

Como me tornei professor de artes visuais: trajetórias, memórias e histórias

Ms. Henrique Lima Assis

Henriquelim2008@gmail.com

Centro de Estudo e Pesquisa “Ciranda da Arte”/Secretaria de Educação de Goiás

Resumo

O presente artigo compartilha as motivações que me levaram a ser professor. Essas motivações foram materializadas no primeiro capítulo da dissertação de mestrado denominada *Outros Modos de Ver: imagens cinematográficas no ensino de artes visuais*, por mim defendida no Programa Pós-Graduação em Cultura Visual da Faculdade de Artes Visuais/UFG. O texto se estrutura em duas partes, sendo que a primeira pontua episódios de minha trajetória que me levaram à escolha da profissão de professor. Apoiado na afirmativa de Nóvoa (1992), de que não é possível “separar o eu pessoal do eu profissional”, na segunda parte apresento reflexões sobre algumas experiências cognitivas desenvolvidas em minha formação inicial que influenciaram os meus fazeres pedagógicos nos primeiros anos de docência.

Palavras-chaves: História de Vida; Identidade Pessoal e Profissional; Professor de Artes Visuais

Abstract

The present article shows what motivated me to become a teacher, and has been exposed on the first chapter of the master course dissertation called *Outros modos de ver: imagens cinematográficas no ensino de artes visuais*, presented by me in the program of post graduation in Visual Culture at the Visual Arts college-UFG. The text is structured in two parts: the first exposes what has made me decide to become a teacher, based on Nóvoa's statement (1992), that it is not possible to separate the “me personal from the me professional”. At the second part I present reflections about some cognitive experience developed in my inicial studies that influenced my pedagogical acts in my first teaching years.

Keywords: History of life; Personal and Professional Identity, Professor of Visual Arts

Trajетórias, memórias e histórias: as questões da identidade

Uma das temáticas que têm instigado pesquisadores, nas últimas décadas, é a compreensão de como os sujeitos se tornam o que são e que construções, instituições e experiências colaboram para isso. A busca por essa compreensão tem despertado o interesse em vários campos do conhecimento, inclusive no educacional. Assim, as intensas transformações pelas quais os agrupamentos sociais vêm passando, dentre elas a globalização, os processos migratórios e o avanço dos meios de informação e comunicação, têm impulsionado e contribuído para materializações de identidades.

Amparado em Agier (2001), Sanchis (2001), Hall (2005) e nas concepções de que os processos globalizantes imprimiram novos paradigmas à compreensão sobre identidade, superando a idéia de algo fixo, estável, pronto e acabado, puramente individual ou coletivo e passando a compreendê-la como negociações permanentes entre indivíduos e sociedade, fluidas, em movimento. Esses paradigmas geraram as bases dos sujeitos pós-modernos que, no entendimento de Hall (2005) não possuem

[...] uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma "celebração móvel": formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (p. 13).

Com base nesse contexto móvel, dinâmico, de constantes transformações, de rupturas contraditoriamente justapostas, de tradições assumidas ou descartadas, formamos a noção da identidade na pós-modernidade. Assim, a partir da lógica e coerência que lhes conferem, os sujeitos articulam concepções, projetos e identidades, por reinterpretação ou bricolagem das diferentes tradições. Nesta direção, as identificações não são qualidades inatas, originais e imutáveis, são construções relacionais, que se configuram a partir de diferentes situações de comunicação, ou seja, um indivíduo precisa do outro para ser referendado, imbricando, sempre, relações de semelhança e diferença, interligando dimensões pessoais e coletivas.

É importante ressaltar que a concepção de identidade fluida, móvel, transformada continuamente não abandona a compreensão de que os processos humanos, qualquer um deles, exigem alguma permanência. Primeiro, porque realidade e representação se articulam na constituição dos objetos sociais, nunca pura representação, nem pura materialidade. Depois, porque a história se apresenta com suas pregnâncias e permanências, carregando para o presente a tradição, sempre mutável, mas, mesmo assim, ponto de partida para as novas, múltiplas e possíveis identificações.

Para Dubar (1997), as identidades são elaborações individuais e coletivas, a um só tempo, associadas aos processos de intervenção de fatores externos e dos indivíduos sobre si mesmos. A concepção de arte, de religião, de profissão, de educação, por exemplo, é construída socialmente, de acordo com os lugares/cultura em que se vive. Nesta direção, o autor enfatiza que a identidade profissional também possui um caráter dinâmico, mutável, contraditório e

que constitui não só uma identidade no trabalho, mas também e sobretudo uma projeção de si no futuro, a antecipação de uma trajetória de emprego e o desencadear de uma lógica de aprendizagem, ou melhor, de formação" (DUBAR, 1997, p. 114)

Conectando história de vida, formação e profissionalização, numa grande teia de significações, conforme pensava Max Weber, o indivíduo constrói sua identidade profissional criando representações sobre si mesmo e suas funções. Assim sendo, as frases e orações que se seguem, constituem em um desvelamento autobiográfico de minha história de vida. Para além de uma simples reconstituição histórica, os enunciados foram exercícios carregados de autocompreensão e autoconsciência, que se tornaram numa experiência singular, como a própria vida, permitindo-me desvelar quem sou eu e o que ainda quero e posso ser.

Trajetórias, memórias e histórias: meus encontros com a arte

A autobiografia é, sobretudo, um momento em que nos revelamos a nós mesmos aos outros. Esse exercício acaba se constituindo em autocompreensão que possibilita desconstruções das imagens que guardamos de nós e abre as portas para outras construções e identificações. Nesta direção, meu contato com a arte, em especial com as artes visuais, teve início na infância, incluindo as várias atividades de desenho desenvolvidas em casa, nas ruas e na escola. As paredes de minha casa eram ocupadas por pinturas a óleo, elaboradas por uma tia materna, Neuza da Silva, artista plástica formada pela Universidade de Brasília, que sempre presenteava minha mãe com suas produções. Lembro-me bem de duas coleções que enfeitavam minha casa, sendo cada uma composta por quatro quadros, que representavam casarios coloniais e paisagens rurais.

Na série Casarios, o primeiro plano dos quatro quadros era composto por ruas de pedras com algumas pessoas; no segundo plano os casarios lembravam Ouro Preto, com pessoas nas portas ou janelas. Somente no terceiro plano que essa estrutura era modificada; em um deles havia um céu extremamente azul; em outro, montanhas distantes e azuladas e, no terceiro, poucas árvores floridas. Somente o quarto quadro extrapolou essa organização por três planos e seus casarios ocupavam o espaço inteiro da tela, todos muito coloridos, harmônicos e geometrizados. Com a série Paisagens Rurais, as quatro pinturas emolduravam, imaginariamente, cenas do cotidiano de cortadores de cana; esse era o nome que eu atribuía, na época, aos bóias-frias. Em uma tela, a composição representava os homens, as mulheres e as crianças trabalhando sob o sol escaldante; em outra, eles apareciam descansando; numa terceira, um recorte foi feito nas mãos de um único

trabalhador cortando cana, e a última era uma cena ampla do canavial. Nesta série, as cores verde, amarela e azul, assim como a dor, a tristeza e o cansaço eram muito intensos.

Geralmente eu ficava por ali, envolvido pelas formas e sensações, tentando imaginar como se elaborava aquelas imagens. Esses pensamentos eram aguçados ainda mais quando viajava a Brasília e me hospedava na casa de minha avó, pois lá existiam muito mais imagens, quadros que ocupavam as paredes da sala, dos quartos, os corredores, empilhados em um canto, no chão... Ficava deslumbrado com tantas texturas, cores e formas. Em algumas eu conseguia reconhecer os objetos e demais figuras, em outras não, pelo fato de umas serem figurativas, enquanto que outras apresentavam abstrações geométricas. Achava tudo muito bonito, encantador, mágico até. Minha tia se trancava no quarto com uma tela em branco, pincéis, tintas e, horas depois, quando de lá saía, trazia o quadro pintado. Muito gostaria de ficar com ela no quarto, no momento daquele ritual, mas era expressamente proibido. Aquilo me fascinava, seduzia e despertava o desejo de também ser pintor.

Essas viagens ocorriam sempre nas férias escolares. Por volta dos nove anos, retornando de uma dessas viagens, pedi aos meus pais que comprassem materiais para que também pudesse pintar. Só que o contexto socioeconômico familiar e a situação precária do comércio de Jataí, minha cidade natal, não permitiram a realização de tal desejo. Entretanto, minha mãe, sensibilizada, conseguiu disponibilizar materiais alternativos e, então, comecei a pintar em tecido. Como aquela experiência foi prazerosa! Já me sentia um artista!

Por volta dos doze anos, fui perdendo a *“vontade de ser artista”* e comecei a fazer as coisas que os outros garotos faziam. Eu gostava de conversar com amigos, passei a estudar menos, e o meu projeto de vida tornou-se ingresso na Aeronáutica. Mas tudo passou e, quando a Secretaria Municipal de Cultura de Jataí inaugurou o Museu de Arte Contemporânea, disponibilizando diversos cursos de artes visuais e uma extensa programação com exposições, todo aquele desejo, talvez reprimido, quem sabe esquecido, veio à tona, e retornei a pintar. Dessa vez, pude experimentar materiais próprios à pintura, como tinta a óleo, tela e pincéis, sob a orientação de uma arte educadora licenciada em Uberlândia. Desde então, passei a me dedicar à pintura. Pintava a óleo, com aquarela, trabalhava com lápis de cor, giz pastel, usava

colagens em meio a essas técnicas. As temáticas eram sempre revisitações dos temas utilizados por artistas consagrados pela história da arte ou pela cidade, com variações em torno dos nus, de paisagens urbanas, casarios. Mas tinha especial predileção pelas folhagens de bananeiras.

O contato com a professora Dulceni Maria de Lima, a arte-educadora do Museu de Jataí, foi rico no tocante às experiências estéticas, aos debates e às reflexões, do mesmo modo como o contato com livros de arte, sempre inspiradores, no sentido de dar continuidade aos meus estudos, em nível universitário. No final de 1998 inscrevi-me para o vestibular e, em 1999, iniciei a graduação, decidido pelo ensino de arte.

Na Universidade, meu repertório artístico foi significativamente ampliado. Frequentei espaços artísticos consagrados pelo circuito artístico nacional e tive contato com exposições de arte indígena, africana, goiana, brasileira e do circuito internacional. Nas ocasiões de exercício de compreensão crítica, pude compreender de modo especial os conceitos, os procedimentos, os materiais e os instrumentos, as técnicas e os vocábulos pertinentes à arte contemporânea em suas diversas matizes, como a tecnológica, as performances, as instalações, as *assemblagens*, as interferências. Passei a trabalhar com informações, ainda por mim desconhecidas, sobre outras esferas da arte, como as curadorias, circuitos culturais e os *marchands*.

Nesse contexto variado de possibilidades imagéticas, que abrange desde a pintura à instalação, do vídeo à performance, reconheço que as imagens fixas e figurativas ocuparam, de forma hegemônica em minha formação, sobretudo no que diz respeito às imagens técnicas. Os poucos álbuns de fotografia da minha família se limitavam a registrar o meu crescimento e o de meus irmãos. Uma vez a cada dois ou três anos, minha mãe contratava algum fotógrafo da cidade para a sessão de fotografias. Nesse dia, vestíamos a melhor roupa e éramos posicionados entre as flores do jardim ou entre os móveis da casa, à espera do *flash*.

No tocante ao cinema, o prédio que abrigava a única sala de projeção em minha cidade era construído em estilo *art déco*, e tinha capacidade para abrigar um grande número de espectadores. Infelizmente, frequentei-o muito pouco, pois foi ocupado pela Igreja Universal do Reino de Deus. Quando criança, recordo-me de ter assistido a um dos filmes dos Trapalhões e, na adolescência, assisti ao filme Filadélfia, com Tom Hanks. Verifico, assim, o quanto, em meu desenvolvimento

cognitivo, as imagens técnicas aparecem de modo tímido e instrumental, *o cinema não estava lá*, nos meus encontros com a Arte. Como ele exerceu pouca influência sobre o meu perceber e o meu modo de interpretar o mundo!

Alguns dos meus mais significativos encontros com a arte, posso assegurar, após o ingresso na Universidade, ocorreu em ambiente escolar. Deu-se por meio da escrita dos projetos e da elaboração das aulas, em afinidade com o que era proposto pela escola ou solicitado pelos estudantes, na seleção dos materiais didático-pedagógicos, na escolha de imagens que representassem ou discutissem as temáticas em questão. Assim como na tomada de decisões em usar esse ou aquele suporte, nos tamanhos e texturas variados, o que implicava o uso de pincéis de diferentes modelos e números, com tintas de diversas cores e procedências.

Posteriormente, a sistematização dos conhecimentos a serem discutidos e apropriados, já em sala de aula, várias eram, e sempre serão, as expectativas, os anseios, as frustrações e as aprendizagens. Por meio das discussões sobre arte e cultura, através dos exercícios de compreensão imagética e das visitas a museus, galerias ou aos ateliês, ou experimentando materiais plásticos e técnicas variadas, os estudantes e eu, configuramos *outros modos de ver* e interpretar as relações sociais, políticas, econômicas, religiosas, estéticas e humanas, por exemplo.

Trajetórias, memórias e histórias: minha formação profissional inicial

Ingressei na Faculdade de Artes Visuais – FAV – em 19 de abril de 1999, uma terça-feira, e estava ansioso para vivenciar tudo que os professores proporcionassem em aprendizagens. Lá estava eu, maravilhado com as aulas de Desenho de Modelo Vivo, de História da Arte, fazendo um esforço para compreender os Fundamentos da Arte na Educação e todos os demais tópicos que integravam o currículo. Havia aquelas disciplinas de que eu gostava menos, como, por exemplo, Canto Coral, Teatro e Oficina de Musicalização, em parte por timidez ou por querer aprender mais sobre as Artes Visuais, principal ênfase do currículo de Educação Artística.

Junto ao corpo docente da Licenciatura, discussões curriculares eram travadas sobre as alterações necessárias para corrigir equívocos decorrentes da abordagem polivalente vigente ainda no curso. As discussões caminhavam para a proposição da Licenciatura em Artes Visuais, que proporcionaria uma formação

específica, afinada com o novo cenário para a formação dos professores em arte educação, em que se discutiria com mais propriedade o ensino de arte centrado nas relações de ensino e aprendizagem pautadas na imagem.

A direção da Faculdade, juntamente com os professores que discutiam a questão, sugeriu que todos os alunos que compunham minha turma migrassem para o novo currículo. E eu, que não tinha afinidade com as propostas das disciplinas de Teatro e Música, comecei a influenciar alguns colegas para que optassem por migrar, ao argumentar que, com uma formação mais específica e atualizada, seríamos arte-educadores mais críticos e reflexivos, capazes de desenvolver propostas educacionais de maior consistência e significação.

A migração aconteceu e começamos a verticalizar nossos conhecimentos em arte educação/artes visuais. Em História da Arte, que anteriormente só era ministrada nos dois primeiros anos, com caráter universal e polivalente, o que incluía a História da Música, passava agora para quatro anos, ampliando as questões das artes visuais, abarcando a História da Arte na América Latina, principalmente a do Brasil. Verticalizamos também as discussões sobre os aspectos sócio-culturais da imagem, assim como sobre as poéticas e teorias da arte contemporânea, fotografia e novos meios, metodologia do trabalho de investigação e trabalho de conclusão de curso, estas eram algumas das reflexões que o currículo anterior não propunha. Que avanço na formação!

Desse modo, muitas discussões acerca da imagem, suas implicações sociais, simbólicas e culturais foram levantadas pela turma. Ao relembrar aquelas disciplinas que compuseram o currículo, pude vislumbrar o pensamento identitário defendido pelos professores em torno do ensino de arte. Pude perceber, ainda, como minha identidade profissional, e também cultural, começava, então, a ser forjada, o que me fez lembrar de uma afirmativa de Silva (2002, p. 150), segundo a qual, o currículo, além de lugar, percurso, território, viagem, relação de poder, trajetória, autobiografia, nossa vida, o currículo “forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (p.150)

As ausências curriculares também são significativas e contribuem para a compreensão de onde se passa a configuração das identidades. Nesse sentido, a nova organização curricular verticalizou pouco as discussões em torno dos processos imagéticos resultantes das imagens técnicas. Integrava o currículo

somente a disciplina Fotografia e Novos Meios, que objetivava proporcionar um domínio da técnica fotográfica, essencial neste novo cenário, mas sem reflexões endereçadas ao universo da arte educação.

Ainda em relação às imagens técnicas, discussões em torno das imagens em movimento, em especial as do cinema, não foram pensadas por aquele currículo. A linguagem cinematográfica iniciou-se inteiramente visual e só após algumas décadas é que integra o som às imagens, gerando agenciamentos no campo do audiovisual. Todavia, não perdeu sua natureza imagética, e, neste contexto, imprescindível seria sua inclusão na formação dos docentes de artes visuais e, conseqüentemente, do universo escolar.

Nessa ordem, e como futuros professores de artes visuais que se orientariam em torno das imagens, em suas múltiplas dimensões, tais discussões, na formação inicial, abririam outros caminhos possíveis para a ação educativa e, por conseguinte, ampliariam percepções de mundo, por meio das interações imagéticas mediadas inicialmente pelo cinema e, posteriormente, pela tevê. As imagens técnicas em minha formação inicial não tiveram lugar, denunciando mais uma vez que *o cinema não estava lá*.

Àquela época, discussões em torno do ambiente escolar foram iniciadas com as disciplinas específicas que estabeleceram interlocuções entre os processos pedagógicos, as relações de ensino e aprendizagem e as artes visuais. Disciplinas tais como: Ensino de Arte e Educação Especial; Arte, Percepção e Aprendizagem; História do Ensino das Artes Visuais no Brasil e Práticas Pedagógicas I, II e III, por exemplo, desde o segundo ano foram responsáveis pelas reflexões e aproximações com o universo da arte educação; tudo isso já no segundo ano da graduação e não apenas no quarto, como era previsto no antigo currículo de Educação Artística.

Ao rememorar as experiências mais significativas e que afetaram minha interação com o mundo estético e do trabalho, os “eus” pessoal e profissional, conforme afirma Nóvoa, durante minha formação inicial, percebi que, especificamente, a disciplina Práticas Pedagógicas, em especial a do terceiro ano, muito contribuiu com o meu modo de entender o ensino e a aprendizagem em arte e, portanto, organizar os processos metodológicos e selecionar os variados conteúdos de acordo com cada objetivo; enfim, forjar identidades.

Essa disciplina foi organizada em torno de ações variadas em relação à prática docente, e que, hoje percebo assim, são marcas que configuraram minha concepção de professor. De fato, foi no cotidiano da disciplina Práticas Pedagógicas II que comecei a compreender a organização do tempo e do espaço na escola, por meio da redefinição dos conceitos e das competências em arte, mediados pelos Projetos. Estas discussões foram os passos iniciais de uma longa caminhada que, a cada nova leitura, a cada nova interlocução, a cada nova aprendizagem demarcam melhor o meu lugar na escola, oportunizando espaços para a ação-reflexão no vasto território artístico-cultural.

Para o cumprimento do estágio supervisionado, a professora Dra. Irene Tourinho sistematizou um modo de inserir a arte na escola, a partir de temáticas variadas que atendessem aos temas em discussão nas escolas, sobretudo dos conhecimentos das artes visuais como, por exemplo, arte e artistas, arte e corpo, arte e meio ambiente. Este modo de organização dos conteúdos artísticos foi denominado, por ela, de Unidade Temática de Ensino - UTE.

A UTE consistia na elaboração de sete aulas integradas a uma temática específica, devendo ser formuladas seguindo uma estrutura que se compunha a partir de objetivos específicos, processos metodológicos, conceitos, palavras-chave e recursos materiais e imagéticos. Organizando assim os conhecimentos artísticos, a cada encontro, novos conceitos, novas palavras-chave e interações imagéticas, tanto na dimensão do apreciar/ler quanto na elaboração de produções artísticas, eram discutidas e reforçavam os conceitos tratados anteriormente, ampliando, portanto, a aprendizagem acerca da linguagem visual.

Percebo hoje que aquela forma de sistematizar os conhecimentos em arte, proposta pela professora Dra. Irene Tourinho para inúmeras práticas pedagógicas, era versatilmente “mista”, ou melhor, “híbrida”, como define Peter Burke (2003, p. 15). Em sua composição teórica, a organização da UTE se vinculava, a meu ver, ao pensamento de J. Dewey, através de suas concepções sobre a necessidade da aprendizagem dos conceitos. Referia-se à proposta de currículo em espiral, que via o ensino das idéias-chave de J. Bruner e ainda a compreensão de Ana Mae Barbosa sobre a importância da imagem para o ensino e para a aprendizagem significativa em artes visuais, mediada pela contextualização, leitura e produção de imagens.

Outra identificação se delineou em minhas concepções, formando um modo de ser professor de arte, amparado pelo trabalho pedagógico desenvolvido por projetos, foi que, concomitantemente a esses momentos de aprendizagens sistematizadas e mediadas pelas ações da referida disciplina, trabalhava como arte educador em uma escola da Secretaria Municipal de Educação - SME, no ciclo I, correspondente à “alfabetização, primeira e segunda séries” (SME, 2004, p. 21), da primeira fase do Ensino Fundamental. A organização do tempo e dos espaços pedagógicos, nesta rede de ensino, é estruturada pelo Ciclo de Formação Humana, que estabelece que a educação

por ciclos de formação é uma organização do tempo escolar de forma a se adequar melhor as características biológicas e culturais do desenvolvimento de todos os alunos. Não significa, portanto, ‘dar mais tempo para os mais fracos’, mas, antes disso, é dar tempo adequado a todos. (SME, 2004, p. 30).

Sendo assim, uma das características desse arranjo escolar é o agrupamento dos alunos por idade, independentemente das aprendizagens adquiridas, respeitando, acima de tudo, os ritmos biológicos. Em contrapartida, outras problemáticas oriundas desse modo de instalação do Ensino Fundamental surgem, tais como a defasagem do aprendizado em relação à idade, a transferência de alunos que vinham de uma escola que não possuía tal organização, e a não-adoção de notas como pressuposto para o avanço à série seguinte e outras implicações.

A escola em que trabalhei decidiu adotar a concepção metodológica do Tema Gerador, ou seja, organizar seu currículo em torno de um tema surgido nos embates dialógicos entre estudantes e professores. Assegura Antônio Fernando Gouveia da Silva (2004) que os projetos interdisciplinares que se orientam pelo Tema Gerador apóiam-se na “dialogicidade como referência para a construção do currículo e como dinâmica proposta para a vivência das atividades em sala de aula” (p. 122).

O Tema Gerador se configura, então, nas falas significativas e carregadas de contradições e sentidos-comuns dos estudantes em torno da realidade na qual a comunidade escolar está inserida. Desse modo, todas as disciplinas da matriz curricular buscam elencar os seus conteúdos específicos e necessários para a ampliação dos conhecimentos denominados de senso-comum, agora transformados

em conhecimentos sistematicamente organizados e refletidos diante do desenvolvimento do tema levantado.

Naquele ano, além da experiência com a UTE, desenvolvida na disciplina Prática Pedagógica II, elaborei outras três temáticas em arte para a escola. Aquelas experiências contribuíram para a reflexão de minhas ações em torno do ato da docência. Transcendendo a visão pragmática, elas propiciaram ainda subsídios para a formatação de minha identidade, pois percebo que, a cada unidade temática que realizava e realizo junto aos estudantes e com os estudantes, ia, e vou me configurando profissional, intelectual, cultural, emocional e imagetivamente.

No ano seguinte, coleei grau e assumi a função de professor efetivo das redes estadual e municipal de Educação. Desde então, venho trabalhando em duas escolas periféricas em Goiânia, convivendo com realidades diferentes do ponto de vista estrutural, procedimental e conceitual. Em cada uma dessas realidades, tenho que desenvolver conteúdos das artes visuais significativos aos estudantes, mas suas organizações se dão sempre no formato de projetos. Geralmente, as temáticas têm envolvido questões multiculturais, sobre a história da arte, o meio ambiente, biografias de artistas, dentre outras temáticas inseridas nos variados contextos solicitados pelas escolas.

Trajetórias, memórias e histórias: considerações finais

Nesse processo de reflexão sobre minhas trajetórias e memórias pude manifestar minhas identificações, minhas histórias, e com o emaranhado de linhas ao meu redor, todas coloridas e muito vibrantes, urdi uma grande teia de significações, de modo afetivo, as experiências vividas que me transformou em professor de artes visuais. Após estes exercícios e reflexões, compreendo e percebo que ter as paredes de minha casa decorada por pinturas, articular cores e formas para pintar nos tecidos de algodão cru, estabelecer interlocuções com a arte/educadora do museu de minha cidade natal, contribuiu, sobremaneira, para meu ingresso na Licenciatura e, hoje, professor efetivo nas redes estadual e municipal, constato que alguns dos meus mais significativos encontros com a arte acontecem nas salas aula, onde convivo cotidianamente.

Os espaços escolares onde passo a maior parte do meu tempo, além de forjarem minha identidade artística, elaboram, também, as identificações de que profissional quero e posso ser. Nesta direção, amparado conceitualmente em Hall (2005), Dulbar (1997) e em Nóvoa (1992), por exemplo, compreendo que além das pregnâncias e permanências que me urdem, não estou pronto e acabado, movo-me sempre, traduzindo ou reinterpreto ou bricolando os diferentes “ritos”, individuais e/ou coletivos, pelos quais, a cada instante, sou iniciado. Assim sendo, que motivações serão capazes de me manter como professor de artes visuais?

Referencias Bibliográficos

AGIER, Michel. **Distúrbios identitários em tempos de globalização**. Mana, v. 7, n. 2, 2001.

BURKE, Peter. **Hibridismo cultural**. Tradução: Leila Souza Mendes. São Leopoldo, RS: Editora UNISINOS, 2003.

GOIÂNIA, Secretaria Municipal de Educação. Algumas concepções que orientam a educação da infância e da adolescência na RME. In: **Proposta político-pedagógica para a educação fundamental da infância e da adolescência**. Goiânia: Grafset, 2004.

HALL, Stwart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

NÓVOA, Antônio. Os professores e suas histórias. In: NÓVOA, Antônio. **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

SANCHIS, Pierre. A crise dos paradigmas em antropologia. In: DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

SILVA, Antônio Fernando Gouveia da. **A construção do currículo na perspectiva crítica**: das falas significativas às praticas contextualizadas. Tese de Doutorado, SP, PUC, 2004.

SILVA, Tomás Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

MINICURRÍCULO - Licenciado em Artes Visuais pela Universidade Federal de Goiás (2003), Mestre em Cultura Visual pela Universidade Federal de Goiás (2007). Atualmente é Professor de Artes Visuais das redes municipal e estadual de educação e Coordenador Pedagógico do Centro de Estudo e Pesquisa "Ciranda da Arte", da Secretaria de Estado da Educação de Goiás. Tem desenvolvido experiências de ensino mediadas pelas imagens técnicas.