

Aprender História do Ensino de Arte através da realização de histórias de vida

Fernando Hernández, Irene Tourinho e Raimundo Martins¹

Este trabalho, escrito a seis mãos, narra os pressupostos e desenvolvimentos de uma experiência de ensino orientada para a aprendizagem da investigação de histórias de vida, realizada com alunos de graduação da Universidade de Barcelona, Espanha, na disciplina História do Ensino de Arte. A narrativa é construída como uma conversa-ação que reflete e atua sobre a experiência de investigar. As vozes dos autores são diferenciadas na tipologia: a primeira, corpo normal, para o professor Fernando Hernández, da Universidade de Barcelona, e a segunda, itálico, para os professores Irene Tourinho e Raimundo Martins, observadores participantes da disciplina de que trata o trabalho.

Há dez anos, aproveitando brechas curriculares nas instituições, neste caso, na Faculdade de Belas Artes da Universidade de Barcelona (Espanha), se introduziu no âmbito da Licenciatura em Arte-Educação a disciplina de História do Ensino da Arte. Em sua constituição esta disciplina se destinava a:

- Destacar relações entre as mudanças das representações sociais a respeito de arte e dos artistas com as mudanças nos sistemas produtivos, na educação e na arte-educação.
- Rastrear a genealogia dos nomes – e seus efeitos discursivos – que o ensino de arte foi recebendo desde que aparece no currículo de uma educação destinada a todos: Desenho, Trabalhos Manuais, Artes Plásticas, Formas de Expressão e Comunicação, Artes Visuais, Cultura Visual, Estudos Visuais, prestando especial atenção aos tipos de sujeito que os conteúdos e as práticas de tais denominações buscavam formar.
- Reconstruir as histórias do currículo de Ensino de Arte. Neste projeto o currículo é considerado como um discurso que reflete e articula valores e crenças sociais e históricas, da mesma forma que sucede em outros campos da vida social e cultural. A partir desta premissa, a orientação seguida em nosso estudo do currículo tem sido considerá-lo não tanto em relação aos seus conteúdos (como se organiza o que se diz que deve ser ensinado e aprendido), mas em relação aos dispositivos e formas de saber que veiculam para subjugar (sujeitar) os indivíduos. Para tanto, prestamos atenção não apenas aos enunciados, mas a seus efeitos no corpo, no comportamento e nas relações sociais. Isso nos leva a considerar o currículo, nos termos de Foucault, como “tecnologia do eu”.

Esses são os três eixos em torno dos quais foi sendo construída a disciplina – posto que estamos tratando de uma construção – à medida que o conteúdo se elaborava paralelamente ao seu desenvolvimento, resgatando novas fontes, pondo em relação evidências já existentes, abrindo novas leituras e aproximações como, por exemplo, a história cultural do currículo.

Há quatro anos começamos a propor que a História do Ensino de Arte não tinha por que ser tratada como algo que ‘estava fora’, distante de quem a estudava. Passamos a considerar que os alunos da disciplina não apenas formavam ‘parte da história’ mas eram sujeitos ‘com história’. Isto nos permitia desenvolver uma história encarnada nas

¹ Respectivamente professor da Universidade de Barcelona e professores da Faculdade de Artes Visuais da UFG.

relações, experiências e trânsitos dos alunos, ao mesmo tempo em que nos abria para a necessidade de outras maneiras de fazer história.

Foi então que a disciplina começou a organizar-se como um ateliê de investigação sobre a memória histórica vinculada ao ensino de arte. Na primeira parte deste ateliê os estudantes começaram a escrever e visualizar suas histórias de vida em relação a este ensino.

Como observadores participantes deste ateliê de investigação, fomos contagiados e provocados pela forma cautelosa, quase temerosa com que os alunos se inscreviam nas histórias que projetavam escrever. Era como se o convite para “estar dentro” da história, para se ver “com história” os perturbasse, colocando-os frente a novos sentidos de participação, responsabilidade e posicionamento crítico. A proposta os inseria num mundo de subjetividades e alteridades ainda não explicitadas, não refletidas. Não era uma proposta fácil, que se resolvia linearmente, narrando um antes e um depois. Era uma proposta que exigia pensar em múltiplas direções, exigia uma construção dialogada entre história, aluno, colegas e professores – presentes e ausentes. Os primeiros esboços e tentativas dos alunos eram tímidos, rascunhavam experiências apenas de relance, somente espiavam e espreitavam relações entre viver e fazer história.

Cada escolha, cada história trazia desafios, criava inquietações. Pensar em quem escolher como foco de estudo, justificar as razões da escolha e encontrar um fio para ligar as experiências vividas com o contexto histórico inundava de questões os encontros em sala de aula, momentos intensos de auto-reflexão. Por que certos professores e certas práticas marcam nossos jeitos de ser e ver? Como essas marcas nos constituem e constituem nossas perspectivas sobre ensino de arte? Como assumimos e rompemos com aprendizagens, fazeres e saberes que nos formam?

Refletir sobre razões que orientam escolhas e projetar uma arquitetura que privilegie espaços de interação entre sujeitos, práticas, contextos e memória é um processo que cria deslocamentos e enfrentamentos pessoais, epistemológicos e metodológicos. São decisões e posições que instituem responsabilidades sobre como construir questionamentos, formas de conduzir, traduzir e integrar valores e concepções com modos de investigar. A reconstrução de histórias de vida se inspira na possibilidade de dar sentido, de dar razões a partir de uma lógica que seja ao mesmo tempo retrospectiva e prospectiva, que ofereça consistência e continuidade, criando relações inteligíveis entre etapas e momentos vívidos, vivenciados, investigados.

Esta primeira atividade permite apreciar como o ensino de arte – nas escolas e em outros entornos educacionais como as oficinas de arte – contribui para a construção da própria subjetividade e das maneiras como nos vemos e vemos o mundo que nos rodeia – o mundo da arte como parte desta realidade socialmente construída.

A segunda atividade, que constitui o foco da disciplina, consiste em realizar uma história de vida de uma pessoa que cada estudante considere, por alguma razão, como alguém que tem uma experiência significativa que vale a pena investigar, conhecer e partilhar.

Participando desse processo de aprender história do ensino de arte através da realização de histórias de vida, interagimos com situações inusitadas e ricamente produtivas para a formação de identidades profissionais –nossas e dos alunos. Alguns exemplos ilustram estes caminhos de busca, de encontro, de tomadas de decisão.

A situação de um aluno que escolheu fazer a história de vida de um profissional com características opostas àquelas que ele próprio aspirava construir ou idealizava como desejáveis é um primeiro exemplo que destacamos. Outro exemplo foi o de um aluno que, ao refletir com os colegas sobre a escolha do entrevistado, expôs sua

orientação homossexual por entender que suas opções e curiosidades estavam dialeticamente imbricadas com suas posições de sujeito na instituição e fora dela. Houve, ainda, o caso de uma aluna que, rompendo um silêncio de muitos anos, decidiu retomar relações com uma de suas professoras iniciando um diálogo que buscava compreender razões e motivações pedagógicas para experiências penosas e delicadas vividas no ambiente escolar.

Com frequência, os motivos para a escolha dos colaboradores (entrevistados) respondem aos seguintes critérios:

1. A relação que os estudantes mantêm com esta pessoa durante sua formação. Portanto, a história do outro acaba sendo uma forma de compreender a própria história.
2. Pessoas que servem como espelhos para mirar-se. Espelhos nos quais os estudantes, por alguma razão, projetam algum aspecto de seu desejo de ser.
3. Pessoas que se relacionam com um tema que interessa aos alunos explorar, um campo que buscam compreender com maior profundidade.

Embora estes tenham sido os principais critérios, vale ressaltar outras questões e motivações que também justificavam certas escolhas: a facilidade de acesso e disponibilidade da pessoa para participar das sessões de entrevista; a diversidade de funções exercidas pelo mesmo profissional – caso de uma pessoa que foi modelo vivo, aluna e agora é docente na mesma instituição; e, finalmente, a particularidade de uma escolha que visava resgatar e refletir sobre uma relação pedagogicamente instigante que havia sido rompida quando aluna e professora passaram a viver em continentes diferentes. Escolher colaboradores para as histórias de vida depende, muitas vezes, de questões práticas e contingentes, porém, a possibilidade de construir sentidos compartilhados e de compreender significados do processo de escolarização são motivações decisivas para estas escolhas.

O marco das histórias de vida

Solicitar aos estudantes que realizem histórias de vida pressupõe aventurar-se em um campo de pesquisa repleto de matizes e diferenças. Sem espaço para realizar um estado da questão sobre o tema, hoje se pode assinalar, pelo menos, quatro perspectivas de estudo que se inscrevem sob a denominação de histórias de vida:

- A perspectiva que poderíamos denominar como linha anglo-saxônica (Goodson, Hargreaves), que conecta com os problemas de reconstrução e fortalecimento profissional a partir de contextos biográficos e sociais.
- A perspectiva francesa, com frequência mais encaminhada ao que poderia ser considerada uma aproximação terapêutica e que entendemos mais como relatos de vida que histórias – pois estas sempre implicam relação do biográfico com seus contextos.
- Também destacamos uma perspectiva de aproximação ao biográfico e ao autobiográfico, sobretudo a partir da psicologia como modo de explicação do sujeito, uma perspectiva centrada nos conteúdos da narração.
- Por último, sublinhamos as tendências construcionistas e narrativas no campo da terapia com suas aproximações a relatos considerados como evidências que se adaptam à agenda de pesquisadores no campo da psicologia.

Todas elas podem ser incluídas, com matizes e diferenças, sob o amplo guarda-chuva do (auto) biográfico ou, o que em inglês se denomina *lifê stories* (que

denominamos *histórias vividas*), para diferenciá-las das *life histories* (que seriam as histórias de vida).

Situados na primeira destas perspectivas, o processo de tornar-se pesquisador significa afrontar decisões e, além disso, um estudo cuidadoso dos fundamentos desta linha de biografia contextual. Novamente, sem espaço para sermos exaustivos, ressaltamos algumas considerações.

Uma primeira questão epistemológica que se propõe nas histórias de vida se vincula à natureza do conhecimento sobre o qual se opera, o que constitui a matéria do processo de pesquisa – a memória da experiência vivida – e que projeta sérios desafios. Nos referimos, sobretudo, a este caráter reconstrutivo do vivido. Se aceitamos como ponto de partida que a memória é sempre episódica, seletiva e reconstrutiva, e que não operamos sobre a verdade do vivido, podemos iniciar sem demasiadas tensões a investigação, porém sem esquecer que a natureza do relato que se deriva da história é, sobretudo, um relato de experiência.

Ao mesmo tempo em que a memória é episódica, seletiva e reconstrutiva, também compreendemos que puxar pela memória e narrar acontecimentos a partir de lembranças abrigam um fazer criativo. Isso significa que, ao recontar nossas histórias, não apenas escolhemos episódios e os abordamos de maneira seletiva e reconstrutiva. A força produtiva da memória se manifesta também de forma inventiva, criando narrativas com detalhes que não podem ser necessariamente evidenciados, mas são testemunhos da nossa própria subjetividade.

Esta memória criativa coloca em jogo um trânsito entre passado e futuro. Poetas têm essa liberdade e se servem desse trânsito. Carlos Drummond de Andrade inspira a possibilidade de uma relação entre saudade (experiência vivida) e tempo futuro: entre coisas que a lembrança faz ressurgir e acontecimentos possíveis que o desejo almeja construir.

O segundo aspecto está relacionado com as posições do/a investigador/a na investigação. É indubitável que podemos nos acercar de histórias de vida pedindo a alguém que nos conte sua história e assim podemos trabalhar sobre o relato da maneira e com a intenção a que nos propomos. Mesmo neste contexto, as posições entre investigador e colaborador se cruzam. Esta relação projeta também sérios problemas na hora de operar sobre as evidências – os relatos – contextualizá-las, analisá-las e colocá-las num novo relato – o da investigação. Se o propósito não é apenas fazer investigação para afrontar uma determinada temática, neste caso seria fazer investigação para afrontar a relação com as mudanças, visto que o processo de investigação se inscreve num marco de formação universitária, quando novamente as relações entre sujeitos cobram um papel proeminente.

Neste sentido aparecem, então, questões como a autoria, no momento de tornar público o trabalho, a co-responsabilidade no texto, a colocação das vozes, que não são somente sinais que projetam uma série de questões metodológicas e éticas importantes, mas que também influem na própria tensão na qual se produz este tipo de investigação.

Compreender a história do ensino de arte fazendo histórias de vida é tornar-se cúmplice de si mesmo e cúmplice daqueles que constroem narrativas, fazeres e saberes. As vozes se misturam e se coletivizam. Tornam-se autoras, testemunhas e audiência de cenas e atos que descrevem, particularizam, relacionam e expressam subjetividades, sensibilidades e racionalidades. Os alunos não são meros ouvintes – se é que o ato de ouvir pode, em algum sentido, ser apenas passivo, comum ou vulgar. A escuta é ativa e ouvir pressupõe uma relação dialógica que implica intercâmbio de papéis. Nesta relação, “a situação concreta comporta uma ética de responsabilidade” e “a ética não é fonte de valores, mas uma forma de relacionar-se com eles” (Zavala, 1996).

Há um último aspecto a destacar e que tem a ver com sua dimensão política, que nos leva a pensar no ‘para que’ da investigação, trabalho que vai além de fazer um currículo acadêmico. Neste período histórico de desprofissionalização dos professores – pense, por exemplo, nas consequências do movimento de rendição de contas procedente dos Estados Unidos que leva a ensinar para responder as provas de rendimento e não para aprender com sentido –, considerar a experiência de vida do professorado como fonte de conhecimento e saber supõe uma autorização do/a professor/a, supõe situá-lo/a como centro da atuação educativa. Isto, não nos cabe dúvida, não apenas é um ato político, como tem consequências políticas, na medida em que faz com que o/a professor/a deixe de ser um consumidor-executor e passe a ser um ator. Algo que os atuais movimentos de cima para baixo, favoráveis à subordinação e à dependência tentam evitar pelos meios mais variados.

A aprendizagem das histórias de vida

Transitar por leituras e exemplos que mostram questões epistemológicas e assinalam posições metodológicas não é suficiente quando não estamos diante de um objeto de estudo, mas diante de uma práxis que os alunos têm de fazer suas, para aprender fazendo. Como já dissemos, durante o período de quatro anos em que esta forma de aprendizagem foi levada a cabo, as seguintes características foram aparecendo como problemas a serem enfrentados na formação dos alunos:²

1. Mudar o posicionamento. Isto significa passar do estudo da história para compreendê-la, fazendo-a.
2. Perder o medo. Este deriva da posição de subordinação na qual a educação escolar, e também a universidade colocam os estudantes.
3. Estar em contexto. Isto significa transitar pelos limites entre ‘história de vida’ e ‘história vivida’.
4. Reconsiderar o papel da entrevista. Isto pressupõe aprender a construir entrevistas como espaço de intercâmbio de experiências vividas, desenvolvendo a capacidade de escuta compreensiva e contextualizada.
5. Decidir que tipo de histórias de vida será realizado. Mesmo que as histórias de vida constituam em si mesmas um campo de estudo, há diferentes maneiras de afrontá-las: tematizadas, identificadoras, cronológicas, em relação às mudanças...
6. Situar-se no processo de escritura.
7. Seguir o processo como uma atividade compartilhada com os outros colegas.
8. Não perder de vista que se fazem histórias de vida para dar conta delas e torná-las pública.

A aprendizagem de histórias de vida abre espaços para liberdades narrativas que avançam de mãos dadas “con la libertad que va adquiriendo el narrador al desembarazarse de sus ataduras familiares burguesas, de los monopolios ideológicos, verbales y literarios, de la represión brutal del cuerpo y del sexo” (Prieto, 2005). Esta aprendizagem abre clareiras pessoais, profissionais e institucionais, cria espaços para

² Estas características se fizeram visíveis sobretudo durante o curso 2004-2005, graças ao processo levado a cabo com os estudantes e com o qual colaboraram, de forma substantiva, os professores visitantes Raimundo Martins e Irene Tourinho, da Universidade Federal de Goiás; Mary Stokrocki, da Universidade do Arizona, EUA; Anne Bamford, da Universidade das Artes de Londres; e Ivor Goodson, da Universidade de Brighton, Inglaterra. A todos eles meu reconhecimento pelas contribuições que realizaram no curso, não apenas sobre histórias de vida, mas sobre diferentes formas de relato no momento de construir histórias do ensino de arte.

diálogos, discussões e práticas sintonizadas com uma perspectiva pós-crítica que não reduz os processos educacionais ao currículo, mas que também se pauta pelo princípio de que a escola e a universidade – suas atividades e ações – são espaços de interação. O currículo, ao aceitar a imprevisibilidade do real, cria condições para o desenvolvimento de práticas que respeitam a experiência dos sujeitos buscando estabelecer um diálogo entre as diferentes culturas que convivem numa sala de aula.

Trabalhar com histórias de vida a partir de uma perspectiva pós-crítica é dar aos alunos e aos professores a possibilidade de colocar a experiência do sujeito como centro do processo educacional; é colocar em contexto o que é significativo para cada um, entrelaçando a experiência com o desejo de aprender. Acontecimentos biográficos do cotidiano se definem como momentos e deslocamentos no espaço social, como diferentes modos e situações que se sucedem no contexto da distribuição de diferentes modalidades de capital que estão em jogo no campo educacional.

Neste sentido, histórias de vida se associam à perspectiva pós-crítica como formas de gerar capital cultural, como alternativa para construir saberes e conhecer fazeres que ajudam a resgatar o que se aprende de vozes antes silenciadas. Vozes e subjetividades submersas em rotinas institucionais, sujeitos anônimos, ocultos em práticas educacionais, pessoas previamente excluídas nesse mundo global pós-moderno e excluídas, também, dos discursos dominantes nas ciências humanas (Denzin, 1997).

Investir em histórias de vida é pensar e praticar educação como um processo de indagação, de investimento na formação de um capital cultural e simbólico. É pensar e praticar educação como uma maneira de olhar o mundo e a si mesmo buscando construir uma visão da vida como existência dotada de sentido. Reconstruir histórias de vida ou, tratar a vida como uma história, é reconhecer que a realidade é formada por elementos justapostos e descontínuos nos quais cada pessoa é única, marcada por múltiplas identidades, desejos, afetos imprevisíveis e difíceis de captar. Histórias de vida refletem visões e versões de mundo, subjetividades que se colocam em relação com saberes e fazeres revisando conceitos e, principalmente, revisando os poderes dos conceitos para (re)construir parcerias com as vozes de alunos e educadores, suas memórias e experiências.

Referências Bibliográficas

- DENZIN, N. *Interpretive Ethnography – Ethnographic Practices for the 21st Century*. Londres: Sage Publications, 1997.
- GOODSON, I. *Histórias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro, 2004.
- _____. Dar voz ao professor: As histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, Antonio (Org.) *Vidas de professores*. 2^a ed. Porto: Porto Editora, 1995, p. 63-78.
- PRIETO, C. La Muerte, pulsión autobiográfica. En *Archipiélago – Cuadernos de crítica de la cultura – Autobiografía como provocación*. Madri: Editorial Archipiélago, Número 69/2005, p. 49-56.
- ZAVALA, I. *Escuchar a Bajtin*. Madri: Montesinos, 1996.