

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
Escola de Belas Artes – EBA/UFMG  
Programa de Pós-Graduação em Artes – PPG Artes  
Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias  
Contemporâneas – CEEAV

**CLÉRIA HELENA PEREIRA FELÍCIO**

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTE: reflexões sobre a importância da  
(auto)biografia**

**Belo Horizonte**  
**2020**

Cléria Helena Pereira Felício

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTE: reflexões sobre a importância da  
(auto)biografia**

Monografia de Especialização apresentada ao Programa de Pós-graduação em Artes – PPG Artes, do Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas – CEEAV, da Escola de Belas Artes – EBA, da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas.

Orientador: Filipe Freitas Chaves

Belo Horizonte

2020

Felício, Cléria Helena Pereira

A Formação do Professor de Arte: reflexões sobre a importância da (auto)biografia / Cléria Helena Pereira Felício. - 2019. 31 f., enc.

Orientador (a): Filipe Freitas Chaves.

Monografia (especialização) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Belas Artes.

Referências: f. 30-31

1. Artes visuais – Especialização. 2. Estudo e ensino – Especialização. I. Título. II. Chaves, Filipe. III. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Belas Artes.

CDD: 707



Nome: CLERIA HELENA PEREIRA FELICIO

## A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTE: REFLEXÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DA (AUTO)BIOGRAFIA

Monografia de Especialização apresentada ao Programa de Pós-graduação em Artes – PPG Artes, do Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas – CEEAV, da Escola de Belas Artes – EBA, da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas.

Pelas indicações da banca examinadora a aluna foi considerada **APROVADA**.

*Filipe Freitas Chaves*

Prof. Filipe Freitas Chaves – Orientador/ Mestre /EBA/CEEAV/UFMG

*Ícaro Moreno Ramos*

Prof. Ícaro Moreno Ramos – Mestre / Membro Titular da Banca

*Patricia de Paula Pereira*

Profa. Patrícia de Paula Pereira  
Coordenadora do Curso de Especialização em Ensino de Artes  
Visuais e Tecnologias Contemporâneas - CEEAV  
Programa de Pós-graduação em Artes – PPG Artes  
Escola de Belas Artes/ EBA – UFMG

## RESUMO

O presente texto tem como objetivo apresentar reflexões sobre a importância da (auto)biografia na formação do professor de Arte. Apresenta-se, inicialmente, um breve histórico da formação do professor de Arte, a partir de 1971, ano da regulamentação da disciplina de Arte. Em seguida, abordam-se o conceito e o percurso da pesquisa (auto)biográfica, logo após, apresento minha narrativa biográfica e experiências de professores que utilizam a abordagem (auto)biográfica em programas de formação de professores de Arte. Através da pesquisa, foi possível identificar que a abordagem (auto)biográfica é uma importante ferramenta no processo de formação, pois contribui para o autoconhecimento e a reflexividade.

Palavras-chave: Professor de Arte. Formação. (Auto)biografia.

## **ABSTRACT**

This text aims to present reflections on the importance of (auto) biography in the training of Art teachers, initially, a brief history of the formation of the Art teacher is presented, from 1971, the year of the regulation of the discipline of Art. Then, the concept and the path of (auto) biographical research are approached, soon after, I present my biographical narrative and experiences of teachers who use the (auto) biographical approach in Art teacher training programs. Through research, it was possible to identify that the (auto) biographical approach is an important tool in the training process, as it contributes to self-knowledge and reflexivity.

Keywords: Art teacher. Formation. (Auto)biography.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	8
1 FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTE.....	9
1.1 Breve histórico sobre a formação de professores de Arte no Brasil.....	9
2 (AUTO)BIOGRAFIA NA FORMAÇÃO: O PERCURSO DA PESQUISA.....	14
2.1 (Auto)biografia na formação, caminhos para a reflexão.....	16
3 A IMPORTÂNCIA DA (AUTO)BIOGRAFIA.....	21
3.1 A (auto)biografia na prática: minhas próprias experiências.....	21
3.2 Experiência de Lilian Ucker Perotto .....	23
3.3 Experiência de Juliana Mendonça Palhares .....	25
3.4 Experiências de Rosvita Kolb Bernardes .....	26
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	29
REFERÊNCIAS .....	30

## INTRODUÇÃO

A formação do professor de Arte tem sido objeto de vários estudos e reflexões nas últimas décadas. Segundo Coutinho (2012), esse fato demonstra a retomada da identidade profissional e a busca por maior domínio das ações educativas.

A preocupação com a formação se justifica pelo importante papel de mediador no processo ensino-aprendizagem exercido pelo professor de Arte, o que torna cada vez mais evidente que a formação deve ser múltipla e possibilitar oportunidades de desenvolvimento integral. Autores como Antônio Nóvoa (2000), Maria da Conceição Passeggi (2011), Juliana Mendonça Palhares (2018) e Lúcia Gouveia Pimentel (2017), por meio de estudos sobre a (auto)biografia<sup>1</sup>, têm apontado a relevância e as contribuições da temática no processo formativo do professor de Arte.

Nesse sentido, o presente texto busca apresentar as contribuições da (auto)biografia no processo formativo do professor de Arte. O objeto desta pesquisa configura-se no campo de formação do professor de Arte, focando a importância da (auto)biografia como metodologia formativa, cujo surgimento se deu a partir de uma inquietação pessoal e na busca de suportes teóricos que servissem como base para refletir e dar significado à minha formação como educadora.

Portanto, ao abordar a importância da (auto)biografia na formação do professor de Arte, propõem-se discussões sobre o autoconhecimento e a busca de uma prática mais reflexiva por esse profissional. Este trabalho se baseou principalmente nos estudos de Ana Mae Barbosa (2001, 2012), Carmem Lúcia Abadie Biasoli (1999), Denice Bárbara Catani (1997), Nóvoa (2000), Marilda O de Oliveira e Fernando Hernandez (2005), Passeggi (2011, 2016) e Pimentel (2006a, 2006b, 2006c).

O presente trabalho está organizado em três capítulos. O primeiro apresenta um breve histórico sobre a formação do professor de Arte no Brasil. O segundo aborda o percurso da pesquisa (auto)biográfica na formação do professor de Arte. E, por fim, no terceiro, são apresentadas reflexões sobre a importância da (auto)biografia por meio da minha narrativa (auto)biográfica e de relatos de práticas (auto)biográficas de professores formadores.

---

<sup>1</sup> O termo grafado com o prefixo entre parêntese, de acordo com Passeggi (2016), chama atenção para a dimensão subjetiva do método, evidenciando a presença “eu” (auto) como pesquisador e objeto da pesquisa.



# 1 FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTE

## 1.1 Breve histórico sobre a formação de professores de Arte no Brasil

Para compreender a importância da (auto)biografia na formação do professor de Arte, faz-se necessário conhecer a trajetória histórica da formação do professor de Arte no Brasil, a partir de 1971, ano em que a disciplina Arte tornou-se obrigatória nos currículos de primeiro e segundo graus.

O ensino de Arte no Brasil sofreu significativas mudanças desde a sua inserção no currículo escolar, ocorrida através da Lei de Diretrizes e Bases n. 5692/1971 (BRASIL, 1971), até os dias atuais, o que influenciou significativamente na formação do professor da disciplina. Essas transformações foram influenciadas por concepções metodológicas de cada período, conforme afirma Ferraz e Fusari (2009, p. 40):

A História que estamos considerando, portanto, é aquela que está sendo construída por professores e alunos em suas práticas pedagógicas. E, observando a história do ensino artístico, percebemos o quanto nossas ações também estão demarcadas pelas concepções de cada época.

Em 1971, através do artigo 30º da Lei n. 5692/1971, a formação do professor de Arte teve sua primeira regulamentação.

a) no ensino de 1º grau, da 1ª a 4ª série, ter um professor com habilitação específica de 2º grau; b) da 5ª a 8ª série um professor com habilitação específica de grau superior, no nível de graduação, representada por uma licenciatura obtida de curso de curta duração; c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, um professor com habilitação específica, obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena. (BRASIL, 1971).

Segundo Barbosa (2001), a Reforma Educacional de 1971 foi uma decisão muito comemorada por todos os pioneiros em arte-educação, mas que não alcançou a meta esperada devido à falta de planejamento.

A reforma educacional de 1971 determinou que a arte deveria ser uma disciplina obrigatória no currículo de educação de primeiro grau (7 a 14 anos) e no currículo do segundo grau. Esta decisão, amplamente festejada por todos os pioneiros em arte-educação, promoveu, contudo, através de multiplicação não planejada, uma

diluição das experiências anteriores que talvez viessem a dar alguma autenticidade à arte-educação no Brasil. (BARBOSA, 2001, p. 48).

Outro fato negativo da reforma de 1971, de acordo com Barbosa (2001), foi o estabelecimento de um novo conceito formativo: “a prática da polivalência”. Nessa nova determinação, o professor deveria ensinar conjuntamente as artes plásticas, a música e as artes cênicas (teatro e dança).

Para atender à demanda emergente de formação, foram criados os cursos de curta duração, os chamados cursos polivalentes, que eram realizados em dois anos, e os primeiros especialistas na área foram os formados pelas Escolinhas de Artes do Brasil. Segundo Barbosa (2001), após a conclusão desse curso inicial, o professor poderia continuar seus estudos em direção à licenciatura plena. A autora faz críticas a essa formação, porque, segundo ela, produzia professores inócuos, consumidores de listas de atividades, exercícios e materiais, sem os devidos fundamentos teóricos, pedagógicos e metodológicos mais contextualizados e críticos, fato que contribuiu para a mediocridade do ensino de Arte no país.

Biasoli (1999) concorda com Barbosa (2002) ao afirmar que o ensino de Arte chega ao final da década de 70 com as tendências educacionais impostas pela ditadura militar, além de ser considerado apenas uma atividade, não considerando a existência do pensamento reflexivo, o que possibilita a continuidade do antigo preconceito contra a disciplina.

Como nos lembra Pimentel (2015), nos anos de 1980, inicia-se o processo de redemocratização, onde buscou-se desvalorizar os modelos associados aos governos militares. Em reação ao descaso com que o ensino de Arte era tratado, houve um movimento em prol da mudança na área. Foram realizados vários congressos, seminários e encontros e divulgados manifestos. Nesse período também foram criadas as associações estaduais de arte/educadores e, posteriormente, a Federação de Arte-Educadores do Brasil (FAEB).

Portanto, a partir dos anos de 1980, o ensino da Arte passou a ser objeto de debates. Surge, assim, o movimento Arte-Educadores, com o objetivo de conceber a Arte como um meio de educação. Os educadores são chamados a se conscientizar sobre o papel de agentes transformadores da educação, como nos lembram Ferraz e Fusari (2009, p. 53):

A partir dos anos 80, acreditando em um papel específico que a escola tem em relação à mudança nas ações sociais e culturais, educadores brasileiros mergulham em um esforço de conceber e discutir práticas e teorias de educação escolar para essa realidade. Conscientizam-se de como a escola se configura no presente, com vista a transformá-la rumo ao futuro. E nos convidam a discutir as ações e as ideias que queremos modificar na educação em arte, como um desafio e compromisso com a transformação.

Nesse contexto de conscientização e reflexão sobre a Arte, surge nos anos de 1980 a Abordagem Triangular, concepção trazida por Ana Mae Barbosa, pioneira em arte-educação no Brasil. A Proposta Triangular concebe o ensino da Arte em três eixos articulados entre si, são eles: o ler (leitura da obra artística), o contextualizar, que está ligado à contextualização histórica e cultural, e o fazer artístico, ligado à produção artística, construção da expressão pessoal ou coletiva dos alunos. Em 1982, foi criada a linha de pesquisa em arte-educação, na pós-graduação em Arte, na Universidade de São Paulo, a primeira do país na área.

A semana de arte e ensino fortificou politicamente os arte-educadores, e já em 1982/1983 foi criada na pós-graduação em Arte a linha de pesquisa em arte-educação na Universidade de São Paulo constando de doutorado, mestrado e especialização com a orientação de Ana Mae Barbosa. (BARBOSA, 2008, p. 13).

Barbosa (2008) considera a década de 1980 como “revolucionária”, pois permitiu a materialização da compreensão da Arte como campo de conhecimento e não só de fazer artístico. O ensino da Arte passou a acolher meios e mídias dos mais diversos, passou a dialogar com as diferenças e com os contextos mais variados.

Os anos de 1990, segundo Pimentel (2015), foram perpassados pelas discussões sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases, que veio a ser promulgada em dezembro de 1996.

Nos anos 1990 aconteceram as discussões sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/1996, que foi promulgada em dezembro de 1996. Foi extinguida a Educação Artística e instituída a disciplina Arte. Em 1997 foram divulgados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – Arte, indicando que cada modalidade artística deveria ter professor especialista, extinguindo, no documento, a polivalência. (PIMENTEL, 2015, p. 7).

A Lei n. 9.394/1996 (BRASIL, 1996) revogou as disposições anteriores, e a Arte passou a ser reconhecida oficialmente como componente curricular

obrigatório na educação básica. A referida lei substitui o termo Educação Artística por ensino de Arte e amplia para quatro anos a duração dos cursos de licenciaturas da área. Nesse sentido, percebe-se que a nova LDB promove grandes avanços. Biasoli (1999) afirma que, nesse momento, a Arte passa a ser entendida como qualquer outra área do conhecimento. Essa mudança de concepção contribuiu para reformulações dos currículos dos cursos de formação de docentes.

No ano de 2009, a Resolução CNE/CES 1/2009 aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o ensino superior em Artes Visuais, que contribuíram para o fortalecimento dos cursos de Arte e para sua ampliação:

O Presidente da Câmara de Educação Superior, tendo em vista as diretrizes e os princípios fixados pelos Pareceres CNE/CSE nºs 776/1997 e 583/2001, e as Diretrizes Curriculares Nacionais elaboradas pela Comissão de Especialistas de Ensino de Artes Visuais, propostas ao CNE pela SESU/MEC, considerando o que consta do Parecer do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, com fundamento no art. 9º, § 2º, alínea c, da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995r CNE/CES nº 280/2007, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 24.07.2008. Resolve: Art. 1º O curso de graduação em Artes Visuais observará as Diretrizes Curriculares Nacionais contidas nesta Resolução e no Parecer CNE/CES nº 280/2007. (BRASIL, 2009).

A partir das novas normatizações legais, percebe-se o esforço em romper com as lógicas formativas anteriores. Busca-se uma formação que privilegie a prática reflexiva e contemple o desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes:

Art. 3º O curso de graduação em Artes Visuais deve ensejar, como perfil do formando, capacitação para a produção, a pesquisa, a crítica e o ensino das Artes Visuais, visando ao desenvolvimento da percepção, da reflexão e do potencial criativo, dentro da especificidade do pensamento visual, de modo a privilegiar a apropriação do pensamento reflexivo, da sensibilidade artística, da utilização de técnicas e procedimentos tradicionais e experimentais e da sensibilidade estética através do conhecimento de estilos, tendências, obras e outras criações visuais, revelando habilidades e aptidões indispensáveis à atuação profissional na sociedade, nas dimensões artísticas, culturais, sociais, científicas e tecnológicas, inerentes à área das Artes Visuais. (BRASIL, 2009).

Segundo Barbosa (2012, p. 20), o ensino de Arte deve enfatizar o compromisso com a preservação da diversidade cultural e visar ao desenvolvimento

artístico dos alunos. Nesse sentido, o grande desafio é possibilitar a todos os alunos a construção de conhecimentos efetivos acompanhados de habilidades artísticas que privilegiem o pensar, a emoção e o fazer.

Em 2016, foi publicada a Lei n. 13.278/2016 que especifica as linguagens artísticas e estabelece a necessária e adequada formação de professores. Reforçando, assim, a necessidade da formação do professor de Arte que deve privilegiar a relação teoria-prática e contribuir para o desenvolvimento de atitudes reflexivas.

Para Barbosa (2012), o ensino de Arte deve ter ênfase na inter-relação entre o fazer, a leitura da obra de arte e a contextualização histórica, social, antropológica e estética da obra. Assim, a formação dos professores de Arte deve ser abrangente e considerar o conhecimento em todas as suas formas.

Segundo Oliveira e Hernández (2005), torna-se cada vez mais evidente a ideia de que a formação deve ser múltipla e será através do conhecimento e dos domínios das diferentes teorias que o professor estará apto a desempenhar o papel de agente cultural de mudança. Nessa perspectiva, as ações formadoras têm início com o resgate da história de cada professor de suas experiências vividas.

Passeggi (2011) afirma que a pessoa em formação deve efetuar um retorno reflexivo sobre seu trajeto para construir, a partir dele, um projeto de pesquisa-ação-formação. Portanto, em seu processo formativo, não podem faltar para o professor de Arte as reflexões sobre sua trajetória de vida, que acontecerá a partir da ação investigativa de sua própria história, ou seja, da pesquisa (auto)biográfica.

Para isso, no próximo capítulo, abordaremos a pesquisa (auto)biográfica, com a finalidade de apresentar a conceituação e o percurso da (auto)biografia na área da educação brasileira.

## 2 (AUTO)BIOGRAFIA NA FORMAÇÃO: O PERCURSO DA PESQUISA

A pesquisa (auto)biográfica pode ser entendida como ação de investigação qualitativa realizada a partir das histórias de vida dos indivíduos. Segundo Nóvoa (2000), constitui-se como a expressão de um movimento social mais amplo que faz reaparecerem os sujeitos e suas vivências.

Para Abrahão (2003), a pesquisa (auto)biográfica é uma forma de história própria, plena de significado, pois permite ao sujeito a construção e a reconstrução de sua subjetividade. Produzir pesquisa (auto)biográfica significa utilizar-se da memória como elemento-chave do trabalho.

A pesquisa (auto)biográfica, embora se utilize de diversas fontes, tais como narrativas, história oral, epístolas, fotos, vídeos, filmes, documentos, utiliza-se do exercício da rememoração, por excelência. Esta é componente essencial na característica do (a) narrador (a) na construção/reconstrução de sua subjetividade. Esta também é componente essencial com que o pesquisador trabalha para poder (re)construir elementos de análise que possam auxiliá-lo na compreensão de seu objeto de estudo, ao tentar articular memória e conhecimento, procurando edificar uma “arqueologia da memória”. (ABRAHÃO, 2003, p. 2).

Na concepção de Josso (1998), a abordagem (auto)biográfica configura-se como investigação porque se vincula à produção de conhecimentos experienciais dos sujeitos adultos em formação e parte do princípio de que o sujeito toma consciência de si e de suas aprendizagens experienciais quando vive simultaneamente os papéis de ator e investigador da sua própria história.

Ao trabalhar com metodologia e fontes (auto)biográficas, o pesquisador conscientemente considera uma tradição em pesquisa que reconhece ser a realidade social multifacetária, complexa, socialmente construída por seres humanos que vivenciam a experiência de modo integral e inter-relacionado. Nesse sentido, Abrahão (2003) aponta que a pesquisa (auto)biográfica está pautada na subjetividade, focando as emoções e intuições do sujeito.

A abordagem (auto)biográfica surge como uma alternativa às pesquisas de Ciências Sociais e Humanas. Conforme Nóvoa e Finger (2010), iniciou-se na Alemanha no século XIX, com o intuito de produzir outro tipo de conhecimento, mais próximo das realidades educativas e do cotidiano dos professores. No Brasil, Passeggi (2011) nos lembra que a pesquisa (auto)biográfica, na área da educação,

começou a se expandir a partir de 1990, adotando as histórias de vida como método (auto)biográfico de investigação e como prática de formação docente.

A partir dos anos 2000, observa-se um aumento dos estudos e das pesquisas sobre as escritas de si no processo de formação e profissionalização docente. Passeggi (2011) denomina esse período como “a virada biográfica em educação” (PASSEGGI, 2011, p. 5). Fato que favoreceu a criação de associações de pesquisadores associados a entidades internacionais, tais como a Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica (BIOgraph) e a Associação Norte-Nordeste das Histórias de Vida em Formação (ANNHIVIF), além da realização de vários eventos sobre a temática, como apontaremos nos próximos parágrafos.

De acordo com Passeggi e Souza (2016), o fortalecimento da pesquisa (auto)biográfica pode ser comprovado pelo êxito dos Congressos Internacionais sobre Pesquisa (Auto)biográfica (CIPA), evento que se iniciou em 2004 e tem sua nona edição prevista para 2020. O CIPA é realizado numa periodicidade de dois anos e se constitui como um espaço privilegiado de partilha de conhecimentos e práticas de formação, com o objetivo de proporcionar reflexões epistemológicas e teórico-metodológicas e realizar o lançamento de produções científicas sobre a temática.

A história do CIPA se confunde, portanto, com a expansão e diversificação do movimento (auto)biográfico no Brasil [...]. As temáticas das distintas edições, sua periodicidade e itinerância num país continental atestam decisões e ações inaugurais de uma comunidade de pesquisadores que tem se preocupado com discussões sobre questões de fundo para o avanço da pesquisa (auto)biográfica. (PASSEGGI; SOUZA, 2016, p. 17).

Em 2004, foi realizado o I CIPA, em Porto Alegre, por iniciativa da professora Maria Helena Menna Barreto Abrahão, promovido na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Teve como tema “A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria”. Já em 2006, o II CIPA aconteceu em Salvador, na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), com o tema “Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si”. Em 2008, o III CIPA, realizado em Natal, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), trouxe o tema “(Auto)biográfica: formação, territórios e saberes”. Em 2010, com o tema: “Espaço (auto)biográfico: artes de viver, e formar”, o IV CIPA foi realizado na Universidade de São Paulo. Em 2012, o V CIPA, retorna a porto Alegre, e se realiza mais uma vez na Pontifícia Universidade

Católica do Rio Grande do Sul, desta vez com o tema: “Pesquisa (auto)biográfica: lugares, trajetos e desafios”. A edição de 2014, foi realizada na cidade do Rio de Janeiro, através de uma parceria entre a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e BIOgraph e o VI CIPA teve como tema: “Entre o público e o privado: modos de viver, narrar e guardar”. Já em 2016, o VII CIPA foi realizado em Cuiabá, na Universidade Federal do Mato Grosso, com o tema: Narrativas (auto)biográficas: conhecimentos, experiências e sentidos”. O VIII CIPA, realizado em São Paulo, foi promovido pela Universidade da Cidade de São Paulo, com o tema: “Pesquisa (auto)biográfica, mobilidades e incertezas: novos arranjos sociais e refigurações identitárias”. Para 2020, está prevista a realização do IX CIPA, no Distrito Federal, na Universidade de Brasília (UnB), com o tema “Narrativas em tempos incertos: democracia, memórias e utopias”.

Passeggi e Souza (2016) afirmam que as edições do CIPA constituem momentos importantes de avaliação e promoção das atividades científicas e a apropriação de princípios e domínios da pesquisa (auto)biográfica como método de investigação e dispositivo de pesquisa e formação, consolidando a pesquisa (auto)biográfica na área da educação, principalmente na formação docente.

O CIPA, em cada edição realizada, vem reunindo pesquisadores de universidades brasileiras e do exterior, pós-graduandos, graduandos, professores da educação básica, membros de associações científicas nacionais e internacionais, interessados na produção científica e em práticas (auto)formativas, que consolidam, assim, a importância da pesquisa (auto)biográfica para a educação, principalmente para a formação docente.

## **2.1 (Auto)biografia na formação, caminhos para a reflexão**

No campo educacional, a pesquisa (auto)biográfica tem sido importante instrumento de formação e intervenção na prática de professores pelo fato de privilegiar ações reflexivas. Isso ocorre, de acordo com Nóvoa (2000), porque as histórias de vida oportunizam ao indivíduo a construção de um diálogo entre o individual e o sociocultural:

Vejo nesta metodologia as potencialidades do diálogo entre o individual e o sociocultural. Esse diálogo introduz necessariamente uma reflexão sobre a articulação entre duas realidades [...]. Esta



abordagem permite compreender de um modo global e dinâmico as interações que foram acontecendo entre as diversas dimensões da vida. Só uma história de vida permite captar o modo como cada pessoa, permanecendo ela própria, se transforma. Só uma história de vida põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma a sua identidade, num diálogo com seus contextos. (NÓVOA, 2000, p. 116).

Segundo Catani (1997), a possibilidade do uso de relatos autobiográficos como procedimento de formação docente contribui para o exercício das práticas pedagógicas mais reflexivas, necessárias em todos os campos do conhecimento e fundamental para o ensino de Arte. Isso explica por que as experiências pessoais de cada professor influenciam a forma como ensinam. Nesse sentido, a escrita (auto)biográfica ajuda os professores a compreenderem suas próprias experiências e refletirem sobre as práticas cotidianas, dando, assim, um novo significado aos seus modos de ensinar e aprender.

Para Nóvoa (2000), ninguém se forma no vazio, a formação é um processo que vai se construindo através de um trabalho de reflexividade ao longo de sua trajetória. Nesse sentido, o sujeito, apropriando-se da sua história e compreendendo a lógica da formação, tem a possibilidade de ampliar sua capacidade de questionar o próprio percurso.

Josso (1988) destaca a importância do acesso e da análise da experiência como processo de formação e explicita que as narrativas de formação constituem material baseado em recordações consideradas pelos narradores como experiências significativas das suas aprendizagens. O sujeito, ao localizar fatos marcantes de sua história, tem a oportunidade de refletir e se apropriar de novos aprendizados.

[...] implica-os diretamente como sujeitos que utilizam os referenciais que edificaram e dos quais se apropriaram no seu percurso de vida para construir significados que não têm outra legitimidade senão a de serem o resultado pensado das suas experiências. (JOSSO, 1988, p. 48).

Nesse sentido, Nóvoa (2000) afirma que a abordagem biográfica reforça o princípio segundo o qual é sempre a própria pessoa que se forma à medida que elabora uma compreensão sobre seu próprio percurso de vida. Desse modo, a abordagem biográfica deve ser entendida como tentativa de encontrar uma

estratégia que permita ao indivíduo-sujeito tornar-se ator do seu processo de formação, por meio da apropriação retrospectiva de sua história de vida.

Nessa perspectiva, Freire (2009) afirma que na formação não se pode desconsiderar os saberes adquiridos através das experiências vividas, porque o ser humano não é um objeto, mas sim um sujeito capaz de construir e transformar a história. Nóvoa (2000) destaca que a formação não se constrói apenas por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas sim por um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas.

Para isso é tão importante, no processo de formação, proporcionar experiências que façam emergirem outros saberes adquiridos também fora do ambiente escolar, ao longo da vida. Conforme Ostetto e Bernardes (2015), as narrativas criam possibilidades de se reconhecerem como sujeitos de suas próprias histórias, permitindo reflexões e construções significativas.

O ato de narrar o vivido carrega a essencialidade do poder de as pessoas se reconhecerem como sujeitos de suas próprias histórias, atribuindo sentido aos diferentes itinerários percorridos. Ao comporem narrativas sobre a vida vivida, colocam-se em posição de escuta, olham para múltiplas direções, dentro e fora de si, reportando-se ao que foram, ao que são, ao que desejam ser; ao que fizeram, ao que fazem, ao que projetam fazer. Caminhos a percorrer podem ser evidenciados no processo. Pelo trabalho da reflexão, no tramado de relações percebidas, a construção de significados em torno de novas rotas que se anunciam é potencializada. (OSTETTO; BERNARDES, 2015, p. 164).

Para Palhares (2018), o ato de narrar uma experiência vivida traz a possibilidade de revivê-la em sua potência estética e de transformação da realidade, na medida em que abre novas possibilidades de construção de sentidos e reflexões, através dos resgates das memórias. Através do ato de (auto)biografar, o sujeito vai além de fazer apenas um relato, segundo Pimentel (2017), a narrativa de si leva a um processo de construção de como o sujeito se percebe e se apresenta e, através desse movimento, cria-se a oportunidade para o pensamento artístico e a construção do conhecimento em Arte.

A abordagem (auto)biográfica é importante nos programas de formação por dar voz e expressão à subjetividade do professor. De acordo com Nóvoa (2000), o profissional não está separado da pessoa, assim como a identidade está atada à identidade profissional, haja vista o indivíduo não ser uma máquina, mas sim um ser

sócio-histórico em constante construção. Nessa perspectiva, as ações práticas formadoras devem levar em consideração o resgate da história de vida de cada professor, oportunizando momento reflexivos.

De acordo com Pimentel (2017), a construção do conhecimento em Arte está relacionada com as formas como as pessoas se pensam e se conhecem:

O pensamento artístico e a construção de conhecimento em Arte estão intrinsecamente imbricados com as formas como as pessoas se pensam e se conhecem, já que a Arte não está dissociada das intensões pessoais e sociais do sujeito. Aportar as narrativas de si, tanto para a formação do professor da Arte (ou do arte/educador) quanto para a criação das metodologias de ensino/aprendizagem em Arte, portanto, pode ser de grande valia tanto para professores e arte/educadores quanto para alunos e arte/educandos. (PIMENTEL, 2017, p. 310).

A abordagem (auto)biográfica traz significativas contribuições para a formação do professor de Arte na medida em que contribui para a construção de um sujeito refletivo e crítico, capaz de exercer uma prática mais significativa. Além disso, considera cada sujeito como portador de uma história e uma identidade pessoal. Nesse sentido, a seguir, compartilho minha história de vida e experiências e, na sequência, apresento relatos de práticas de professores que trabalham com a pesquisa (auto)biográfica na formação.

Ao narrar sua própria história, a pessoa procura dar sentido às suas experiências através das narrativas. Abrahão (2003) afirma que é um processo pleno de significados.

A pesquisa (auto)biográfica é uma forma de história autorreferente, portanto, plena de significado, em que o sujeito se desvela, para si, e se revela para os demais. Produzir pesquisa (auto)biográfica significa utilizar-se do exercício da memória como condição sine qua non. A memória é elemento-chave do trabalho com pesquisa (auto)biográfica, em geral: Histórias de Vida, Biografias, Autobiografias, Diários, Memoriais. (ABRAHÃO, 2003, p. 2).

O exercício de reflexividade oportunizado pela (auto)biografia permite que o sujeito em formação adquira uma consciência histórica das experiências vividas e tenha uma melhor percepção dos processos de ensino-aprendizagem. Ao conhecer a si mesmo, o indivíduo percebe que há várias possibilidades de escolha. Por isso, a abordagem (auto)biográfica é tão importante nos programas de formação de professores, principalmente para o professor de Arte.

Ao rememorar suas vivências, o professor de Arte tem a oportunidade de reviver seu processo formativo e encontrar sentido para o seu fazer profissional e exercer a docência de forma prazerosa. Nesse sentido, no próximo capítulo, abordaremos a importância da (auto)biografia com relatos de experiências de professores que utilizam a abordagem (auto)biográfica em programas de formação de professores de Arte, iniciando com o relato da minha própria experiência.

### **3 A IMPORTÂNCIA DA (AUTO)BIOGRAFIA**

#### **3.1 A (auto)biografia na prática: minhas próprias experiências**

Sou a filha número sete, de uma turma de nove irmãos, família humilde de origem rural, que veio do interior com a intenção de tentar a sorte na capital de Minas Gerais, mas que acabou se fixando em um sítio, em Contagem, região metropolitana de Belo Horizonte. O sítio possuía uma área muito espaçosa, a casa era simples, não havia luz elétrica. Em volta da casa existia um grande pomar, com variedades de árvores frutíferas. A área mais distante da casa era utilizada para o cultivo de cereais, mandioca, batata doce, cana-de-açúcar. Havia também uma nascente, que produzia água cristalina, que era utilizada para abastecer nossa casa. Próximo à nascente havia uma área de brejo, onde meu pai cultivava arroz e minha mãe plantava uma grande horta. Também criávamos porcos, galinhas, coelhos e patos. Quase tudo que se utilizava em nossa casa era originário da produção do sítio. Foi nesse cenário que passei toda a minha infância e adolescência. Interagia com a natureza e assim, aprendemos desde cedo a confeccionar nossos próprios brinquedos. Eu gostava de construir casinhas e panelinhas de barro, bonecas de pano, animais feitos com mangas verdes ou chuchus, fazia também petecas utilizando palha de bananeira e penas de galinha. Sem saber, já lidava com a arte em sua essência.

Lembro que sempre fui muito sonhadora, eu aprendi desde criança a ser esforçada, a não desaminar com as adversidades, e essa característica vem de observar minha mãe, iletrada, mas batalhadora que, com muito esforço, me incentivou a estudar e a não me acomodar. Minha mãe levantava cedo, nunca reclamava, sempre estava envolvida em atividades: ora cultivando a horta, ora costurando roupa para os filhos, fazendo doce, fazendo bolos, às vezes fazia bolo de fubá, em outras ocasiões, fazia bolo de inhame, biscoito de polvilho, tudo muito gostoso. E ainda sobrava tempo para cuidar e alimentar os animais que tínhamos.

Iniciei minha vida escolar em 1979. Nessa época fui matriculada em uma escola da rede estadual, na periferia de Belo Horizonte. Nesse período, a disciplina que tratava sobre a arte era chamada de Educação Artística. Não havia professora especializada, as aulas eram ministradas pela própria professora regente. Lembro que as atividades se resumiam em desenhos e recortes de imagens.

Durante todas as séries iniciais do Ensino Fundamental, ocorridas entre os anos de 1979 e 1982, as aulas de Educação Artística se resumiam em desenhos e, às vezes, em colorir imagens relacionadas a datas comemorativas. Ao final do ano letivo, sempre havia folhas em branco no caderno de desenho, ou seja, no caderno de Educação Artística.

Já nas séries finais do Ensino Fundamental, período de 1983 a 1986, ainda na mesma escola, as aulas de Educação Artística eram ministradas por uma professora específica, e era enfatizada a confecção de trabalhos manuais. Baseada em uma concepção tecnicista, a professora, visando o fazer, trabalhava com vários tipos de materiais para ensinar aos alunos a confecção de objetos, muito semelhante ao artesanato. Ela ensinou a trabalhar com couro para confecção de bolsas. Através de diversos tipos de linhas, trabalhava a confecção de pulseiras. Lembro-me de ter aprendido a fazer fruteiras a partir de palito de picolé e papel de revista e jornais. A prática pedagógica era muito semelhante ao previsto pela Lei n. 5692/1971.

Pode-se considerar como um marco dessa tendência tecnicista a instituição da Lei n. 5692/1971, que introduz a Educação Artística no currículo escolar de 1º e 2º graus (Ensino Médio). As disciplinas de arte existentes, como Desenho, Música, Trabalhos Manuais, Artes Aplicadas, Educação Musical, deixam de existir e os professores têm que complementar suas formações. (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 51).

Os anos 1987, 1988 e 1989, período em que cursei o Ensino Médio, foram um tempo marcado por greves de professores, não tive aula de Arte, porque esses horários eram destinados à reposição de aulas das outras disciplinas, principalmente Matemática e Português.

Já durante a graduação em Pedagogia, ocorrida entre os anos 2006 e 2010, o ensino de Arte não foi abordado. A partir de 2011, comecei a ter contato com a Arte através do meu filho, ao ajudá-lo nos deveres de casa. Pude perceber como minha formação foi falha, deixando uma lacuna referente ao ensino da Arte. Conhecimento indispensável ao ser humano, como nos lembra Barbosa (2012), por meio da Arte, o indivíduo pode analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar sua própria realidade.

Foi assim que passei a me interessar pela temática. Em 2017, ingressei no Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias

Contemporâneas, ofertado pela Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais. Durante todo o curso, tive a oportunidade de vivenciar significativas aprendizagens, pude perceber que a educação em Arte deve ser provocadora, proporcionar o estímulo e o desenvolvimento do pensamento artístico e também permitir ao indivíduo a ampliação da sensibilidade, da percepção, oportunizando espaço de reflexão da prática.

Pude conhecer e aprender com professores, que, além de artistas, são profundos pesquisadores, como a Dra. Lucia Gouveia Pimentel, Juliana Mendonça Palhares e Rosvita Kolb Bernardes. Através do texto “Por que Cantam os passarinhos”, (2018), de Juliana Mendonça Palhares, pude ter o contato inicial com a temática da (auto)biografia.

A obra de Palhares (2018) traz a narrativa e as experiências de sua infância, fazendo reflexão e análise do seu próprio sujeito e de sua travessia como artista-professora-pesquisadora. A ação de investigar a própria história e dela extrair experiências significativas é um aspecto importante que deve ser considerado no processo de formação do sujeito. Nesse sentido, a pesquisa (auto)biográfica surge como ferramenta fundamental para o professor pensar sua prática docente, pois permite que a pessoa em formação efetue um retorno reflexivo de seu trajeto vivido para construir a partir dele um novo projeto formativo.

### **3.2 Experiência de Lilian Ucker Perotto**

Lilian Ucker Perotto, docente do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás, relata sua experiência no artigo “Reflexões entre pesquisa e experiência biográfica na formação de arte-educadores”, publicado em 2018 pela *Revista Digital LAV*.

Segundo Perotto (2018), seu primeiro contato com a (auto)biografia ocorreu em 2007, e, a partir de então, suas experiências passaram a ser (re)inventadas. Ao se tornar investigadora da temática, pôde compreender que relatos (auto)biográficos poderiam ser objeto de uma investigação. Então, pouco a pouco, foi se aprofundando na compreensão sobre a experiência humana, fato que influenciou diretamente sua prática, pois permitiu ampliar a consciência reflexiva e crítica, favorecendo, assim, compreender a realidade de seus alunos na medida em

que pôde ampliar o olhar e a sensibilidade para perceber os caminhos que são experienciados, vividos e significados pelas pessoas.

Enquanto avançava na pesquisa de doutorado, percebi que tais aprendizagens iam, silenciosamente, contaminando a sala de aula e a proposta formativa da qual eu e os estudantes estávamos vinculados, onde nossos saberes biográficos iam pouco a pouco tornando-se também objetos de nossas discussões. (PEROTTO, 2018, p. 149).

Conforme Perotto (2018), em 2012, ela foi convidada a ministrar a disciplina “Pesquisa em Ensino de Arte”, pela FAV – UFG. A turma era composta de alunos que já possuíam uma graduação e atuavam como professores na rede municipal ou estadual de ensino. O trabalho de conclusão de curso foi a escrita de um relato (auto)biográfico com destaque para as relações entre as aprendizagens no curso e a prática docente desses professores-estudantes. A proposta era trabalhar a partir de perspectivas que levassem a experiência e a trajetória biográfica dos estudantes.

Perotto (2018) afirma que foi possível perceber, através desses trabalhos, que a perspectiva (auto)biográfica inspira outros modos de ser, de conhecer e de se relacionar com a experiência. Segundo ela, narrar ou contar sua história é uma boa estratégia tanto para refletir sobre a própria identidade como para (res)significar as práticas realizadas em outros tempos. Concordando com a afirmação de Ostetto (2004, p. 134):

[...] ao narrar a experiência vivida, o professor aprende sobre si mesmo e sobre sua prática, pois ao organizar o pensamento por escrito, na experiência narrativa, constitui um campo de reflexão: toma distância para aproximar, aproxima para aprofundar, aprofunda e reconstitui o vivido com outras cores, de forma ampliada e integrada.

Nos anos seguintes, como professora da disciplina de “Trabalho de Conclusão de Curso” na Licenciatura de Artes Visuais, Perotto (2018) afirma que, a partir da interação reflexiva, as narrativas (auto)biográficas dos estudantes foram se tornando dispositivos críticos para pensar a pesquisa e sua relação com os eventos da vida. Confirmando a afirmativa de Nóvoa (2000), que diz que as experiências de vida e o ambiente sociocultural são ingredientes importantes da pessoa que somos.



Ao analisar o relato da professora Perotto (2018), percebemos que a abordagem (auto)biográfica torna-se um recurso importante quando envolve a formação do sujeito, na medida em que possibilita a compreensão da singularidade própria de cada indivíduo.

### 3.3 Experiência de Juliana Mendonça Palhares

Juliana Mendonça Palhares, professora pesquisadora da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, relata sua (auto)biografia no artigo “Por que cantam os passarinhos”, publicado em 2018, na *Revista Digital LAV*.

Conforme Palhares (2018), o ato de se debruçar sobre a própria experiência e esmiuçá-la, procurando analisá-la e compreendê-la como um momento existencial vivido, transforma o instante presente e cria novas possibilidades de construção de sentidos. Nesse contexto, ela realizou uma investigação sobre suas experiências estéticas essenciais vividas na infância, buscando refletir sobre seus desdobramentos em sua atuação como artista, professora e pesquisadora.

Palhares (2018) relata que as experiências vividas na infância, nas terras do avô João, foram suas primeiras experimentações estéticas. O sítio do avô era “*lugar de refúgio, de infância expandida, de descobrir as conchas dos caramujos e desviar o caminho reto e sem sonho das formigas*”. Segundo ela, o momento predileto do dia era quando, juntamente com o avô, deitava no chão para contemplar os variados tons azuis do céu. E, certa vez, em dias de contemplar o céu, ela pergunta ao avô “*por que cantam os passarinhos*” (PALHARES, 2018, p. 26), seu avô, que ama as perguntas, calmamente, dá a seguinte resposta:

Alguns passarinhos cantam para que saibamos seu nome, entre eles te ofereço o bem-te-vi e o manhã-eu-vou; 2. Outros passarinhos cantam para que conheça suas músicas prediletas. O canário tem preferência pelos choros de Nazareth e o pássaro preto aprecia a sonoridade de Wagner; 3. Alguns passarinhos escolheram o silêncio como canção. O beija-flor agita suas asas e recolhe, pousando em silêncio, a doçura das flores; 4. O último passarinho, o sabiá, se apaixonou pelo vocalize sedutor das sereias e vive beirando as águas para afogar os seus cantos. (PALHARES, 2018, p. 126).

Palhares (2018) afirma que o aprendizado dos passarinhos traz luz para uma experiência estética que marcou sua vida e influenciou seu olhar adulto.

Segundo ela, as respostas de seu avô provocaram seu imaginário, afetaram a forma como percebe o mundo e abriram possibilidade para a construção de sentidos. Diante disso, afirma que “a experiência vivida é no momento da narrativa revisitada e por ser significativa ainda é capaz de provocar meu corpo-poético” (PALHARES, 2018, p. 127).

Nessa perspectiva, Josso (2010) afirma que o exercício de reflexividade (auto)biográfico sobre as vivências implica aprender a descobrir os meios cognitivos das nossas interpretações, bem como encontrar a forma adequada de contar nossa história contribui para uma experiência formadora. Para Josso (1998), a abordagem (auto)biográfica abarca a produção de conhecimentos experienciais dos sujeitos adultos em formação e parte do princípio de que o sujeito toma consciência de si e de suas aprendizagens experienciais quando vive simultaneamente os papéis de ator e investigador da sua própria história. Assim, podemos perceber, através do relato da professora Juliana, que a pesquisa (auto)biográfica possibilita ao sujeito conhecer a trajetória de vida pessoal e profissional e as próprias significações, que são construídas ao longo de sua trajetória.

### **3.4 Experiências de Rosvita Kolb Bernardes**

Rosvita Kolb Bernardes, professora e pesquisadora da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, relata experiências (auto)biográficas no artigo: “Pirilampo, lamparina: Lumezinho de mim, céu pintado de história”.

Movida pela certeza de que é preciso fazer conhecer-se a si mesmo para conhecer o outro, através da pesquisa (auto)biográfica. A autora compartilha relatos de sua infância, vividas no Estado do Rio Grande do Sul, que contribuíram para sua formação e prática, como professora, artista e pesquisadora.

Descendente de imigrantes, ela relata que os avós, com quem compartilhou momentos significativos na infância, eram oriundos da região de Baden Wurttemberg, na Alemanha e chegaram ao sul do Brasil em 1930. Eles contribuíram muito para sua formação.

No movimento de rememorar sua história, a autora relata que começou pesquisando os pontinhos de luz, ou seja, pequenos fragmentos da história vivida, comparando aos vagalumes presentes no quintal da casa da avó. Nesse processo

de busca, teve oportunidade de encontrar objetos que marcaram o tempo vivido, como a lamparina, cartas, fotos e bilhetes.

Hoje, ao escrever esse texto, volta não só à minha memória de infância o objeto lamparina, por qual tenho um fascínio especial, mas as cartas escritas por meu avô no dia do aniversário. São objetos revisitados pelos espaços percorridos no tempo de infância onde personagens e pessoas marcaram um tempo vivido. (BERNARDES, 2019, p. 4).

Segundo Bernardes (2019), há alguns anos, o encontro com as histórias de vidas vem alimentando sua trajetória como professora artista. Como práticas, nas disciplinas do curso de licenciatura em Artes da Escola de Belas Artes da UFMG, sempre começa sensibilizando para a escuta e o exercício de lembrar, levando o aluno a falar de si, contar sua história e ouvir a história do outro.

Nesse balanço entre fala e escuta, me alimento profundamente das histórias de meus alunos. Me alimento dos seus trabalhos autobiográficos, da sua intimidade, criatividade, sua produção estética e plástica sob a luz da arte. Configura-se a partir desse momento um potente arsenal, quando um se torna objeto da sua própria pesquisa, onde a experiência de rever, lembrar e narrar vai se construindo em um caminho ziguezagueante, que pisca pisca no escuro, lumiando ora aqui ora acolá. (BERNARDES, 2019, p. 4).

Bernardes (2019) aponta que o campo da (auto)biografia permite ao sujeito pensar e sentir sobre si e sobre os outros, pois cria espaço de reflexão e de diálogo. Ela afirma que a pesquisa (auto)biográfica possibilitou rever seu próprio percurso artístico docente.

Destaco que, ao refletir sobre o meu processo de formação [...], ilumino saberes que me constituíram como pessoa e que me ajudam a dar visibilidade aos fios de histórias particulares e que se entrelaçam em trajetórias reveladas no presente como professora artista. Então, no momento que trago uma visão de mundo focado pela lente da memória da infância, penso que vou construindo e elaborando experiências vividas que me permitem ir além dos fatos vividos e registrados no papel. Nesse trajeto, de volta para si e encontrar-se com a sua própria história, inspiro-me no “ateliê biográfico de projeto”. (BERNARDES, 2019, p. 4).

Nesse sentido, Passeggi (2016) afirma que os relatos (auto)biográficos dão ao indivíduo a possibilidade de articular as experiências referenciais, dotando a própria trajetória profissional de sentidos. Através do relato de Rosvita Kolb

Bernardes, foi possível perceber que a abordagem (auto)biográfica privilegia o processo de aprendizagem permanente e possibilita ao indivíduo a compreensão da própria experiência.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao focar as contribuições da pesquisa (auto)biográfica no processo formativo do professor de Arte, foi possível perceber a importância de tal abordagem na construção do conhecimento e da identidade do profissional. O professor de Arte exerce um importante papel de mediador no processo ensino-aprendizagem e, através do ensino da Arte, deve criar oportunidades para que seus alunos vivenciem experiências estéticas.

Para desempenhar esse papel de agente cultural de mudança, de acordo com Oliveira e Hernandez (2005), a formação do professor de Arte deve ser múltipla e abrangente. Para isso, a abordagem (auto)biográfica se apresenta como importante ferramenta de auxílio no percurso formativo.

Uma formação fundamentada nas narrativas (auto)biográficas permite ao sujeito se autoconhecer. Através do exercício de rememorar suas trajetórias vividas, existem possibilidades de desenvolver ações reflexivas que permitem a abertura para novas experiências.

De acordo com Nóvoa (2000), a abordagem (auto)biográfica reforça o princípio segundo o qual é sempre a própria pessoa que se forma, e se forma à medida que elabora uma compreensão sobre seu próprio percurso de vida. Nesse sentido, a reflexividade construída através das experiências (auto)biográficas possibilita ao docente uma melhor percepção sobre a prática e sobre outros processos de aprendizagem. Porque, ao adquirir consciência histórica das experiências vividas, tem a oportunidade de realizar um redimensionamento da ação docente.

## REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. B. **Pesquisa (auto)biográfica: tempo, memória e narrativas**. Pelotas: FAE/ASPHE, 2003.
- BARBOSA, A. M. **Arte/Educação no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- BARBOSA, A. M. **Ensino de arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- BARBOSA, A. M. **Jonh Dewey e o ensino de arte no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001.
- BERNARDES, R. K. **Pirilampo, lamparina: luzezinho de mim, céu pintado de história**. Belo Horizonte: EEBA/UFMG, 2019.
- BIASOLI, C. L. A. **A formação do professor de artes: do Ensaio... à encenação**. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 1999.
- BRASIL. Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1971. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm). Acesso em: 15 out. 2019.
- BRASIL. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 15 out. 2019.
- CATANI, D. B. et al. História, Memória e Autobiografia na Pesquisa Educacional e na Formação. In: CATANI, D. B. et. al. (Org.). **Docência, Memória e Gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.
- COUTINHO, R. G. A formação dos professores de arte. In: BARBOSA, A. M. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino de arte**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 171-193.
- FERRAZ, M. H. C. de T, FUSARI, M. F. R. **Metodologia do ensino de arte: fundamentos e proposições**. 2. ed. rev. e amp. São Paulo: Cortez, 2009.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo, SP: Editora Paz e Terra, 2009.
- JOSSO, C. Da formação do sujeito, ao sujeito da formação. In: FINGER, M.; NÓVOA, A. (Org.). O método (auto)biográfico e a formação. **Cadernos de Formação**, Lisboa, v. 1, p. 37-50, 1988.
- JOSSO, M. C. **Experiência de vida e formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- NÓVOA, A. Os professores e as histórias de vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.
- NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- OLIVEIRA, M. O.; HERNANDEZ, F. **A formação do professor e o ensino das artes visuais**. Santa Maria: Editora UFSM, 2005.
- OSTETTO, L. E. **Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

OSTETTO, L. E; BERNARDES, R. K. Modos de falar de si: a dimensão estética nas narrativas autobiográficas. In: **Pro-Posições**, v. 26, n. 1, p. 161-178, jan./abr. 2015. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_issuetoc&pid=0103-730720150001&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0103-730720150001&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 10 out. 2018.

PALHARES, J. M. Por que cantam os passarinhos? In: **Revista Digital do LAV**, v. 11, n. 2, p. 121-134, mai./ago. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/32517/pdf>. Acesso em: 27 set. 2018.

PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. A experiência em Formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011.

PASSEGGI, Maria. O sujeito autobiográfico: noções terminológicas para a pesquisa (auto)biográfica com crianças. In: PASSEGGI, M.; FURLANETTO, E.; PALMA, R.C. (Org.) **Pesquisa (auto)biográfica, infâncias escola e diálogos intergeracionais**. Curitiba: CRV, 2016, p.47-66.

PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. O movimento (auto)biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. **Revista Investigacion Cualitativa**, v. 2, n. 1, p. 6-26, 2016.

PEROTTO, L. U. Reflexões entre pesquisa e experiência biográfica na formação de arte-educadores. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria, v. 11. n. 2, p. 147-165, mai./ago. 2018.

PIMENTEL, L. G. Abordagem Triangular e as narrativas de si: autobiografia e aprendizagem em Arte. In: **GEARTE**, v. 4, n. 2, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/gearte/issue/view/3240/showToc> Acesso em: 10 out. 2018.

PIMENTEL, L. G. **Arte como disciplina**. Belo Horizonte: UFMG, 2006a.

PIMENTEL, L. G. **Ensino da arte no século XX**: autoexpressão criativa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006b.

PIMENTEL, L. G. Fugindo da escola do passado: arte na vida. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria, v. 8, n. 2, p. 5-17, mai./ago. 2015.

PIMENTEL, L. G. **Fundamentos do ensino da arte II**. Belo Horizonte: UFMG, 2006c.