demais, até enjoados. Para tal, mostrarei obras de arte como: 24 horas em foto, Erik Kessels (2011); Parede da Escola, Julián Danilo Vargas. Pintura acrílica sobre tela, 70cm x 90cm, 2024; Bebidas suaves, 2012 Liu Bolin Pintura corporal; série Comida, de Ana Elisa Egreja, entre outros. Iremos conversar sobre o equilíbrio, sobre como podemos construir uma relação saudável com a comida metafórica, apesar da desigualdade na distribuição de alimentos.

Por último, irei propor a prática de colagens nos cadernos de campo com recortes de revistas de arte e revistas de supermercado. A ideia será de destacar reflexões que marcaram cada participante durante a oficina, criando mais metáforas e analogias estéticas entre comida e conhecimento. Nos momentos finais, iremos compartilhar as criações de maneira expositiva, em que alguns participantes se voluntariam para falar sobre suas obras.

Recursos

Projektor, revistas de arte, de supermercado e de feira, cola, tesouras,

estiletos, quadro negro, giz, régua, guilhotina de papel, compasso, lápis coloridos, canetinhas hidrocor, canetas Posca.

Avaliação

Como essa oficina também é baseada no diálogo e na interação da turma, na reflexão, a avaliação também ocorrerá em dois modos complementares: (1) participação e iniciativa dentro da discussão do conteúdo– não necessariamente apenas a fala, mas a escuta atenta também– e (2) com o desenvolvimento da atividade prática, os os caminhos que eles percorreram e como compreenderam a proposta da colagem.

AULA 3 - FELICIDADANIA (2h/aula)

Objetivos específicos

- Construir, coletivamente, reflexões acerca do direito à felicidade do professor;
- Discutir o encantamento como necessidade na docência;
- Investigar o que seria uma “docência artista”;
- Criar obras conjuntas que representem a subjetividade do encanto para cada um.

Conteúdo específico

Direito à felicidade¹⁷ e docência artista¹⁸.

Procedimentos Metodológicos

A terceira oficina irá iniciar com a discussão acerca dos conceitos de Felicidadania e Docência Artista, propostos, respectivamente, por Rios (2010) e Loponte (2005). O primeiro é uma junção das palavras Felicidade + Cidadania, e quer dizer sobre o direito à felicidade como essencial à prática profissional do professor. Assim, irei provocar, com perguntas, a reflexão acerca deste conceito, para pensarmos em conjunto como podemos proporcionar esta *felicidadania* na

¹⁷ Terezinha Rios com o conceito de “Felicidadania” na obra “Compreender e ensinar: Por uma docência da melhor qualidade” (2010), o qual entende a Felicidade como concretização de uma vida digna, de modo que as pessoas exerçam seus deveres e sejam pessoas felizes.

¹⁸ Proposta da tese de doutorado de Luciana Loponte (2005): “Na pesquisa, relaciona-se a docência artista com as práticas da escrita de si e das relações de amizade, como formas possíveis de resistência e de subversão (...)” (p. 4, 2005).

escola. Rios traz ideias para elucidar: se a escola se propõe, pelo currículo e pelos projetos pedagógicos, a ser uma ambiente para a construção da cidadania e do bem comum, os gestores também devem se preocupar em criar condições para que isso ocorra, no trabalho dos professores e na relação com a comunidade. Rios nos diz que não é exagero afirmar que a felicidade deve estar incluída nas diretrizes e bases curriculares, bem como no PPP (Projeto político-pedagógico).

Assim, perguntarei: é possível? Vocês já tiveram contato com isso, na prática? A partir das respostas, irei mostrar relatos, acompanhados de imagens, sobre momentos em que a felicidade se construiu: um deles, na cidade de Alcinópolis - MS, na qual a Universidade tem o projeto Trilha Rupestre e acompanhou vários momentos em que a comunidade escolar, civil e política se juntaram em prol dos jovens na educação básica, com experiências reais de muita felicidade— como em uma prática em que os professores levaram alunos da educação infantil para uma atividade no sítio arqueológico, com argila/cerâmica. Na cidade de Campo Grande, também já recebemos grupos de alunos dos Anos Iniciais na UFMS para experiências com argila, tintas naturais e mediação em exposição. Entre tantos momentos de desesperança que ouvimos falar e vivemos, nós mesmos, essa partilha será de bonitezas, de encantamentos, de felicidade, para a criação de espaços para a afetividade e a alegria.

Em seguida, apresentarei o termo de Docência Artista, proposto por Loponte (2005) em sua tese de doutorado, que traz conceitos de Foucault e Nietzsche para a ideia da vida como uma obra de arte. A autora provoca: “E por que não pensarmos, a partir daí, na possibilidade de uma docência artista, não apenas uma docência em arte, mas um modo de ser docente que seja ele mesmo mais artista?” (Loponte, p. 73, 2005). Loponte se afasta de noções salvadoras em sua tese, propondo, na verdade, o constante questionamento e reinvenção, para ir além dos padrões enrijecidos na prática docente. Ela propõe, também, a prática de escritas, para si e para os colegas, em cartas de professoras que analisa ao longo do texto. Essa docência é “uma docência cujo fim, felizmente, é inatingível; baseada na invenção de si mesmo; como prática de liberdade e produzida e fortalecida nas relações de amizade” (p. 138, 2005). Com base nessa discussão, irei encaminhar o momento prático da oficina.

A atividade será a seguinte: os alunos se reunirão em duplas e irão produzir em conjunto uma obra, sem conversar sobre ela. A tela será o próprio diário de

bordo de cada um, com materiais diversos à disposição. A ideia é criar uma obra, figurativa ou abstrata, que esteja em consonância com a ideia da dupla sobre os assuntos discutidos na oficina. Os participantes não poderão conversar entre si sobre a obra, apenas sobre sua vida, crenças, histórias; é ideal que as duplas não sejam pessoas próximas, para que o momento de se conhecer seja especial daquele momento. Eles irão trocar a obra em 4 ciclos de 10 minutos, intervindo simultaneamente no trabalho do outro até que vire um trabalho dos dois, sem hierarquia. Ao final, novamente pedirei que algumas duplas falem da experiência e da obra voluntariamente. O “dever de casa” será escrever, o quanto quiser, sobre a atividade ao lado da obra conjunta no caderno.

Recursos

Projektor, quadro negro, giz, réguas, compasso, lápis coloridos, canetinhas hidrocor, canetas Posca, nanquim, carvão, spray de cabelo.

Avaliação

A avaliação continuará a ocorrer em dois modos complementares: (1) participação e iniciativa dentro da discussão do conteúdo– não necessariamente apenas a fala, mas a escuta atenta também– e (2) com o desenvolvimento da atividade prática, como a dupla entrou em acordo sobre a obra sem falar diretamente sobre ela, que escolhas gráficas tomaram em conjunto.

AULA 4 - ESPELHO, ESPELHO MEU (2h/aula)

Objetivos específicos

- Dialogar a experiência da formação inicial com as vivências dos professores iniciantes;
- Pensar no momento dos estágios como reflexo (ou não) da realidade escolar;
- Possibilitar trocas entre os professores formados e os acadêmicos de licenciatura;
- Criar coletivamente uma obra sensorial.

Conteúdo específico

Roda de conversa entre professores iniciantes e acadêmicos de Artes Visuais

- Licenciatura.

Procedimentos Metodológicos

Irei iniciar a discussão organizando a sala em um círculo, onde iremos recriar a obra de “Love difference manifesto” (2011), de Pistolletto, na qual uma mesa espelhada reflete os espectadores sentados em cadeiras ao redor dela. A proposta do artista era o próprio estranhamento, a curiosidade, a investigação e a interação silenciosa das pessoas que se encontram ali, umas com as outras, e consigo mesmas, refletidas na mesa. A ideia é que a sala seja de dança, cercada de espelhos para refletir os participantes e os colegas.

Assim, haverão três professores iniciantes que irão dar início à roda de conversa contando suas histórias e seus momentos de encanto e desencanto em sala de aula, comparando seu Eu enquanto licenciando e seu Eu licenciado, atuante. Após este momento, a roda irá se abrir para que os acadêmicos perguntem e contem suas percepções e apontamentos sobre a fala dos professores.

O momento final da roda será de prática coletiva entre os professores e participantes: iremos para outra sala na qual o chão estará forrado com papel kraft e algodão cru por cima. A proposta será de uma obra abstrata coletiva, pensando no expressionismo abstrato, com artistas como Pollock, mas trazendo a essência de criação livre guiada pelos sentimentos. Irei colocar música instrumental para ambientar a prática, com o estilo de Jazz. Ao final, todos serão convidados a andar entre as criações e falar sobre a experiência.

Recursos

Rolo de papel kraft, algodão cru, cola, tesouras, estiletes, quadro negro, giz, régua, compasso, lápis coloridos, canetinhas hidrocor, canetas Posca, tinta guache, tinta acrílica, pincéis.

Avaliação

Mais uma vez a oficina é baseada na interação da turma e na reflexão, a avaliação será feita de forma complementar em dois aspectos: (1) pela participação e iniciativa na discussão com os professores – não apenas pela fala, mas também pela escuta atenta – e (2) pelo desenvolvimento da atividade prática, analisando os caminhos gráficos percorridos na representação de encantamento.

AULA 5 - CORAGEM (2h/aula)

Objetivos específicos

- Provocar reflexões acerca da desobediência e do desencaixe como forma de resistência docente;
- Pensar o conceito de errância e experimentação dentro da docência em artes visuais;
- Compartilhar entre a turma os cadernos/diários feitos durante nossos encontros e discutir a experiência coletivamente.

Conteúdo específico

Desobediência, desencaixe e errância na docência/licenciatura de Artes Visuais.

Procedimentos Metodológicos

Iniciaremos nossa última oficina indo até uma sala diferente, na qual estará uma instalação-releitura da obra “O meu eu mesmo faço” (2008), de Felipe Cama. A sala exhibe vários quadrados de grama sintética no chão, com uma pequena foto na parede ao fundo. Para conseguir vê-la de perto, os participantes devem atravessar o campo de grama, com duas opções: seguir um caminho livre, marcado com quadrados de papelão, demarcado nas bordas, ou cruzar diretamente pela diagonal, pisando na grama. A foto ao fundo revela um campo de grama marcado por um caminho espontâneo, chamado de “*desire path*”, criado pelo constante pisar de transeuntes, de forma que quem escolhe o caminho delimitado pode se sentir obediente demais, percebendo que poderia ter traçado um caminho próprio sem restrições. A discussão que iremos propor hoje, explicarei, é sobre desviar, desobedecer, inventar e errar.

Em toda nossa formação durante a educação básica e, até mesmo, na Universidade, somos bombardeados por uma série de regras e normas sociais. Em uma exposição, num museu ou galeria, não podemos chegar muito perto, não podemos tocar e às vezes nem fotografar é permitido. Quando começamos a estudar para sermos professores, a situação é parecida, nosso comportamento e

conteúdo é estritamente delimitado por uma série de números que codificam os currículos, bases e diretrizes que ordenam a educação. Irei, então, escrever um trecho de poesia de Ferreira Gullar no quadro: “Caminhos não há, mas os pés na grama o inventarão (p. 18, 1980)”.

Nesse contexto, citarei Oscar Wilde (2011), para quem a desobediência é a virtude original do ser humano e irei propor esta característica como meio de resistência. Obviamente não é possível desobedecermos, em todos os níveis, um sistema de regras tão complexo quanto o que é vigente na escola, mas a proposta é de pensar, imaginar, estes lugares em que podemos ser desviantes. Irei trazer provocações de Clarice Traversini (2011), que questiona:

Então, que condições nos fazem ver o desencaixe como forma de existência da escola contemporânea? (...) Na atualidade, o desencaixe da escola parece ser percebido pela crise dos dois eixos que a disciplina movimenta, quais sejam: corpos que não param (...) e conteúdos que não interessam. A liquefação das fronteiras hierarquicamente delimitadas e necessárias para o funcionamento da disciplinaridade e produção do sujeito dócil, é uma das condições que nos faz ver a escola fora “das caixas” de seu tempo (Traversini, p. 4, 2011).

A proposta da autora identifica a própria instituição escolar como uma figura de desencaixe, de desobediência, pois é assim que se estrutura há anos. A constante mudança da escola é um meio para esperar, como diria Freire, e, também, sobre a presença no mundo enquanto ação, sendo uma presença que não “[...] é a de quem a ele se adapta, mas de quem nele se insere. É na posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história (2022, p. 53)”. Essa, então, é a proposta da oficina: coragem, para desobedecer, desencaixar, desviar, criar. Mostrarei uma bandeira, a obra “Lugares” (2014), de Elias de Aquino, que traz os dizeres: “Lugares imaginados nortearão nossas travessias” e irei convidar os alunos a esse exercício de *imaginar*, não se contentar.

Para finalizar a primeira parte da oficina, colocarei a música “AmarElo” (2019), do rapper Emicida, que traz o *sample* de “Sujeito de Sorte”(1976), de Belchior e traz a resistência como principal tema:

Se isso é sobre vivência
Me resumir a sobrevivência
É roubar o pouco de bom que vivi
Por fim, permita que eu fale
Não as minhas cicatrizes
Achar que essas mazelas me definem
É o pior dos crimes
É dar o troféu pro nosso algoz e fazer nós sumir, aí (Emicida, 2019).

Então, partiremos para a segunda e final parte da sequência de oficinas: a

partilha dos cadernos/diários de bordo entre os participantes. Será estabelecido um tempo de 20 minutos para a troca, onde cada um poderá ver o trabalho do outro, folhear, tocar, sentir. Assim, os minutos finais serão para o diálogo acerca das 5 oficinas e da experiência de fazer os diários de bordo.

Recursos

Gramma sintética, quadrados de papelão, imagem impressa, quadro negro, giz, régua, caixa de som, cadernos/diários de bordo.

Avaliação

Apresentação da experiência de criar um diário de bordo e o objeto em si: como foi preenchido, que caminhos o participante percorreu, como ele refletiu, como entrevistou e criou neste espaço.

6. AVALIAÇÃO

A avaliação da proposta sobre os diários de bordo seguirá uma perspectiva processual e contínua, com reflexão e análise permanentes e cotidianas. Assim, a avaliação, neste contexto, vai além de uma mera verificação de conhecimentos e assume um caráter formativo, mediador e diagnóstico, conforme proposto por Luckesi (2011). Esta prática deve ser entendida como um processo de acompanhamento e compartilhamento, como mencionado ao longo dos planos, que auxilia o ministrante da oficina a observar o desenvolvimento dos estudantes de forma mais ampla e contextualizada. Dessa maneira, a avaliação não será um exame final, mas uma ferramenta de apoio ao ensino-aprendizagem, capaz de ajustar e potencializar o processo educativo. Nesse sentido, será observado o comportamento dos participantes, se participaram ativamente das oficinas, contribuindo com seu repertório ou com a escuta atenta, e como utilizaram a ferramenta proposta, dos diários de bordo, como o preencheram e utilizaram ao longo das oficinas.

7. REFERÊNCIAS

Alves, Rubem. Conversas com quem gosta de ensinar. 5. ed. Campinas: Papirus, 2012.

Alves, Rubem. Dos saberes aos sabores. In: _____. Variações sobre o prazer: Santo Agostinho, Nietzsche, Marx e Babete / Rubem Alves. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2011. p. 57-87.

Ao mestre, com carinho. Direção: James Clavell. Produção: James Clavell. Roteiro: James Clavell. Reino Unido: Columbia Pictures, 1967. 1 DVD (105 min), son., color.

Aquino, Elias de. Lugares. Serigrafia em tecido • 90 x 60 cm. Colaboração de Gabriel Martins.

Bolin, Liu. Bebidas suaves. 2012. Pintura corporal.

Egreja, Ana Elisa. Cozinha campestre. 2021. Óleo sobre tela, 180,5 cm x 270 cm.

Emicida. AmarElo. In: AmarElo. [S.l.]: Laboratório Fantasma, 2019. 1 disco sonoro (CD). Faixa 9.

Evaristo, Conceição. Insubmissas lágrimas de mulheres. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Malê, 2016. 140 p. ISBN 9788592736064.

Felipe Cama. O Meu Eu Mesmo Faço, 2006. Fotografia, grama sintética, concreto. Dimensões variáveis.

Freire, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

Gullar, Ferreira. “Sete poemas portugueses” Nº4. In: _____. Toda poesia. 1950-1980. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980. P.18.

Kessels, Erik. 24 Hours in Photos. 2011. Instalação fotográfica. Foam Photography Museum, Amsterdã.

Lispector, Clarice. Água viva. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

Loponte, Luciana Gruppelli Docência artista : arte, estética de si e subjetividades femininas / Luciana Gruppelli Loponte. - Porto Alegre : UFRGS, 2005.

Loponte, L. G. ARTE PARA A DOCÊNCIA: estética e criação na formação docente. *Education Policy Analysis Archives*, [S. l.], v. 21, p. 25, 2013. DOI: 10.14507/epaa.v21n25.2013. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/1145>. Acesso em: 27 nov. 2024.

Luckesi, Cipriano. (1997, p. 33 apud Pillotto e MognoI - QUESTÕES SOBRE AVALIAÇÃO EM ARTES VISUAIS, Silvia Sell Duarte Pillotto; Letícia T. Coneglian MognoI. 16° Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores de Artes Plásticas Dinâmicas Epistemológicas em Artes Visuais – 24 a 28 de setembro de 2007 – Florianópolis).

Luckesi, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

Martins, Mirian Celeste. GEARTE: uma das cartografias possíveis de sua história. *Revista GEARTE*, Porto Alegre, v. 6, n. especial, p. 43-54, abr. 2019. <http://dx.doi.org/10.22456/2357-9854.92171>.

Martins, Mirian Celeste; Americano, Renata Queiroz de Moares. Nutrição estética: por uma didática poética na formação do professor. In: Guimarães, L.; Rego, L. (org.). *Ações políticas de/para enfrentamentos, resistências e recriações [recurso eletrônico]: Anais [do] XXVIII Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil [e] VI Congresso Internacional dos Arte/Educadores*. Brasília, DF, 2018. p. 2751-2763. ISSN: 2525-880X.

Nóvoa, António. Os professores e as histórias de vida. In: Nóvoa, António (org.). *Vida de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

Nóvoa, António. *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*. Lisboa: Universidad de Lisboa, 2009.

O sorriso de Monalisa. Direção: Mike Newell. Produção: Elaine Goldsmith-Thomas, Dan Jinks, e Deborah Schindler. Roteiro: Lawrence Konner e Mark Rosenthal. Estados Unidos: Columbia Pictures, 2003. 1 DVD (117 min), son., color.

Pistoletto, Michelangelo. Love Difference Manifesto. 2002. In: Exposição Mappa Mundi, 2011.

Pollock, Jackson. No. 5, 1948. 1948. Óleo sobre fibra de masonite, 243,8 cm x 122,5 cm.

Rembrandt Van Rijn. A lição de anatomia do Dr. Tulp. 1632. Óleo sobre tela, 169,5 cm x 216,5 cm. Mauritshuis, Haia.

Rios, Terezinha Azerêdo. Compreender e ensinar: Por uma docência da melhor qualidade. 2010; 8ª ed., Editora Cortez.

Sanzio, Rafael. A escola de Atenas. 1509-1511. Afresco, 500 cm x 770 cm. Palácio Apostólico, Vaticano.

Titãs. Comida. In: Jesus não tem dentes no país dos banguelas. [S.l.]: WEA, 1987. 1 disco sonoro (LP).

Traversini, Clarice Salete. O desencaixe como forma de existência da escola contemporânea. Apresentado na mesa-redonda "Desencaixes da escola contemporânea: desafio a superar?". 4º SBECE- 1º SIECE, 23-25/05/2011. Canoas: ULBRA, 2011, 12p .

Vargas, Julián Danilo. Parede da escola. 2024. Pintura acrílica sobre tela, 70 cm x 90 cm.

Wilde, Oscar. A alma do homem sob o socialismo. São Paulo: L&PM, 2011.

8. APÊNDICES



Fotografia da atividade de mediação no Templo dos Pilares (Alcinópolis - MS).



Fotografia de parte da produção feita pelas crianças na atividade de mediação no Templo dos Pilares (Alcinópolis - MS)



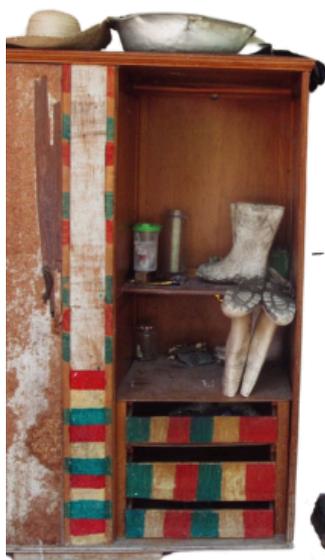
Fotografia de aluna da rede municipal de Campo Grande - MS em atividade de cerâmica na Universidade.



Fotografia de alunos da rede municipal de Campo Grande - MS em atividade de cerâmica na Universidade.



Fotografia de alguns dos meus diários ao longo dos anos.



- O espaço não mudou,



eu mudei

Página de um dos meus diários escaneada.

9. ANEXOS

Obras de arte mencionadas em ordem de citação:



Rafael Sanzio. A escola de Atenas. 1509-1511. Afresco, 500 cm x 770 cm. Palácio Apostólico, Vaticano.



Rembrandt Van Rijn. A lição de anatomia do Dr. Tulp. 1632. Óleo sobre tela, 169,5 cm x 216,5 cm. Mauritshuis, Haia.



Erik Kessels. 24 Hours in Photos. 2011. Instalação fotográfica. Foam Photography Museum, Amsterdã.



Julián Danilo Vargas. Parede da escola (antes e após intervenção dos visitantes). 2024. Pintura acrílica sobre tela, 70 cm x 90 cm.



Liu Bolin. Bebidas suaves. 2012. Pintura corporal.



Ana Elisa Egreja. Cozinha campestre. 2021. Óleo sobre tela, 180,5 cm x 270 cm.



Michelangelo Pistoletto. Love Difference Manifesto. 2002. In: Exposição Mappa Mundi ,2011.



Jackson Pollock. No. 5, 1948. 1948. Óleo sobre fibra de masonite, 243,8 cm x 122,5 cm.





Felipe Cama. O Meu Eu Mesmo Faço, 2006. Fotografia, grama sintética, concreto. Dimensões variáveis



Aquino, Elias de. Lugares. Serigrafia em tecido • 90 x 60 cm. Colaboração de Gabriel Martins.