

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.123

## A ESCRITA DE SI NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE ARTES VISUAIS

Lydiane Batista de Vasconcelos<sup>1</sup>

### RESUMO

Este trabalho apresenta o percurso teórico e poético desenvolvido junto aos alunos da Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Regional do Cariri (URCA). O objetivo foi explorar as relações estabelecidas pelos estudantes ao elaborarem escritas de si, a partir do borramento das fronteiras entre palavra e imagem. Para isso, utilizamos técnicas de escrita criativa, desenho e cianotipia, em diálogo com os referenciais teóricos de Dias e Irwin (2013), Ferreira e Borre (2022), Josso (2004) e Colli e Pereira (2024). A experiência suscitou uma questão central que atravessou todas as atividades: de que modo docentes atribuem sentido às suas trajetórias ao se envolverem com práticas autorreferenciais de escrita e de produção de autoimagens? Como metodologia, realizamos rodas de diálogo nas quais os alunos compartilharam memórias das artes em suas famílias. Muitos recordaram a presença do artesanato e dos grupos de teatro locais, especialmente associados às mães e avós. Esse processo de rememoração, inicialmente oral, foi transposto para a estética do desenho, no qual os estudantes sintetizaram fragmentos de suas trajetórias até a entrada na Universidade. Para essa atividade, utilizamos lápis de cera, evocando lembranças da infância. Outras práticas envolveram a produção de poesias sobre identidades docentes. Os resultados evidenciaram que as narrativas autobiográficas, construídas por meio das escritas e produções visuais,

1 Professora Substituta no IFCE, [lydiane64@gmail.com](mailto:lydiane64@gmail.com);

constituem-se como dispositivos potentes de formação. As palavras e imagens produzidas abriram espaços para que os estudantes se percebessem como autores de si, revisitassem criticamente suas trajetórias e, a partir desse movimento, ressignificassem sua prática pedagógica.

**Palavras-chave:** Escrita de si, Formação de professores, Escrita, Imagens, Urca.

## INTRODUÇÃO

Desde a década de 1990, as chamadas escritas de si vêm se inscrevendo no campo educacional como dispositivos de formação e pesquisa, especialmente no contexto da docência. A elas se conferiu um estatuto epistemológico que valoriza não apenas o dito, mas também o vivido, transcrito e (re)elaborado em palavras e imagens por aqueles que ensinam. Dentre essas práticas, a autobiografia desponta como ato de rememoração e de autorreflexão, uma tessitura de si por meio da qual o sujeito docente pode, como nos lembra Passeggi (2023), “conceber-se, reconhecer-se sob várias peles, renascer de outras maneiras no processo de reflexão narrativa” (p. 9). Ao registrar sua trajetória, o docente não apenas documenta experiências, mas também reinterpreta e ressignifica suas vivências, estabelecendo uma ponte entre memória, identidade e prática pedagógica.

Diante desse debate epistemológico, desenvolvi atividades de escrita de si na disciplina do setor de Didática no curso de Artes Visuais da Universidade Regional do Cariri, focalizando neste artigo as experiências na disciplina de Políticas Educacionais. O objetivo foi investigar as narrativas autobiográficas, tanto visuais quanto escritas, dos alunos, a fim de relacionar legislações educacionais à história de vida dos estudantes, reconhecendo que a compreensão crítica das normas legais se potencializa quando articulada com experiências e trajetórias individuais.

Considerando que a escrita de si possibilita aos docentes um retorno crítico à própria formação, uma reinscrição de seus saberes-fazer e uma reconstrução identitária pautada pela reflexividade, optei por uma abordagem qualitativa de inspiração (auto)biográfica, inserida no campo da pesquisa-formação (Nóvoa, 1992; Josso, 2007), na qual os sujeitos constroem saberes por meio de experiências narradas e partilhadas. A perspectiva (auto)biográfica permite captar nuances do processo de formação que dificilmente seriam evidenciadas por metodologias

puramente descritivas ou quantitativas, favorecendo uma compreensão sensível da docência como prática ética, situada e relacional.

Após dois anos ministrando disciplinas no setor pedagógico, percebi que os alunos demonstram certa dificuldade em compreender a relevância das disciplinas pedagógicas. O componente curricular Políticas Educacionais, por exemplo, costuma ser percebido como distante da prática artística, devido à tecnicidade com que as leis são encaradas. Para contornar essa percepção, busquei apresentar a legislação como um pilar fundamental para a condução das futuras práticas docentes, conectando o conhecimento normativo às experiências vividas pelos licenciandos.

Para aproximar os alunos das legislações, trabalhei com eles a noção de saberes experienciais (Bondía, 2020; Tardif, 2014; Martins e Guimarães, 2024), que desloca o foco da centralidade do conhecimento teórico em direção à valorização daquilo que se aprende na pele, no gesto e no cotidiano. Para Bondía, a experiência é aquilo que nos acontece e nos transforma; não é algo que se possui, mas que nos atravessa e nos forma. Tardif complementa ao afirmar que os saberes docentes são construções oriundas de diferentes temporalidades e espacialidades, tecidos de práticas e de interações, revelando a docência como um saber situado e ético. Martins e Guimarães (2024), ao retomarem a centralidade da experiência como elemento formativo, enfatizam a necessidade de legitimar o vivido como categoria epistemológica, sobretudo nos contextos de formação de professores.

Ainda dentro do processo de discussão das teorias que nos auxiliaram a aproximar as legislações da formação docente, inseriram-se também práticas fotográficas experimentais. Essas experiências, para além do exercício estético, possibilitaram aos licenciandos refletir sobre os modos de ver, registrar e narrar realidades educacionais. Ao explorar a fotografia como linguagem crítica e criativa, foi possível problematizar as normativas legais não apenas em sua dimensão técnica, mas também em seus efeitos sobre os sujeitos e contextos escolares, favorecendo uma formação mais sensível, inventiva e comprometida com a prática docente. Silva

(2016), Pinheiro (2022, 2023), Venâncio (2022) e Venere, Moreira e Velanga (2021) destacam a fotografia como linguagem potente de expressão e elaboração do vivido. Mais do que mera representação, a fotografia torna-se gesto criador, superfície de inscrição do sensível e da memória, capaz de produzir subjetividades e narrar o eu em formação.

Ao eleger imagens e escritas de si como vetores de investigação, busquei compreender de que modo esses dispositivos contribuem para a constituição identitária dos docentes e para o fortalecimento de práticas pedagógicas sensíveis e significativas, atravessadas tanto pela experiência vivida quanto pelo gesto ético-estético de narrar a si mesmo. Nesse percurso, selecionei políticas educacionais que contemplassem tanto a formação de professores quanto a trajetória educacional voltada aos diferentes níveis e modalidades de ensino, favorecendo uma articulação orgânica entre escritas, visualidades e conteúdos curriculares, ampliando as possibilidades de reflexão e experimentação pedagógica.

Uma das questões levantadas pelos alunos durante a investigação diagnóstica diz respeito à ausência de investigações sobre suas próprias histórias de vida e às possibilidades de relacionar essas narrativas a contextos educacionais. No caso específico do componente curricular de Políticas Educacionais, essa lacuna torna-se ainda mais evidente, visto que a própria linguagem da legislação educacional é, muitas vezes, distante das realidades concretas vivenciadas pelos estudantes e educadores. A formalidade dos textos legais, aliada a uma tradição acadêmica que privilegia a análise técnica das políticas, pode acabar afastando o discente da compreensão mais profunda de como essas políticas incidem sobre suas trajetórias individuais e coletivas.

Refletir sobre as histórias de vida dos alunos como ponto de partida para o estudo das políticas públicas em educação é, portanto, um exercício de ressignificação do próprio processo de ensino e aprendizagem. Ao reconhecer que cada estudante carrega consigo uma trajetória marcada por experiências, desafios e conquistas, o ensino de Políticas Educacionais pode deixar de ser uma mera leitura de leis e normativas para se

transformar em um espaço de diálogo e de construção de sentido. Tal abordagem permite compreender que as políticas não são apenas instrumentos burocráticos, mas expressões de disputas históricas, sociais e culturais que atravessam a vida de todos os sujeitos da educação.

Ao trazer as histórias de vida para o centro do processo formativo, o professor de Políticas Educacionais reconhece o estudante como sujeito histórico, e não apenas como receptor de conteúdos prontos. Essa perspectiva possibilita que as leis e diretrizes deixem de ser vistas como imposições externas e passem a ser interpretadas criticamente à luz das experiências vividas pelos próprios educandos. Assim, a legislação ganha vida e significado quando articulada às narrativas pessoais e coletivas que dão sentido ao fazer educativo.

Entretanto, a prática pedagógica voltada à valorização das histórias de vida exige uma postura docente investigativa e sensível. É necessário criar espaços em que os alunos se sintam à vontade para compartilhar suas trajetórias, identificando nelas as marcas das políticas públicas e as contradições do sistema educacional. Esse processo de escuta e reflexão pode revelar, por exemplo, como determinadas políticas de acesso, permanência ou inclusão impactaram as vidas dos estudantes, permitindo-lhes compreender o papel do Estado e da sociedade na garantia do direito à educação.

A análise crítica das políticas, a partir da vivência dos alunos, favorece uma compreensão mais ampla sobre como as desigualdades sociais, raciais e econômicas influenciam as oportunidades educacionais e o acesso a uma educação de qualidade.

No contexto da formação inicial de professores, essa discussão ganha ainda mais relevância. Muitos estudantes que ingressam em cursos de licenciatura vêm de trajetórias marcadas por exclusão e desafios socioeconômicos. Ao analisar suas próprias experiências à luz das políticas educacionais, eles podem compreender de forma crítica as razões estruturais que moldaram suas trajetórias escolares. Essa consciência contribui

para a formação de educadores mais engajados, capazes de articular teoria e prática de modo transformador.

Por outro lado, é preciso reconhecer que o trabalho com narrativas de vida no ensino de Políticas Educacionais apresenta desafios metodológicos. Nem sempre os alunos estão dispostos a expor suas experiências pessoais, seja por timidez, seja por medo de julgamento. Cabe ao docente criar um ambiente ético e acolhedor, no qual o compartilhamento de vivências seja feito com respeito e sensibilidade. Além disso, é importante estabelecer vínculos entre as histórias individuais e os referenciais teóricos e legais, para que o exercício não se limite à exposição de memórias, mas se torne um instrumento de análise crítica e produção de conhecimento.

Nesse sentido, a metodologia das narrativas biográficas surge como uma ferramenta potente. Através dela, é possível articular teoria e prática, subjetividade e política, individual e coletivo. Ao elaborar suas próprias narrativas, os estudantes não apenas revisitam suas trajetórias, mas também constroem novas formas de compreender o papel das políticas públicas em suas vidas. Essa prática pode ser enriquecida com o uso de portfólios, diários reflexivos, entrevistas e rodas de conversa, que estimulam o diálogo e a construção coletiva do saber.

Outro aspecto relevante é a necessidade de repensar a forma como o componente de Políticas Educacionais é tradicionalmente ministrado. Em muitos cursos, o foco recai quase exclusivamente sobre a análise das leis, decretos e planos nacionais, como a LDB, o PNE e as Diretrizes Curriculares Nacionais. Embora esse conteúdo seja essencial, ele não pode ser tratado de maneira descontextualizada. Ao aproximar esses documentos da realidade dos alunos, o professor contribui para uma aprendizagem mais viva e crítica. Por exemplo, ao discutir a política de cotas no ensino superior, pode-se relacioná-la com as histórias dos próprios estudantes beneficiados por ela, promovendo reflexões sobre inclusão, mérito e justiça social.

Essa abordagem também reforça a importância da dimensão humana na formação acadêmica. A educação não se limita à transmissão de con-

teúdos; ela envolve o reconhecimento das pessoas em sua integralidade. As histórias de vida trazem à tona emoções, valores, crenças e sentidos, elementos muitas vezes negligenciados nos espaços de formação. Ao incorporar essas dimensões, o estudo das Políticas Educacionais torna-se mais próximo da realidade e mais comprometido com a emancipação dos sujeitos.

Além do impacto pedagógico, o trabalho com histórias de vida possui um forte potencial político. Ao narrar suas experiências, os alunos constroem visibilidade e legitimidade para suas trajetórias, muitas vezes marcadas por processos de invisibilização e silenciamento. A narrativa se torna, assim, um ato político de afirmação de identidades e de resistência. Essa perspectiva está em consonância com as concepções freirianas de educação como prática de liberdade e de reconhecimento do outro como sujeito de saber.

É importante destacar que o trabalho com histórias de vida não substitui o estudo teórico das políticas, mas o complementa. A teoria fornece as ferramentas analíticas necessárias para compreender os mecanismos de formulação, implementação e avaliação das políticas públicas. As narrativas, por sua vez, oferecem o elemento humano e experiencial que dá concretude a esses processos. Juntas, teoria e narrativa constroem uma formação mais completa, crítica e transformadora.

A ausência de investigações sobre as histórias de vida dos alunos no componente de Políticas Educacionais revela uma lacuna que precisa ser urgentemente enfrentada. A valorização dessas narrativas representa uma oportunidade de aproximar o conteúdo da realidade dos estudantes, fortalecendo o vínculo entre teoria e prática. Mais do que um recurso metodológico, o trabalho com histórias de vida é uma postura pedagógica que reconhece o valor da experiência e da subjetividade na construção do conhecimento.

Assim, o ensino de Políticas Educacionais pode deixar de ser um campo árido e distante para se tornar um espaço de escuta, reflexão e transformação. Quando as vozes dos alunos são incorporadas ao processo



formativo, a educação cumpre seu papel mais nobre: o de possibilitar a cada sujeito compreender-se como parte da história e como agente de mudança social. Valorizar as histórias de vida, portanto, é reconhecer que toda política educacional só ganha sentido quando se traduz em vidas concretas, em trajetórias que resistem, aprendem e se reinventam no cotidiano da escola e da sociedade.

## **METODOLOGIA**

Esta investigação se ancora em uma abordagem qualitativa e interpretativa, guiada pelos fundamentos da pesquisa-formação (Nóvoa, 1992; Josso, 2007), da a/r/tografia (Irwin e Dias, 2013) e da pesquisa narrativa (Passeggi, 2011). Reconhece-se a escrita e a imagem como gestos de (auto)formação e produção de sentidos, deslocando o pesquisador do papel tradicional de observador para o de participante afetivo e reflexivo, que caminha junto aos sujeitos e se deixa impactar pelas narrativas emergentes da experiência docente.

O campo de pesquisa foi a Universidade Regional do Cariri (URCA), localizada na cidade do Crato, mais especificamente durante o desenvolvimento da disciplina de Políticas Educacionais, na Licenciatura em Artes Visuais. O percurso metodológico desta pesquisa se estruturou em quatro etapas formativas e dialógicas, que entrelaçam escuta, escrita, imagem e autoria coletiva como modos ético-estéticos de investigação da docência. Cada etapa foi planejada para criar espaços de reflexão crítica e poética, estimulando a produção de sentidos a partir das trajetórias individuais e coletivas dos participantes.

### **ETAPA 1 - RODA DE DIÁLOGO E ESCUTA**

A primeira etapa consistiu em rodas de conversa e diálogos abertos, com o objetivo de acolher as vozes docentes em sua fluidez e organicidade. As narrativas geradas foram compreendidas como práticas simbólicas,

por meio das quais os sujeitos se reconhecem, se contam e se (re)inventam (Bastos e Santos, 2013). Estas narrativas serviram como base para as oficinas subsequentes, estabelecendo um espaço dialógico seguro e sensível, onde a escuta ativa e a partilha foram fundamentais para a criação de vínculos afetivos e epistemológicos entre pesquisador e participantes.

## ETAPA 2 – ESCRITAS AUTOBIOGRÁFICAS E AUTORREPRESENTAÇÃO

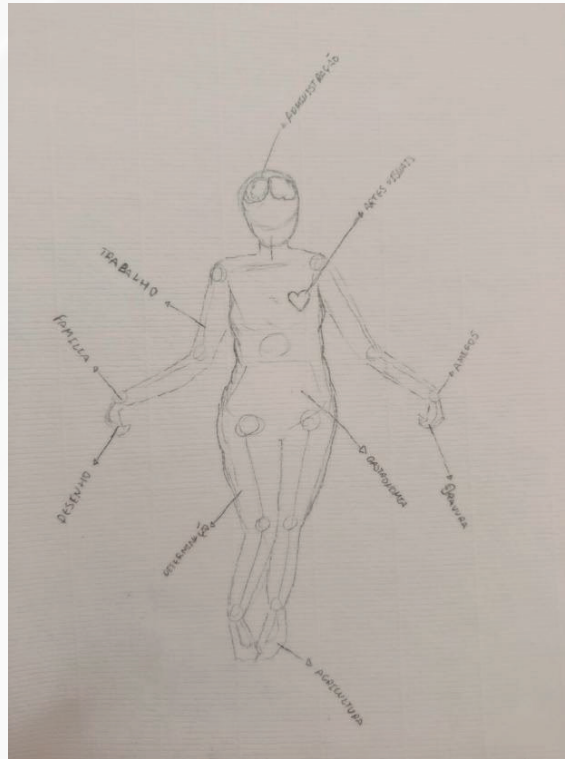
Na segunda etapa, os docentes participaram de escritas autobiográficas, incluindo textos, poesias e desenhos, inspirando-se nos conceitos de Passeggi (2011) e Josso (2007), que entendem a escrita de si como gesto hermenêutico e formativo. Os participantes revisitaram suas trajetórias à luz das políticas educacionais brasileiras e do Estado do Ceará, realizando leituras e partilhas autobiográficas que instauraram um grupo reflexivo, um espaço de escuta sensível e mediação biográfica (Delory-Momberger, 2008).

Para aprofundar a reflexão sobre referências artísticas e trajetórias individuais, os participantes foram convidados a responder, por meio de desenhos, duas questões:

1. Vocês tinham referências artísticas na família?
2. Como escolheram o curso de Artes Visuais?

As produções demonstraram a diversidade e a hibridização da memória visual e artística: alguns alunos integraram referências familiares, como o artesanato e a cerâmica, simbolizando a ancestralidade e saberes transmitidos pelas avós e os apoios familiares; outros incorporaram influências de culturas visuais contemporâneas, como mangás, animes e videogames. Essas representações revelaram a pluralidade de trajetórias e sentidos que sustentam a formação docente.

**Imagem 1** Lidi Pereira



**Imagem 2** Eli

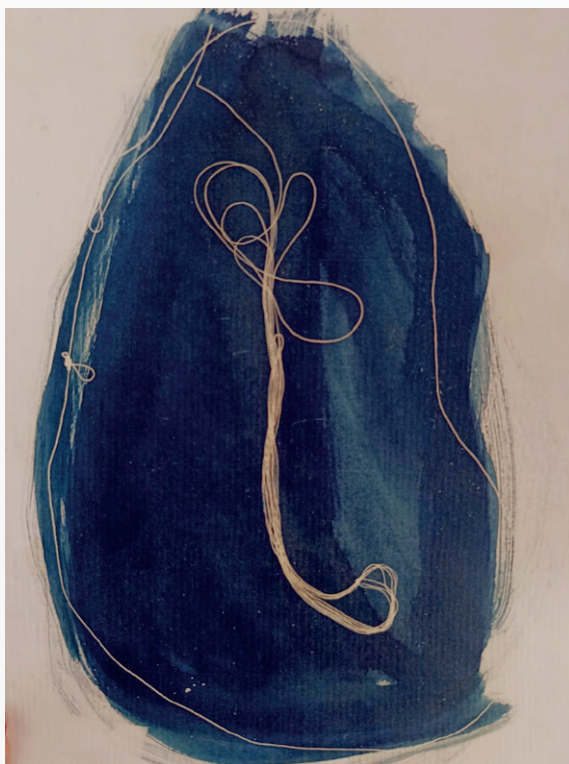


### ETAPA 3 – OFICINA DE REPRESENTAÇÃO VISUAL DO PNE

A terceira etapa consistiu em uma oficina de representação do Plano Nacional de Educação (PNE), na qual os participantes produziram imagens abstratas, utilizando técnicas como cianotipia e desenho com linhas, complementadas por processos fotográficos com revelação de luz UV. Realizados em cinco encontros, esses exercícios permitiram que os alunos relacionassem suas memórias, experiências e trajetórias afetivas às políticas educacionais, gerando um conjunto de escritas e visualidades autorreferenciais. As produções foram orientadas pela pergunta central:

*“Como a sua trajetória docente possui relação com as políticas educacionais?”*

**Imagem 3** Havi Chitão



## ETAPA 4 - INTEGRAÇÃO E ANÁLISE DAS PRODUÇÕES

A quarta etapa envolveu a análise interpretativa das produções textuais e visuais, considerando os princípios da a/r/tografia, da pesquisa narrativa e da pesquisa-formação. A análise foi realizada de forma coletiva e reflexiva, buscando identificar padrões, conexões e divergências nas trajetórias e memórias dos participantes. Essa etapa possibilitou compreender como a experiência artística e familiar, o envolvimento comunitário e a trajetória acadêmica se entrelaçam na constituição da identidade docente, revelando processos de subjetivação e autorreflexão essenciais para a formação de professores de artes visuais.

A artista Gabriela Ardant, ao produzir uma escrita de si que refletiu sobre a relação entre artista e professora, escreve: *“Quando surgi no mundo, e rasguei o corpo da minha mãe, meu choro ecoou entre a ferida aberta, a água do mar lavou as dores. E virei cicatriz.”*

Nesse fragmento, a autora convoca a imagem da ferida como lugar de passagem e de criação. O nascimento, metáfora inaugural, é também um gesto de ruptura – com o corpo materno, com o silêncio, com o não-dito. A dor, transmutada em cicatriz, torna-se inscrição de memória e potência de vida. Assim, a escrita de si emerge como espaço onde o corpo e a palavra se encontram para narrar o que se forma e se transforma no processo de ser artista-professora.

Ao reconhecer-se como cicatriz, Gabriela evoca a dimensão formativa que habita as marcas. A escrita torna-se então uma pele sensível, onde a experiência se deposita e se reinscreve. No campo da formação docente, essa metáfora ganha força ao revelar que ensinar também é atravessar feridas, partilhar vulnerabilidades e compreender o fazer artístico como gesto pedagógico.

Dessa forma, o ato de escrever sobre si ultrapassa o registro biográfico: ele é gesto estético e político que reposiciona o sujeito frente à própria história. É na dobra entre o vivido e o narrado que se delineiam as aprendi-

zagens do ser-professora, tecidas entre a arte e a educação, entre o íntimo e o público, entre o corpo e a palavra.

Já a artista visual Eli descreve a si: *“Eu em cada palavra / Eu me penso entre significados / Eu que já fui, que sou, que serei. / O peso do agora ainda não me cabe / O peso do futuro me invade / Eu que parei de escrever / Sinto falta das palavras / Eu que parei de desenhar / Sinto falta da infância / Vivo para ser algo / Vivo com medo de não ser / Todo mundo me olha / Mas eu não me olho. Eu não sou tão gentil.”*

Na escrita de Eli, o eu se multiplica, hesita, se observa e se interroga. Há uma tensão constante entre ser e não ser, entre o desejo de permanência e a consciência da impermanência. Sua narrativa se faz espelho partido – cada fragmento reflete uma tentativa de nomear o indizível. O gesto de “parar de escrever” e “parar de desenhar” traduz um afastamento do sensível, um silenciamento que denuncia a dificuldade de sustentar o próprio olhar sobre si.

A artista reconhece o medo como parte constitutiva do processo criador e formativo. Entre o medo de não ser e o desejo de existir, sua escrita faz emergir o conflito entre a identidade artística e a docente. O ato de escrever torna-se, portanto, um exercício de retorno: ao corpo, à infância, àquilo que antecede a técnica e se inscreve na memória afetiva.

Ao afirmar “todo mundo me olha, mas eu não me olho”, Eli evidencia a dimensão ética e política do olhar – olhar-se é um risco, é confrontar-se com o que foi silenciado, com o que ainda não se tornou imagem. Sua escrita se faz resistência e confissão, bordando na palavra o que escapa à linguagem. Nesse sentido, a escrita de si aparece como espaço de autocohecimento, mas também de crítica às normas que moldam o ser artista e o ser professora.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

As produções visuais e escritas dos alunos revelaram trajetórias complexas, atravessadas por memórias familiares, experiências artísticas e

políticas educacionais. Observou-se que, ao revisitar seus percursos, os docentes identificaram como elementos de suas histórias pessoais e familiares moldaram suas escolhas profissionais e influenciaram a percepção sobre a docência.

A prática de desenhar memórias, elaborar poesias e criar cianotípias possibilitou que os alunos se percebessem como autores de si, promovendo um movimento reflexivo entre experiência pessoal e formação acadêmica. Por exemplo, em desenhos que combinavam referências familiares e memórias escolares, emergiam padrões de prática pedagógica que mais tarde poderiam ser incorporados em suas próprias metodologias de ensino.

Outro ponto significativo foi a diversidade de linguagens adotadas pelos alunos. Algumas produções se aproximaram de estéticas contemporâneas, como o mangá e o design digital, enquanto outras resgataram saberes artesanais e manifestações populares. Esse contraste evidencia a riqueza cultural e identitária dos estudantes e reforça a importância de integrar diferentes linguagens na formação docente.

O uso da fotografia, especialmente das cianotípias, mostrou-se um instrumento potente de reflexão. Os alunos produziram imagens que dialogavam com memórias e políticas educacionais, permitindo uma leitura crítica sobre como as normas legais se traduzem em experiências concretas na educação básica e superior. A fotografia, nesse contexto, não apenas documenta, mas constitui um gesto criativo e reflexivo, conectando subjetividade, memória e prática pedagógica.

As escritas de Gabriela e Eli se entrelaçam como fios que costuram a tessitura de um mesmo tecido formativo. Ambas revelam o movimento de (auto)conhecimento que se dá no gesto da escrita – não como relato linear, mas como dobra, como espaço de escuta e de invenção de si. É nesse entre, entre o vivido e o narrado, que se constitui a potência formadora da narrativa.

Já sob a luz da a/r/tografia (Irwin e Dias, 2013), o ato de escrever sobre si configura uma prática intersticial, situada entre a arte, a pesquisa e o

ensino. As artistas-professoras, ao narrarem suas experiências, ativam uma escrita que não apenas descreve, mas produz sentidos. A palavra é gesto estético e pedagógico: uma forma de criar, refletir e ensinar. A/r/tografar é, portanto, traçar mapas de si enquanto se caminha, deixar vestígios que articulam vida e obra, ensino e criação.

Desse modo, as escritas de si analisadas aqui se configuram como práticas de formação e de resistência. Elas abrem brechas no discurso acadêmico tradicional, permitindo que a subjetividade, o afeto e o poético sejam reconhecidos como modos legítimos de produção de conhecimento. O que se escreve de si é também o que se aprende e o que se ensina – num movimento contínuo de invenção e reinscrição de sentidos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso desenvolvido com os alunos da Licenciatura em Artes Visuais da URCA evidencia que a escrita de si, aliada à produção de imagens, constitui um dispositivo formativo potente. Por meio dela, os futuros docentes puderam revisitar suas trajetórias, reconhecer referências afetivas e culturais e estabelecer conexões com políticas educacionais, promovendo uma reflexão crítica sobre suas práticas e identidades profissionais. Esse processo de autorreflexão, ancorado na articulação entre palavra e imagem, favoreceu o autoconhecimento e o reconhecimento da docência como espaço de criação e de produção de sentidos.

A integração de diferentes linguagens – escrita, desenho, fotografia e poesia – possibilitou um diálogo entre o vivido e o aprendido, entre o sensível e o normativo. Essa prática interdisciplinar revelou-se fundamental para romper com visões fragmentadas do conhecimento e para estimular uma abordagem mais holística da formação docente. Ao combinar a experiência estética com a reflexão pedagógica, os estudantes puderam compreender que ensinar arte não se restringe à transmissão de técnicas ou conceitos, mas envolve a capacidade de mediar processos de sensibilidade, percepção e expressão. Desse modo, a arte se configura como um



campo de experiência que mobiliza afetos, memórias e saberes, contribuindo para uma formação integral.

Esse percurso formativo também permitiu que os alunos se reconhecessem como sujeitos históricos e culturais. Ao narrar suas próprias trajetórias, os licenciandos confrontaram desigualdades, preconceitos e desafios vividos ao longo de sua escolarização, elaborando novas compreensões sobre o papel social do professor de Artes Visuais. A escrita de si, nesse sentido, opera como um ato político e pedagógico, pois possibilita a reconstrução da própria identidade profissional a partir da valorização das experiências pessoais e coletivas.

A formação docente em Artes Visuais, quando pautada na escrita autobiográfica e na produção artística, estimula uma aprendizagem que ultrapassa o campo técnico, alcançando dimensões éticas, políticas e estéticas. Ao escrever sobre si e criar imagens, o futuro professor exercita sua autonomia criadora, desenvolve sensibilidade para as diferenças e aprende a reconhecer a potência educativa das narrativas pessoais. Essa prática contribui, portanto, para a constituição de uma docência mais consciente, reflexiva e engajada com as realidades socioculturais em que está inserida.

Assim, este estudo reforça a importância de práticas autorreferenciais na formação inicial de professores, sobretudo em cursos de Artes Visuais, em que o olhar sensível, a criatividade e a memória desempenham papéis centrais. As narrativas autobiográficas e as produções visuais funcionam como ferramentas que fortalecem a identidade docente, incentivam a reflexão ética e estética e contribuem para a construção de uma prática pedagógica consciente, crítica e significativa. Ao integrar arte, escrita e reflexão, a formação docente se abre à experiência, à escuta e à invenção – dimensões indispensáveis para a constituição de educadores capazes de atuar de forma criativa e transformadora na contemporaneidade.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

BASTOS, Liliana Cabral; SANTOS, William Soares dos. Introdução: entrevista, narrativa e pesquisa. In: BASTOS, Liliana Cabral; SANTOS, William Soares dos (orgs.). **A entrevista na pesquisa qualitativa**. Rio de Janeiro: Quartet: Faperj, 2013.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação, nº19, 2002.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. Natal: EDUFRN, São Paulo: PAULUS, 2008.

DIAS, Belidson; IRWIN, Rita (Orgs.). **Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia**. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2013.

FERREIRA, Graciela Renato; BORRE, Luciana. A narrativa autobiográfica como ritual na formação docente. **Revista Apotheke**, Florianópolis, v. 8, n. 3, p. 011-023, 2022. DOI: 10.5965/24471267832022011. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/apotheke/article/view/22842>. Acesso em: 31 jul. 2025.

JOSSO, Marie Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e formação**. Natal, RN; EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

MORAES, Ana Cristina de. **Formação Docente e (Auto)Biografias** [livro eletrônico]. Ana Cristina de Moraes; Eloilma Moura Siqueira Macedo (org.). - Fortaleza: EdUECE, 2024. Disponível em: <https://www.uece.br/eduece/wp-content/uploads/sites/88/2024/06/Forma%C3%A7%C3%A3o-docente-e-autobiografias.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2025.

MORAIS, J. de S.; FERREIRA DE SOUZA BRAGANÇA, I.; DO VAL TOLEDO PRADO, G. Conhecimentos, experiências e afetos em narrativas (auto)biográficas compartilhadas em uma pesquisa formação. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 15, n. 32, 2021.

Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4264> .

Acesso em: 28 jul. 2025.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

PINHEIRO, Daniela Corrêa da Silva. Articulações entre a prática docente, o anthotype e a agricultura agroecológica. **Revista Apotheke**, Florianópolis, v. 8, n. 3, p. 024–036, 2022. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/apotheke/article/view/22846>. Acesso em: 10 jul. 2025.

PINHEIRO, Daniela Corrêa da Silva. Conversas com a Natureza II: **Pós-fotografia com anthotype**. Covilhã. Editora: LabCom. Coleção: Ars.2023.

RODRIGUES MARTINS, M. da C.; GUIMARÃES, S. Experiência e arte: contribuições a formação docente. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 20, n. 38, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/7380>. Acesso em: 07 jul. 2025.

SILVA, T.G. **[Entre] imagens transitórias**. Mestrado em Artes Visuais. Universidade do Estado de Santa Catarina. Santa Catarina, 2017, 167f.

VENÂNCIO, Rubens. Mapeando Sensíveis: a fotografia e o ateliê como formas de pensamento. **Revista Apotheke**, Florianópolis, v. 9, n. 3, p. 099–110, 2024. DOI: 10.5965/24471267932023099. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/apotheke/article/view/24520>. Acesso em: 10 jul. 2025.

VENERE, Mario Roberto; MOREIRA, Melissa Velanga; VELANGA, Carmen Tereza. IMAGENS FOTOGRÁFICAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: compartilhando saberes no Ensino Superior. **Rev. Exitus**, Santarém, v. 11, e020135, 2021 .