

FORMAÇÃO DOCENTE: REFLEXÕES AUTOBIOGRÁFICAS SOBRE A IMPORTÂNCIA DA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NO ENSINO DE ARTE VISUAIS

*TEACHER EDUCATION: AUTOBIOGRAPHIC REFLECTIONS ON THE IMPORTANCE OF
AESTHETIC EXPERIENCE IN VISUAL ART TEACHING*

Thayane Serra Monteiro / IFCE

Wendel Alves de Medeiros / IFCE

RESUMO

O presente artigo se soma à luta pela valorização do campo da arte-educação, ao explorar como experiências educacionais e estéticas vividas na academia contribuem para que licenciandos de Artes Visuais abracem uma docência comprometida com a formação cultural de cidadãos brasileiros. Seu objetivo é apresentar uma reflexão autobiográfica, que expõe um processo de identificação com a docência em Arte pelo caminho da consciência estética. A análise ocorreu pelo método da descrição, reflexão e introspecção intelectual e emocional do sujeito narrador. A Investigação comprovou que uma formação acadêmica preocupada com o desenvolvimento sensível, intelectual e em conexão com o meio de seus discentes, promove a constituição de profissionais comprometidos com a dignidade do ensino de Artes Visuais.

PALAVRAS-CHAVE

Narrativa autobiográfica; Experiência estética; Ensino de arte.

ABSTRACT

This article adds to the struggle for the valorization of the field of art education, to explore how the educational and aesthetic experiences lived in the academy contribute to visual arts licensors who open a teaching program committed to the cultural formation of Brazilians. Its objective is to present an autobiographical reflection, which exposes a process of identification with teaching in Art through the path of aesthetic awareness. The analysis took place by the method of description, reflection and intellectual and emotional introspection of the narrator. The proven investigation that an academic formation concerned with

sensitive, intellectual development and in connection with the environment of its students, promotes a constitution of professionals committed to the dignity of teaching Visual Arts.

KEYWORDS

Autobiographical narrative; Aesthetic experience; Art teaching.

Introdução

O campo do ensino de Arte, mesmo com o importante contributo teórico-metodológico de autoras como Barbosa (2004), que por anos têm ajudado docentes de Artes Visuais no desenvolvimento da criatividade, sensibilidade, cognição e percepção visual de dezenas de milhares de discentes de nossa Educação Básica brasileira, vez por outra, se depara com preconceitos de vários matizes que insistem em desvalorizar sua credibilidade em pleno século XXI.

A instauração do ensino de Arte no Brasil e sua continuidade assegurada por lei, se confunde com os percalços históricos vivenciados na implantação de nosso sistema educacional, desde o período colonial até a contemporaneidade. Trata-se de uma história de lutas, derrotas e conquistas do campo da arte-educação, que nos colocam como eternos guardiões, atentos em garantir direitos, respeito e valorização para nossa área. De acordo com Medeiros (2020):

Barbosa (2002), em um grande esforço de síntese, materializado pela confecção de um importante apanhado cronológico sobre o ensino de Arte no Brasil, ressaltou o quanto o fenômeno da dependência e da apropriação cultural impregnou esse tipo de ensino. Desde o Brasil Colônia até os anos de chumbo da instauração da ditadura na década de 1960, é desolador perceber que o ensino de Arte não esteve comprometido com a emancipação do homem como um ser crítico, capaz de se posicionar de uma forma mais holística frente aos problemas do mundo. (*Apud* MEDEIROS, 2020, p.117).

A percepção de que discentes deveriam ter uma visão holística do papel da arte em suas vidas, por intermédio de um contato mais aproximado com o universo da arte, se deu de forma sistematizada e incisiva na década de 1980, precisamente no ano de 1983, quando a professora Ana Mae Barbosa criou a Abordagem Triangular (AT). A AT caracteriza-se por estabelecer três movimentos essenciais rumo à emancipação dos sujeitos como seres reflexivos: 1. Apresentação de obras de arte situadas historicamente com os cenários culturais, sociais e econômicos que moveram artistas a se expressarem de uma determinada forma; 2. Fruição de obras e materiais

artísticos que consigam propiciar uma ambiência mais imersiva sobre contextos artísticos apresentados e 3. Produção de artefatos artísticos que carreguem aspectos expressivos, artísticos e estéticos, eminentemente desenvolvidos em um contexto prático, que garantam aos discentes vivenciarem experiências integrais conectadas com o seu ser e estar no mundo. É importante ressaltar que essas três etapas não são momentos estanques, ordenados de forma crescente ou decrescente, pelo contrário, a AT é dinâmica, contemporânea e permite que rearranjos sejam realizados entre a contextualização, fruição e o fazer. Como o próprio nome indica – uma abordagem – docentes de Arte podem e devem valer-se da AT para experimentar e criar suas próprias metodologias de ensino de Arte.

Por esta breve exposição da AT percebemos que seu propósito sempre esteve comprometido com a formação cultural e cidadã dos discentes, como seres que devem se posicionar frente ao que lhes incomodam, por intermédio do desenvolvimento perceptivo e cognitivo alcançado em contato com o componente Arte nos diferentes espaços educacionais de nosso país. Ressaltamos: a AT surge nos anos de 1980 e procurou adentrar toda uma estrutura educacional em curso, que se encontrava impregnada pelo ensino de Arte da livre expressão – forma de pensar a arte-educação que acompanhou algumas gerações de discentes – que, posteriormente se tornaram docentes, de Arte ou de outras áreas do saber, sem o contato com a importância da Arte nos aspectos sociais e econômicos historicamente constituídos em sociedade.

Não se trata de enquadrar esses professores de Arte, filhos do contexto da livre expressão, como responsáveis pelas percepções errôneas impregnadas em nossa sociedade sobre o que é ensinar Arte. Infelizmente, esses equívocos fizeram com que muitos profissionais docentes de outras áreas do saber, que não são afins ao campo da arte-educação, alimentassem o argumento enviesado de que o ensino de Arte não é um campo sério do ponto de vista educacional e científico, nem para a academia, muito menos para discentes da Educação Básica e Ensino Superior. Inclusive, vale ressaltar que essa é uma visão da política educacional do atual governo, que considera o componente Arte como uma área geral, portanto, não prioritária na formação dos cidadãos brasileiros.

Os exemplos do descrédito por parte desses docentes que desconhecem o campo da arte-educação são os mais variados: vão desde o clichê errôneo de que o docente de Arte deve ser o encarregado pela decoração da escola em datas comemorativas; de situações em que coordenadores de cursos técnicos integrados de instituições federais de ensino acreditam que passar vídeos de clipes musicais ou promover

passeios virtuais em museus, são por si ações pedagógicas artísticas-educacionais, até a desvalorização por completo do especialista da arte-educação, em uma falsa impressão de que docentes de outros componentes curriculares podem assumir a disciplina Arte para, inclusive, complementarem suas cargas-horárias na Educação Básica.

Independente desses absurdos, é justo ressaltar que tivemos muitos avanços e ainda podemos fazer muito mais, de maneira que possamos prover o nosso campo com mais dignidade, reverberando a importância de seu papel no ensino, pesquisa e extensão em universidades federais e estaduais, institutos federais e instituições particulares de ensino superior em nosso país.

Por isso, o presente artigo anseia se somar à luta pela valorização da arte-educação, especificamente no que concerne ao ensino de Artes Visuais. Trata-se de uma investigação de cunho qualitativo, que, de acordo com Minayo (2009) responde a questões únicas, por trabalhar na perspectiva da apreensão de significados, inspirações, motivos, crenças e valores. Dessa forma, nosso estudo visa responder a seguinte questão: como experiências educacionais e estéticas vividas na academia contribuem para que licenciandos de Artes Visuais abracem uma docência comprometida com a formação cultural de cidadãos brasileiros? O objetivo central é apresentar uma reflexão autobiográfica que expõe o processo de identificação com a docência em Arte pelo caminho da consciência estética.

Os avanços neste processo reflexivo ancoraram-se na narração autobiográfica, tendo em vista que, segundo Marques, Satriano (2014, p. 371), “o uso da narrativa como ferramenta metodológica [...] permite que sujeito e foco de estudo estejam reunidos na mesma pessoa”. Nessa perspectiva, me senti à vontade – a partir desse ponto usarei o verbo na primeira pessoa do singular, assumindo a condição de autonarrador de minha história – ao olhar para mim e iniciar um processo metodológico que teve como base a construção de uma narrativa episódica acontecida em minha vida acadêmica. Ainda com Marques, Satriano (2014):

No caso da narrativa autobiográfica, o autor e o espectador estão reunidos na mesma figura. Mesmo assim, garante-se o aspecto relacional visto que o eu é formado por vários “eus” e o “outro”, não se nasce sujeito, se constitui um. O si mesmo é marcado pela fluidez, é marcado por um passado, um presente e um futuro que se entremeiam (três tempos: passado-presente; presente-presente; futuro-presente) e se atualizam, uma vida em aberto, na qual o inesperado faz parte e a (re) leitura é permitida. Marques, Satriano (2014, p. 373).

Conforme o exposto, a presente investigação levou em consideração o recorte temporal passado-presente, pois, refere-se a um episódio de minha vida ocorrido no semestre acadêmico 2019.1 no CLAV/IFCE, mas, como valer-se de minhas narrativas autobiográficas como ferramenta metodológica nesta pesquisa? Para Bossle, Molina Neto (2009) “a pesquisa autonarrativa fundamenta-se na descrição, reflexão e introspecção tanto intelectual quanto emocional do narrador [...] e do leitor/interlocutor da narrativa” (apud MARQUES, SATRIANO, 2017, p.377). Dessa forma, a pesquisa se estruturou tomando-se como base três momentos que se inter-relacionam: 1. Descrição narrativa do fato ocorrido; 2. O encontro reflexivo com as nuances e pistas que me levaram a um processo de transformação pessoal e 3. Finalização intelectual e emocional, fruto do mergulho introspectivo realizado no episódio de vida narrado, com a apresentação dos ganhos obtidos desse olhar para si.

Meu encontro com a experiência estética

A partir de experiências artísticas singulares vivenciadas na disciplina de videoarte, durante o semestre de 2019.1 no CLAV/IFCE, narro como obtive o despertar de minha consciência estética enquanto discente. Esse movimento reflexivo permitiu que eu pudesse olhar para mim e com isso descobrir um pouco mais sobre quem sou e como, após esse episódio, passei a lidar com os diferentes acontecimentos cotidianos e ordinários presentes em minha vida.

Na disciplina de videoarte nos foi proposto que elaborássemos uma obra artística audiovisual com recursos tecnológicos que dispúnhamos à época, como smartphones e programas de edição de vídeos que pudessem ser baixados e instalados em nossos celulares, nos computadores do laboratório da disciplina ou em nossos desktops pessoais. A atividade foi composta por dois momentos: 1. Aplicação prática dos conteúdos teóricos expostos na disciplina, culminando na criação de uma obra de videoarte e 2. Entrega de um relatório crítico e reflexivo sobre os impactos educacionais, artísticos e estéticos que nos influenciaram durante a confecção das obras audiovisuais.

Após a finalização dos dois momentos, postamos nossas obras e relatórios em um grupo fechado da disciplina, criado na rede social virtual facebook, para facilitar o processo de comunicação entre docente e discentes. Deveríamos apresentar o trabalho prático, mas, nos foi dada a opção de que, se fôssemos tímidos, não precisaríamos nos submeter a essa etapa da avaliação. Sobre isso, o docente da

disciplina procurou nos incentivar para vencermos qualquer barreira que pudesse nos impedir de expor o que criamos diante dos colegas. Por diversas vezes, o docente ressaltou que o momento de errar era aquele e que ele estaria ali para ajudar no que fosse necessário.

Antes de iniciar o processo de filmagem videográfica estabeleci que o roteiro de criação da videoarte seria um poema de minha autoria, escrito em 2014 e que se encontra publicado em um Blog pessoal. O desafio foi estabelecer uma tradução intersemiótica do poema para uma produção mais dinâmica que é o universo das imagens em movimento, sem perder o sentido inicial do que escrevi. A solução foi recorrer a efeitos visuais, como a intensificação da saturação da cor da pele e do uso do close-up – utilização de um ângulo fechado em um detalhe do objeto filmado, vide figura 1, ambos criados no processo de pós-produção videográfico.



Figura 1. Própria autoria, Meds, 2019. Videoarte. Duração: 2 min.

MEDS foi o título que dei a minha obra de videoarte. Nela evidenciei minha poética audiovisual com fortes inspirações nas características do romantismo, movimento que alimentou uma visão oposicionista ao iluminismo e ao racionalismo. Em especial, decidi me levar pelo espírito romântico centrado na visão trágica, dramática e desejos utópicos do indivíduo, retratados pela segunda geração do romantismo denominada de byronismo, nome inspirado na figura do poeta inglês Lord Byron, cuja personalidade narcisista e angustiada foram determinantes como premissas estéticas que deveriam constar no vídeo criado.

Outro recurso audiovisual explorado foi o uso da técnica da sobreimpressão que, nada mais é do que “sobrepôr duas ou várias imagens, de modo a produzir um duplo efeito visual.” (DUBOIS, 2004, p. 78), bem como, da técnica da incrustação “que é, em suma, o fato de ser comandada eletronicamente a partir de flutuações formais (luminosidade ou cor) do próprio real filmado. Equilibrando o tecnológico e o real” (DUBOIS, 2004, p. 83), vide figura 2.



Figura 2. Própria autoria, Meds, 2019. Vídeo arte. Duração 2 min.

Todo esse movimento se fez necessário, como uma forma de ressaltar com imagens em movimento, aquilo que imaginamos ao ler um texto. Para complementar o trabalho artístico acrescentei um áudio instrumental como pano de fundo, que acompanhou de forma fluida minha voz em *off* durante todo o vídeo, com a finalidade de obter um resultado visceral e intimista.

Esse trabalho gerou em mim uma reflexão de que a videoarte poderia servir como um instrumento contemporâneo de ensino de Artes Visuais nas escolas da Educação Básica, instigando futuros discentes a produzirem obras de arte dinâmicas, que apresentassem questões intimistas, como uma justificativa para que pudessem se olhar e, uma vez compreendendo a si mesmos, refletissem sobre a condição cultural, social, sentimental e econômica na qual se encontram. E ao analisar meu processo criativo, compreendi que misturar imagens videográficas com a fotografia, escultura, pintura, desenho, instalação, dentre tantas outras modalidades artísticas, poderia potencializar esteticamente minha narrativa audiovisual, caso achasse necessário.

Percebi que a videoarte é poesia audiovisual que une esses diferentes corpos artísticos e estéticos, conciliando-os e desfrutando ao máximo suas junções, assumindo-se ora como seus prefixos, ora como seus sufixos. Por intermédio da videoarte pude utilizar fragmentos de imagens minhas em movimento guardadas em meu *hard disk drive* (HD), criando uma narrativa videográfica de estética byroniana, materializando minhas angústias, medos e sentimentos, como um espelho crível de minha condição demasiadamente humana.

Desse modo, embora não tenha notado a priori o impacto da disciplina de videoarte em minha vida acadêmica no momento em que a cursei, posteriormente percebi que essas experiências artísticas e estéticas desenvolvidas com o vídeo no CLAV/IFCE, construíram e ampliaram minha personalidade docente. O uso desafiador da imagem vídeo em um contexto educativo contribuiu para que eu pudesse entender como determinadas experiências nos afetam e nos transformam para sempre. Sobre isso, Medeiros (2020) afirma que:

[...] A realidade educacional que queremos é a que nos permita ter de forma integral o conhecimento, também fundamentada em processos estéticos. Certamente esse tipo de educação nos pede um professor de Arte preocupado em transmitir conhecimentos em arte que superem uma visão meramente conteudista. Ele precisará ir além e entender que as transformações de ordem qualitativa na Educação Básica e no Ensino Superior só aparecerão se ele internalizar o que de fato é ser um professor de Arte na contemporaneidade, pensando e agindo de forma holística. (MEDEIROS, 2020, p. 95).

Dessa forma, sem a compreensão de que em nós mesmos existe uma potência criadora e estética latente, que precisa ser trabalhada e lapidada em uma dimensão de Educação Estética, não conseguiremos desenvolver nossa percepção visual e cognitiva sobre o mundo a nossa volta. Por isso, licenciandos em Artes Visuais precisam se permitir, dar esses mergulhos de ampla conexão com processos de criação artística propostos no ambiente acadêmico, para que, por intermédio de processos de Educação Estética possamos ajudar que mais pessoas enxerguem suas vidas, o bairro e a cidade por outros ângulos. Sem arte-educação e Educação Estética, uma parcela majoritária da população brasileira continuará sem viver experiências próximas das que eu pude vivenciar e ao meu ver, sem essa dimensão devidamente trabalhada no espaço escolar, não conseguiremos formar cidadãos conscientes de seus papéis transformadores em sociedade. De acordo com Barbosa (2004):

Desconstruir para reconstruir, selecionar, reelaborar, partir do conhecimento e modificá-lo de acordo com o contexto e a necessidade

são processos criadores desenvolvidos pelo fazer e ver arte, e decodificadores fundamentais para a sobrevivência no mundo cotidiano. (BARBOSA, 2004, p. 100).

O que Barbosa (2004) propõe é a inovação, a criatividade e a sensibilidade como qualidades fundamentais para se sobreviver em um mundo que costuma descartar quem apenas se acostumou a executar tarefas cotidianas sem questionar outros caminhos e possibilidades de se reinventar. Para que se estabeleça um ponto de virada em um cenário no qual a arte-educação e o ensino de Arte tenham sempre seus espaços garantidos no âmbito escolar, deveríamos nos concentrar em traçar estratégias curriculares que propiciem que discentes desenvolvam suas próprias conexões entre o que aprendem em sala de aula e a vida que pulsa em seus bairros. Sabemos que esse era o ideário deweyano para a educação e, mesmo tendo exposto suas ideias nas primeiras décadas do século XX, hoje, mais do nunca, essa postura pedagógica e educacional se faz necessária, até mesmo como um ato político. Essa é uma lógica de atuação muito próxima de um agir global, mas, nunca deixar de pensar localmente, afinal, no século XXI somos todos cidadãos do mundo.

Consciência estética, reverberações artísticas e educacionais

Para Dewey (2010) toda experiência é emocional, podendo ou não gerar no indivíduo uma consciência imediata e plena da experiência vivida. Como a experiência artística e estética de construção de minha videoarte permaneceu reverberando em mim durante algum tempo em meu percurso acadêmico, hoje compreendo que, apesar de não ter despertado para uma consciência estética no momento em que executei a demanda final da disciplina de videoarte, o prazer estético proporcionado pelo contato visceral e prático com a imagem vídeo, experimentando-a, esgarçando-a com outras modalidades artísticas, possibilitou que eu desenvolvesse um olhar mais curatorial, primeiro para mim, depois para o próximo e por último ao entorno, de uma forma que nunca havia percebido. Isso permite dizer que adquiri uma experiência estética que me transformou em uma cidadã e discente de Artes Visuais que almeja se tornar uma docente dessa área. “Em suma, a experiência estética não pode ser nitidamente distinguida da intelectual, uma vez que esta última precisa exibir uma chancela estética para ser completa” (DEWEY, 2010, p.114) e foi isso o que aconteceu comigo quando tive a epifania de conseguir sentir um prazer arrebatador na conexão intelectual e sensória que estabeleci entre os materiais teóricos e práticos experienciados durante meu percurso na disciplina de videoarte. Arrisco a dizer que é esse o caminho que pretendo trilhar junto aos meus futuros discentes, quer eles pertençam ao contexto

da Educação Básica, do Ensino Superior ou da própria sociedade, ao oferecer cursos livres em espaços educacionais de institutos artísticos e culturais.

O fato é que a disciplina de videoarte provocou em mim o seguinte questionamento: como a leitura e produção de imagens com o vídeo me tornaria uma boa profissional docente? Sempre direcionava essas recorrentes indagações ao docente que ministrava esse componente curricular, tendo em vista que isso era algo que me inquietava e que gostaria de levar para a minha vida pós-licencianda em Artes Visuais. Sua resposta, bem como a percepção que desenvolvi a respeito, foi a de que a palavra *Video*, sem acento e em latim, significa se colocar em primeira pessoa e dizer: eu vejo! Um olhar que segundo Dubois (2004) se exerce na atividade, no ato da realização de algo. As imagens videográficas de mim arquivadas em meu HD, possibilitaram que eu pudesse olhá-las atentamente e assim conseguir enxergar e traçar as devidas conexões entre esses pedaços audiovisuais imagéticos soltos e o que me foi solicitado em sala de aula. A todo momento o docente de videoarte dizia: expondo-me da maneira que eu me via, por intermédio da imagem vídeo, eu poderia ver o mundo com um outro olhar. A imagem vídeo exteriorizou o meu mundo interior e esse mundo externo que passei a ver, é parte indissociável de mim.

Antes de viver as experiências estéticas na disciplina de videoarte, reconheço meu imediatismo em querer encontrar fórmulas prontas sobre Estética e Ampliação Estética, que evidenciassem caminhos certos de como apreciar, produzir e refletir sobre arte. Minha visão era limitada, fragmentada e apenas intuitiva, sem saber como colocá-la em prática no campo da arte, muito menos na educação. Várias eram as ideias do que eu poderia fazer enquanto discente de Artes Visuais, mas, simplesmente não conseguia transformá-las em algo concreto. Faltava a mim o surgimento de uma consciência estética, que para Duarte Jr (1991):

Significa muito mais do que a simples apreciação da arte. Ela compreende justamente uma atitude mais harmoniosa e equilibrada perante o mundo, em que os sentimentos, a imaginação e a razão se integram; em que os sentidos e valores dados à vida são assumidos no agir do cotidiano. [...] Consciência estética significa uma capacidade de escolha, uma capacidade crítica para não apenas se submeter à imposição de valores e sentidos, mas para selecioná-lo e recriá-lo segundo nossa situação existencial. (DUARTE JR, 1991, p. 73).

Revisitando minha narrativa, percebi que o desenvolvimento de minha consciência estética precisou ser acompanhado por profissionais qualificados no cumprimento dessa missão. Uma das formas de se garantir que essa consciência estética venha à tona, é vivenciar processos de Educação Estética que estejam contemplados e

presentes na Educação Básica, no nível Superior ou espalhados em espaços culturais pela cidade. De acordo com Medeiros (2020):

O docente de Arte deve ser a mola propulsora e incentivadora para que seus discentes lapidem suas sensibilidades para alcançarem, de maneira teórica e prática, os diferentes saberes artísticos que possam ajudá-los a compreenderem melhor o mundo em que estão. Sem o aprendizado dos fundamentos estéticos, o alcance integral dessa educação ficará comprometida. (MEDEIROS, 2020, p.96).

O ambiente acadêmico, por exemplo, é o lugar de formação inicial do licenciando em Arte, por isso, deve estar preparado para garantir que seus futuros docentes aflorem suas facetas perceptivas visuais e sensoriais, espalhando essa centelha da Educação Estética como um pilar fundamental na formação de cidadãos que respeitam o papel da arte e dos profissionais ligados a esse campo.

Considerações Finais

Todo esse percurso reflexivo, ancorado na autonarração, me transformou em uma discente de Artes Visuais mais sensível, entendendo que o propósito da docência em Arte é propiciar experiências singulares, que nos levem ao desenvolvimento de nossas consciências estéticas de uma forma integral com o entorno. Um desses caminhos é pensar e trazer conteúdos artísticos, bem como atividades práticas que permitam aos discentes fazerem conexões críveis com suas realidades culturais, econômicas e sociais. Foi contextualizando-me em um dado espaço temporal, lembrando o que produzi e como aquilo me impactou, que, posteriormente aprendi a apreciar não só meu trabalho artístico, como os de meus colegas discentes e também de outros artistas. Só assim me senti confortável em dizer que essa postura reflexionada sobre as ações executadas e ainda em andamento em meu percurso enquanto discente de Artes Visuais, possibilitaram-me compreender pela práxis, conceitos como o de experiência e consciência estética deweyana. Minhas ampliações estéticas permitiram que eu percebesse o trabalho professoral em Arte por um outro prisma. Isso possibilitou que eu rompesse com preconceitos que tanto me incomodavam em relação ao ofício da docência, assim como modificou a minha forma de estudar, pesquisar, produzir artefatos artísticos, respeitando o tempo de pausa e conexão com aquilo que nos propomos fazer. Certa de que a docência em Arte é uma militância que se faz necessária em tempos sombrios que ameaçam nosso campo, incentivar que outros discentes se percebam na tríade artista/professor/pesquisador, é estar convicta de que o acesso à arte-educação,

além de um direito, também é uma necessidade vital a qual todo cidadão brasileiro merece acesso.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. Dilemas da Arte/Educação como mediação cultural em namoro com as tecnologias contemporâneas. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte/Educação Contemporânea: consonâncias Internacionais**. São Paulo: Cortez, 2004, p. 98-112.

DEWEY, John. **Arte como Experiência**. BOYDSTON, Jo Ann (org.). Tradução Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Por que arte-educação?** Campinas SP: Papirus, 1991.

DUBOIS, Philippe. **Cinema, video, Godard**. São Paulo: Cosac e Naif, 2004.

MARQUES, Valéria; SATRIANO, Cecília. Narrativa autobiográfica do próprio pesquisador como fonte e ferramenta de pesquisa. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 23, n. 51, p. 369-386, jun./set. 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1935/193554180008.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2020.

MEDEIROS, Wendel Alves De. **Educação estética videográfica com licenciandos em artes visuais do instituto federal de educação, ciência e tecnologia do Ceará**. 2020. 323 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2020. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=95572>. Acesso em: 14 jun. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, Ed. 28, 2009.

Thayane Serra Monteiro

Graduanda do Curso de Licenciatura em Artes Visuais pelo Instituto Federal do Ceará (IFCE). Faz parte do grupo de pesquisa IARTEH - Investigação em Arte, Ensino e História da UECE. Contato: thayg12@hotmail.com

Wendel Alves de Medeiros

Doutor em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), Mestre em Comunicação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Possui graduação Tecnológica em Artes Plásticas pelo Instituto Federal do Ceará (IFCE). É professor do Curso de Licenciatura em Artes Visuais - Instituto Federal do Ceará. Faz parte do grupo de pesquisa IARTEH - Investigação em Arte, Ensino e História da UECE. Contato: wendel.medeiros@ifce.edu.br.