**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

ANA LUIZA BERNARDO GUIMARÃES

**ATRAVESSAMENTOS:
A Construção da Identidade Profissional em um Curso de Formação de
Professores de Artes Visuais**

**São Paulo
2016**

ANA LUIZA BERNARDO GUIMARÃES

ATRAVESSAMENTOS:

**A Construção da Identidade Profissional em um Curso de Formação de
Professores de Artes Visuais**

Tese apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo
para obtenção do título de Doutor em
Educação.

Área de Concentração: Didática, Teorias
de Ensino e Práticas Escolares.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Núria Hanglei
Cacete

**São Paulo
2016**

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

-
371.12
G963a	Guimarães, Ana Luiza Bernardo Atravessamentos: A Construção da Identidade Profissional em um Curso de Formação de Professores de Artes Visuais / Ana Luiza Bernardo Guimarães; orientação Núria Hanglei Cacete. São Paulo: s. n., 2016. 161 p. ils.; grafs.; tabs.; anexos Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 1. Identidade docente 2. Formação de professores 3. Experiência 4. Professor reflexivo 5. Saberes do docente I. Cacete, Núria Hanglei, orient.
-

GUIMARÃES, A. L. B. **Atravessamentos:** A Construção da Identidade Profissional em um Curso de Formação de Professores de Artes Visuais. Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovado em ____/____/ 2016.

Banca Examinadora

Prof ^a . Dr ^a . Núria Hanglei Cacete	Instituição: FEUSP
Julgamento: _____	Assinatura: _____

Prof ^a . Dr ^a . Rosa Iavelberg	Instituição: FEUSP
Julgamento: _____	Assinatura: _____

Prof ^a . Dr ^a . Sumaya Mattar	Instituição: ECAUSP
Julgamento: _____	Assinatura: _____

Prof ^a . Dr ^a . Isabela Nascimento Frade	Instituição: UERJ
Julgamento: _____	Assinatura: _____

Prof. Dr. Nilson José Machado	Instituição: FEUSP
Julgamento: _____	Assinatura: _____

Aos meus alunos, por me permitirem aprender, nas
experiências vivenciadas, ser professora.

AGRADECIMENTOS

Às Inspirações Divinas.

Aos meus pais, Luiz e Deise, pelos exemplos de amor, determinação e fé.

Ao meu esposo José Antônio e à minha filha Rafaela, pela paciência nos momentos difíceis, pelo entendimento nas ausências, pelo carinho e apoio constantes.

Aos meus familiares, irmãs e avós, que torceram por mim e que me sustentaram emocionalmente no convívio familiar.

À Professora Dr^a. Núria Hanglei Cacete, pela orientação segura e paciente com que conduziu minhas reflexões, ações e escrita ao longo do Doutorado e, também, pelas problematizações que me fizeram vencer o medo em ser pesquisadora e que me permitiram entender que a inquietude refletiva é a mola propulsora da ação docente.

À Professora Dr^a. Sumaya Mattar, por oportunizar encontros geradores de inquietações e pensamentos sobre a Formação de Professores de Artes Visuais, sobre mim mesma e sobre a vida.

Aos professores Dr^a. Rosa Iavelberg e Dr. Nilson Machado, pela leitura atenciosa, pelas contribuições na banca de qualificação e, também, pelas discussões tão necessárias acerca da docência em suas disciplinas no Programa de Pós-Graduação da FEUSP.

À professora Dr^a. Isabela Frade, pela participação e contribuições na banca de defesa.

Aos amigos do Doutorado, que oportunizaram risos, trocas de leituras e colo nas horas mais difíceis.

Aos meus alunos de graduação e aos colegas professores da Licenciatura em Artes Visuais, pela partilha dos sabores, dos saberes e, pela aprendizagem constante.

Às amigas especiais Maria Brígida Portela, Rosemary Nicácio, Priscila Miraz, Flávia Murbach e Patrícia Bertolucci pelas conversas ao longo do caminho para a

Faculdade e pelas alegrias compartilhadas. Minhas noites sempre foram mais que simples trajetos na parceria com vocês!

Às Faculdades Integradas de Ourinhos, pelo apoio indispensável aos translados entre o interior e a capital.

Aos funcionários da FEUSP, pelas orientações.

Ao Programa Bolsa Mestrado e Doutorado da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, pela concessão da bolsa de estudos.

Não é à toa que entendo os que buscam caminho. Como busquei arduamente o meu! E como hoje busco com sofreguidão e aspereza o meu melhor modo de ser, o meu atalho, já que não ousa mais falar em caminho. Eu que tinha querido. O Caminho, com letra maiúscula, hoje me agarro ferozmente à procura de um modo de andar, de um passo certo. Mas o atalho com sombras refrescantes e reflexo de luz entre as árvores, o atalho onde eu seja finalmente eu, isso eu não encontrei. Mas sei de uma coisa: o meu caminho não sou eu, é outro, são os outros. Quando eu puder sentir plenamente o outro estarei salvo e pensarei: eis o meu ponto de chegada.

Clarice Lispector, 1999.

RESUMO

GUIMARÃES, A. L. B. **Atravessamentos:** A Construção da Identidade Profissional em um Curso de Formação de Professores de Artes Visuais. 2016. 161 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

A investigação, de abordagem qualitativa, consiste em um estudo de caso, cujo escopo fundamenta-se na análise de como as experiências vivenciadas pelos estudantes em um Curso de Formação Inicial de Professores – Licenciatura em Artes Visuais (LAV), em uma Instituição de Ensino Superior Privada no interior do Estado de São Paulo – são constitutivas da identificação profissional docente. Parte-se da hipótese de que no desenvolvimento da identidade docente – também compreendida como o processo de identificação com a profissão escolhida: professor de Artes Visuais – as experiências vivenciadas pelos licenciandos durante o itinerário formativo inicial (a graduação) terminam por criar brechas de ruptura com as crenças e as representações cristalizadas da docência (com as quais os estudantes adentram a Licenciatura), possibilitando a assunção de outros modos de ser e de estar na profissão. Para tanto, fez-se necessária uma compreensão mais ampla dos sentidos que os discentes manifestam sobre seu percurso formativo, com base em três eixos fundamentais – (a) as representações da docência, (b) os saberes docentes, e (c) da experiência como reflexão e transformação de si e da profissão de professor – resgatando-se como referencial teórico sobre a identidade profissional, os estudos de Nóvoa (1995) e Garcia (1999; 2009). Para a coleta de dados, foram adotados os seguintes procedimentos: análise de documentos, questionário e entrevista semiestruturada. E os procedimentos de análise foram alicerçados pelos pressupostos da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977). Os caminhos escolhidos possibilitaram caracterizar e analisar o conjunto das representações, intenções, ações e práticas que os estudantes desenvolveram ao longo do seu processo de formação profissional, bem como a relação entre os saberes da experiência, do conhecimento pedagógico e do conhecimento específico em Artes Visuais como dimensões fundamentais à construção da identidade profissional do professor e de uma formação inicial de professores que se pautem pela atribuição de sentidos ao longo do seu itinerário formativo. Entretanto, a análise dos dados também evidenciou que a formação desses professores vem sendo conduzida por uma epistemologia dos saberes das disciplinas (NÓVOA, 1999), em que os saberes específicos das Artes Visuais – enquanto um “saber fazer” – são priorizados em detrimento aos saberes pedagógicos e aos saberes da experiência; além de colocarem a formação docente em um patamar menor, as análises demonstraram a dificuldade desta formação inicial em promover a articulação efetiva entre teoria e prática. Por fim, o estudo confere visibilidade à urgência dos cursos de formação inicial de professores em Artes Visuais atentarem para as experiências formativas e simbólicas e para as representações sociais que constituem a identidade profissional dos licenciandos, criando mecanismos de articulação entre teoria, prática e experiência e de outros modos de ser/estar na profissão e na própria vida.

Palavras-chave: Identidade Docente. Experiência. Formação de Professores em Artes Visuais.

ABSTRACT

GUIMARÃES, A. L. B. **Be crossed:** The Construction of Professional Identity on a Visual Arts Teacher Training Course. 2016. 160 f. Doctoral Thesis. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

The research, of qualitative approach, consists of a case study, whose scope is based on the analysis of how the experiences of the students in an Initial Teacher Training Course – Degree in Visual Arts in a private Higher Education Institution in São Paulo State – are constitutive of the teaching professional identity. It starts with the hypothesis that the development of teacher identity – also understood as the process of approximation and identification with the chosen profession: Visual Arts teacher – the experiences of the licensees during the initial formation process (graduation) end up creating gaps in the beliefs and crystallized representations of teaching (with which students step into the Degree), enabling other ways of being and living in the profession. For this purpose, it was necessary a broader understanding of the way the students express their training, based on three fundamental pillars: (a) the representations of teaching, (b) the teaching knowledge and (c) the experience as reflection and transformation of themselves and of teaching, rescuing, as a theoretical framework on the professional identity, the works by Nóvoa (1995) and Garcia (1999; 2009). The data collection procedures, the questionnaire, and the semi-structured interview were adopted for the analysis of documents. The testing procedures, in turn, were grounded by the assumptions of Content Analysis (BARDIN, 1977). The chosen paths allow to characterize and analyze the set of representations, intentions, actions and practices that students develop throughout their training process as well as the relationship between the knowledge of experience, pedagogical knowledge and specific knowledge in Visual Arts as fundamental dimensions to the construction of the teacher's professional identity and the initial training of teachers to be guided by assigning meanings throughout their formative itinerary. However, the data analysis also showed that the formation of these teachers has been conducted by an epistemology of knowledge of the subjects (NÓVOA, 1999), in which specific knowledge of Visual Arts – as a “know-how” – are prioritized over the pedagogical knowledge and the knowledge from experience; besides getting teacher's training at a lower level, the analysis showed the difficulty of this initial training to promote effective coordination between theory and practice. Finally, the study gives visibility to the urgency of the initial training courses for Visual Arts teachers to observe the formative and symbolic experiences and the social representations that constitute the professional identity of undergraduates, creating mechanisms of articulation between theory, practice and experience and other ways of being / living in the profession and in life itself.

Keywords: Teacher Identity. Visual Arts Teachers' Formation. Experience. Reflective Teacher.

RESUMÉ

GUIMARÃES, A. L. B. **Les traversées:** la construction de l'identité professionnelle dans un cours de formation des enseignants d'Arts Visuels. 2016. 160 f. Thèse (Doctorat). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

La recherche d'approche qualitative se compose d'une étude de cas, dont la portée est basée sur l'analyse de quelle façon les expériences vécues par les étudiants dans un cours de Formation Initiale des Enseignants – Licence en Arts Visuels (LAV) dans un établissement d'enseignement supérieur privé à l'intérieur de São Paulo – sont constitutives de l'identité de l'enseignant. L'on part de l'hypothèse que dans le développement de l'identité de l'enseignant – également comprise comme le processus de rapprochement et d'identification avec la profession: professeur d'Arts Visuels – les expériences vécues par les étudiants de licence pendant le parcours initial de la formation supérieure (de l'obtention du diplôme supérieur) finissent par créer des trous de rupture avec les croyances et les représentations cristallisées de l'enseignement (avec lesquelles les étudiants entrent dans la Licence), en rendant possible la prise en charge d'autres manières d'être dans la profession. Pour cela, il faut une compréhension plus large des sens que les étudiants expriment à l'égard de leur parcours de formation, à partir de trois volets: (a) les représentations de l'enseignement, (b) les savoirs des enseignants, et (c) l'expérience comme réflexion et transformation de soi et de la profession de professeur, en utilisant comme référence théorique sur l'identité professionnelle les études de Nóvoa (1995) et Garcia (1999; 2009). Les procédures de collecte de données ont été adoptées à travers l'analyse de documents, l'enquête et l'interview semi-structurée. Pendant que les procédures d'analyse ont été soutenues par les présuppositions de l'Analyse de Contenu (BARDIN, 1977). Les chemins choisis ont permis de caractériser et analyser l'ensemble des représentations, intentions, actions et pratiques que les étudiants ont développé tout au long de leur processus de formation professionnelle, aussi bien que le rapport entre les savoirs de l'expérience, de la connaissance pédagogique et de la connaissance spécifique en Arts Visuels comme des dimensions fondamentales à la construction de l'identité professionnelle de professeur et d'une formation initiale des enseignants qui est guidée par l'attribution de significations au cours de leur itinéraire de formation. Cependant, l'analyse des données a aussi mis en évidence que la formation de ces enseignants est habituellement menée par une épistémologie des savoirs des disciplines (NÓVOA, 1999), où les savoirs spécifiques des Arts Visuels – en tant qu'un «savoir-faire» – ont la priorité sur les savoirs pédagogiques et les savoirs de l'expérience; en plus de mettre la formation de l'enseignant dans un niveau inférieur, les analyses ont montré la difficulté de cette formation initiale de promouvoir l'articulation efficace entre la théorie et la pratique. L'étude enfin donne de la visibilité sur l'urgence des cours de formation initiale des enseignants en Arts Visuel de faire attention aux expériences formatrices et symboliques, et aux représentations sociales qui composent l'identité professionnelle des apprenants, en créant des mécanismes d'articulation entre la théorie, la pratique et l'expérience, et d'autres façons d'être dans la profession et même la vie.

Mots-clés: Identité de l'enseignant. Formation des enseignants en Arts Visuels. Expérience. Enseignant Réflexif.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Caracterização dos Participantes da Pesquisa – 2014	28
Quadro 2 - Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Artes Visuais – 2009	31
Quadro 3 - Caracterização da escolha pela Licenciatura em Artes Visuais – 2014	101

LISTA DE SIGLAS

AESP	-	Arte-Educadores do Estado de São Paulo
CIAE	-	Curso Intensivo de Arte na Educação
ENBA	-	Escola Nacional de Belas Artes
FAEB	-	Federação de Arte-Educadores do Brasil
IES	-	Instituição de Ensino Superior
INEP	-	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
JAA	-	Jovem Agricultor Aprendiz
LAV	-	Licenciatura em Artes Visuais
LDB	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PPP	-	Projeto Político Pedagógico
SAM	-	Semana de Arte Moderna
TCC	-	Trabalho de Conclusão de Curso
UFRJ	-	Universidade Federal do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	Objetivos e premissas da pesquisa	16
2	DA PESQUISA	20
2.1	O estudo de caso	22
2.2	Os procedimentos para coleta das informações	23
2.3	Caracterização dos sujeitos da pesquisa	27
2.4	A paisagem: o contexto do curso de formação inicial na Licenciatura em Artes Visuais	29
2.5	Análise dos dados	33
3	A urdidura do Ensino Superior e a trama da Licenciatura em Arte no Brasil: fios para tecer a formação de professores	37
3.1	A escolha dos fios	39
3.2	A abertura da cala	45
3.3	Primeiras teceduras	48
3.4	Os alinhavos	55
3.5	O tecido	64
3.6	O avesso do tecido e seus nós	71
4	A identidade docente e seus atravessamentos	77
4.1	A constituição da identidade docente na formação inicial	79
4.1.1	Da reflexão na formação inicial	84
4.2	Das representações da profissão	88
4.3	Dos saberes docentes	90
4.4	Dos saberes da experiência e da experiência	92
5	A identidade docente como obra aberta: a voz dos licenciandos	99
5.1	Vai ser professor de Arte?	100
5.2	O que significa ser professor de Arte? Representações dos licenciandos sobre a Profissionalidade Docente	105
5.3	O que preciso Saber para Ser Professor? Reflexões acerca dos Saberes Docentes na voz dos Alunos-Mestres	112

5.4	Da experiência na Constituição da Identidade Docente	117
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
	REFERÊNCIAS	142
	ANEXOS	153
	ANEXO A - QUESTIONÁRIO	154
	ANEXO B - ROTEIRO DE ENTREVISTA	159
	ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	160

INTRODUÇÃO

“O que importa, na formação do docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, dos desejos, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado” vai gerar coragem”

FREIRE, 1996.

Refletir sobre a temática da formação de professores de Arte é, no mínimo, tarefa desafiadora, até porque muito se tem estudado sobre ela ao se buscar possibilidades de compreensão da prática docente que assegurem uma formação de qualidade aos futuros professores. Como formadora de professores na Licenciatura em Artes Visuais, na especificidade da docência para o Ensino Fundamental e Médio, o foco tem sido pensar a formação desse profissional e, por inúmeras vezes, tenho me deparado com a ambiguidade entre a realidade escolar encontrada e a Universidade, seja nas conversas informais de corredor, seja na tematização de práticas em sala de aula, na análise dos relatórios de estágio, seja, até mesmo, em ações de formação continuada em parceria com os licenciandos que já atuam no ensino formal.

É notório saber que a formação do professor começa antes mesmo de sua formação acadêmica e prossegue durante toda sua vida profissional – especialmente porque a formação para a prática educativa se constitui na tensão entre as determinações estruturais da sociedade, as exigências do sistema de ensino e as perspectivas pessoais do professor (BARREIRO; GEBRAN, 2006). Ademais, são muitos os saberes inerentes à profissão docente, e estes

[...] são construídos ao longo de toda a vida, começando, portanto, antes mesmo da formação inicial, passando por ela e acompanhando toda a formação continuada, eles englobam, inicialmente, teorias e crenças oriundas da vivência particular de cada um, ao longo da vida pessoal e escolar, e que, posteriormente, vão sofrendo influências diversificadas, oriundas dos processos de formação que são consolidados e revalidados na prática docente. (MONTALVÃO; MIZUKAMI, 2010, p. 101).

Pautando-se por essa formação concebida como um *continuum* (GARCIA, 1998), em que o ser professor não se dissocia da vida pessoal, acreditamos que a identidade docente é construída tendo por base tanto as subjetividades singulares, as experiências vivenciadas, quanto o desenvolvimento profissional, ao longo de seu

itinerário formativo, em especial no Curso de Formação Inicial – a Licenciatura em Artes Visuais.

Pensar nesta linha de ação implica compreender o aluno-mestre¹ não como um técnico que deve dominar determinado repertório a ser transmitido ou repassado, nem como vocação, sacerdócio ou destino. Compreende-se a profissão docente como um produto de si, um sujeito que se produz em sua prática de ensinar e de aprender (PEREIRA, 2013). Nessa ação de esquadrihar-se constantemente, os alunos-mestres, começam a questionar sobre como têm ensinado e sido ensinados, buscando uma relação maior entre aquilo que pensam, apreendem e realizam, precisando da vida e do viver para que o ensino e a aprendizagem de Arte se efetivem. Assim, a pesquisa que ora se pronuncia, se baliza por ser um espaço/tempo de reflexão, em uma prática pedagógica concreta com os licenciandos em Artes Visuais, na ânsia de compreender de que forma as experiências vivenciadas na graduação atuam na constituição identitária de sua profissão.

1.1 Objetivos e premissas da pesquisa

Perceber-se como autor de seu próprio percurso, saber-se responsável pelas escolhas efetivadas, reconhecer-se no ofício docente, são alguns dos pontos que perpassam o processo de escolha profissional, em especial, pela licenciatura. Mais do que desvelar as razões que levaram o jovem a se interessar pela carreira docente, cumpre-nos compreender como este jovem se torna professor e como a sua identidade docente é forjada, em grande parte, pelas experiências vivenciadas na graduação – experiência que, enquanto potência transformadora, possibilita alçar outras perspectivas sobre a profissão, provocando brechas para um (re)pensar/agir a docência em Artes Visuais.

Com base nestas ponderações, cabe-nos perguntar: Como se constrói a identidade profissional docente em Artes? Que condições, no curso de Licenciatura em Artes Visuais, podem favorecer a construção dessa identidade? Como as experiências vivenciadas no decorrer da licenciatura contribuem para a construção de uma docência em arte? Quais elementos da experiência formativa dos alunos-

¹ Aluno-mestre: termo utilizado para identificar os sujeitos que vivenciam a dupla condição: de alunos na Licenciatura em Artes Visuais e de professores no ensino formal (ZABALZA, 1994).

mestres podem contribuir para pensarmos uma formação inicial de professores de Artes Visuais pautada pela atribuição de sentidos ao longo do processo formativo? Quais saberes os licenciandos apontam como relevantes em suas experiências formativas? O que é ser professor de Arte? Que saberes docentes diferenciam-no de outros professores?

A hipótese inicial é de que a identidade docente do futuro professor de Artes Visuais é urdida pelas experiências vivenciadas durante o itinerário formativo na graduação, o que geraria uma outra forma de ser e de se constituir professor. Ao vivenciar uma experiência, o aluno-mestre mobiliza saberes e desejos que o instigam e que possibilitam a reflexão acerca de sua formação e de sua própria prática pedagógica. Ao se dar conta desses saberes, o aluno-mestre desestabiliza suas certezas pedagógicas, gerando outros modos de ensinar, de aprender e de ser professor.

Alçar voos neste território implica compreender como os alunos se percebem professores de Arte – e aí adentramos o terreno da constituição da identidade deste professor, o que nos leva a considerar as aproximações e os distanciamentos possíveis entre o que é ser artista e o que é ser professor de Arte, – e também quais saberes eles acreditam serem essenciais na sua formação.

Para aclarar tais pontos, definimos como objetivo principal **investigar como a identidade profissional do futuro professor de Artes Visuais é constituída e atravessada² pelas experiências**. E, como metas secundárias, estabelecemos:

- a) Analisar as marcas da construção identitária do licenciando com base na caracterização da Licenciatura em Arte no Brasil e suas repercussões nos saberes docentes.
- b) Caracterizar e analisar quais saberes docentes os estudantes julgam ser imprescindíveis na sua formação profissional.
- c) Mapear e analisar as experiências formativas que os licenciandos assumem como potencializadoras da sua identidade docente.
- d) Estabelecer nexos entre o aporte teórico e a realidade escolar universitária, possibilitando ações que superem as dificuldades encontradas e favoreçam a constituição da identidade docente na Licenciatura.

² O conceito de atravessamento foi criado por Gilles Deleuze e Felix Guattari (1995) para designar tudo aquilo que produz subjetividade.

Responder aos questionamentos ora elencados, bem como à hipótese inicialmente levantada, exige um mergulho mais profundo no contexto educacional da formação inicial, orientando para a seleção da **Abordagem Qualitativa** como modalidade investigativa. Ainda, a especificidade do contexto e da singularidade do objeto de estudo norteou a definição do **Estudo de Caso** como metodologia de pesquisa.

A efetivação desta investigação exigiu a utilização de vários procedimentos, sobretudo de coleta de informações e de análise do material angariado. Para isso, o levantamento dos dados, visando garantir a triangulação dos dados, foi feito com base nos seguintes instrumentos: (a) análise documental; (b) questionários; (c) entrevistas. Assim, os dados foram cuidadosamente organizados e analisados de modo a possibilitar a elucidação do objeto de estudo. A apresentação do estudo demandou escolhas de diferentes ordens, tanto em relação aos conteúdos priorizados, quanto à sequência na proposição das ideias, ao suporte teórico para a análise dos dados, sempre na intenção de favorecer a compreensão dos caminhos percorridos e dos cenários contemplados.

No **segundo capítulo**, apresentamos o percurso da pesquisa, a opção metodológica – situada em sua tipologia – e as razões que ensejaram a escolha. Ainda, descrevemos o cenário, situamos os atores e definimos e indicamos as técnicas utilizadas para a coleta de informações, bem como os procedimentos de análise e as unidades de significação.

No **terceiro capítulo**, a Licenciatura em Arte foi caracterizada, buscando compreender, em suas raízes históricas e pedagógicas, os acertos e os descompassos que ainda reverberam na constituição da identidade docente em Arte. Para tanto, delineamos um percurso histórico que abrangeu desde as aulas-régias de Desenho até as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Artes Visuais (Licenciatura) e uma análise acerca de duas importantes consideráveis que ainda permeiam o ensino de Arte e a constituição da identidade desse professor: (a) a polivalência como marca de um saber generalizado e pouco aprofundado; e (b) as aproximações e os distanciamentos entre ser artista e ser professor de Artes Visuais.

No **quarto capítulo**, o foco se deteve na análise da identidade docente e das variáveis que interferem, atravessam e potencializam sua constituição, com base nas problematizações de Garcia (2009) e Nóvoa (1995). Para dar corpo às

discussões e aprofundar o olhar para o feixe de relações estabelecidas, trazemos para cena as contribuições acerca do professor reflexivo (ZEICHNER, 1993), dos saberes docentes (TARDIF, 2012), das representações sociais (JODELET, 2005) e da experiência pelo diálogo entre Dewey (1959a, 1959b) e Larrosa (2002). Os caminhos conceituais escolhidos auxiliaram no desvelamento do objeto de estudo, e também possibilitaram a estruturação do arcabouço teórico necessário para as discussões e análises seguintes.

No **quinto capítulo**, por sua vez, caracterizamos os sujeitos da pesquisa em profundidade, e igualmente esclarecemos e analisamos as concepções que estes manifestam acerca da profissão docente. Tomando como ponto de análise as dimensões da representação acerca da profissão, dos saberes docentes e da experiência, descortinamos como as experiências vivenciadas pelos licenciandos durante o itinerário formativo inicial (a graduação) terminam por reverberar na constituição de sua identidade profissional, criando fissuras nas crenças e nas representações cristalizadas da docência. Ainda, nossa investigação revelou, nos bastidores das leituras e das análises das falas dos estudantes, que a formação inicial nesta IES, como se apresenta, demonstra dificuldade em promover a articulação efetiva entre teoria e prática.

Por fim, nas **considerações finais**, retomamos os caminhos percorridos e as aprendizagens construídas, dando visibilidade à urgência dos cursos de formação inicial de professores em Artes Visuais atentarem para as experiências e para as representações sociais que constituem a identidade profissional dos licenciandos, criando mecanismos de articulação entre teoria, prática e experiência e de outros modos de ser/estar na profissão e na própria vida.

“O importante é que, qualquer que seja a coisa que se procure aprender, é necessário que seja por uma experiência de primeira mão; é indispensável que se tenha uma experiência pessoal e direta, ao invés de [...] se conformar simplesmente com um modelo dado já existente”

TRUNGPA *apud* JOSSO, 2010.

A abordagem qualitativa tem suas raízes no final do século XIX, nas Ciências Sociais, com a pretensão de promover uma alternativa para os estudos compromissados em responder às questões relativas aos fenômenos humanos e sociais, visando à constatação de determinada realidade, realçando as características e os ricos atributos da vida social (ANDRÉ, 2005), para os quais os métodos quantitativos tradicionais mostravam-se insuficientes.

Denzin e Lincoln (2005) afirmam que a pesquisa qualitativa implica uma ênfase sobre os processos e os significados que não são examinados ou medidos em termos de quantidade, intensidade ou frequência – ressaltando que a competência da pesquisa qualitativa é o mundo da experiência vivida. Para eles, toda pesquisa qualitativa deve levar em consideração tanto a complexidade histórica do campo de pesquisa, quanto o contexto do objeto pesquisado e a experiência vivida, afinal

Investigadores qualitativos tencionam a natureza socialmente construída da realidade, a relação íntima entre o pesquisador e o que é estudado, e os constrangimentos situacionais que formatam a pesquisa. Tais pesquisadores enfatizam a natureza intrinsecamente valorativa da pesquisa. (DENZIN; LINCOLN, 2005, p. 10).

Partindo da perspectiva de que há uma relação entre o mundo real e aquele que nele vive, uma interdependência orgânica entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, a abordagem qualitativa de pesquisa sustenta a convivência – o *estar com* – entre pesquisador e pesquisado(s), em uma relação permanente de reciprocidade, respeito e diálogo, reconhecendo neles sua condição de sujeitos e outorgando-lhes um papel relevante na investigação.

Para Denzin e Lincoln (2005), esse ‘*estar com*’ inerente às pesquisas de abordagem qualitativa, demanda um conjunto de procedimentos (como, por exemplo, notas de campo, entrevistas, conversações, fotografias, narrativas e

memórias de si) que possibilitam tornar o mundo visível e transformá-lo a partir do ato de pesquisar. Tais procedimentos se referem, ao mesmo tempo, à produção de saber, à construção de metodologia, à elaboração de princípios, ao estabelecimento de resultados e à invenção/construção processual do seu caminho de pesquisa (ARAGÃO; BARROS; OLIVEIRA, 2005). Para além de uma descrição formal dos métodos e técnicas a serem utilizados, os procedimentos de pesquisa indicam, portanto, as opções e a leitura que o pesquisador faz do quadro teórico utilizado, em intrínseca relação com a sua visão de mundo.

Desta forma, a pesquisa se pauta pelas características inerentes à abordagem qualitativa: (a) ter no ambiente natural sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; (b) recolher dados predominantemente descritivos; (c) valorizar o processo, sem desconsiderar os resultados; (d) analisar os dados indutivamente; e, (e) apreender e respeitar a perspectiva dos participantes (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Essas particularidades da pesquisa de abordagem qualitativa não se resumem a meros compêndios investigativos, tampouco descansam em paisagens contínuas e articuladas, apoiadas na calma – e suposta – superfície dos dados obtidos; mas se enredam, também, em interstícios de extensões descontínuas, limites, lacunas, divisões, alteridades e, por isso, se alocam, no corpus do estudo de caso.

2.1 O estudo de caso

O estudo de caso é uma metodologia de pesquisa que, quando a serviço da abordagem qualitativa, implica no destaque de uma realidade, de uma unidade, de uma situação, de um fato, dentro de um sistema mais amplo. Segundo Lüdke e André (1986, p. 17),

[...] o estudo de caso é o estudo de um caso, seja ele simples e específico [...] O caso é sempre bem delimitado, devendo ter contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem interesse próprio, singular.

Nessa perspectiva, é o estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular, de um fenômeno educacional, preocupado não com julgamentos ou

com teorias sociais, mas com a compreensão da ação educativa, pois “[...] busca-se conhecer, em profundidade, o particular” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 24). Também Triviños (1987, p. 133) define o estudo de caso como “[...] uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente”. Esta definição determina suas características, que são dadas por duas circunstâncias: a primeira refere-se à natureza e à abrangência da unidade, que pode ser um aluno, uma classe, uma escola, uma cidade. E a segunda circunstância refere-se à “[...] complexidade do estudo de caso que será determinada pelos suportes teóricos que servem de orientação em seu trabalho de investigador” (TRIVIÑOS, 1987, p. 134).

Esse caso deve ser amplamente compreendido por uma descrição pormenorizada e pela gestão/avaliação de seus resultados e ações. O estudo de caso não visa a generalizações, mas um caso pode revelar realidades universais, porque, guardadas as peculiaridades, nenhum caso é um fato isolado, pois é parte de um contexto criado por relações sociais em um dado tempo e espaço. O interesse do pesquisador deve ser estudar a unidade em suas especificidades, o que não impede que ele atente para o contexto e para as inter-relações com o todo.

Nesse sentido, o estudo deve ser um “[...] retrato vivo da situação investigada, tomada em suas múltiplas dimensões e em sua complexidade própria” (ANDRÉ, 1995, p. 55). São características do estudo de caso: (a) interpretação em contexto; (b) utilização de uma variedade de informantes, fontes de informação e situações; (c) inclusão de diferentes pontos de vista, mesmo que conflitantes; (d) englobar a perspectiva do próprio pesquisador; e (e) ter um plano de trabalho flexível, que se configura no decorrer do campo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Vale ressaltar que o estudo de caso, assim como qualquer pesquisa, não representa uma leitura única e universal da realidade, mas sim uma faceta da situação, criada na relação entre o pesquisador, seu tema e os sujeitos da investigação.

2.2 Os procedimentos para coleta das informações

Considerando o objetivo maior do estudo e pautando-se pela recomendada triangulação dos dados (ANDRÉ, 1995), os procedimentos para recolha de

informações são variados, permitindo que as nuances inerentes ao estudo se aloquem em uma visão mais ampla. São eles:

a) QUESTIONÁRIOS

O questionário é uma técnica de interlocução planejada (CHIZZOTTI, 2006) que consiste em um conjunto de questões pré-elaboradas sistematicamente e dispostas em itens que constituam o tema da pesquisa, suscitando respostas sobre um assunto que os informantes saibam opinar. Esta técnica de coleta de dados pode ser composta por perguntas fechadas, abertas ou mistas.

O questionário fechado, apesar do uso privilegiado em sondagens e do amplo alcance no número de pessoas, apresenta como desvantagem a incapacidade de proporcionar aos informantes todas as alternativas possíveis, limitando a expressão correta e as nuances de opinião (LAVILLE; DIONNE, 1999). O questionário aberto compõe-se de questões para as quais não se oferecem opções de resposta, permitindo ao sujeito um campo maior de reflexão e de autonomia nas respostas. O questionário semiestruturado, por sua vez, utiliza perguntas abertas e fechadas, possibilitando equilibrar as vantagens e as desvantagens de cada tipo. Apesar de não se configurar como uma técnica integrante do universo da pesquisa de abordagem qualitativa, optamos por sua utilização, pelo equilíbrio das informações prestadas, pela riqueza das informações possíveis nas respostas às questões abertas, pelo abarcamento de um número maior de pessoas que pode contribuir para a compreensão do objeto de estudo. Desse modo, o questionário semiestruturado aglutina a abrangência à estabilidade dos resultados.

Cabe salientarmos que a escolha pelo questionário semiestruturado como instrumento para a recolha das informações não foi aleatória, mas fundamentada na certeza de que o pesquisador consegue ganhos com sua proposição, uma vez que oferece maior autonomia de resposta – o fato de o pesquisador não estar presente concede ao participante o espaço necessário para refletir e responder em harmonia com seus pensamentos, crenças, valores e possibilidades. O roteiro do questionário (Anexo A) teve sua elaboração orientada pelos seguintes objetivos: (a) arrolar informações pessoais e acadêmicas; (b) delinear aspectos que caracterizam os saberes necessários à ação docente; (c) mapear concepções acerca da própria formação que reverberam na construção de sua identidade docente; (e) elencar

situações vivenciadas que, para os alunos-mestres, se constituem formativas; (f) inventariar as relações que os licenciandos estabelecem entre a formação inicial e sua prática profissional.

b) ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Definida inicialmente como uma conversa entre duas ou mais pessoas, a entrevista é um diálogo planejado e intencional, cujo objetivo maior é o de recolher informações descritivas “[...] na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam os aspectos do mundo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 134). Na entrevista semiestruturada não há imposição de perguntas; ao contrário, nela o depoente é convidado a discorrer sobre o tema valendo-se de suas próprias informações e interesses. Embora haja um esquema básico, este não é aplicado com rigidez – como uma camisa de força a reprimir movimentos e pensamentos – permitindo, transformações e reflexões.

A entrevista, assim descrita, agrega valor ao estudo de caso, uma vez que permite ao pesquisador “[...] captar uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 136) possibilitando “[...] correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção de informações desejadas” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34). Contudo, a consecução da entrevista semiestruturada para a recolha dos dados requer a observância de alguns passos, tais como: (a) desenvolvimento do referencial conceitual que orientará a investigação; (b) identificação dos conceitos centrais e das temáticas abordadas; (c) definição clara dos objetivos norteadores da pesquisa; (d) a composição de um roteiro de entrevista – com tópicos ou questões guias – e sua subsequente validação; e, (e) seleção dos entrevistados.

O roteiro de entrevista não deve ser muito vasto ou se constituir como uma extensa série de perguntas, mas sim um conjunto de tópicos cuja função principal é funcionar como um “[...] lembrete para o entrevistador, uma salvaguarda quando der ‘branco’ no meio de uma entrevista, um sinal de que há uma agenda a ser seguida” (BAUER; GASKELL, 2002, p. 66). A elaboração do roteiro de entrevista (Anexo B) demandou a preparação clara dos objetivos a serem alcançados por sua consecução, a saber: (a) compreender as marcas da construção identitária do futuro

professor de Arte; (b) identificar as representações acerca da profissionalidade docente; (c) compreender o valor das experiências formativas para esses processos; e (d) investigar quais saberes os alunos pontuam como sendo essenciais à sua formação profissional.

Como a pretensão da entrevista é “[...] explorar o espectro de opiniões e as diferentes representações sobre o assunto em questão” (BAUER; GASKELL, 2002, p. 68), não houve necessidade de ampliar em demasia o número de respondentes. As entrevistas aconteceram em dias e horários previamente agendados, em local silencioso e pouco sujeito a interrupções. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas, até com as pausas e os modos coloquiais da fala. O resultado da transcrição é um trabalho de construção ao qual se submete a entrevista gravada, como uma verdadeira tradução das falas dos alunos-mestres, uma vez que coexistem

As demoras, as repetições, as frases interrompidas e prolongadas por gestos, olhares, suspiros ou exclamações, há as digressões laboriosas, as ambiguidades que a transcrição desfaz inevitavelmente, as referências a situações concretas, acontecimentos ligados à história singular de uma cidade, de uma fábrica, de uma família. (BOURDIEU, 1997, p. 71).

Esse processo do discurso descrito por Bourdieu (1997) demonstra que o pesquisador está sujeito às obrigações frequentemente difíceis de conciliar, como por exemplo, a fidelidade a tudo que os participantes manifestam durante a entrevista, como o tom da voz, a pronúncia, a entonação, o ritmo da fala, a linguagem dos gestos, da mímica, as expressões faciais e toda ordem de postura corporal. Todavia, para favorecer a leitura do texto, pequenos ajustes foram necessários, afinal a linguagem oral em muito se difere da escrita. Aquela é mais informal e pouco atente às regras gramaticais, apresentando repetições ou incongruências. A escrita, por sua vez, demanda maior cuidado, maior rigor, o que gerou pequeninas adequações que, sem prejudicar o conteúdo, permitiram uma leitura mais fluida.

c) ANÁLISE DOCUMENTAL

A análise documental foi pautada pelo tratamento metodológico de documentos oficiais, arquivos pessoais, formais e informais. Para Lüdke e André

(1986), os documentos representam uma fonte natural de informações pois, ao mesmo tempo que contextualizam o objeto de estudo, fornecem informações relevantes sobre esse contexto, proporcionando mais estabilidade aos resultados obtidos na coleta dos dados. Muitos são os documentos escolares que contribuíram na construção do estudo de caso: prontuários, pastas, relatórios de estágio, relatos, diários de bordo, avaliações, bilhetes, etc., além de planos de aula e de ensino, proposta pedagógica do curso de licenciatura, regulamento de estágio, entre outros. Tais documentos revelaram aspectos interessantes para a presente pesquisa, possibilitando a compreensão do contexto formador dos alunos-mestres em Artes Visuais.

2.3 Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Inicialmente, o estudo fora contemplado para abarcar a totalidade dos estudantes de Arte que já têm algum contato com o ensino formal – a escola – seja por meio do estágio supervisionado seja pela função de professor substituto. Desse modo, aplicamos um questionário (Anexo A) a todos os estudantes do 4º e do 6º termo, no ano letivo de 2014. Dos 76 (setenta e seis) instrumentos encaminhados, 67 (sessenta e sete) retornaram respondidos, o que nos deixou otimistas com os futuros encaminhamentos da pesquisa.

Após análise rigorosa e exaustiva dos dados coletados, e tendo como meta o objetivo maior desta investigação, delimitamos um número menor de participantes, usando como primeiro critério a efetivação de ser aluno-mestre, isto é, somente os estudantes que já estavam atuando como professores de Arte no ensino formal, para além da situação de estágio³. Assim, primeiramente, participariam do estudo 15 (quinze) estudantes da Licenciatura em Artes Visuais, sendo 8 (oito) estudantes do 4º termo e 7 (sete) licenciandos do 6º termo – último semestre da graduação.

A preocupação com a qualidade do estudo, bem como com o tempo para o acompanhamento dos participantes e a efetivação dos procedimentos para a coleta dos dados, foi outro critério que proporcionou maior afunilamento dos sujeitos da pesquisa, ficando, assim, somente com os estudantes que concluíram a graduação

³ Cabe pontuar que, em razão da escassez de profissionais habilitados para o exercício da docência em Arte no interior do noroeste paulista e do norte paranaense, muitos alunos da licenciatura passam a atuar como docentes, em caráter excepcional, antes do término de sua graduação.

no ano de 2015. Após a definição do grupo, a participação efetiva na investigação esteve condicionada ao aceite dos alunos, o que foi registrado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo C).

Dados levantados pelo questionário (Anexo A) permitiram caracterizar os participantes da pesquisa: três do sexo masculino e cinco do sexo feminino (Quadro 1). Os sujeitos têm idade variando entre 18 e 46 anos e apenas três apresentam formação superior anterior nas seguintes habilitações: Designer Gráfico; Processamento de Dados com Mestrado na sua área de formação; e Licenciatura em História. Dos demais participantes, dois apresentam formação técnica: um como Jovem Agricultor Aprendiz (JAA) e o outro como Técnico em Música.

Do grupo, quatro residem e trabalham no mesmo município do curso de graduação – Ourinhos/SP –, os demais moram e trabalham em outros municípios e estados, como Assis/SP, Canitar/SP e Carlópolis/PR. Todos atuam como professores de Arte em escolas regulares, públicas e/ou particulares, com alunos de Educação Infantil, do 1º (primeiro) ao 9º (nono) ano do Ensino Fundamental, e 1º (primeiro) e 2º (segundo) anos do Ensino Médio.

Quadro 1 - Caracterização dos Participantes da Pesquisa - 2014

Identificação	Sexo	Idade	Formação Anterior	Atuação Profissional como Professor de Arte
Amarelo	F	23 anos	Técnico em Música	Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano Ensino Médio: 1º e 2º anos
Azul	F	46 anos	Licenciatura em História	Educação Infantil
Branco	F	34 anos	Graduação e Mestrado em Processamento de Dados	Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano
Cinza	M	29 anos	-	Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano
Rosa	F	31 anos	-	Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano
Roxo	F	18 anos	-	Ensino Fundamental: 3º ao 5º ano
Verde	M	28 anos	Designer Gráfico	Ensino Médio: 1º e 2º anos
Vermelho	M	18 anos	Jovem Agricultor Aprendiz	Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano

Fonte: A Autora.

Os nomes dos alunos-mestres participantes foram trocados a fim de preservarmos as suas identidades. Neste intuito, escolhemos nomes de cores, fazendo alusão a um elemento expressivo da materialidade artística. As cores escolhidas foram: Amarelo, Azul, Branco, Cinza, Rosa, Roxo, Verde e Vermelho. O uso das letras maiúsculas é para firmar tratar-se de substantivos próprios.

2.4 A paisagem: o contexto do curso de formação inicial na Licenciatura em Artes Visuais

A escolha por uma Instituição de Ensino Superior privada, no interior paulista, se deve as particularidades em questão: primeiro por ser a única a oferecer o curso de Licenciatura em Artes Visuais presencial no noroeste paulista, em um raio de 200 (duzentos) km de abrangência – o que a faz ser procurada tanto por estudantes do estado de São Paulo quanto por estudantes do estado do Paraná; segundo, pelo fato desta pesquisadora ser professora de Prática de Ensino nesta instituição, atuando predominantemente na didática específica para o ensino de Arte, nos modos de planejamento de planos de aula e na atuação dos alunos no estágio supervisionado. Então, este foi o ponto de partida para as indagações já propostas e para a escolha deste universo de pesquisa – que não se encerra em sua particularidade, mas estabelece pontos de conexão com a formação de professores em outros locais e, até mesmo, de outras áreas.

A faculdade do interior paulista, cenário da presente investigação, é mantida por uma Fundação de direitos privados, sem fins lucrativos, fundada em 29 de dezembro de 1970, localizada no município de Ourinhos, distante 384 km da capital, São Paulo. Esta instituição conta, atualmente, com dezenove cursos de graduação, sendo três na área de Formação de Professores/Licenciaturas (Artes Visuais, Pedagogia e Ciências Biológicas) e os demais nas áreas de Arquitetura e Urbanismo, Medicina Veterinária, Direito, Sistemas da Informação, Psicologia, Enfermagem, Farmácia, Agronomia, Engenharia, Ciências Contábeis e Administração.

O curso em questão teve início em 1972, sob o nome de Curso de Desenho e Plástica – Licenciatura Plena, com duração de seis termos (equivalente a três anos), autorizado pelo Parecer nº 847 de 10/08/72 e pelo Decreto nº 71.075 de 12/09/72. Cinco anos depois, em 1977, o curso foi reconhecido pelo Ministério da Educação,

promulgado pelo Parecer nº 1.204 de 05/05/77 e o Decreto nº 78.092, de 19/07/76. Ainda em 1977, por meio do Parecer nº 1.204/77, de 05/05/77 foi autorizada alteração do nome do Curso, passando a se chamar Educação Artística – Licenciatura de 1º Grau, com Habilitação em Desenho e Plástica – também reconhecido pelo Decreto nº 80.155 de 15/08/77.

Em maio de 2005 o curso de Educação Artística foi avaliado pela Comissão de Avaliação das Condições de Ensino do Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), sendo atribuído o conceito “muito bom” para as instalações, para o corpo docente e para a organização didático-pedagógica. Em 2007, após nova reformulação do nome – Licenciatura em Educação Artística, com habilitação plena em Artes Plásticas – o curso foi credenciado pelo prazo de cinco anos conforme publicado pela Portaria de Renovação de Reconhecimento nº 777 de 13/09/2007.

Em 30 de janeiro de 2009, o Colegiado do Curso aprovou alteração na matriz curricular para atender a Resolução CES/CNE nº 03 de 02/07/2007, que dispõe sobre o número de semanas por semestre, passando de 18 (dezoito) para 20 (vinte) semanas semestrais, com aulas de 50 (cinquenta) minutos cada. Para ajustar as 20 semanas, fez-se necessária uma adequação e o deslocamento de disciplinas, demandando a elaboração de uma nova matriz curricular com vigência a partir do primeiro semestre de 2009. E, em 2012, o curso reformulou sua nomenclatura, passando a denominar-se Licenciatura em Artes Visuais.

Em face de tais reestruturações, o currículo da Licenciatura em Artes Visuais passou a ser composto pela matriz⁴ expressa no Quadro 2.

⁴ A matriz apresentada esteve em vigor no período de 2009 a 2014. Mesmo tendo passado recentemente por mudanças, uma avaliação criteriosa do currículo vigente trouxe à tona o fato de que a carga horária das disciplinas de outras linguagens, como as de Teatro, Música e Filosofia, que não as específicas das Artes Visuais, eram maiores do que as necessárias em cursos como este, impedindo que outros conteúdos, como o da fotografia e o das poéticas digitais, por exemplo, fossem oferecidos. Assim, como a carga horária da disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), ao contrário, estava muito pequena diante da necessidade e importância da referida disciplina, o que vinha acarretando prejuízos consideráveis à realização do trabalho final que dá condições ao formando de concluir seu curso – conforme regulamenta a Resolução CSE/CNE/MEC nº 01/2009 e o Parecer CSE/CNE/MEC nº 280/2007. A partir de 2015, a matriz curricular foi reestruturada, com diminuição e/ou aumento da carga horária de disciplinas e acréscimo de outras matérias, mais específicas da visualidade contemporânea e da didática específica. Soma-se a isso o acréscimo de mais um ano letivo ao curso, totalizando 4 (quatro) anos de formação – o que acredita, trará maior consistência e qualidade à formação do professor, adensando fazeres, pensares e saberes. Porém, como os sujeitos da pesquisa cursavam a matriz antiga, não consideramos necessário contemplar aqui, as mudanças efetivadas.

Quadro 2 - Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Artes Visuais - 2009

1º Termo		2º Termo	
Psicologia da Educação I	40h	Psicologia da Educação II	40h
Prática de Ensino I	40h	Prática de Ensino II	40h
Folclore I	40h	Folclore II	40h
Filosofia	80h	Sociologia	40h
História da Arte I	40h	História da Arte II	40h
Comunicação e Expressão Visual I	40h	Comunicação e Expressão Visual II	40h
Desenho Geométrico I	40h	Desenho Geométrico II	40h
Introdução ao Desenho I	40h	Introdução ao Desenho II	40h
Artes Cênicas I	40h	Artes Cênicas II	40h
		Antropologia	40
3º Termo		4º Termo	
Didática I	40h	Didática II	40h
Prática de Ensino III	40h	Prática de Ensino IV	40h
Midiologia I	40h	Midiologia II	40h
História da Arte III	40h	História da Arte IV	40h
Desenho Artístico	80h	Pintura I	80h
Artes Cênicas III	40h	Artes Cênicas IV	40h
Música I	40h	Música II	40h
Dança I	40h	Dança II	40h
Prática de Escultura e Modelagem I	40h	Prática de Escultura e Modelagem III	40h
5º Termo		6º Termo	
Fundamentos da Educação Básica I	40h	Desenvolvimento dos Conceitos de Libras e Inclusão	40h
Fundamentos da Educação Básica II: Políticas Públicas	40h	Tópicos Especiais II: História da Arte Afro-brasileira e Ameríndia	40h
Prática de Ensino V	40h	Prática de Ensino VI	40h
Trabalho de Conclusão de Curso - TCC I	40h	Trabalho de Conclusão de Curso - TCC II	40h
Linguagens Artísticas e suas Metodologias I	80h	Linguagens Artísticas e suas Metodologias II	80h
Tópicos Especiais I: História da Arte Brasileira	40h	Estudos Avançados em Artes Visuais	40h
Música III	40h	Música IV	40h
Pintura II	40h	Pintura III	40h
Gravura I	40h	Gravura II	40h

Fonte: FACULDADES INTEGRADAS DE OURINHOS (2010).

A concepção de ensino do curso de Artes Visuais, como se apresenta em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) está baseada na leitura da visualidade, na contextualização e no fazer artístico, como dimensões cognitivas essenciais para a formação do apreciador, produtor, crítico e educador da visualidade e suas dimensões estéticas e artísticas. A concepção de pesquisa do curso de Artes Visuais tem como princípio educativo tanto a poética visual do indivíduo [aluno(a)] quanto a sua ação nos contextos de atuação profissional.

Para o que se considera uma formação na área de Artes Visuais adequada às exigências contemporâneas, fica evidente um descompasso entre o currículo do curso de Licenciatura em Artes Visuais e as necessidades atuais de pesquisa e do próprio ensino da arte. Uma análise mais acurada do currículo exposto mostra que o presente curso confere à formação do professor de Artes Visuais as competências de professor polivalente – dispostas na carga horária de Dança, Música e Teatro –, e para as linguagens mais tradicionais da visualidade, como a do desenho, da pintura, da gravura e da escultura, mas não das linguagens contemporâneas – perdurando uma visão ainda elitista e tecnicista da formação e do ensino de Arte.

O PPP do Curso (FIO, 2010) prevê uma abordagem interdisciplinar entre as disciplinas de caráter comum, que estariam distribuídas em três grandes grupos: Teoria e estética da arte, Linguagens artísticas e Formação docente – o que, se comprovará mais adiante, nas falas dos próprios alunos, que não ocorre plenamente. Aliás, perspectiva interdisciplinar que ainda se apresenta equivocada quando, em um curso de Licenciatura em Artes Visuais – cujo foco deveria ser o estudo do ensino da visualidade e de seus pressupostos estéticos, artísticos e educacionais – observamos a grande concentração de carga horária nas disciplinas de Artes Cênicas e Música.

Embora o foco desta investigação não seja a análise do currículo da graduação ao qual os estudantes são submetidos, não podemos nos omitir de pontuar que este documento não enfatiza o caráter docente dessa formação, uma vez que a ênfase recai sobre os aspectos técnicos do fazer artístico e da teoria em Arte, relegando a segundo plano a formação docente e as disciplinas de cunho pedagógico – e claro que isto trará consequências para a formação e para a identidade profissional dos jovens professores de Artes Visuais.

Duas outras características evidenciam essa parca importância concedida à docência: a primeira se refere aos aspectos de bacharelado que o curso apresenta –

disposto na enorme concentração de carga horária destinada ao fazer artístico e aos estudos teóricos: desenho, pintura, gravura, escultura, história da arte, estudos avançados em artes visuais; a segunda, resvala na crença de que o oferecimento de disciplinas ligadas à área da Educação – Psicologia da Educação, Didática, Fundamentos da Educação Básica e Prática de Ensino – sejam suficientes para que os licenciandos atuem na profissão.

Não obstante a isso, apesar da matriz curricular oferecer a disciplina Prática de Ensino em todos os semestres do curso, o que se evidencia na análise de suas ementas é que os primeiros três semestres se destinam ao estudo dos fundamentos do ensino de Arte e de metodologias para a leitura de imagens, sendo relegado aos três últimos semestres o desenvolvimento de um posicionamento mais crítico diante das perspectivas teórico-metodológicas e de uma postura reflexiva nas relações da ação pedagógica – até mesmo porque, nesta divisão curricular, o licenciando iniciaria o estágio curricular obrigatório apenas a partir do 4º termo.

É neste cenário conturbado e com resquícios de uma educação ora modernista, ora tecnicista, que a pesquisa se anuncia.

2.5 Análise dos dados

A análise dos dados coletados requereu registros cuidadosos e transcrições com boa qualidade, implicando na procura de sentidos e de compreensões da mensagem obtida, até porque “[...] o que realmente é falado constitui os dados, mas a análise deve ir além da aceitação deste valor aparente, [pois] a procura é por temas com conteúdo comum e pelas funções destes temas” (BAUER; GASKELL, 2002, p. 85). Esse cuidado necessita de um estudo minucioso e sistemático de todo conteúdo coletado, o que demanda tempo e esforço, além de reclamar uma imersão atenta em todos os registros, tendo em vista reconhecer o essencial. Leitura e releitura não são opções, são exigências. Lápis, pincéis de leitura ou outros recursos igualmente simples permitem marcar e destacar aspectos pertinentes, acrescentar observações ou comentários, indicar referencial teórico para confirmação ou contraposição. Ainda, conforme ressaltam Bauer e Gaskell (2002, p. 85),

À medida que as transcrições são lidas e relidas, tome nota das idéias que vêm à mente. Conserve sempre à sua frente as finalidades e os objetivos da pesquisa, procure padrões e conexões,

tente descobrir um referencial mais amplo que vá além do detalhe particular. Às vezes, trabalhe rapidamente e com imaginação, outras vezes trabalhe metodicamente, examinando cuidadosamente as seções do texto em relação a tópicos específicos. Vá em busca de contradições [...] e de clássicas racionalizações. (BAUER; GASKELL, 2002, p. 85).

A análise de um corpus textual demanda, portanto, conhecimento teórico relativamente à temática; rigor metodológico; atenção reflexiva; e, ainda, certa dose de “presença de espírito” para diferenciar o “joio do trigo”, o relevante do secundário, o principal do acessório. Para proceder à análise dos questionários, das entrevistas e dos objetos produzidos no decorrer do estudo e no registro dos dados coletados, optamos pela **análise de conteúdo**, pois esta é

[...] considerada como um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens, inferência esta que recorre a indicadores. (BARDIN, 1977, p. 38).

A análise de conteúdo tem como ponto de partida a mensagem obtida, seja ela verbal, oral, imagética ou escrita, gestual, silenciosa, figurativa, documental, tendo em vista as condições contextuais dos seus produtores. Considera-se não apenas o ‘material veiculado’, mas também seu conteúdo latente e os contextos sociais e históricos nos quais são produzidos, uma vez que “[...] o que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado, e/ou simbolicamente explicitado sempre será o ponto de partida para a identificação do conteúdo manifesto (seja ele explícito e/ou latente)” (FRANCO, 2008, p. 28).

Nesse formato de análise, as categorias emergem, frequentemente, de modelos teóricos, de forma que “[...] as categorias são trazidas para o material empírico e não necessariamente desenvolvidas a partir deste, embora sejam, repetidas vezes, avaliadas contrastivamente a esse material e, se necessário, modificadas” (FLICK, 2004, p. 202). Desta forma, a ideia foi descobrir os ‘núcleos de sentidos’ que desvelaram as concepções do grupo investigado, agrupando-os em ‘dimensões de análise’.

A opção por “dimensões de análise”, em vez do termo ‘categorias’, se deve ao entendimento de que os núcleos de sentido se referem a agrupamentos possíveis e

flexíveis e que não se exaurem nestas análises, e que um mesmo discurso pode se encaixar em outras e várias dimensões de análise – o que termina por contrariar a ideia de categoria enquanto princípio único, exclusivo e exaustivo de resposta (MINAYO, 1998). Tendo em vista a complexidade enfrentada na definição sobre qual agrupamento pertenceria a uma ou outra fala dos estudantes, a uma ou outra resposta manifesta nos questionários, consideramos, assim, mais adequado o uso do termo ‘dimensão’, por julgá-lo mais abrangente e flexível.

Todavia, identificar elementos reveladores de um aporte teórico obrigou-nos à leitura atenta dos dados, à garimpagem dos aspectos relevantes e à aglutinação dos pontos convergentes para a análise. Desse modo, as dimensões de análise que orientaram a leitura do *corpus* textual foram definidas considerando a frequência das manifestações dos alunos-mestres, bem como o diálogo com o aporte teórico que fundamentou o estudo e que direcionou a elaboração do questionário e do roteiro de entrevistas, sendo agrupados em três grandes dimensões.

Na dimensão dos SABERES, o destaque foi para os conhecimentos peculiares à formação do professor de Arte, o que o distingue das outras profissões, surgido em decorrência dos estudos acerca da profissionalidade docente e das convergências nas falas dos sujeitos da pesquisa sobre sua constituição identitária. Nessa categoria encontram-se as manifestações do ‘saber’ e do ‘saber-fazer’ necessárias aos professores, reverberadas nas falas dos alunos-mestres, os quais se preocupam em dominar determinados conhecimentos e desenvolver habilidades que favoreçam a concretização de ações no campo docente.

Na dimensão REPRESENTAÇÕES DA IDENTIDADE, o foco se deteve nas formas utilizadas pelos alunos-mestres para pensar e interpretar a profissão docente: o que é ser professor de Artes Visuais. Longe de serem transmitidas de pessoa para pessoa, as representações sociais que os estudantes manifestam sobre si mesmos como docentes são construídas na interação com o grupo social ao qual pertencem e se tornam fonte de aspiração profissional e, justamente por isso, precisam ser aclaradas e esquadrinhadas.

Na dimensão EXPERIÊNCIA, por sua vez, o foco deteve-se na análise do valor das experiências na constituição identitária docente dos alunos-mestres. As experiências vivenciadas ao longo da formação inicial, no curso de Licenciatura em Artes Visuais, podem ser compreendidas como uma possibilidade de transformação e conhecimento de si, e de reflexão acerca da constituição de sua identidade

docente. E nada mais coerente que trazer à tona os saberes advindos da experiência, não como verdades absolutas, mas como formas de subjetivação de si, modos de compreensão do como damos sentido, ou não, aquilo que nos acontece.

Destarte, as dimensões de análise se configuraram como uma possibilidade de investigar e analisar os 'lugares habitados' pelos licenciandos em sua aproximação com a docência em Artes Visuais, localizando representações, saberes e experiências que consideraram formativas – tanto as aprendizagens sistematizadas no campo cognitivo como também aquelas que afetam corpo e espírito – e que se desvelam em sua identidade profissional.

**A URDIDURA DO ENSINO SUPERIOR E A TRAMA DA
LICENCIATURA EM ARTE NO BRASIL: FIOS PARA TECER A
FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

“Não há instrumento de ruptura mais poderoso do que a reconstrução da gênese.”

BOURDIEU, 1996.

Buscar compreender o processo de implantação, consolidação e expansão do Ensino Superior Brasileiro e sua relação com o estabelecimento de modelos de formação de professores para atuarem na Educação Básica (Ensino Fundamental II e Ensino Médio) não é tarefa fácil, uma vez que esta modalidade educativa ainda é recente no contexto da Educação nacional – pouco mais de duzentos anos de existência em comparação a outros países da América Latina, de colonização espanhola, que tiveram suas primeiras universidades ainda no período colonial.

A esta empreitada, unem-se as ideias de investigar as origens dos cursos de licenciatura em Artes Visuais no país e a própria construção da docência em Arte⁵, pelo viés histórico-crítico, como possibilidades de entender a gênese de uma das facetas da constituição docente para, de posse de tais informações, redimensionar a ação do professor a ponto transformá-la.

Neste delicado campo de incertezas, surgem como setas a indicar o caminho, as indagações: De que modo, historicamente, o professor vem sendo formado no Brasil? Em que medida essa história demonstra o papel da formação do professor no contexto mais amplo da Educação brasileira? Como os modelos de formação de professores se relacionam com a configuração e a expansão do Ensino Superior? Como a licenciatura em Educação Artística (ou Arte ou Artes Visuais) se configura nesse contexto? Que bases epistemológicas e históricas sustentaram – e ainda sustentam – a formação desse professor? Qual a identidade profissional desse docente? Como construir um perfil identitário em uma área constantemente moldada pelos ideais franceses, ingleses, americanos e espanhóis?

Trilhar os meandros da formação de professores de Arte a partir de uma análise histórica da constituição do Ensino Superior no país e sua relação com o estabelecimento dos modelos de formação de professores, a fim de responder aos questionamentos propostos parece ser uma possibilidade preciosa de investigação, que este capítulo se propõe a percorrer.

⁵ Vale pontuar que o percurso escolhido – a história da Licenciatura em Arte – não se fez de maneira diacrônica e unilateral, mas sim por meio das múltiplas histórias, dobras e camadas do ensino das Artes Visuais, cruzando diacronia e sincronia, como explicitam as teorias históricas contemporâneas, entremeadas com os modelos franceses, ingleses, americanos e espanhóis.

Para tanto, propomos que essa trajetória seja narrativamente tecida.

A construção de um tecido artesanal pressupõe a existência de uma narrativa, de uma história, um entrelace entre os fios que o compõem. Esses fios são as linhas que subdividem e conferem corpo à trama. Cada fio é carregado de múltiplas conexões que permitem circular as partes e o todo, o singular e o plural, o um e os muitos caminhos da nossa história. Essas conexões da linha, aliadas a outras e muitas linhas nos permitem ver a urdidura do tecido, seus acontecimentos ao longo do ato de tecer, ao longo do próprio tempo. Cada fio é importante para a composição do tecido, isso porque, sem ele, o tecido se desloca de sua função original, que é uma trama, algo convenientemente preparado (HOUAISS, 2009).

É nessa concepção que apresentamos o Ensino Superior de Arte no Brasil – a Licenciatura –, numa tecedura de cinco fios, em que a narrativa histórica constrói a trama (fios verticais concebidos com a especificidade da área de ensino de Arte) e o urdume (representado pelos fios horizontais que sustentam a trama, os fios do Ensino Superior no país).

Tecido este que tem como tecelão principal o professor de Arte, cujas mãos habilidosas ora se valem do pente – quando direcionados pelos fatores políticos – ora constroem seus próprios instrumentos de tecelagem – fatores conceituais. Essa teia fabricada pelos fios acontece em um tear específico – o Brasil –, muito embora para a inserção da trama seja utilizada uma tela internacional – as influências externas – bem distante da ‘abertura da cala’ nacional.

Assim, acreditamos que as linhas desse tecido histórico se referem tanto ao processo de transformação política do país quanto aos movimentos de mudança do formato do sistema de Ensino Superior, em especial o da Licenciatura em Artes Visuais.

3.1 A escolha dos fios

*“Mas por que a educação é tão importante para vocês, quando existem tantas outras necessidades? perguntei.
A aldeia não tinha água encanada ou eletricidade.
Levantando-se do chão, onde estava sentado com seus vizinhos, um velho respondeu, falando em nome de todos:
Sem educação, como poderão nossos filhos escapar a nosso destino?”*

HANSON; BREMBECK, 1969

A primeira tentativa de criação de um sistema universitário no país remonta aos primeiros colégios jesuíticos, fundados na Bahia, sede do governo geral, em torno de 1550. Os alunos da época, filhos dos senhores de engenho, artesãos, funcionários públicos e criadores de gado, tinham como possibilidade de inserção e manutenção de seus estudos, a frequência a um desses colégios, onde “[...] era oferecido o ensino das primeiras letras e o ensino secundário. Em alguns, acrescentava-se o ensino superior em Artes e Teologia” (CUNHA, 2003, p. 152).

Portugal enfrentou grandes entraves para enviar ao Brasil docentes aptos ao exercício no magistério para o ensino superior, chegando a forçar a formação de intelectuais crioulos e mestiços para o exercício refinado da ‘dominação e modelação de corpos e mentes’ (FOUCAULT, 2004), o que podia ser enfrentado apenas pelos religiosos em pregação. A respeito dos docentes para a formação artística, não há referência sobre sua formação. Há apenas menção do trabalho desenvolvido pelos jesuítas que se utilizavam das artes para que seus objetivos religiosos fossem atingidos, em um viés de habilidade manual e catequização (BIASOLI, 1999).

A principal possibilidade de estudo superior se resumia à obtenção de bolsas de estudos para a Universidade de Coimbra, destinada a “[...] parte da população escolar que não seguia a carreira eclesiástica [...] de onde deviam voltar letrados” (ROMANELLI, 1987, p. 35), uma vez que a metrópole proibia – e não incentivava – a instalação de universidades na colônia, com a clara pretensão de impedir que os estudos universitários operassem como fomentadores dos movimentos de independência.

Em 1808, com a vinda da corte portuguesa e o surgimento do Estado Nacional na antiga colônia – agora metrópole –, tornou-se imperioso modificar o sistema de Ensino Superior no país, rejeitando a intervenção educacional da Igreja Católica, cujo papel agora se destinava, quando muito, ao ensino das primeiras letras (SAMPAIO, 1991). No Brasil, inicialmente, Dom João VI não criou universidades, mas sim cátedras isoladas de ensino superior para a formação de profissionais e aulas régias, “[...] conforme o figurino do país inimigo naquela conjuntura: de Medicina, na Bahia e no Rio de Janeiro, em 1808; e de Engenharia, embutidas na Academia Militar, no Rio de Janeiro, dois anos depois” (CUNHA, 2003, p. 153).

As cátedras consistiam em disciplinas isoladas, de extrema simplicidade, administradas por um professor que, com seus próprios meios e poucos recursos, ensinava os alunos, muitas vezes em locais improvisados. Professor este que não

possuía um diploma de licenciatura como nos moldes atuais, mas era detentor de exímio saber na área em questão ou indicado pelas suas habilidades retóricas. Com base nestas foram criadas as academias e as faculdades, organizadas por um programa sistematizado, local adequado e direção especializada.

As aulas régias consistiam em aulas públicas sobre o estudo das humanidades, sendo pertencentes ao Estado e não mais restritas à Igreja, o que denota a primeira forma de ensino público no país. No que tange ao ensino artístico, cumpre destacar as aulas régias de Manuel Dias de Oliveira (1764-1837), pintor gravador e escultor, nomeado por Dom João VI, a utilizar o modelo vivo no desenho – mesmo de forma idealizada, já que a figura tornava-se apenas um ponto de apoio para a observação (BARBOSA, 1999).

O ensino superior ganhou mais densidade apenas no período imperial (1822-1889), momento em que as cátedras existentes acoplaram-se em cursos transformando-se em academias. A formação e a atuação docente nas primeiras instituições superiores ficaram a cargo dos militares, engenheiros e profissionais que possuísem determinadas técnicas ou habilidades específicas. Helena Sampaio (1991) afirma que a constituição do núcleo de Ensino Superior no Brasil se deve à criação dessas primeiras faculdades, inicialmente chamadas de

[...] escolas de Cirurgia e Anatomia, em Salvador (hoje Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia) e de Anatomia e Cirurgia no Rio de Janeiro (hoje Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro) e a Academia de Guarda Marinha, também no Rio. Dois anos mais tarde, em 1810, é fundada a Academia Real Militar, que se transformou em Escola Central, depois Escola Politécnica, hoje Escola Nacional de Engenharia da UFRJ. Em 1814 é criado o curso de Agricultura e, em 1816, a Real Academia de Pintura e Escultura. (SAMPAIO, 1991, p. 2).

Como podemos observar, o modelo de formação profissional instalado no país combinou, ao mesmo tempo, o modelo napoleônico de separação entre ensino e pesquisa científica e o pragmatismo da Reforma da Universidade de Coimbra – na qual o ensino devia se voltar à sua aplicabilidade técnica – assegurando aos seus concluintes “[...] um diploma profissional, o qual dava direito a ocupar posições privilegiadas no restrito mercado de trabalho existente e a assegurar prestígio social” (SAMPAIO, 1991, p. 3).

Na realidade, a pesquisa científica não cabia nos moldes pragmáticos do Ensino Superior instaurado no país, de caráter eminentemente funcional, e os professores que aqui atuavam eram, em sua grande parte, frutos da indicação política dos governadores das províncias, que privilegiavam suas aptidões para oratória em detrimento à sua habilidade docente ou capacidade intelectual. Ser professor nesse modelo de formação consistia pouco na competência técnica e mais na capacidade de trânsito social e de articulação política do profissional em questão. Embora pareça inadequado aos olhos atuais, esse modelo de implantação do Ensino Superior brasileiro buscava centralizar alunos e docentes “[...] debaixo das vistas imediatas do governo geral” (SAMPAIO, 1991, p. 5).

O projeto educativo do Ensino Superior no Brasil preconizava, assim, tanto a cultura profissional quanto o sentido liberal das profissões de prestígio social, organizando-se sob o prisma principal de transmitir a cultura elitista europeia, alienando-se das questões de contexto nacional. Alienação esta que não se detinha nas fronteiras políticas, mas também tomava corpo na constituição estética da visualidade brasileira, como pode ser observado nas premissas da criação da Real Academia de Pintura e Escultura, em 1816, que, associada à vinda da Missão Francesa, pretendia implantar o ensino de Artes e Ofícios (pintura, escultura, arquitetura e artes decorativas) com vistas a superar a estética colonial barroca pela neoclássica. Essa preocupação em suprimir a produção artística brasileira pode ser comprovada no decreto de 12 de agosto de 1816, assinado por Dom João VI, para quem a criação da Real Academia seria o veículo necessário à transformação cultural do país, que precisava

[...] de grandes socorros da estética para aproveitar os produtos cujo valor e preciosidade podem vir a formar do Brasil o mais rico e opulento dos reinos conhecidos; fazendo-se, portanto, necessário aos habitantes o estudo das Belas Artes com aplicação referente aos ofícios mecânicos, cuja prática, perfeição e utilidade dependem dos conhecimentos teóricos daquelas artes e difusivas luzes das ciências naturais, físicas e exatas. (TAUNAY, 1983, p. 19).

Responsáveis por efetivar essa conduta, os primeiros professores eram, na verdade, artistas franceses membros do Instituto da França (aberto em 1795 para substituir as Academias de Arte extintas pela Revolução Francesa) e bonapartistas caídos em desalinho e contratados “[...] para organizar o ensino das Belas-Artes no

Brasil e uma pinacoteca” (BARBOSA, 1999, p. 17), uma vez que os artistas e ‘professores autodidatas’ daqui não contavam com prestígio para esta finalidade.

Interessante pensar que fora destinado a um grupo de artistas franceses a orientação e organização do ensino artístico no país, justamente no momento em que o ódio e a oposição política à França, em especial a Napoleão Bonaparte, crescia a passos largos, já que durante o período de 1808 a 1815, a então Imprensa Régia publicou “[...] cerca de oitenta e cinco textos que combatiam e denegriam o ‘terrível corso’, os seus mais célebres generais e até mesmo os franceses em geral” (SILVA, 1973 apud BARBOSA, 1999, p. 18). Posição ambígua, no mínimo, a do imperador do país que, concomitantemente, estava subordinado à zona de influência da Inglaterra e oferecia guarida aos artistas franceses⁶.

Nesse contexto, cumpre destacarmos que os artistas/professores que vieram ao Brasil, ao mesmo tempo que estavam sintonizados com os mais recentes movimentos artísticos da Europa – o neoclássicismo, em especial –, terminaram por ampliar as fronteiras entre o saber popular e o saber especializado, tornando a Academia (denominada Escola Imperial de Belas Artes, em 1826) um lugar de convergência para a elite cultural que se formava no país, movimentando a corte e, dificultando, assim, o acesso das camadas populares à produção artística. Para Osinski (1998, p. 118),

[...] essa orientação neoclássica veio bater de frente com a tradição barroca dominante no Brasil colônia e, por esse motivo, não obteve a repercussão popular imaginada, atingindo um pequeno grupo ligado à elite social da corte. Mesmo assim, por representar a classe dominante, o neoclássico acabou sendo imposto como que por decreto, condenando qualquer expressão que não seguisse suas normas rígidas ao rótulo do mau gosto e afastando ainda mais o povo da expressão artística. Assim, é pertinente perceber que o neoclássico “[...] acabou servindo, no Brasil, como um meio de propaganda da monarquia”.

O neoclássico, que na França bonapartista se caracterizou como um movimento artístico antiaristocracia era, no Brasil, utilizado como manifestação a serviço do império e dos ideais aristocráticos que tanto combatia. Assim, além de mecanismo de veiculação das ideias políticas da corte, o ensino de Arte daquele

⁶ Vale salientar que Dom João VI, príncipe regente de Portugal, se esquivou da responsabilidade pública de ter patrocinado oficialmente a vinda dos artistas franceses, sobre o pretexto de aproveitar artistas beneméritos, caídos em desalinho com as aspirações francesas da época e que procuravam sua proteção.

período terminou por alienar os brasileiros da construção de seu contexto histórico, contribuindo para “[...] a ambiguidade na qual até hoje se debate a educação brasileira, isto é, o dilema entre educação de elite e educação popular” (BARBOSA; COUTINHO, 2012, p. 8).

Para Medeiros (2010, p.88),

Essa ascendência “nobre” do ensino formal da arte no Brasil é pura aparência, visto que a Arte, já em sua certidão de batismo que é o Decreto de 1816, é acessória e supérflua, o que fez com que a tradição do ensino institucionalizado da arte no Brasil fosse tecida em meio a conflitos e preconceitos ainda hoje impregnados em todo o sistema educacional brasileiro, da pré-escola à pós-graduação. Além do mais, a formação superior de profissionais das artes não encontrou ressonância efetiva no sistema geral da educação brasileira por mais de um século.

Ainda acerca do ensino e da aprendizagem artística da época, na Academia, pautado essencialmente pelo ensino do desenho, da pintura e da escultura, consta que o número de alunos era reduzido e recrutado com certa dificuldade, uma vez que o **artista**, categoria institucionalizada pela Missão Artística Francesa, não contava com intenso prestígio social, como a atribuída aos poetas e escritores, mesmo porque

O grau de valoração das diferentes categorias profissionais dependia dos padrões estabelecidos pela classe dominante, que refletindo a influência da educação jesuítica, a qual moldou o espírito nacional, colocava no ápice de sua escala de valores as atividades de ordem literária, demonstrando acentuado preconceito contra as atividades manuais, com as quais as Artes Plásticas se identificava pela natureza de seus instrumentos. (BARBOSA, 1999, p. 21).

Aliás, é curioso destacar que essa separação entre ‘pensar e fazer’, endossada pela Igreja com a *Ratio Studiorum*⁷ e pelas as ideias de Comênius (1592-1670), estimulou a ideia de Arte como a aquisição de habilidades para o trabalho, corroborando com “[...] o juramento imposto pelo Estado português à minoria dirigente, aos menos abastados e aos próprios jesuítas” (ROCHA, 2003, p. 19). O que se observa, é que o ensino de Arte – ainda que balizado pelo ensino

⁷ Conjunto de normas criado para regulamentar o ensino nos colégios jesuíticos, tendo como finalidade ordenar as atividades, funções e os métodos de avaliação nas escolas jesuíticas.

de desenho – iniciou suas atividades educativas, ora reduzido à aplicabilidade técnica, ora elitizado e sob a égide da aristocracia, e visto por muitos como uma “[...] atividade supérflua, um babado, um acessório da cultura” (BARBOSA, 1999, p. 20). Assim, a Arte, era vista como mera atividade manual, cuja ênfase era para o sentido utilitário do fazer artístico⁸, fixado pela repetição, pelo aprimoramento e pela destreza motora (FERRAZ; FUSARI, 1993); era rejeitada nas escolas de homens livres e enormemente explorada nas missões de catequização indígena e no treinamento dos escravos, corroborando para um dos estigmas ainda presentes no ensino artístico: o de que ensinar e aprender Arte consiste apenas, e tão somente, na produção manual de objetos decorativos.

3.2 A abertura da cala

No período de efervescência política no país, com a Proclamação da República e com a abolição da escravidão um ano antes, o Brasil começa a atravessar um momento de transformações sociais que influenciariam sobremaneira a educação. O advento da República, muito embora ainda se mantivesse como uma extensão do Império, impôs a necessidade de uma reconfiguração do ensino, trazendo visões novas de mundo e de homem, consubstanciadas pelo novo ideário político – positivismo de Augusto Comte (1798-1857)⁹ – e também pelas determinações ideológicas liberais¹⁰.

⁸ Nesse contexto histórico, merece destaque a criação do Liceu de Artes e Ofícios de Bethencourt da Silva, em 1856, no Rio de Janeiro, cujo objetivo era fomentar a educação popular pela Aplicação da Arte às indústrias (BARBOSA, 1999) e que iniciou seus trabalhos com número surpreendente de alunos: 351 alunos matriculados. Segundo Bielinski (2013, p.185), “[...] para ser aluno bastava fazer a matrícula, e não havia qualquer discriminação em relação à idade, credo, raça, nacionalidade, estado civil ou social. A única exigência era querer aprender e se especializar em um ramo das artes menores”.

⁹ Um dos fundamentos do positivismo é a ideia de que tudo o que se refere ao saber humano pode ser sistematizado segundo os princípios adotados como critério de verdade para as ciências exatas e biológicas. Isso se aplicaria também aos fenômenos sociais, que deveriam ser reduzidos a leis gerais e comprovados por meio de métodos científicos válidos. Para Giacóia Júnior (1983, p. 25), “[...] combinando adequadamente observação e raciocínio, o espírito positivo substitui a imaginação pela observação racional e pode empreender uma descrição da ordem como passível de contínuo progresso e do progresso se processando a partir da ordem”. Assim, ideário positivo podia oferecer os princípios essenciais para a constituição de uma nova Ordem social, assentada na razão e em tudo aquilo que pudesse ser empiricamente comprovado.

¹⁰ O sistema de ideias liberais baseia-se em cinco princípios-chave: o individualismo, a liberdade, a propriedade, a igualdade e a democracia. O *individualismo* refere-se às aptidões e aos ‘talentos’ próprios de cada indivíduo, que com *liberdade*, rompem todos os empecilhos e reestruturam as classes sociais, a fim de atingirem a plena realização das potencialidades dos indivíduos na competição pelos recursos da sociedade. A *propriedade*, por sua vez, é um bem inalienável, seja ele material seja simbólico. O princípio da *igualdade* estabelece que todos os indivíduos devem ter

Entrava em cena uma nova burguesia, urbana e de classe média, formada essencialmente por militares, engenheiros, advogados e médicos que passaram a assumir papel importante no campo intelectual do país, em oposição à oligarquia rural açucareira, de forte base econômica. Essa nova burguesia buscava na educação um mecanismo de distinção social, mas também necessitava da formação de profissionais cujas atribuições já não mais satisfaziam às necessidades e aos interesses da nova organização política, social e econômica do país.

Havia uma crença de que, por meio da educação intelectualizada, o país deixaria o atraso cultural e científico em que se encontrava. Entretanto, há de se informar que esta educação, altamente intelectualizada e elitista, não servia às camadas mais pobres da população, ao contrário, esse modelo de ensino voltava-se, quase que exclusivamente, à nova elite, uma burguesia urbana, industrial e mercantil, teoricamente comprometida com o progresso nacional.

A primeira reforma no cenário educacional, proposta por Benjamin Constant (1833-1891), teve como princípios orientadores a liberdade, a laicidade e a gratuidade da escola, reestruturando o Ensino Superior em politécnico, de direito, de medicina e militar. Nesse contexto, são criadas a Universidade de Manaus (1909), e a Universidade do Paraná (1912) como instituições livres, para “[...] as quais as condições do meio não permitiram senão uma existência efêmera e precária” (FÁVERO, 1999, p. 17). Entretanto, a reforma proposta por Constant, não fora levada a cabo, pois apenas um ano após sua implantação, “[...] vozes de protesto se levantaram pedindo a sua imediata revogação” (SILVA, 1969, p. 222).

Concernente à instrução superior em Artes, a reforma Benjamin Constant, propunha a extinção da Academia Imperial de Belas-Artes e a “[...] disseminação do Ensino da Arte como imitação, difundido em todas as escolas públicas de todos os graus” (FISCH, 2006, p. 24). Entretanto, esse plano não se concretizou. O ensino de Arte ministrado na instituição – agora Escola Nacional de Belas Artes (ENBA) –, segundo Brocos (1915, p. 44) “[...] continuou a ser em seu fundo, ensino de disciplinas, pouco mais ou menos do que era no tempo do Império ou, para falar com franqueza, a mesma coisa, não representando assim, uma ruptura radical com

oportunidades iguais de competir pela posse de recursos da sociedade – o que não implica diretamente na eliminação das desigualdades e mazelas sociais, mas sim na realocação dos indivíduos, embora dotados com diferentes aptidões e em posições desiguais. O princípio da *democracia*, por sua vez, estabelece o direito de todos os indivíduos participarem da vida pública, quer diretamente, quer por representantes eleitos (CUNHA, 2007).

o passado da instituição”. O direcionamento para o Ensino Superior de Arte se dava tanto por meio da formação da ENBA, quanto de cursos livres nos Liceus de Artes e Ofícios¹¹, não existindo uma licenciatura específica para a área.

Nessa época, o ensino de Arte nas escolas superiores voltava-se para o encontro efetivo entre as Artes e a indústria, motivadas pelos novos interesses produtivos. Mesmo com os avanços na produção industrial e com os ideais pré-modernistas, o Ensino Superior de Arte continuava com o modelo da Escola Nacional de Belas-Artes, com uma instrução centrada na prática de reprodução e autoritarismo e em “moldes arcaicos disfarçados em reformas, as quais eram apenas simples mudança de rótulo”. (MACEDO, 2010, p. 28).

E mais uma vez a formação de professores para esta área específica fora rechaçada pelo governo central. Neste momento, é necessário apresentar um contraponto: muito embora qualquer pessoa pode e deve aprender a desenhar, é imprescindível que o professor a ministrar tal disciplina, seja desenho ou qualquer outra linguagem artística, tenha formação e experiência na área, afinal há especificidades neste saber que compreendem uma formação mais ampliada, e ao mesmo tempo mais aprofundada, dos fenômenos artísticos em questão.

Pautado por uma visão humanista da educação, o sistema de Ensino Superior no país aligeirou-se a integrar, sob qualquer preço, as questões intelectuais discutidas no ocidente, de ordem liberal e positivista, dando ênfase à formação tecnológica por meio da criação de escolas politécnicas. Para Sampaio (1991), essas escolas necessitavam de uma base formativa mais desenvolvida, despertando assim o interesse pelas pesquisas. A questão da Universidade ressurgiu, então, com a atribuição de abrigar a ciência, os cientistas e as humanidades em geral, promovendo a pesquisa. A proposta era a de uma instituição com autonomia didática e certa autonomia política, minimizando o poder do Estado sobre ela – fato este que não chegou a se concretizar nos anos 20, tampouco nos anos seguintes, pois o que se via era um descompasso entre os ideais e a prática.

No início dos anos 20, em pleno período de ebulição cultural e política no país, com a fundação do Partido Comunista, a Coluna Prestes, o tenentismo (que culminou na Revolução de 1930) e as greves operárias – além do ‘crack’ da Bolsa

¹¹ Coutinho e Barbosa (2012, p.13), acerca dos Liceus de Artes e Ofícios, afirmam que “[...] Coube aos liceus de artes e ofícios, criados na maioria dos Estados, com pequenas variáveis do modelo do Liceu de Bethencourt da Silva [criado no Rio de Janeiro em 1856], a tarefa de formar não só o artífice, mas os artistas que provinham das classes operárias”.

de Valores de Nova York em 1929 –, a educação passou a ser repensada com mais entusiasmo e ‘otimismo pedagógico’ (NAGLE, 1974). Na esfera do campo artístico o destaque foi para os movimentos culturais de nacionalismo, que tiveram como ápice a Semana de Arte Moderna (SAM), em 1922, em São Paulo e a Exposição Internacional de Arte, no Rio de Janeiro, também em 1922. Enquanto a exposição do Rio tinha um cunho mais acadêmico – perpetuado pelo ensino na ENBA – a SAM buscava romper com os moldes acadêmicos e as influências estrangeiras nas ‘belas artes’, na literatura e na música, indicando um contato mais profundo com a essência da vida brasileira. Para Lisbeth Gonçalves (2012, p. 6),

A semana de 22 foi uma performance de rejeição ao *status quo* das artes – exprimia o anseio de uma nova mentalidade intelectual, queria criar um novo espírito: o espírito moderno para o Brasil. Propunha um olhar para a modernização social e para o que havia de mais avançado na criação artística. Idealizava-se o Brasil integrado aos centros europeus mais desenvolvidos no campo da cultura artística, pregava-se o abandono dos valores ligados às velhas estruturas da sociedade.

Esses princípios fomentadores da Semana de Arte de Moderna de São Paulo, não repercutiram apenas na vida cultural e artística da cidade, mas terminaram por influenciar, de certa forma, na própria condução do ensino de arte no país e, por que não dizer, na formação desses professores, mesmo que tal repercussão não tenha sido de imediato.

Resgatar esses fios soltos da história estabelece possibilidades de tramar o tecido complexo e heterogêneo no qual a docência em arte se constitui, dialogando com a especificidade desse ensino e servindo de nexos para a compreensão da identidade profissional que ainda ‘subexiste’ nas concepções dos alunos-mestres.

3.3 Primeiras teceduras

Com a Revolução de 1930 e a tomada do poder pelos militares e pelo presidente arbitrariamente eleito – Getúlio Vargas –, o país passou a investir maciçamente no mercado interno e na produção industrial, com o chamado “modelo nacional-desenvolvimentista”. Buscando superar os antigos poderes oligárquicos e a política ‘café-com-leite’, percebeu-se a necessidade de um investimento agressivo em educação, “[...] convertendo-se, portanto, em objeto de regulamentação, nos

seus diversos níveis e modalidades, por parte do governo central” (SAVIANI, 2008, p. 196). Entretanto, para a pesquisadora Otaíza Romanelli (1987), esse pensamento, na verdade, refletiu as lutas das camadas dominantes na estruturação de poder, o que viria a contribuir sobremaneira para a manutenção e o aprofundamento da defasagem existente entre educação e desenvolvimento da nação.

A política educacional federal, implementada pelo regime autoritário de Vargas, teve como ápice a Reforma Francisco Campos, nome do primeiro Ministro da Educação e Saúde Pública no país, que reorganizou todas as modalidades do cenário educativo, da educação básica ao ensino superior. Balizado pelo Manifesto dos Pioneiros¹², Campos, em abril de 1931, criou o “sistema universitário” pautado em uma concepção de Universidade diferente do que até então havia no país, voltada tanto para a formação profissional quanto para a criação de espaços para a prática da pesquisa científica, como pode ser observado em sua ‘Exposição de Motivos’:

A Universidade constituirá, assim, ao menos como regra geral, e em estado de aspiração enquanto durar o regime transitório de institutos isolados, a unidade administrativa e didática que reúne, sob a mesma direção intelectual e técnica, todo o ensino superior, seja o de caráter utilitário e profissional, seja o puramente científico e sem aplicação imediata, visando assim, a Universidade o duplo objetivo de equiparar tecnicamente as elites profissionais do país e de proporcionar ambiente propício às vocações especulativas e desinteressadas, cujo destino, imprescindível à formação da cultura nacional, é o da investigação e da ciência pura. (CAMPOS apud FÁVERO, 1999, p. 129).

Tal indicativo se pautava por uma visão moderna e integrada do Ensino Superior Nacional, com a criação de ambientes de difusão da investigação científica, enfatizando a construção de um ‘capital’ cultural e social mais adequado ao contexto dos anos 30, perpassado pela formação de uma elite pensante no país. A aposta era na formação de um cidadão atuante na sociedade, comprometido com valores e

¹² O manifesto, elaborado por Fernando de Azevedo e assinado por mais 26 educadores brasileiros, líderes do movimento de renovação educacional, propunha uma relação dialética entre educação e desenvolvimento, situando a questão educacional em primazia no cenário social da época. Para Saviani (2004, p. 33), “[...] o manifesto é um documento de política educacional em que, mais do que a defesa da Escola Nova, está em causa a defesa da escola pública”. Entre outros aspectos, o Manifesto destaca a necessidade da construção de um programa educacional nacional, norteado pelos princípios de laicidade, gratuidade, obrigatoriedade, coeducação e unicidade da escola.

consciente de seus direitos e responsabilidades e que, de posse disso, contribuísse para o aperfeiçoamento do país e para o progresso da própria humanidade. Entretanto, a amplitude de valores destinados à formação superior indicava uma visão um tanto distorcida da realidade brasileira, e, por que não dizer, ao mesmo tempo revolucionária do papel desta modalidade de ensino – esquivando-se de compreender que essa revolução na esfera educacional aconteceria em um país economicamente defasado e repleto de desigualdades sociais.

A reforma indicava, ainda, que o Ensino Superior ministrado na Universidade deveria ser realizado a partir da incorporação dos institutos de Direito, Medicina e Engenharia ou a partir da criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras, “[...] à qual competia dar, ao conjunto das Faculdades integradas na Universidade, o caráter especificamente universitário, pela cultura desinteressada, além de todo o profissionalismo, e por sua função sintetizadora” (MIRANDA apud RIBEIRO, 2003, p. 107). Essa função aglutinadora da Faculdade de Educação, Ciências e Letras tinha também como cerne a formação de professores para atuarem no ensino secundário, tendo como meta a ampliação da cultura no

[...] domínio das ciências puras, promover e facilitar as práticas de investigações originais, desenvolver e especializar conhecimentos necessários ao exercício do magistério [...]. Essa Faculdade compreenderia três seções: educação, ciências e letras, responsáveis pelo oferecimento dos cursos de licenciatura, que habilitam os licenciados a lecionar as disciplinas e sua especialidade no curso normal ou secundário. (CANDAU, 1987, p. 11).

Cabe salientarmos que, embora a intenção exigisse a criação de uma Faculdade de Educação, Ciências e Letras, o que se veiculou na prática foi a criação das Faculdades de Filosofia ou de Filosofia, Ciências e Letras, como as responsáveis pela formação do professor secundário, o licenciado com direito ao magistério, entendido como “o estudante que terminasse o curso seriado de qualquer secção ou sub-secção [...] e que obtivesse, também formação pedagógica” (CASTRO, 1974, p. 632).

Quanto às aspirações da tão sonhada Faculdade de Educação, estas ficaram, quando muito, relegadas a uma seção ou departamento dentro das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Não que a ‘filosofia’ fosse algo de maior importância, mas à Educação – enquanto área de conhecimento e pesquisa – era dado pouco

crédito, sendo mais uma vez desviada de sua magnitude. Nesse sentido, notamos que a instituição da Universidade no país e a própria formação de professores, foi, na realidade, “[...] um processo de sobreposição de modelos” (SAMPAIO, 1991, p. 12), preservando-se, de certa forma, o modelo de formação para as profissões. Contudo, há de se destacar a parca importância concedida à formação dos professores secundários, relegados à complementação em uma seção didática e destituídos de um curso com personalidade própria – nó que ainda aflige muitos dos cursos de licenciatura no país.

Nesse período, os Institutos de Educação, destinados à formação do professor das ‘primeiras letras’, “[...] foram pensados e organizados de maneira a incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico” (SAVIANI, 2009, p. 146), como uma tentativa de suprir as lacunas e insuficiências das antigas Escolas Normais. Bem posteriormente, estes Institutos foram incorporados às Universidades, de modo que, assim, se organizaram os cursos de formação de professores para o ensino secundário – licenciaturas¹³ – generalizados em todo o país depois de 1939, com o Decreto-Lei nº 1.190.

O referido documento resultou no modelo de formação universitária em cursos de graduação conhecido como “*esquema 3 + 1*”, que passou a ser seguido por todas as licenciaturas direcionadas à formação de professores para as diversas disciplinas do ensino secundário, uma vez que “[...] para obter o diploma de licenciado os alunos do quarto ano receberão formação didática, teórica e prática [...] e serão obrigados a um curso de psicologia da educação” (CASTRO, 1974, p. 635).

No período de 1932 a 1942, observa-se, segundo a autora, a existência de matérias do curso fundamental e do curso complementar – com duração de cinco e dois anos, respectivamente – que não eram lecionadas por licenciandos, como o Canto Orfeônico e o Desenho. Estes profissionais, chamados de ‘professores’, formados pela Escola Nacional de Belas Artes e pelo Instituto de Música, não possuíam o grau de licenciado nas matérias pedagógicas, como justifica Castro (1974, p. 636): “[...] ponto importante a observar, diante da evolução futura do conceito, é que os licenciados eram os professores das áreas da filosofia, das

¹³ Apoiando-se nos estudos de Castro (1974, p. 632), podemos observar que “[...] a licença para o magistério secundário seria concedida ao candidato que, tendo se licenciado em qualquer das seções ou sub-seções houvesse concluído o curso de formação pedagógica de professores secundários no Instituto de Educação”.

ciências, das letras e da educação, não tendo acesso ao título os de disciplinas técnicas ou artísticas”.

Neste momento, é nossa obrigação suscitar uma questão: Por que, os habilitados nas áreas artísticas não tinham acesso ao título de licenciado? A eles não caberia, também, o estudo da didática e da psicologia? Sem tentar extinguir a discussão, nota-se, claramente, a parca estima dada a esta área do conhecimento, vista, quase sempre, como de menor importância no cenário nacional. Muito embora analisemos esse ponto utilizando os óculos do presente, cumpre destacar que a falta de conteúdos de cunho pedagógico – como as atuais áreas da Didática e Metodologias do ensino e da aprendizagem – demonstrava a visão de Arte que se tinha na época, relegada às elites sociais e aos dotados de ‘dons’ especiais – excluindo-se, sobremaneira, o potencial pedagógico e transformador do ensino de Arte.

Durante os anos que se prosseguiram, os cursos Superiores de Arte continuaram a pertencer à Escola Nacional de Belas Artes e a poucos institutos isolados, sem qualquer ligação com a formação educacional. Nesse contexto, é preciso destacar as medidas inovadoras de duas entidades para a formação dos professores de Arte: (1ª) a criação do Curso de Formação de Professores Secundários de Desenho, em 1943, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e, (2ª) a criação da Escolinha de Arte do Brasil, também no Rio de Janeiro, em 1948.

Em 1943, a UFRJ iniciou um Curso de Formação de Professores Secundários de Desenho, que tinha como foco habilitar profissionais na área do Desenho para o exercício do magistério da Educação secundária, acrescentando às disciplinas técnicas específicas, “[...] um ano de Didática ministrado pela Faculdade de Filosofia”, como explicitado no Ofício nº 3.157/1982” (DELMÁS, 2012, p. 128), enviado pelo então Reitor da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Professor Adolpho Polillo, ao Secretário Executivo do Conselho Federal de Educação. O ofício tratava do cumprimento das exigências feitas por este Conselho por ocasião do processo de reconhecimento do curso de Licenciatura em Educação Artística, como explicita Delmás (2012, p. 129):

No curso de Professorado de Desenho da Escola de Belas Artes, habilitaram-se ao ensino inúmeros professores antigos da casa que, após concluírem um dos bacharelados em Arte, demonstraram inclinação para a área da Educação, complementando sua formação

pedagógica na Faculdade de Filosofia. Todo esse preâmbulo tem o objetivo de mostrar que a Escola de Belas Artes desde 1943 esteve envolvida com a preocupação de habilitar profissionais para atuar nas escolas brasileiras ministrando disciplinas das áreas de artes e desenho. (DELMÁS, 2012, p. 129).

Esta fora a primeira iniciativa que se tem notícia, no âmbito da formação de professores de Arte, de agregar um viés pedagógico à formação técnica, embora reducionista, uma vez que, para atuar no Ensino Regular, bastava ‘um ano’ da disciplina de Didática oferecida pela Faculdade de Filosofia, transformando, assim, o artista em professor.

Outro momento histórico que merece destaque foi a criação da Escolinha de Arte do Brasil¹⁴, em 1948, pelo artista Augusto Rodrigues, juntamente com a professora Lucia Valentim e Margaret Spencer, artista norte-americana. A Escolinha de Arte, assim carinhosamente chamada, voltava-se para o ensino não diretivo das expressões artísticas – dança, pintura, teatro, desenho e poesia – ao público infantil, tendo como eixo agregador a ampliação do repertório artístico pela inclusão de elementos da arte popular e do folclore, a intensificação do diálogo entre as diferentes modalidades artísticas e a livre expressão (ITAÚ CULTURAL, 2014).

Embora o público-alvo fosse a criança, realizou cursos de formação inicial e continuada aos professores que atuavam no ensino de 1º grau a partir de 1950. Sob uma orientação notadamente modernista, esse percurso formativo teve seu ápice nos anos de 1960, com a criação do Curso Intensivo de Arte na Educação (CIAE), coordenado pela professora Noêmia Varela, e destinado não apenas a “[...] professores titulados e leigos, [mas] também artistas, artesãos e estudantes de arte; psicólogos e professores de Pedagogia, juntamente com alunos dos cursos de Psicologia e de Faculdade de Educação” (VARELA, 1986, p. 17). O CIAE se fundamentava nos estudos sobre Arte, Educação e Psicologia, bem como nos princípios filosóficos básicos da educação pela arte, na

[...] perspectiva de um desenvolvimento estético do professor-aluno e, também, através da integração de experiências que, focalizando meios e processos educativos, desse aos alunos do curso a oportunidade de desenvolverem projetos globalizadores de

¹⁴ As bases conceituais dessa experiência educativa estão nas ideias de Herbert Read (1893-1968), para quem a educação era o fundamento da arte, e de John Dewey (1859-1952), cujo mote era a experiência consumatória da arte – explicitadas com mais profundidade e precisão nos próximos capítulos.

atividades artísticas e outras áreas de estudo. [...] não formamos o professor especializado em arte, mas indicamos ao educador o caminho para a mudança, a fim de descobrir, se lhe convier, a sua especialização. (VARELA, 1986, p. 18).

Nesse contexto, percebemos uma preocupação maior com a formação daquele que, embora pudesse ter uma produção artística, se incumbiria do ensino na Educação das crianças, uma vez que “[...] o artista transformado no artista-professor, inserido numa outra forma de trabalho criativo, capaz de captar sua sensibilidade, pensamento e ação criadores para a renovação da escola” (VARELA, 1986, p. 18). Essa experiência da Escolinha de Artes do Brasil contribuiu, sobremaneira, para a difusão do ensino artístico, propagando as suas experiências na área da arte/educação em todo o país e congregando escolinhas de outros estados, em prol de um ensino de arte, liberto das amarras da cópia e voltado para a liberdade de criação.

Seguindo os rumos da história, verificamos que, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024, em 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961), os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário passaram a exigir profissionais habilitados e melhor capacitados. A formação de professores deveria ser feita “[...] nas faculdades de filosofia, ciências e letras, e a de professores de disciplinas específicas do ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica” (BRASIL, 1961). Dela, ficavam excluídos, ainda, os profissionais das áreas artísticas.

Constamos, também, que somente em 1962, mediante Parecer do Conselho Federal da Educação (Parecer CFE nº 338/62) (BRASIL, 1962), delineia-se uma solução para a formação de professores de práticas educativas e das áreas não abrangidas pelas “filosofias”, com a criação de licenciaturas específicas, como o Desenho, a Economia Doméstica e Familiar, a Educação Física, a Educação Musical e o Teatro.

O referido parecer salientava que o Desenho nas escolas de grau médio deveria atender a objetivos diversos, como o da expressão, ao lado da linguagem, o de complemento da Matemática, o de técnica auxiliar no ensino de Ciências e, ainda, auxiliar nas técnicas em geral. Ainda, estipulava um currículo mínimo para o curso de Licenciatura em Desenho, com duração de quatro anos, fundamentado nas

seguintes disciplinas: (1) História das Artes e das Técnicas; (2) Desenho Artístico e Pintura; (3) Desenho Técnico e Matemática Aplicada; (4) Modelagem e Escultura; (5) Técnica de Composição Industrial; (6) Iniciação nas artes industriais; e, também, (7) Disciplinas Pedagógicas – estas especificadas no Parecer CFE 292 como: (a) Psicologia da Educação: adolescência e aprendizagem; (b) Didática; e (c) Elementos da administração escolar.

Deste modo, já se estendia aos professores da área artística o conceito de licenciado. Essas iniciativas demonstram que, embora a criação da Licenciatura em Educação Artística só se tornasse obrigatória pós 1971, existia uma necessidade premente de pensar o ensino artístico no país, não apenas com base nos conteúdos artísticos, mas também na melhor compreensão das especificidades pedagógicas do ensinar e do aprender Arte.

3.4 Os alinhavos

“Não importa o que se queira mudar no cerne do funcionamento das escolas, a mudança deverá começar na Universidade, ao nível da formação de professores.”
FÉTIZON, 1984

Nos idos anos 60, a estrutura do Ensino Superior no país indicava pontos de tensão. Afinal, desde que fora criado, sofreu influências de diversos campos da sociedade em expansão, em especial, a qualificação profissional – a procura por um diploma – surgida com o desenvolvimento das burocracias estatais e das empresas de grande porte. Com o crescimento numericamente expressivo do ensino superior, o Ministério da Educação e Cultura foi induzido a aumentar o quantitativo de vagas nas universidades federais, em especial nos cursos de maior demanda social – Ciências Exatas e Naturais, Ciências Humanas e Letras – o que, sem as devidas condições, terminou por deteriorar a qualidade do ensino superior oferecido no país.

A estrutura universitária era abalroada por três críticas muito pertinentes: (1) o sistema de cátedras, em que cada matéria ou área do conhecimento seria de responsabilidade de um professor, em um cargo vitalício; (2) a compartimentalização das universidades, isolando alunos e professores em cursos especializados e em centros diferentes; e, (3) o aspecto elitista das Universidades brasileiras que, apesar dos esforços, continuava a atender uma restrita parcela da sociedade. A proposta

para a superação das críticas era seguir o modelo americano da departamentalização, com carreiras mais abertas e determinadas pela titulação acadêmica – o que abriria espaço para que outros intelectuais, na sua maioria, jovens formados em outros centros, ou no exterior, pudessem lecionar – além de uma Universidade voltada à população, menos elitizada.

Vale lembrar que a década de 1960 fora marcada pela intensa atividade política em um sistema ditatorial extremamente coercitivo, comandado pelos militares, que viam os “[...] problemas do ensino superior [como] uma questão de polícia e disciplina” (SAMPAIO, 1991, p. 15). A formulação dessa ‘política educacional’, assumida indistintamente pelo regime militar, fundamentou-se na “concepção produtivista da educação” (SAVIANI, 2008), cujos eixos centrais baseavam-se na eficiência e produtividade como pilares da racionalidade técnica, buscando o máximo de desempenho com o mínimo de custo possível.

Um dos efeitos deste pensar foi a criação das licenciaturas curtas em 1964, uma vez que havia insuficiência de professores de determinadas disciplinas em certas regiões do país e “[...] a escola média brasileira [estava] se defrontando com um sério obstáculo ao seu processo de expansão, isto é, o sensível déficit de pessoal qualificado, o que obriga a improvisação de professores em detrimento dos padrões de ensino” (SUCUPIRA, 1964, p. 107). Para as matérias de cunho humanístico bastava, ao futuro professor, o domínio da leitura e da escrita – ademais, antes um professor ‘qualquer’ do que nenhum professor! Os cursos, assim, duravam em média dois anos e buscavam um aligeiramento na qualificação mínima necessária. E, desta forma, “[...] o sistema educacional brasileiro deparava-se com o grande desafio de preparar em curto prazo um número de professores, que suprissem as necessidades do magistério em termos não só de quantidade, como também de qualidade” (FERREIRA, 1982, p. 9).

Na ânsia populista de atender às diversas camadas que agora tinham acesso à educação, bem como manipular a formação e a distribuição de saberes, alienando e mantendo as hierarquias de poder, o regime militar empunhou uma ‘corrida’ na formação de professores, esquivando-se da qualidade do ensino em prol de um numerário que respondesse aos anseios de desenvolvimento social e econômico. Infelizmente, o que se viu foi uma ênfase nas questões quantitativas – para atender a demanda crescente em regime educativo – em detrimento aos aspectos qualitativos – questões que, não aleatoriamente, ainda persistem no cenário do ensino superior brasileiro.

Foi com a promulgação da Lei nº 5.540/68, também conhecida como “Lei da Reforma Universitária”, que o ensino superior brasileiro definiu as estruturas ainda hoje em atuação. Baseada nos relatórios do Coronel da Escola Superior de Guerra, Meira Matos, e do teórico americano, Rudolph Atcon, a legislação – aprovada sem o consentimento universitário – acabou com o regime de cátedras, unificou o vestibular de forma que viesse a ser classificatório, aglutinou as faculdades em universidades, pois, ao se concentrar recursos, atingia-se maior produtividade. Ainda nesse contexto, criou o sistema de créditos, permitiu a matrícula por disciplina, e abriu ‘as portas’ para que os reitores e diretores das universidades pudessem ser cargos políticos, não necessariamente docentes da IES, mas qualquer pessoa que contasse com prestígio em sua vida pública e/ou empresarial (ARANHA, 2006).

Outras consequências da aprovação da referida lei, e que ainda hoje reverberam na ‘calma superfície’ das universidades brasileiras, consistem na instituição dos departamentos e na implantação dos institutos básicos, espalhando os estudantes por localidades geográficas e dificultando, assim, seus encontros e agremiações. Esta situação permitiu, ainda, a reorganização do currículo em duas etapas: o básico e o profissionalizante, e a criação dos colegiados dos cursos, departamentos, unidades e a reitoria, estabelecendo um sistema de organização vertical e hierárquico. A reforma ainda fragmentou as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, desencadeando na criação dos Centros ou Faculdades de Educação – destinados às matérias de ordem pedagógica¹⁵.

Nesse contexto de mudanças políticas e educacionais, o ápice foi a reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB nº 5.692/71 (BRASIL, 1971), nascida com o

[...] objetivo de reestruturar os níveis de ensino fundamental e médio, tinha uma clara intenção eminente do contexto nacional da década de 1970: reordenar o sistema educacional básico do país, que, naquela conjuntura política, fora considerado elemento importante na realização de uma nova ordem social, política e econômica que havia sido desperta frente às portas do militarismo em proeminência. (MAZZANTE, 2005, p. 72).

¹⁵ A esse respeito, cumpre destacar que a Faculdade de Educação não deveria se ocupar, apenas, da formação do pedagogo, mas também habilitar pedagogicamente os licenciados de outras áreas, com a adoção do ‘modelo 3+1’ na formação de professores: 3 anos de estudos específicos e 1 ano de estudos pedagógicos, o que, com a crescente redução das disciplinas ‘ditas’ pedagógicas, terminou por rebaixar ainda mais o nível de formação de professores – não apenas pelos fatores já apresentados, mas até mesmo pela falta da convivência entre os alunos e professores na relação pedagógica.

Embora a lei nº 5.692/71 não faça qualquer menção à educação superior – tendo em vista que este nível de ensino fora reformulado pela lei nº 5.540/68 –, ao esclarecer a obrigatoriedade de determinadas áreas no currículo pleno do 1º e 2º graus, como a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde – como disposto no artigo 7º da referida lei –, terminou por afiançar a criação de algumas licenciaturas que pudessem contribuir para a formação dos quadros de carreira. Entre elas estava a Licenciatura em Educação Artística. Tal manobra tinha como meta “[...] tornar desnecessárias as antigas licenciaturas centradas em uma só disciplina” e, com isso, obter “[...] uma organização do ensino superior que tem por base o princípio da concentração” (BRASIL, 1981, p. 30), ademais, a inclusão da Educação Artística enquanto disciplina, fora

[...] uma criação ideológica de educadores norte-americanos que, sob um acordo oficial (Acordo MEC-USAID), reformulou a Educação Brasileira, estabelecendo em 1971 os objetivos e o currículo configurado na Lei Federal nº 5692 denominada “Diretrizes e Bases da Educação” (BARBOSA, 1989, p. 30).

Materializado pela indicação nº 36/73 (BRASIL, 1981), que estabelecia os princípios e normas para a formação superior do magistério destinado ao ensino de 1º e 2º graus, o curso de Licenciatura em Educação Artística possuía, agora, validade legal e um currículo mínimo. Esse currículo, imposto como modelo único e obrigatório, trazia uma parte comum e uma parte diversificada – na qual o estudante escolheria como habilitação: Artes Plásticas, Desenho, Artes Cênicas ou Música.

Direcionando os estudos às áreas de Desenho e Artes Plásticas – que atualmente se unificaram para compor o currículo de Artes Visuais –, podemos notar que a parte comum, para a licenciatura curta, tinha como objetivo “[...] constituir-se um núcleo suficiente ao professor [...] para suas atividades de ensino, sondagem de aptidões e iniciação ao trabalho” (BRASIL, 1981, p. 34). E, para a modalidade de duração plena, além do já exposto acima, o de se configurar como “[...] base à escolha e ao cultivo das habilitações específicas” (BRASIL, 1981, p. 34). Para tanto, as matérias indicadas eram: (a) Fundamentos da Expressão e Comunicação Humanas, (b) Folclore Brasileiro, (c) Estética e História da Arte, e (d) Formas de Expressão e Comunicação Artística. Esta última, caracterizada pela experiência nas

quatro áreas já previstas (Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música e Desenho), consubstanciadas com o “[...] teor de individualização necessário” e, desta forma, “atuar com eficiência na escola de 1º grau” (BRASIL, 1981, p. 34).

Para a parte diversificada de Artes Plásticas, prescrevia-se: (a) Evolução das Artes Visuais, (b) Fundamentos da Linguagem Visual, (c) Análise e Exercício de Técnicas e de Materiais Expressivos, e (d) Técnicas de Expressão e Comunicação Visual. Para a habilitação de Desenho, as indicações eram: (a) Evolução das Técnicas de Representação Gráfica, (b) Linguagem Instrumental das Técnicas de Representação Gráfica, (c) Técnicas de Representação Gráfica, (d) Técnicas Industriais e (e) Introdução ao Desenho Industrial. As disciplinas desta habilitação tinham como meta a preparação do profissional para as áreas de Desenho Geométrico, Desenho Mecânico, Desenho Topográfico, Desenho Arquitetônico e Desenho de Interiores. Além destas, os estudantes de Educação Artística, deveriam cumprir as matérias de formação pedagógica, subdivididas em: (a) Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus, (b) Psicologia da Educação I e II, (c) Didática, e (d) Prática de Ensino I e II, oferecidas no último ano da graduação, evidenciando o modelo ‘3+1’ e a dicotomização teoria e prática.

Observamos, portanto, que em nenhuma das habilitações ora apresentadas – Artes Plásticas e Desenho – existiam disciplinas preocupadas em refletir sobre a especificidade do ser docente na área artística. Ao contrário, todas se voltavam para a preparação profissional do ‘saber fazer’ conteudístico e fragmentado. Tanto as disciplinas da parte específica, quanto as da parte pedagógica, que compunham esse currículo, estavam lá “[...] para ensiná-los. Mas como saberão que ‘ensino é sempre mais do que ensino’ – que é construção da humanidade?” (FÉTIZON, 1984, p. 168).

Sob a égide da máxima eficiência e produtividade, e balizado pelos ideais tecnicistas e desenvolvimentistas, a LDB nº 5.692/71, propunha um ensino artístico alicerçado pela polivalência de linguagens: as Artes Plásticas, a Música, as Artes Cênicas e o Desenho, deixando em evidência as dificuldades enfrentadas pelos professores na sua atuação – pois, muito embora a indicação nº 23/1973 (BRASIL, 1981) previsse a criação das habilitações em “[...] torno do problema da forma – Música, Artes Plásticas, Desenho, Artes Cênicas” (BRASIL, 1981, p. 30), o que se viu, na prática, foram professores habilitados em uma única linguagem e tendo que

dar conta de todas as demais. Infelizmente, tal quadro ainda não difere do cenário do ensino de arte encontrado atualmente.

Desta forma, a prática da polivalência terminou por ser adotada como uma especificidade do ensino da Arte, sem preocupações maiores sobre o quê e como as diferentes áreas estavam sendo ensinadas e aprendidas na Universidade. Com isso, oficializou-se, também, as concepções e práticas vigentes no ideário escolar e a multiplicidade da área, dividida essencialmente entre o desenho, a música e as aulas de teatro. As aulas de Arte passaram a se nortear pela produção de atividades, proliferando o uso de ‘materiais alternativos’ e o ensino de técnicas de desenho e de pintura, além das sugestões de aulas em manuais e livros didáticos que pouco contribuíam para um ensino efetivo.

Estava-se, então, perante um ensino de Arte legalmente constituído e diferentemente praticado e compreendido. Ora, não bastava – como ainda não basta – ao professor, conhecimentos específicos acerca de determinado tema, é imprescindível um pensar e agir que se coadunem com estratégias acerca do como ensinar, do como se aprende e do como avaliar. Na tentativa de minimizar estes anseios, e tendo como meta esclarecer o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no artigo 7º da LDB nº 5.692/71, entre eles a Educação Artística, surgiu o Parecer nº 540/77 (BRASIL, 1981), relatando sobre o “[...] posicionamento destes componentes curriculares na dinâmica escolar, visando contribuir para que venham a assumir, efetivamente, no contexto educacional, a importância que se lhes reconhece” (BRASIL, 1981, p. 11).

Com as prerrogativas do Conselho Federal da Educação, este parecer reforçou a concepção de polivalência, pois “[...] a partir da série escolhida pela escola, nunca acima da 5ª série, sem prejuízo do que se disse até aqui, é certo que as escolas deverão contar com professores de Educação Artística, **preferencialmente polivalentes** no primeiro grau” (BRASIL, 1981, p. 12). A formação de um professor polivalente pode ter tido como estímulo a compreensão de que este profissional teria a ‘aptidão’ necessária para o pleno desenvolvimento de todas as linguagens artísticas, oportunizando, desta forma, diferentes aprendizagens artísticas no âmbito escolar. Todavia, há de se questionar o fato de um único professor ser capaz de desenvolver todas essas potencialidades, ainda mais os egressos de um curso de Educação Artística recém-estruturado no país.

Outro ponto de destaque, no Parecer nº 540/77, se refere à concepção do Ensino de Arte vista não como

[...] um derivativo ou adorno da existência humana, mas tendo a arte como condição da vida e da sociedade. A Educação Artística não se dirigirá, pois, a um determinado terreno estético. Ela se deterá, antes de tudo, na expressão e na comunicação, no aguçamento da sensibilidade que instrumentaliza para a apreciação, no desenvolvimento da imaginação, em ensinar a sentir, em ensinar a ver como se ensina a ler, na formação menos de artistas do que de apreciadores de arte, o que tem a ver diretamente com o lazer – preocupação colocada na ordem do dia por sociólogos de todo o mundo, e com a qualidade de vida. Neste quadro, confirma-se a inequívoca importância da Educação Artística, que não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses. (BRASIL, 1981, p. 11).

Embora haja a afirmação da área de Arte como um contributo essencial à formação do educando, ao ensino da sensibilidade e da amplitude estética, o mesmo parecer termina por afiançar o descompromisso deste campo de conhecimento perante as outras áreas, quando pontua que a Arte não é uma matéria, mas sim uma espécie de maré, que flutua ao sabor dos interesses. Sobre este ponto, resta-nos perguntar, a que interesses corresponde: ao da escola, dos professores, dos alunos ou do governo? E, ainda, quando especifica o tratamento a ser dado às questões metodológicas, propõe o trabalho por atividades e elimina a avaliação, o que pode ser constatado no parágrafo seguinte:

Mas o trabalho deve se desenvolver sempre que possível por atividades e sem qualquer preocupação seletiva. A propósito, a verificação da aprendizagem nas atividades que visam especificamente à Educação Artística nas escolas de primeiro e de segundo graus não se harmoniza também com a utilização de critérios formais. (BRASIL, 1981, p. 12).

À primeira vista, pode parecer que se tenha oferecido maior liberdade ao professor que, no exercício de suas funções, teria maior amplitude na execução das atividades artísticas, sem a preocupação constante com a avaliação e ou os processos seletivos e classificatórios – resguardando a Arte em uma esfera apenas subjetiva. Ainda, em uma ponderação diversa, podemos afiançar que tais dispositivos se interligam a uma concepção de ensino de Arte como forma de

acesso aos bens culturais, considerando a preocupação com o sucesso e/ou fracasso escolar, em relação às desigualdades de oportunidades na educação escolar (BOURDIEU, 2008).

Entretanto, optamos por um viés mais crítico quanto a essa determinação. Viés este que não se desliga das outras possibilidades interpretativas, mas que não se desvia de um foco centrado no ensino e na aprendizagem, pois compreende que o referido parecer, ao registrar a pouca importância dos processos avaliativos em Arte, relega à área um rótulo de menor seriedade – condenando-a a mero apêndice pedagógico. Até mesmo porque não há o que se avaliar quando a única finalidade é, tão somente, a sensibilização dos sentidos.

Situação pragmática esta, em que havia uma orientação humanista em uma lei concebida tecnicista, em um regime castrador e autoritário. Analisando através do tempo, é possível indagarmos como e por que – nesse contexto ditatorial em que as reflexões políticas e filosóficas foram excluídas, em que as manifestações de livre expressão artística eram retalhadas, em que a tortura, o encarceramento e extradição eram amplamente veiculados – criou-se uma lei que tornava obrigatória a Educação Artística nas escolas? Uma das hipóteses seria que a Arte, enquanto área ligada ao exercício maior de liberdade, aos aspectos da expressão criadora, deveria ser mantida sob o jugo do Estado, tornando-se, assim, meio de propagação e conservação dos ideais desenvolvimentistas apregoados pelo militarismo – como também o fora com a Monarquia.

Logo, a obrigatoriedade do ensino artístico e a sua formação vieram revestidas de um discurso autoritário, escamoteado no desenvolvimento individual do aluno e balizado por um caráter científico e técnico – arditamente elaborado por um rigoroso planejamento que ocultava as próprias críticas e a contradição às quais a área era exposta, não considerando o caráter mais crítico, denso e revolucionário da Arte e de outros temas que faziam parte das discussões e produções artísticas das décadas de 1960 e 1970. A corrida desordenada para a preparação profissional em Arte, ocasionada pela LDB de 1971, desencadeou uma série de tentativas de formação de professores em larga escala, desprovidas, muitas vezes, da qualidade que a experiência formativa e reflexiva traz para o docente. Para Medeiros, acrescente-se a isso

[...] o fato de que nessa década a bibliografia de arte em língua portuguesa era escassa e esquálida e sobre arte-educação era praticamente inexistente. Essa configuração improvisada, sem um planejamento pertinente que assegurasse um patamar mínimo de qualidade nos cursos de artes então nascentes, construiu um cenário verdadeiramente caótico, prolixo e, no mais das vezes, confuso e equivocado. (MEDEIROS, 2010, p. 90).

Sem o aporte necessário para a implantação, consolidação e valorização da Arte no contexto escolar – e na formação de professores –, o ensino de Arte chegou ao final da década de 1970 sem dispor dos mecanismos necessários à sua efetivação. Tal problema se mostrou ainda mais notável nos cursos de formação em licenciatura curta, que deviam formar professores polivalentes nas áreas artísticas em apenas dois anos ou menos, prática que se mostrou insuficiente e imprópria para o ensino desta área. Tendo, de um lado, a supervalorização da Arte como livre expressão, conseqüentemente, a liberação de aspectos sobejamente afetivos e subjetivos e, de outro, a ênfase nos aspectos técnicos das produções artísticas, cristalizava-se a dicotomia processo *versus* produto, inaugurando a formação dos futuros docentes que, desprovidos de um pensar mais reflexivo e inventivo, terminaram por reproduzir as alienações promulgadas pelo sistema militar e pelas experiências formativas vivenciadas tanto como alunos quanto nos cursos de formação inicial.

Na década de 1980, com o fracasso das licenciaturas curtas e da própria polivalência, o ensino de Arte e a formação de seus professores passou a ser tema amplamente discutido nos encontros e associações da área¹⁶. Essas inquietações levaram os cursos de formação inicial a reformular seus currículos. Entretanto, tais mudanças não foram suficientes para responder aos anseios da formação docente, operando apenas na superfície e não nas estruturas curriculares (COUTINHO, 2008).

Assim, chegamos ao início da década de 90, com um viés de formação de professores em Arte ainda frágil e desarticulado epistemologicamente, com fortes resquícios da polivalência e voltado para o uso na educação escolar. Muitos currículos das licenciaturas em Arte carregam resquícios muito fortes da centralidade nos saberes artísticos, em detrimento dos saberes da profissão docente, em vez de integrá-los. Algumas iniciativas da época polarizaram o ensino de Arte em

¹⁶ Um dos primeiros estados a se mobilizar neste sentido foi São Paulo, contando com o apoio da professora Ana Mae Barbosa, grande responsável pela fundação, em 1982, da Associação de Arte-Educadores do Estado de São Paulo – AESP (BARBOSA, 2008; RICHTER, 2008).

Licenciatura e em Bacharelado, deslocando para as Faculdades de Educação as disciplinas específicas da Licenciatura. Entretanto, a nosso ver, esse distanciamento, ainda hoje presente, apenas aprofunda em polos opostos a dicotomização entre “quem faz Arte – o artista – e quem a ensina – o professor”.

3.5 O tecido

O período mais emblemático de um passado recente, vivenciado pelo ensino de Arte – e suas configurações na formação de professores – foi quando do projeto de mudança da Educação Brasileira, com os estudos e a promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), também conhecida como Lei Darci Ribeiro, em homenagem ao seu autor.

É justamente no período de estudos e debates acerca das propostas para a Educação Nacional, que a proposta do Senador Darci Ribeiro começa a tomar corpo. Na época, havia a proposta de retirar o ensino de Arte da matriz curricular, colocando-a como atividade não obrigatória, de ordem extracurricular. Para Alcaide e Silva (2010), essa pretensão, de ordem modernista e sustentada pela prática de ateliê, era o argumento utilizado pelo Senador Darci Ribeiro na defesa do ensino de Arte no espaço extracurricular. Para os professores de arte, por sua vez,

[...] a proposta parecia temerária, por entenderem que fora da matriz curricular a disciplina poderia ter enfraquecida sua ação educativa. Por falta de estrutura das escolas públicas em atender os projetos extracurriculares, as oficinas também teriam pouca sustentação. Havia ainda, e não menos preocupante, a ameaça de que por economia aos cofres públicos e privados pudesse ser aventada a extinção da disciplina nas escolas. (ALCAIDE; SILVA, 2010, p. 34).

A menção da exclusão da Arte como componente escolar obrigatório mobilizou centenas de arte-educadores que, organizados em associações, lutaram para que tal quadro fosse revertido. A este respeito, é interessante mencionar a Monção dos pesquisadores e arte-educadores Laís Aderne (1937-2007) e Mauro Costa encaminhada à V Conferência Brasileira da Educação, em 1988, intitulada “A Educação Artística ausente na nova LDB”. Nela, solicitava-se a não exclusão da área de Arte do projeto do legislativo, ponderando que

Excluindo a experiência da dúvida, a liberdade de leitura do mundo, a fantasia, a imaginação e o prazer da descoberta – próprios do fazer

artístico – desestimulam a atividade criadora, democrática e libertadora que é finalidade da educação enquanto formação do homem e do cidadão. (ADERNE; COSTA, 1988).

A reivindicação, legítima e necessária, articulava a Arte à condição humana, a experiência de que, ao fazer arte, o homem materializa suas próprias questões, ideias, interesses, dilemas, saberes e que, justamente por esse seu caráter premente, é necessidade vital do ser humano e indispensável à formação da própria nação. O documento manifestava, ainda, a inclusão da Arte como disciplina básica nos currículos de 1º e 2º graus da LDB.

Além da exposição de Aderne e Costa (1988), vários outros documentos foram escritos e entregues às diversas comissões que tratavam da LDB e dos projetos substitutivos na época. A Federação de Arte-Educadores do Brasil (FAEB), de papel exponencial ao longo deste percurso, proclamava as necessidades e os anseios políticos para os rumos do ensino de Arte e, também da formação de seus professores, realizando a articulação social e política necessárias para a manutenção desta área de conhecimento na legislação educacional. De acordo com o Boletim FAEB nº 05, de junho de 1989, que transcrevia na íntegra o documento apresentado à Comissão de Educação, Cultura e Desportos em audiência no Congresso Nacional, eram bandeiras levantadas:

[...] desmantelamento da política educacional que foi implantada com a Lei 5692/71, que, embora tenha considerado Educação Artística como obrigatória nos vários níveis de ensino, revestiu-a com uma visão polivalente, desconsiderando-a como área de conhecimento e sujeitando-a nos currículos a uma mera “atividade decorativa”; **desmantelamento da política de formação do professor em Educação Artística a nível de 3º grau, através da Resolução nº 23/73 e da Indicação 36/73 que fixou os mínimos de conteúdo e duração dos cursos de licenciatura curta e plena em Educação Artística. As grandes disparidades ocorridas nestes cursos provocaram uma falta de identidade na própria formação do arte-educador, fragilizando sua função e papel educacional;** alheamento institucional na formação avançada dos especialistas e professores de Arte; posicionamento e intervenção frente aos projetos de lei que vêm sendo apresentados para a LDB, garantindo no ensino fundamental e médio a obrigatoriedade de um currículo mínimo que abrange o estudo da língua nacional, matemática, ciências naturais e ciências sociais. Desta forma, mantendo um continuísmo histórico das chamadas “disciplinas básicas” ignorando, mais uma vez, a área de conhecimento ARTE, única a proporcionar uma educação estética que contribui no desenvolvimento e formação da inteligência sensível e especulativa; defesa e garantia dos

princípios nascidos e fundamentados pela experiência de anos de atuação nas salas de aula e nas comunidades, bem como na análise crítica da prática do ensino da Arte. (FEDERAÇÃO DE ARTE-EDUCADORES DO BRASIL, 1989, p. 2-3, grifos nossos).

O documento, para além da exposição de motivos da fragmentação que assolava o ensino de Arte na época – e que, talvez ainda assale – trouxe importantes contribuições para o pensar a formação de professores no final do século XX e início do século XXI. No trecho destacado, percebe-se a clareza dos limites enfrentados na formação inicial dos professores de Arte, bem como a necessidade de rearticulação dos cursos de formação em diálogo com uma política nacional. Neste horizonte que abarca limitações e possibilidades, as fragilidades de ordem conceitual e metodológica precisam ser expostas, analisadas e transformadas. A pouca existência de profissionais licenciados, a inexperiência pedagógica – atrelada a atividades inertes de significado –, e a polivalência – enquanto conhecimento superficial das linguagens artísticas – precisam ser repensadas e combatidas.

O texto, em trecho mais adiante, explicitava a eminência da eliminação da licenciatura curta em Arte, “[...] com a extinção da polivalência e a elaboração de uma perspectiva profissional, revendo-se com ampla discussão, a estrutura atual dos cursos e a dicotomia bacharelado/licenciatura” (FEDERAÇÃO DE ARTE-EDUCADORES DO BRASIL, 1989, p. 5). É claro que nem todas as solicitações foram de pronto atendidas, e que a fragmentação anunciada ainda persiste – e por vezes resiste –, mas não podemos desviar os olhos das necessidades proclamadas.

Foi a partir da união dos esforços e da pressão exercida por professores, arte-educadores, políticos simpatizantes à causa, federações e órgãos representativos da classe artística, comprometidos com a necessidade de defesa do ensino de Arte, que o texto original foi modificado e que hoje permanece. No artigo 26, 2º parágrafo, destaca-se: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996).

A aprovação da LDB garantiu o ensino de Arte como disciplina obrigatória na Educação Básica e terminou por retratar as linhas de força entre as bases políticas nacionais, representadas pelos deputados e senadores, e o movimento civil organizado pelas associações e federações. Neste percurso, e como forma de dar

corpo à lei, foram aprovados nos anos seguintes os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Arte e as Diretrizes Curriculares Nacionais, que estabeleciam as normas e as diretrizes para a formação de professores e para o ensino de Arte nas escolas.

Contudo, foi somente a partir dos anos 2000 que a política de formação de professores tomou consistência, com a Resolução CNE/CP nº 1, de 2002 (BRASIL, 2002), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; e, posteriormente, com a Resolução nº 1, de 2009, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais (BRASIL, 2009). Ambas se constituem como um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a ser observado na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino superior. A primeira aponta os princípios norteadores para o exercício da docência, considerando:

- I – a competência como concepção nuclear na orientação do curso;
- II – a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista: (a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera; (b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais; (c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências; d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias.
- III – a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento. (BRASIL, 2002, p. 2).

Tomando como base de análise o fragmento acima, podemos perceber que os conceitos de habilidades e competências passam a figurar na formação inicial dos professores como uma espécie de novo paradigma: o perfil profissional é definido e, valendo-se disso, são elencadas as competências essenciais para esse constructo, os aspectos comuns a maior parte dos egressos, os conhecimentos mínimos que devem ser dominados e a carga horária para sua integralização.

Apesar da polissemia que o conceito de competência permite, o documento que norteará essa discussão são os Referenciais para a Formação de Professores (BRASIL, 1999, p. 61), ao definir competência como a “[...] capacidade de mobilizar múltiplos recursos, entre os quais os conhecimentos teóricos e experienciais da vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho”. Essa capacidade de relacionar conhecimentos com os problemas vivenciados na concretude da experiência e de formar para a atuação profissional, pode atuar em descompasso com as premissas da singularidade da formação docente, se a concepção de conhecimento promulgada for somente aquela que serve à prática profissional. Críticas à parte, o que se observa é um esforço de retomada da identidade profissional do professor e das reflexões a partir da prática pedagógica.

A Resolução que formalizou o conjunto de procedimentos, princípios e fundamentos para a graduação em Artes Visuais, nas modalidades bacharelado e licenciatura – Res. CNE nº 01 – fora aprovada somente em 2009, após extensa discussão acerca das especificidades da área. Esta resolução trata essencialmente, da organização dos Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos de Artes Visuais e sua organização curricular, especialmente do bacharelado, indicando ao licenciado o acréscimo das competências e habilidades das Diretrizes Curriculares Nacionais referentes à Formação de Professores para a Educação Básica:

Art. 4º O curso de graduação em Artes Visuais deve possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes competências e habilidades para:

I - interagir com as manifestações culturais da sociedade na qual se situa, demonstrando sensibilidade e excelência na criação, transmissão e recepção do fenômeno visual;

II - desenvolver pesquisa científica e tecnológica em Artes Visuais, objetivando a criação, a compreensão, a difusão e o desenvolvimento da cultura visual;

III - atuar, de forma significativa, nas manifestações da cultura visual, instituídas ou emergentes;

IV - atuar nos diferentes espaços culturais, especialmente em articulação com instituições de ensino específico de Artes Visuais;

V - estimular criações visuais e sua divulgação como manifestação do potencial artístico, objetivando o aprimoramento da sensibilidade estética dos diversos atores sociais.

Parágrafo único. Para a Licenciatura, devem ser acrescidas as competências e habilidades definidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais referentes à Formação de Professores para a Educação Básica. (BRASIL, 2009, p. 2).

Interessante pensar que um documento oficial, que conforma o desenho curricular de um curso de graduação, se limite a indicar tão magramente as competências e habilidades necessárias à formação do docente de Artes Visuais como algo de segunda importância, esquivando-se de trazer para a arena de discussões as especificidades da docência na área.

Desse modo, atrevemo-nos a propor dois caminhos de análise: o primeiro, imputa pensar que para as esferas superiores da Educação Nacional, a docência em Artes Visuais se equivale a qualquer outra docência, em qualquer outro campo de conhecimento, mitigando uma característica crucial da sua singularidade: o trabalho com a criação e a produção de artefatos visuais, pois eles (os formuladores de políticas públicas)

[...] desconhecem as tensões das folhas em branco, o pânico da exposição, o desespero da falta de opções, a tristeza de não saber o que fazer. E a alegria, a potência e a vastidão do espírito que transpõe todas essas dificuldades e, além das exigências disciplinares, cria. As forças da criação não dão descanso, não consolam, não apaziguam nada. Mexem com a alma, movimentam imagens mentais, desacomodam o senso comum. (ZORDAN, 2009, p. 1-6).

Neste sentido, fica a pergunta: Quem é esse professor de Artes? Alguém com algum saber sobre como as crianças aprendem, sobre metodologias de ensino e critérios de avaliação, sobre desenho e guache? Será que basta à docência em Arte, as competências e habilidades definidas para a formação de Professores na Educação Básica – resguardadas suas características potenciais? Ou será que é preciso um (re)pensar a formação do professor de Artes Visuais a partir da materialidade de seu objeto de estudo primeiro: a criação, porque “[...] não há como professar a arte sem viver na carne os devires problemáticos que a constituem enquanto campo para o pensamento” (ZORDAN, 2009, p. 7).

Urge uma retomada das discussões e das práticas acerca da formação docente inicial em Artes Visuais, uma espécie de (re)conceituação dos currículos que coloque o professor de Arte como vértice e vórtice de sua própria formação, alguém que também vive as intempéries do ato criador e que, justamente por isso, constrói uma identidade própria: não é ‘qualquer’ outro professor, assim como também não é um artista – não abstando a possibilidade deste em possuir um percurso de criação e produção visual, mas sim demarcando a especificidade da área em discussão.

A segunda proposta de análise do documento se pauta justamente por essa não diferenciação entre a formação artística do bacharel em Artes e do professor de Artes Visuais, uma vez que de ambos se espera uma compreensão mais ampliada dos aspectos de formação para a produção em Arte, para a pesquisa, a crítica e o ensino das Artes Visuais – o que termina, mais uma vez, por revolver o terreno das concepções identitárias, afina quem é esse professor? Um artista que não deu certo? Um professor que produz arte? Ora, assim como ao artista não basta saber sobre as fases do desenvolvimento infantil para ser professor, ao professor não basta saber sobre tintas, pigmentos e aglutinantes para ser artista. Será que da maneira como o documento se apresenta, não é apenas uma nova roupagem para o modelo de dicotomização dos saberes, no já tão conhecido esquema “conteúdos específicos + conteúdos pedagógicos”?

Nesta tese, assumimos a concepção da Licenciatura em Artes Visuais como o espaço, por excelência, para a formação do professor de Artes Visuais, diferenciando-se do antigo modelo tecnicista que separava, em momentos estanques, o domínio do conteúdo específico das questões didáticas e pedagógicas. Partimos de uma compreensão de que ser professor de Artes Visuais e ser artista são identidades singulares, com qualidades específicas e particulares, que merecem ser respeitadas e aclaradas. Porém, não negamos que as articulações entre elas possibilitam um feixe de relações mais íntegras e fortalecidas do fenômeno artístico e seu ensino, evidenciando uma espécie de “[...] imersão na linguagem artística e ao mesmo tempo uma reflexão crítica e contextual das questões relativas aos conhecimentos implicados nesse processo” (COUTINHO, 2008, p. 156), que mobiliza o trânsito entre o ensino, a apreciação, a reflexão e a produção em Arte.

O desafio na formação inicial de Professores de Artes Visuais consiste na superação tanto das práticas polivalentes, dos modelos de esvaziamento dos conteúdos pedagógicos, quanto da limitação do bacharelado que reflete a compartimentalização do saber e sua extremada disciplinarização. A aposta fundamenta-se no equilíbrio e na articulação entre os conteúdos específicos e os pedagógicos, indispensável à formação de um professor de Arte capaz de atuar no cenário contemporâneo.

3.6 O avesso do tecido e seus nós

A constituição da Licenciatura em Artes Visuais no Brasil não percorreu flóreas paragens. Caminhando a reboque das políticas educacionais implantadas no cenário do país, desde os mais longínquos tempos, e tentando conciliá-las com as necessidades dos professores, percebemos, hoje, ecos de uma formação ainda frágil e muito fragmentada. Do extenso panorama já apresentado, cumpre-nos virar o tecido, enxergar seu avesso, seus pontos amealhados e os nós, os pequenos nós que auxiliam na composição do todo e que sustentam as linhas de que somos constituídos. São estes nós que seguram o bordado no tecido, que amarram e unem os fios soltos, que terminam por engendrar as características muito singulares da identidade do professor de Artes Visuais. Em meio às infinitas possibilidades de análise, escolhemos colocar pontos de luz sobre:

a) *A polivalência, como marca de um saber generalizado e pouco aprofundado.*

Embora encontremos cursos de Licenciatura nas diferentes áreas – especialmente em Artes Visuais, Teatro, Dança e Música – observa-se que a mudança nos rótulos não reflete necessariamente uma mudança na essência dos currículos e das disciplinas (COUTINHO, 2008), pois, embora revestidos de nomenclaturas específicas, muitos cursos de graduação ainda mantêm em suas matrizes curriculares as orientações polivalentes – haja vista o curso de licenciatura dos sujeitos desta tese.

Proveniente de uma tradição jesuítica e institucionalizada pela LDB nº 5.692/71, a formação polivalente do professor terminou por ser uma “[...] uma versão incorreta e reduzida do princípio da interdisciplinaridade” (BARBOSA, 2008, p. 14) e “[...] redutora e adversa a algumas experiências significativas no Brasil, e aos pressupostos da Educação através da Arte” (BELLO, 2008, p.17), caracterizado pelo hibridismo das muitas linguagens.

Para Ana Mae Barbosa (1988, p. 17),

Estamos diante de uma deturpação do princípio da interdisciplinaridade. Batizados entre nós de polivalência, uma colagem amorfa de diferentes sistemas semióticos. Esta abordagem projeta no professor-estudante um conceito equivocado de arte, ligado à idéia de nonsense ou totalidade superficial – uma espécie de grande torta de vegetais e frutas mal misturados e assados cuja receita transmite aos seus alunos.

No caso da formação do professor polivalente de Arte, a preparação se reduz a um conhecimento pedagógico abstrato, porque é esvaziado do conteúdo a ser ensinado; dilui-se um pouco de tudo, ensina-se o mínimo e não se toma como referência a articulação desses conteúdos com as demais linguagens e com a transposição didática para a Educação Básica.

Mesmo que saibamos da necessidade de legitimação de cada área do conhecimento, contemplada em sua especificidade na formação superior, o que vemos nas escolas de Educação Básica é a exigência do perfil de profissional polivalente: do professor que, apesar da sua área de formação, se vê obrigado a ensinar linguagens que não domina ou que tem incipiente conhecimento. Ora, ensinar aquilo que pouco se sabe não termina por provocar equívocos conceituais? Ou será que ensinando aquilo que não se domina, não terminamos por reverberar determinadas questões de ‘senso comum’ repletas no percurso da Arte europeia, branca e masculina?

Esse caráter superficial do conhecimento artístico não é o que se espera em um curso de formação inicial de professores de Artes Visuais. E, por esta razão, faz-se necessária uma ampla reestruturação do cenário educativo na Educação Nacional, tanto na esfera Básica, a partir de uma reforma da grade curricular, com condições de atender as especificidades de cada linguagem artística, com professores habilitados para tanto e que dialoguem entre si, como também na remodelação dos currículos de formação dos professores de Artes. É certo que, sem uma reforma política, e dadas as atuais condições da educação é, no mínimo, utópica uma proposição como esta, mas fica a provocação... por quê não?

b) Ser professor de Arte e ser artista: aproximações e distanciamentos necessários para a Licenciatura em Artes Visuais

Historicamente construído, o isolamento entre essas duas áreas terminou por consolidar, no ideário de muitos estudantes e profissionais da área, uma importância menor para a licenciatura – como se *ser professor* exigisse menos material reflexivo e aprofundamento teórico que *ser artista*. Com a inserção da Educação Artística nas escolas, estipulada pela LDB nº 5.692/71, as diversas linguagens artísticas precisaram ser integradas em uma única ‘massa’, o que acarretou na “[...] superficialização do ensino de arte, seguindo a premissa de que se esse ensino nas escolas não tinha o objetivo de formar artistas, então o profissional pela

disciplina não necessitaria ser um artista, bastaria ser um professor” (STRAZZACAPPA; MORANDI, 2006, p. 84).

Surge a figura do professor não como alguém que, imbuído de conhecimento específico e autor de seu próprio percurso de aprendizagem e de ensino, oportunizaria aos alunos encontros possíveis de criação/reflexão, mas como alguém que teria a tarefa de “[...] apontar para os alunos o que é arte e o que não é, quem são os artistas e quem não são” (CARTA..., 2006, p. 7), reforçando o modelo dicotômico em discussão.

A busca pauta-se pela compreensão e efetivação da formação inicial em Artes Visuais como um espaço/tempo de aprendizagem, responsável pelo favorecimento do aperfeiçoamento pessoal e profissional dos indivíduos, estimulando a “[...] capacidade para aprender e o desejo de exercer esse conhecimento” (GARCIA, 1999, p. 81). A tônica não é preparar o professor de Arte para ser artista, tampouco o artista para ser professor, mas sim reconhecer que diante da especificidade da formação inicial de professores, e da singularidade da formação em Arte, que une pesquisa, criação e docência, é preciso procurar uma epistemologia própria para a formação desses estudantes, algo que não coloque em patamares adversários o professor de Arte e o artista – embora com a certeza de que são identidades singulares e que possuem saberes específicos.

Afinal, os discursos estéticos com os quais os licenciandos entram em contato durante o curso de formação inicial, sobre o fazer do artista, a criação, as dimensões das obras de arte, os procedimentos e a materialidade empregada são potencialmente cabíveis para o futuro professor de arte, de forma que a experiência do processo criativo se torne fundamental na ação do licenciando – tanto no que se refere à sua performance profissional, quanto à sua própria formação (PEREIRA, 2013).

É preciso buscar, nos fundamentos da Educação, da Arte e do seu ensino, os elementos para uma epistemologia da Formação dos professores em Arte, como já proclamava, desde a década de 1980, a professora Noêmia Varela, precursora dos primeiros cursos de formação inicial e continuada para arte-educadores realizados no Brasil, por meio da pertinente reflexão:

Mas, que devemos pensar da formação do arte-educador? Quais as relações da arte com a educação que poderão melhor delimitar o lugar e a natureza do processo de formação do arte-educador? O que dá mais a pensar sobre esta questão e que ainda não foi

pensado? Que é necessário desaprender para encontrar o caminho mais sábio que nos leve à elaboração mais rica do processo de formação do arte-educador? (VARELA, 1986, p. 12).

A formação inicial dos professores de Artes Visuais precisa se pautar por uma concepção de Arte, pelos fundamentos estéticos e artísticos que a compõem, e pelo aprofundamento das questões pedagógicas que atravessam o ensino e a aprendizagem em Artes Visuais. Formação que se preocupa tanto em lidar com as complexas questões do conhecimento artístico – a reflexão pelo próprio sujeito, a criação e a apreciação – como com uma atitude investigativa e reflexiva acerca da docência – não se esquecendo das transposições dos conteúdos em Arte para a Educação Básica e de como seus alunos aprendem, por exemplo.

Retomando as questões levantadas por Varela, acreditamos que a demanda na Formação Inicial que merece ser analisada se refere a conceber a docência em arte como artística. Não artística no sentido de produção de objetos estéticos (embora isso também seja possível), mas na acepção de professores que dilataram sua capacidade de sentir, imagizar, idear, perceber em sua prática, a fim de aquilatá-la, como define Corazza (2012):

Docência que, ao modo de seu artífice, poderia ser chamada "artística". Que, ao se exercer, cria e inventa. Docência que "artista". Que, ao educar, reescreve os roteiros rotineiros de outras épocas. Desenvolve a "artistagem" de práticas pedagógicas [...] que desfazem a compreensão, a fala, a visão e a escuta das mesmas coisas, dos mesmos sujeitos, dos mesmos conhecimentos. Desassossegam o sossego dos antigos problemas e das velhas soluções. Estimulam outros modos de ver e ser visto, dizer e ser dito, representar e ser representado. Em uma expressão: dispersam a "mesmice".

Ao discorrer sobre a docência artística, Corazza (2012) se refere muito mais a uma postura docente em si do que à docência em Arte, especificamente; uma vez que considera a prática docente como uma ação criadora, na qual os porquês cristalizados e as soluções 'pré-moldadas' são desconstruídas, e as diferenças são intensificadas a fim de superar as desigualdades. Essa capacidade de se reinventar constantemente, de buscar outras práticas para não esbarrar na 'mesmice', de transformar paradigmas precisa ser perseguida na formação inicial dos licenciandos em Artes Visuais.

Assumir a docência como artística consiste em investigar sua *práxis*, compreendendo que ela se refere muito mais a uma atitude que o faz diferir da cotidianidade de si mesmo, não negando que existam ‘formas e modos’ de ser docente, mas sim encontrando brechas para escapar da condensação das nossas práticas pedagógicas e estéticas para desencadear devires.

Os educadores-artistas são tomados em segmentos de devir-simulacro, cujas fibras levam deste devir a outros, transformam estes devires naquele, atravessam limiares de poderes, saberes, subjetividades. [...] Quando os professores-artistas compõem, pintam, estudam, escrevem, pesquisam, ensinam, eles têm apenas um único objetivo: desencadear devires. (CORAZZA, 2007, p. 22).

Essa docência que se faz artística e pesquisadora, ao mesmo tempo que não nega a relação dialética entre teoria e prática, reconhece que a sala de aula, com “[...] todas as suas contradições, necessidades, focos de tensão e pontos de dúvida manifesta-se como um espaço privilegiado de formação” (COLELLO, 2013 *apud* PENNIN, 2009, p. 32) e, justamente por isso, busca conhecer seus desdobramentos, apreender a matéria de sua ação, reconhecer procedimentos e utilizá-los em toda sua potencialidade.

Ser atravessado por outros e pelos próprios discursos, experimentar e refletir passam a ser a tônica de uma formação que “[...] integra saber, ação e criação, uma existência que requer uma experiência estética encontrada na elegância do fluxo entre intelecto, sentimento e prática” (IRWIN, 2008, p. 91). Desta forma, ensino, pesquisa, reflexão e produção artística não se encontram em momentos compartimentados no início ou no final da graduação, mas são ‘que-fazer’ que se coadunam, se entrelaçam, se costuram e que precisam ser desígnio e propósito na formação docente, uma vez que estas esferas não são feitas em pequenas caixas, mas vividas e adensadas de significados.

A formação inicial dos professores é avivada à medida que eles se defrontam com situações reais de ensino e de aprendizagem e também de produção artística, pois começam a ver e a analisar as escolas e as práticas pedagógicas e artísticas com olhos de futuros professores. Para Lavelberg (2003, p. 53),

Os cursos de formação inicial e contínua dos professores de arte devem propiciar a vivência de situações de sala de aula (partilhada entre os participantes) ou simulações de aulas, exercícios de pesquisa

para seus planejamentos e reflexão em todos os eixos da aprendizagem significativa em arte: fazer arte, fruir arte, refletir sobre arte e contextualizar as produções de arte. (IAVELBERG, 2003, p. 53).

Na licenciatura em Artes Visuais, não se espera formar o artista, mas o Professor de Arte, cujo objetivo maior é a compreensão da realidade para sua transformação – uma mudança que não se reduz a descartar o velho e a instituir o novo, mas uma mudança de postura que implica mexer no terreno das concepções, das atitudes, das crenças e dos valores.

O que implica ir além do compartilhamento do que já existe, sugere uma experimentação com o que ainda está por vir e, desta forma, abre um leque de investigação que precisa se pautar pelas perguntas que nos inquietam e nos desassossegam e que, por isso mesmo, nos provocam e nos convocam a outros modos de existência – refletida na busca por uma compreensão mais alargada da construção da identidade docente na formação inicial.

A IDENTIDADE DOCENTE E SEUS ATRAVESSAMENTOS

“Por isto, quando nos perguntam o que quer dizer estudar a educação, num sentido geral e em um curso de formação inicial, assumimos que significa estudar a própria experiência de formação”
HÉRNANDEZ, 2005

Durante as últimas décadas, avolumou-se o quantitativo de pesquisas acerca da temática de formação de professores, em especial aquelas que tratam dos saberes docentes e da construção de sua identidade. Felizmente, este aumento não é apenas de ordem quantitativa, mas qualitativa, uma vez que os estudos acerca do que os ‘professores pensam’ oferecem aos pesquisadores da área da educação, e aos próprios professores, elementos consistentes para a reformulação de teorias e métodos (TARDIF; BORGES, 2001).

No período de 1960 e 1970, o movimento de pesquisa se ampliou, conservando a orientação dominante da época de “processo-produto”, veiculada em enfoques tecnológicos, funcionalistas e profissionalizantes do ensino, cujo vértice voltava-se para a busca de um repertório próprio, uma base de conhecimento que legitimasse a profissão. É nos idos de 1990, sobretudo a partir das reformas norte-americanas, que as pesquisas sobre a formação de professores e os saberes docentes eclodem como possibilidade de trazer os educadores para o centro das atenções e, ao mesmo tempo, subsidiar os cursos de formação inicial, alterando os processos formativos dos professores.

O foco desloca-se dos modos de vir a ser professor, com técnicas transmissíveis e ‘modelos’ prontos para vestir, de uma racionalidade técnica que não é mais capaz de explicar e de subsidiar a formação de professores, para uma compreensão mais ampliada do mar de relações que constituem a docência, considerando o sujeito-professor como um mobilizador de saberes profissionais em seu itinerário formativo.

Nesse contexto, o curso de formação inicial assume uma importância ímpar, pois é dele o papel de fornecer as bases para construção de um conhecimento pedagógico especializado, constituindo-se no começo da socialização profissional e da apreensão de princípios do arquétipo docente. Tradicionalmente, os cursos de graduação na área da licenciatura vêm se pautando pelo esquema “3+1”, estabelecendo, primeiramente, uma formação técnica da área para, posteriormente, ocorrer a ‘aplicação’ desta área na prática escolar – o que dinamiza a separação entre teoria e prática, reduzindo as especificidades da docência aos últimos anos de

estudos. Para Garrido e Carvalho (1999, p. 150), este modelo de formação se pauta pela inexistência do diálogo entre teoria e prática, descolando o foco daquilo que deveria ser o objeto de estudo privilegiado do educador: a escola e o saber ali ministrado, trazendo, como “[...] corolário o desprestígio da profissão de professor, confinado a ser mero executor de propostas desenvolvidas por especialistas, mero consumidor de pesquisas e políticas definidas de cima para baixo”.

A formação inicial, quando balizada por tal perspectiva, nega o conhecimento prático e a autocompreensão da experiência cotidiana, que são adquiridos ao longo da experiência docente, transformando o futuro professor em aplicador de técnicas e procedimentos de intervenção oferecidos tanto de fora do seu contexto de atuação, quanto por profissionais que sequer ‘pisaram’ no chão da escola enquanto docentes. Considerar apenas essa dimensão da formação é desacreditar na possibilidade de que o processo da formação inicial possa ser um espaço fértil para unir fazeres e saberes de forma reflexiva e instrumentalizar cada vez mais o aluno-mestre como leitor e construtor da sua prática, da sua ação, como também romper com a tradição das ideologias impostas e massificadas que ainda vagueiam nos processos formativos.

Na esteira dessas ponderações, urge repensar a formação inicial dos professores, tendo como pauta a análise das práticas pedagógicas, ocorridas em parceria e colaboração ‘universidade-escola’, para que se reduza a histórica e já tradicional separação entre o conhecimento produzido pela academia e a atuação docente, bem como aclarar as formas de constituição de sua identidade profissional.

4.1 A constituição da identidade docente na formação inicial

A formação inicial dos professores implica tanto a valorização da própria formação quanto o redimensionamento dos saberes profissionais vivenciados na prática – compreendidos como “[...] os saberes, saberes-fazer, competências e habilidades que servem de base ao trabalho dos professores” (TARDIF, 2012, p. 112). Em razão disso, é preciso coerência entre os processos de aprender a ensinar e a constituir-se professor, levando em consideração a constante reflexão epistemológica da prática, de modo que “[...] aprender a ensinar seja realizado através de um processo em que o conhecimento prático e o conhecimento teórico possam integrar-se num currículo orientado para a ação” (GARCIA, 1999, p. 29).

Neste pensar, o eixo balizador dos currículos de formação inicial deve ser o desenvolvimento da capacidade reflexiva, a competência de refletir sobre a prática docente, com o objetivo primeiro de interpretá-la, estabelecendo os elos necessários à compreensão da realidade social e da docência. Isto posto, devemos também considerar a questão da identidade docente como um dos eixos norteadores das discussões e reflexões na formação inicial.

À guisa de um conceito, podemos ponderar que a identidade docente é a forma como os professores definem a si mesmos e aos outros,

[...] é uma construção do “si mesmo” profissional que evolui ao longo da carreira docente e que pode achar-se influenciado pela escola, pelas reformas e pelos contextos políticos, que inclui o compromisso pessoal, a disposição para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre a matéria que ensinam, assim como sobre o ensino, as experiências passadas, assim como a vulnerabilidade profissional. (GARCIA, 2009, p. 112).

Essa concepção de identidade é compreendida como o conjunto de características próprias e exclusivas de uma pessoa, marcada pelas experiências vivenciadas no campo pessoal e profissional, e que, entranhadas umas nas outras, delimitam o espaço de ser do docente – uma identidade que é construída no calor das interações, mas que se configura no ‘seu’ espaço particular de humanidade.

A identidade não é um dado adquirido, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor. A construção de identidades passa sempre por um processo complexo, graças ao qual cada um se apropria do sentido de sua história pessoal e profissional. É um processo que necessita de tempo: um tempo para refazer identidades, para acomodar renovações, para assimilar mudanças. (NÓVOA, 1995, p. 6).

Compreendemos a identidade docente como uma realidade em movimento, como espaço/tempo de ser/fazer, que é desenvolvido ao largo da vida e em diálogo com infinitas variáveis; um processo que não se principia ou se esgota durante a formação inicial, mas que se consolida nesta e que se prolonga durante toda a sua existência profissional. A identidade docente, como este percurso de ser e de estar no mundo, como uma rede em que todas as relações – externas e internas – são

tecidas pelo sujeito no próprio processo formativo, que não se concebe como uma substância pronta e acabada, mas como permanente processo de transformação de si e que, por isso mesmo,

[...] não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1995, p. 25).

A identidade docente não é um atributo fixo para uma pessoa, mas sim um *continuum*, um fenômeno que agrega múltiplas relações e que acontece também no terreno da subjetividade; ela vai sendo construída com base nas relações que se estabelecem tanto com o repertório que os licenciandos têm acerca da docência, quanto com as relações sociais que se efetivam nos cursos de formação inicial, em especial quando os estudantes têm maior contato com a prática docente, no estágio e na iniciante atuação profissional.

Como forma de ampliar as discussões efetuadas, podemos trazer as contribuições de Garcia (2009), para quem a constituição da identidade docente é permeada por elementos que sempre a caracterizaram diante da identidade de outras profissões, e que devem, justamente por isso, servir de desafio à transformação da nossa própria profissão.

Entre esses elementos, podemos destacar o fenômeno conhecido como 'socialização prévia' (GARCIA, 2009), uma vez que a "[...] docência é a única das profissões em que os futuros profissionais se veem expostos a um maior período de observação não dirigida em relação às funções e tarefas que desempenharão no futuro" o que leva os professores a "[...] desenvolverem padrões mentais, crenças sobre o ensino, a partir do período tão prolongado de observação como alunos" (GARCIA, 2009, p. 116).

Nestas 'milhares de horas' na qualidade de alunos, os futuros docentes vão recebendo, mesmo sem perceber, modelos docentes com os quais se identificam, até mesmo porque "[...] começamos a aprender a ser professor com o professor que temos, aprendemos a ser ou não ser, o que queremos e o que não queremos" (PIMENTA, 1999, p. 13). Tal período deve ser visto com extrema atenção, pois é nele que se assumem e veiculam determinados estereótipos, esquemas e imagens da docência que são difíceis de eliminar ou superar.

Em um curso de formação inicial, os estudantes que iniciam a licenciatura trazem no seu imaginário tanto as experiências e as relações que tiveram com os seus professores da Educação Básica, os modelos docentes vivenciados, quanto as imagens propaladas pela mídia a respeito da profissão, como também os discursos proferidos pelos familiares e amigos em torno da escolha profissional; configurando, assim, uma vertente na construção da sua identidade docente. E reelaborar esses processos formativos de constituição de si pode ser um bom começo!

As disciplinas de prática de ensino e os estágios supervisionados potencializam as discussões e reflexões acerca da identidade profissional, pois não apenas a compreendem como um processo em desenvolvimento, de aprendizagem ao longo da vida, como também se voltam para a interpretação e reinterpretação das experiências vivenciadas, à luz das teorias e do próprio valor da experiência, procurando disparadores de um pensar que investiga a si próprio.

Os alunos ingressantes na licenciatura não são uma ‘tábula rasa’, já possuem ideias e crenças¹⁷ estabelecidas sobre o ensino e a aprendizagem, já trazem consigo ‘modelos de ser’ professor, que incluem: (a) aspectos pessoais, determinantes de sua visão de mundo, em torno de si mesmo e dos demais, além das relações escola-sociedade; (b) as crenças a respeito da matéria que se ensina, bem como a forma de fazê-lo; (c) sua experiência como estudante, que contribui para formar juízos acerca do que é ensinar e qual é o papel do professor – crenças tais que terminam tanto por atuar como lentes de sentido aos conhecimentos e às experiências com que se deparam, como barreiras à mudança, limitando outras concepções sobre o ensino e sobre a aprendizagem.

Uma das alternativas diante da opacidade dessas crenças, consiste na promoção de espaços e tempos de reflexão e de reconsideração de suas concepções epistemológicas, promovendo uma tomada de consciência do que eu sou para aquilo que quero vir a ser. Isso significa que as Instituições de Ensino Superior (IES) e os formadores de professores precisam voltar os olhos para os cursos de formação inicial como um fator decisivo na promoção do conhecimento

¹⁷ “As crenças são como proposições, premissas que as pessoas mantêm acerca do que consideram verdadeiro. As crenças, ao contrário do conhecimento proposicional, não requerem uma condição de verdade contratada, e desempenham duas funções no processo de aprender a ensinar. Em primeiro lugar, as crenças influem na forma como os professores aprendem; e, em segundo lugar, as crenças influem nos processos de mudança que os professores possam tentar” (RICHARDSON, 1996 apud GARCIA, 2009, p. 116).

profissional, e de todos os aspectos que envolvem a profissão docente, comprometendo-se com a mudança e a inovação do contexto em que se inserem.

Para Garcia (2009), uma das chaves da constituição da identidade docente é proporcionada pelo conteúdo que se ensina, pois “[...] a matéria que ensinamos ou pretendemos ensinar não fica à margem de nossas concepções. A forma como conhecemos uma determinada disciplina ou área curricular afeta a forma como a ensinamos” (GARCIA, 2009, p. 118). Isto é, o conhecimento que os alunos-mestres possuem do conteúdo a ensinar também influi no que e no como ensinam.

O conhecimento profundo daquilo que se ensina, o conteúdo e suas formas de abordagem incluem diferentes componentes, em especial o conhecimento sintático (compreendido pelo conhecimento dos paradigmas de investigação em cada disciplina) e o conhecimento substantivo (conhecimentos gerais da matéria que leciona, seus conteúdos, conceitos específicos, definições). O pouco conhecimento acerca do conteúdo termina por trazer consequências lamentáveis, tanto no que se refere a preparação das aulas dos alunos mestres – vista muitas vezes como recordação de informação e cópia – quanto na efetivação delas, pois o conhecimento superficial prejudica os alunos, limitando-os a compreensão dos conceitos e levando-os à representações equivocadas da disciplina.

Em face de uma formação inicial cada vez mais compartimentalizada, fragmentada e pobremente organizada, urge a recomposição dos currículos dos cursos de formação inicial com vistas à construção de uma identidade docente, pois “[...] não se trata somente de ensinar aos futuros docentes estratégias para serem professores, mas se trata de que vivam essas estratégias mediante a criação de situações de vivência, convivência e colaboração” (HERNÁNDEZ, 2005, p. 32).

O processo de formação inicial precisa oportunizar aos estudantes conhecimentos, habilidades e atitudes que fortaleçam o seu desenvolvimento enquanto profissionais reflexivos e investigadores de sua própria atuação, e nesse direcionamento, o movimento de formação deve ser o desenvolvimento da capacidade reflexiva, baseada na análise sua própria prática, afinal “torna-se o que se é” sendo no mundo (LARROSA, 2011). O nó está justamente na necessidade de promover esse encontro entre teoria, prática e reflexão!

Faz-se necessária uma atitude investigativa e reflexiva que considere a teoria e a prática, uma atitude que não tema a utopia e que, por isso mesmo, valha-se da observação, do debate, do contraste de pontos de vista, da análise da realidade

social, da reflexão... da aprendizagem que não se escora na insuficiência do cumprimento das horas de estágio, mas que agita-se nos estudos de caso, nas dramatizações, nas simulações, na reflexão das experiências e nas tematizações da prática; uma aprendizagem de ser professor construída na dinamização dos dispositivos investigativos e reflexivos, que confronte seus fundamentos teóricos e articule prática e reflexão.

4.1.1 Da reflexão na formação inicial

“Uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. Mas, histórico, como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade.”
FREIRE, 1996

Essa boniteza de que nos fala Freire (1996) reside na nossa capacidade de refletir sobre o mundo e a partir desta, transformar o que nos habita e o onde nós habitamos. Tal reflexão não se pauta pelo pensar corriqueiro, desprovido de intencionalidade, mas reside na capacidade de fazer escolhas, de emitir juízos e de estabelecer relações de qualidade, que configuram o cerne do professor reflexivo e inquietador de pensares e agires sobre sua prática, professor que não se deixa conformar pela *práxis* imitativa, pois sabe que esta se configura

[...] pelo estreitamento do terreno da imprevisibilidade, tornando imutáveis tanto as finalidades quanto os modos de agir, vez que, independentemente das necessidades, limitações e possibilidades apresentadas pelos sujeitos e contextos, já se define, de antemão, o que fazer e como fazer, perdendo-se, assim, a incerteza e a aventura do processo criador, reduzindo o fazer à repetição, à mera imitação de ações criadas por outrem. (MATTAR, 2011, p. 171).

Ao contrário, o estudante da Licenciatura, que investiga sua própria prática e seus processos de aprendizagem, concebe-a como artística, sabe que ela não está no manual, presa a uma fórmula. Antes, passa por estados de invenção e de experimentação produzidos por cada situação. Lidar com essa capacidade de improvisar e de fazer escolhas necessita de um perfil docente reflexivo, isto é, um aluno-mestre questionador que, baseando-se na vontade, na intuição, na pesquisa, na experimentação e na reflexão busca soluções para os problemas.

A corrente do professor reflexivo, enquanto abordagem teórico-metodológica na formação de professores, emergiu no início dos anos 1990, fundamentada na retomada dos estudos deweyanos, na quebra com o modelo da racionalidade técnica – modelo “3+1” na formação inicial – e com base nas contribuições expoentes de Schön (2000) e Zeichner (1993) nos Estados Unidos; Pérez Gómez (1995) e Marcelo García (1999) na Espanha; e de Nóvoa (1995) e Alarcão (1996), em Portugal. A ação reflexiva proposta por Dewey, na formação inicial de professores, apresentava-se como uma possibilidade de ruptura com os modelos formativos existentes e assunção de um novo tempo: o de incluir como referência a investigação reflexiva da e na prática pedagógica, uma vez que esta implica uma

[...] uma consideração ativa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou que se pratica, à luz dos motivos que o justificam e das consequências a que conduz. Não é, portanto, nenhum conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores. (DEWEY, 1952 apud ZEICHNER, 1993, p. 18)

Neste sentido, quando pensamos na prática reflexiva na formação inicial de professores, estamos destacando a própria ação reflexiva enquanto desenvolvimento do pensamento e da ação do ser professor, enquanto característica fundamental para a constituição de sua identidade docente. A reflexão implica, também, o mergulho consciente do aluno-mestre no universo de suas experiências, um cenário carregado de valores simbólicos, de conotações e correspondências afetivas, questões políticas e interesses sociais. Não há neutralidade reflexiva, uma vez que a todo momento nossas concepções e crenças se confrontam com a análise que realizamos do ato educativo e, por que não dizer, da nossa própria formação, como também advoga Paulo Freire (1998, p. 105):

[...] é desvelando o que fazemos desta ou daquela forma, à luz de conhecimento que a ciência e a filosofia oferecem hoje, que nos corrigimos e nos aperfeiçoamos. É a isso que chamo pensar a prática e é pensando a prática que aprendo a pensar e a praticar melhor.

Esse pensamento reflexivo, esse estado permanente de dúvida e de análise – e também de autoconhecimento – possibilita a ação de uma finalidade consciente, libertando o homem de um pensamento rotineiro e, por isso mesmo, previsível. A

problematização da prática, das experiências vividas motiva a ação reflexiva e o pensamento, de forma a torná-los fonte de conhecimento. Desta forma, para o desenvolvimento da prática reflexiva na formação inicial de professores, é preciso aclarar a necessidade de solução de determinado problema, determinado acontecimento, que pode vir à tona por meio da experiência, e que engloba

[...] todos os tipos de observação e práticas de ensino num programa de formação inicial de professores: experiências de terreno que precedem ao estágio, experiências de ligação à prática no âmbito das disciplinas ou módulos específicos e experiências educacionais dos alunos-mestres no âmbito do “ensino normal”. (ZEICHNER, 1993, p. 53).

O pensamento reflexivo oferece ao futuro professor a capacidade de planejar, de projetar tendo em vista uma realidade próxima. Projetar assume o sentido de escolha e de busca consciente, de uma postura de quem quer aprender mais – e por isso se propõe a transformar as verdades tidas como absolutas e as mentiras tidas como incertas –, de quem procura investigar a curiosidade do mundo baseado em um investimento pessoal, “[...] um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (NÓVOA, 1995, p. 25). A reflexão envolve o projetar. O projetar inclui romper e transformar. Refletir, portanto,

[...] envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] O que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. [...] A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. (FREIRE, 1996 p. 38).

Pensar reflexivamente alavanca a invenção e o planejamento. Por meio da reflexão constante, o aluno-mestre aperfeiçoa e antecipa as consequências resultantes de suas ações – seja para evitá-las ou para respaldá-las –, sem bússolas a indicar caminhos, pois o “[...] o importante é que a reflexão seja um instrumento dinamizador entre teoria e prática” (FREIRE, 1996, p. 39), possibilitando a ação transformadora.

Zeichner (1993, p. 21) assevera que “[...] há uma separação entre teoria e prática que tem de ser ultrapassada: as teorias existem exclusivamente nas

universidades e a prática existe apenas nas escolas". Esse descompasso não potencializa a ação reflexiva, haja vista que ambas coexistem, porém de formas estanques; enquanto a universidade for o centro da cultura acadêmica, e a escola, seu laboratório de comprovação teórica, a formação inicial dos licenciandos será infundada e superficial. Ninguém vive apenas de teoria, nem tão somente de prática; é necessidade premente que ambas se conectem e que a formação inicial seja *lócus* de um processo reflexivo primeiro. Processo este que

[...] não consiste em uma série de passos ou procedimentos para serem usados por professores. Mais do que isso, ela é uma forma integrada de perceber e responder a problemas, uma forma de ser professor. Ação refletiva envolve, também, mais do que solução-de-problemas por procedimento lógico e racional. Reflexão envolve intuição, emoção e paixão, e não é algo que pode ser acondicionado em pacotes, como um programa de técnicas para professores usarem. (ZEICHNER; LISTON, 1996, p. 9).

Se a reflexão não é mera operação mental, por que é que ainda a reduzimos a um leque de fórmulas burocráticas? Como já dissera o autor, a reflexão, vista como um processo de conhecimento e de autoconhecimento, envolve a paixão, a emoção, a intuição e também a racionalidade para uma emancipação das práticas. E acreditamos que seja esse aspecto um dos elementos basais da formação inicial: a dos alunos-mestres e a dos próprios formadores estudarem a maneira como ensinam, a fim de melhorá-la com o tempo, partindo e partilhando suas próprias experiências e responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento docente.

Pensar reflexivamente dá significação às coisas. Enriquecer essas coisas com um sentido significa, também, uma vivência efetiva da palavra que se professa no exercício cotidiano do ambiente escolar (MACHADO, 2000). Sem esse afinado compasso, corre-se o risco de tornar inócuo o cultivo dos valores fundamentais à construção e consolidação do arquétipo humano. Nada pode ser mais insalubre na formação do jovem professor do que conviver com o discurso elaborado por valores e a prática opressiva nos procedimentos escolares. "Faça o que eu digo, mas não faça o que eu faço" não pode ser uma máxima a se efetivar nos bancos escolares e nas ações docentes. Nada parece menos íntegro que perceber-se marionete de um discurso que ora beneficia uns, ora outros, porque não se solidifica nas ações cotidianas.

A reflexão, sobre este ponto de vista, não é assumida como uma prática que garante a conservação do passado ou a fabricação do futuro, mas como uma experiência formativa, um movimento que produz intervalos, diferenças, rupturas, aberturas para encontros em porvir. Quando se defende a ideia de que o professor deve ser um profissional reflexivo, não se está revelando nenhum conteúdo para a reflexão ou propondo qual deve ser o campo de reflexão e seus limites. Entende-se que o potencial de reflexão é algo próprio de cada um, e não há modelo a ser seguido. Ser questionador e reflexivo, ter capacidade para julgar e tomar decisões se configura como uma possibilidade de conquista de autonomia diante da racionalidade técnica e da massificação da prática a que estamos sujeitos cotidianamente.

4.2 Das representações da profissão

Para melhor compreender o processo de construção da identidade docente no grupo de alunos-mestres, faz-se necessário compreender também o discurso corrente deles acerca da profissão, e como as ideias, concepções, opiniões e atitudes manifestas conformam as representações que oferecem sustentação para a construção da identidade docente desse grupo – orientando a própria ação docente e sua justificativa.

Desta forma, analisar as representações sociais que os estudantes revelam acerca da profissão, constitui-se um instrumento de apoio à elucidação maior do objeto de estudo, uma vez que nos permite compreender os conhecimentos e as “imagens conceituais” evidenciados sobre a profissão – quer os da cultura mais elaborada, quer os do meio de pertencimento ou os aprendidos na escola em que trabalham e/ou estagiam.

As peculiaridades do grupo pesquisado – alunos de graduação na Licenciatura em Artes Visuais que já atuam como docentes na educação formal – possibilitam o descortinamento de características específicas compartilhadas por eles, características marcadas por suas representações acerca da profissão, como assevera Jodelet (2005, p. 367-368):

[...] uma forma de conhecimento específico, o saber de senso comum, cujos conteúdos manifestam a operação de processos generativos e funcionais socialmente marcados. De forma mais abrangente, designa uma forma de pensamento social. A marca

social dos conteúdos ou dos processos de representação reporta-se às condições e aos contextos nos quais emergem as representações, às comunicações pelas quais elas circulam, às funções que elas servem na interação com o mundo e os outros. (JODELET, 2005, p. 367-368).

Tais representações podem ser compreendidas como um conjunto de fenômenos complexos ativados e em ação na vida desses estudantes, como uma espécie de saber que diz algo sobre o 'estado da realidade' de ser professor de Artes Visuais. Ainda, as representações sociais, enquanto conhecimento socialmente elaborado, servem a um objetivo prático e concorrem para a construção da realidade comum a determinado conjunto social; são produto e processo de uma atividade de apropriação e de elaboração da realidade, que se balizam pela construção ativa da realidade em que vivemos e nos constituímos professores.

Neste processo de representação e construção de uma identidade profissional, as representações sociais terminam por assumir também a função de "saber", que permite a compreensão e a explicação da realidade; de "orientação" e de "justificativa" ao guiar os comportamentos e práticas sociais deste grupo e sustentar suas tomadas de posicionamento. Ao regerem a relação com o mundo e com o outro, ao orientarem e organizarem as condutas e as formas de comunicação social, as representações sociais terminam por intervir nos processos de assimilação e difusão do conhecimento e no desenvolvimento das identidades pessoais e sociais. Essa simbolização que o indivíduo – ou determinado grupo social – faz do mundo e de sua identidade enquanto professor consiste na representação que ele faz de si mesmo como docente.

Ainda, nesse processo de simbolização e interpretação, em que não existe o isolamento de suas concepções e de seus modos de vida, o sujeito interioriza e "[...] se apropria das representações ao mesmo tempo em que intervém na sua construção" (JODELET, 2009, p. 683). Nesse contexto, as representações da profissão passam a ser compartilhadas pelos sujeitos de um mesmo grupo social, nas relações de troca simbólica acerca da docência, gerando a construção de uma determinada 'identidade' social desse grupo. Aclarar tais representações da docência, tendo como ponto de partida a análise de suas manifestações no discurso dos alunos-mestres pode se configurar como uma estratégia formativa para inquietar as certezas construídas acerca da profissão de professor, uma vez que a identidade

de determinado grupo profissional pressupõe a construção de novas e outras representações em relação às diferentes esferas da atividade profissional.

Destarte, compreender as representações sociais da docência – enquanto conjunto organizado de atitudes, informações e juízos de valor elaborados pelos alunos-mestres a respeito da profissão e que terminam por orientar e justificar suas práticas – nos parece ser indispensável para um (re)pensar da formação inicial que se paute pela formação do sujeito, pela docência como construção de si e pela atribuição de sentidos ao longo do processo formativo.

4.3 Dos saberes docentes

A profissão docente exige um rol de saberes profissionais para efetivar o ensino. Saberes que se ligam tanto às questões didáticas e de conhecimento específico, quanto à mobilização destes para o exercício da prática profissional e da construção da identidade do professor. Tais saberes, tomados enquanto referencial na formação inicial e continuada de professores, constituem a tônica de um modelo formativo para a docência que considera, em suas instâncias de produção, a ação educativa como ponto de chegada e de partida, como vértice e vórtice no processo identitário do professor.

Os saberes docentes são aqui compreendidos como “[...] um saber composto de vários saberes oriundos de fontes diferentes e produzidos em contextos institucionais e profissionais variados” (TARDIF; GAUTHIER, 1996, p. 11), como o repertório de conhecimento dos professores – no caso, licenciandos em sua dupla função: alunos-mestres – sobre o ensino, que tomam sentido a partir de multicontextos e que não se restringem a um compêndio de técnicas e conteúdos.

Tardif (2012, p. 36) define o saber docente como “[...] um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” e que, justamente por isso, implica em um processo de constante aprendizagem e transformação que deve ter seu princípio na formação inicial de professores. Os saberes não são substâncias estanques e fragmentadas, aprendidas no começo da formação profissional e repetidos, anos a fio, na ação pedagógica dos professores, mas enquanto conhecimentos dinâmicos, se constroem, desconstroem e reconstroem nas e com as experiências de cada sujeito.

A fim de um maior aprofundamento na análise dos saberes docentes, Tardif (2012) os classifica em saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes da experiência, alertando para a dimensão atemporal – na pluralidade de dimensões e relações próprias da profissão professor – e, ao mesmo tempo, para a dimensão temporal em que se situam, uma vez que estes saberes são construídos nas diferentes histórias de vida de cada sujeito, pois é difícil dissociá-los “[...] das pessoas, de sua experiência, de sua situação de trabalho” (TARDIF, 2012, p. 5).

Os saberes da formação profissional constituem o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições que formam os professores – no caso, as faculdades e universidades – e que buscam a articulação com a prática. Caracteriza-se como um saber especializado e formalizado no âmbito da formação universitária; voltado à solução de problemas e, por isso, pragmático; destinado, avaliado e autogerido por um grupo que, de forma competente, poderá fazer uso deles; e que requer improvisação e adaptação às situações novas, sempre envolvido em um processo de reflexão. Tais propriedades potencializam os saberes da formação profissional na construção de um repertório de conhecimentos para a formação e prática do magistério, e devem ter seu lugar privilegiado na formação inicial, em total interação teoria e prática.

Os saberes da disciplina, por sua vez, são aqueles que emergem da tradição cultural de determinado grupo social e correspondem aos diferentes campos de conhecimento, como a arte, a história ou a filosofia, por exemplo. E os saberes curriculares são aqueles que se configuram sob o formato dos currículos e programas escolares: objetivos, conteúdos e métodos que os professores devem dominar.

Uma última categoria, mas não menos importante, se refere aos saberes da experiência, compreendidos como aqueles saberes desenvolvidos no exercício e na prática profissional. “Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, do saber-fazer e do saber-ser” (TARDIF, 2012, p. 39). São saberes práticos, um conjunto de conhecimentos peculiares com base nos quais o professor interpreta, orienta e compreende sua profissão, constituindo a cultura docente em ação. Os saberes da experiência emergem na prática, pois ao lidar com situações

imprecisas, o professor precisa recorrer à improvisação, à reflexão e à habilidade pessoal para resolvê-las, configurando um movimento formador e de desenvolvimento do *habitus* que lhe permitirão enfrentar as intempéries da profissão.

Os alunos em formação inicial já possuem saberes e crenças sobre o que é ser professor: saberes que foram sendo constituídos com base em suas experiências nos bancos escolares em intrínseca relação com os diferentes professores que os acompanharam em sua jornada escolar. Experiência esta que os permite creditar o que é ser um bom professor, ou ainda representações como “o professor autoritário”, o “professor durão” ou a “professora mãezona”, por exemplo. Aclarar essas representações e os saberes que as permeiam, possibilita “[...] renovar nossas concepções, não só a respeito da formação deles, mas também de suas identidades, contribuições e papéis profissionais” (TARDIF, 2012, p. 23). É preciso atuar no processo formativo do aluno-mestre ver-se e reconhecer-se *como* professor, isto é, de construir sua identidade profissional, tendo como referência os saberes específicos desta área de atuação.

4.4 Dos saberes da experiência e da experiência

Tardif (2012) aponta a existência de um saber advindo da experiência, que se fundamenta no exercício cotidiano da profissão, no conhecimento e nas inter-relações com seu meio. Ao considerá-lo como um ‘saber-fazer’ e um ‘saber ser’, que nasce das experiências vivenciadas e que é incorporado de forma individual e coletiva, conclama considerar tanto as experiências vivenciadas no currículo – seja nas disciplinas da formação inicial, seja no estágio curricular, seja na incipiente atuação profissional – quanto o desenvolvimento de uma dimensão mais reflexiva da profissão pautada nas experiências. Ainda, ao afirmar que os saberes da experiência não são como os demais saberes “[...] são, ao contrário, formados de todos os demais, mas ‘polidos’ e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência” (TARDIF, 2012, p. 54), coloca na experiência um status de formatividade, substancial ao percurso da formação de professores.

Neste sentido, importa-nos analisar qualitativamente como as experiências vivenciadas pelo grupo de estudantes terminaram por reverberar em suas constituições identitárias – o que parte de uma concepção de valoração da prática

refletida na formação do profissional da educação, que possibilite tanto uma análise mais aguçada da complexidade da profissão quanto alimente a capacidade de responder às situações emergentes do cotidiano escolar.

Assume-se a bandeira de que as experiências formativas, sejam elas de ordem didáticas e/ou estéticas, vivenciadas no decorrer da graduação, possuem valor inigualável para a formação do ‘ser professor’, pois ao se constituírem na mediação entre conhecimento e vida, as experiências terminam por gerar um saber da existência – e esse modo de pensar a existência não se aparta do modo de pensar a *sua* existência enquanto professor. Para Larrosa (2002, p. 27), esse saber da experiência

[...] tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado a existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular. Ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. Por isso, o saber da experiência é um saber partícula, subjetivo, contingente, pessoal. [...] A primeira nota sobre o saber da experiência sublinha, então, sua qualidade existencial, isto é, sua relação com a existência, coma vida singular e concreta de um existente singular e concreto. A experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida.

Os saberes da experiência requerem um pensamento complexo, uma ação de refletir intencional sobre aquilo que lhe atravessa, que lhe consome, que lhe arrebat, que permeia a existência e que o faz ser o que se é. Neste sentido, são concebidos como saberes da experiência tanto a diversidade de saberes que a prática singular da docência em Artes Visuais lhe confere, quanto a gama de experiências formativas que o compõem e que podem – e são – vivenciadas nessa dupla condição: a de ser aluno e, ao mesmo tempo, professor.

Trazer à tona os saberes da experiência dos licenciandos em Artes Visuais implica, também, aclarar o conceito de experiência (DEWEY, 1959a) e de experiência como acontecimento (LARROSA, 2011). Embora de tempos educacionais e contextos sócio-históricos distintos, o diálogo entre as ideias dos dois pensadores se harmoniza pelo potencial ‘formador’ que a experiência, na qualidade de constituidora do sujeito, possui. Para ambos, viver uma experiência não se limita a ‘saber fazer’ algo, mas a viver determinadas condições que possibilitem que a experiência se efetive e

transforme o próprio sujeito: para um, a relação entre o sujeito e sua subjetividade e, para outro, no contato entre o sujeito e o mundo exterior.

Com Dewey (1959a), o exercício inicial de compreensão do conceito de experiência se pauta tanto pela crítica a educação tradicional quanto pelo foco no protagonismo do estudante. Ele concebe a experiência como uma unidade complexa, atravessada pelo fluxo e pelo refluxo dos pensares e da significação que o sujeito confere àquilo que vivencia, na interação com o mundo exterior.

O termo experiência pode interpretar-se seja como referência à atitude empírica, seja como referência à atitude experimental. A experiência não é coisa rígida e fechada; é viva e, portanto, cresce. Quando dominada pelo passado, pelo costume, pela rotina, opõe-se, frequentemente, ao que é razoável, ao que é pensado. A experiência inclui, porém, ainda a reflexão, que nos liberta da influência cerceante dos sentidos, dos apetites da tradição. Assim, torna-se capaz de acolher e assimilar tudo o que o pensamento mais exato e penetrante descobre. De fato, a tarefa da educação poderia ser definida como emancipação e alargamento da experiência. (DEWEY, 1959a, p. 199).

A experiência em Dewey envolve a consciência de uma continuidade, um movimento que desencadeia outros processos, outros pensares e, até mesmo, outras experiências, porque a qualidade da experiência advém da reflexão, que une tanto o ‘já sabido’ quanto aquilo que se espera aprender, o elemento ‘novo’. Esse princípio, o *continuum experiencial*, é o que gera, em sua força motriz, a educação, e se aloca na possibilidade de uma determinada experiência possibilitar que, valendo-se dela, se tenham outras experiências, em uma sucessão de momentos interligados, em que um dá margem para que o outro se avolume. Nesse contexto, o papel da formação seria o de possibilitar um ambiente educativo em que o sujeito possa desenvolver suas potencialidades por meio das experiências – e aqui é preciso destacar que esse caráter formativo da experiência consiste em assegurar as condições para que ela se realize e não, direcioná-la.

Dewey usa o termo experiência não como um mero fazer, mas como uma ação refletida e intencional, que acontece quando o sujeito – no caso, o licenciando – se torna capaz de estabelecer relações entre a vida, o conhecimento e aquilo que lhe acontece em um determinado contexto. Assim, uma experiência só se torna experiência quando há uma “[...] relação íntima e necessária entre os processos de nossa experiência real e a educação” (DEWEY, 2011, p. 27), entre a realidade

(mundo exterior) e o sujeito. Em Dewey, a atividade reflexiva baseada na experiência é o que garante a aprendizagem, a mudança e a continuidade de um pensar acerca de suas possibilidades e consequências, um pensar que auxilia na compreensão da experiência e em sua explicitação:

Aprender da experiência' é fazer uma associação retrospectiva e prospectiva entre aquilo que fazemos às coisas e àquilo que em consequência essas coisas nos fazem gozar ou sofrer. Em tais condições a ação torna-se uma tentativa; experimenta-se o mundo para se saber como ele é; o que se sofrer em consequência torna-se instrução – isto é, a descoberta das relações entre as coisas. (DEWEY, 1959b, p. 153).

A relação entre o agir e o sofrer a experiência, expressa por Dewey, é o trabalho da inteligência atuando de forma consciente e, por isso, a experiência não pode ser considerada como algo estilhaçado, irreal ou descontínuo, mas sim uma totalidade, porque abrange a singularidade de cada sujeito que aprende e das relações que estabelece com seus saberes, seus valores e seus signos em um determinado contexto. Ter uma experiência e proporcionar uma experiência perpassam pela escolha, pela reflexão e, ao mesmo tempo, pela capacidade de interrupção da massificação da prática e da negação da 'síndrome de Gabriela'¹⁸. Com Dewey (1959a, 1959b, 2011), temos a proposta de formar um professor reflexivo que combine as capacidades investigativas com as atitudes de abertura mental, responsabilidade e honestidade, um ser humano mais crítico e reflexivo diante da realidade em que atua.

Nessa concepção, vida, experiência, reflexão, aprendizagem e formação profissional são conceitos interconectados – o que dialoga com as concepções de Larrosa (2002) sobre a experiência, que pressupõe um *acontecimento*, algo que produza efeitos no que se é, no que se pensa, no que se sabe e no que se sente. Desta forma,

¹⁸ Síndrome de Gabriela compreendida como a incapacidade do ser humano, no caso o professor, de acreditar que pode ser diferente do que vem sendo, demonstrando atitudes de negação e resistência às mudanças. Com Dewey, compreendemos que somente a ação reflexiva baseada na experiência pode romper com esse 'status quo' da formação docente, pois "[...] não há crescimento intelectual sem reconstrução, sem que, de algum modo, a forma em que se manifestam de início estes desejos e impulsos seja revista e refeita [...] pensar é, assim, livrar-se da ação imediata, enquanto a reflexão, pela observação e pela memória, efetua o domínio interno do impulso" (DEWEY, 1971, p. 63).

[...] não há experiência em geral, [...] não há experiência de ninguém, a experiência é sempre experiência de alguém, ou dito de outro modo, que a experiência é, para cada um, a sua, que cada um faz ou padece sua própria experiência, e isso de um modo único, singular, particular, próprio. (LARROSA, 2011, p. 7).

Retomar as experiências vivenciadas pelos alunos-mestres implica ir além da investigação das relações segmentadas da prática com a teoria, pois busca tratar ambas na relação viva com o sujeito da experiência, considerando que essa análise oferece a oportunidade de uma tomada de consciência intencional e, ao mesmo tempo, subjetiva da constituição da sua própria identidade.

A experiência é um movimento de ida e volta. Um movimento de ida porque a experiência supõe um movimento de exteriorização, de saída de mim mesmo, de saída para fora, um movimento que vai ao encontro com isso que passa, ao encontro do acontecimento. E um movimento de volta porque a experiência supõe que o acontecimento afeta a mim, que produz efeitos em mim, no que eu sou, no que eu penso, no que eu sinto, no que eu quero etc. (LARROSA, 2011, p. 7).

Nesse movimento de idas e vindas, de fluxo e de refluxo próprios da experiência, o sujeito, em sua ação reflexiva, passa a ‘tomar pé’ de suas escolhas e de seus aprendizados, inaugurando outras possibilidades de pensamento e de transformação da sua prática. No campo educativo, isso implica reconhecer que a experiência exige relação e encontro, exige entrega e acolhimento, exige serenidade e inquietude, exige diálogo e escuta, exige renúncia e transformação. A experiência, na potencialidade de seu caráter essencialmente formativo, termina por equacionar, na formação inicial de professores, a transformação da própria identidade docente.

De fato, na experiência, o sujeito faz a experiência de algo, mas, sobretudo, faz a experiência de sua própria transformação. Daí que a experiência me forma e me transforma. Daí a relação constitutiva entre a ideia de experiência e a ideia de formação. Daí que o resultado da experiência seja a formação ou a transformação do sujeito da experiência. (LARROSA, 2011, p. 7).

Pensar a formação inicial de professores de Artes Visuais sob essa ótica implica compreender que o ‘devir’ formativo da experiência se processa quando o sujeito ativa seus próprios princípios na busca reflexiva de si e do que lhe acontece, um movimento de atravessamento, de mudança que mobiliza sentidos e

significados, interrompendo o aligeiramento do tempo e convocando-o a fazer a experiência de sua própria transformação – e isto não se faz em um mar de calma, mas na ousada necessidade de suspender o juízo prévio e de colocar-se em situação de risco.

Para Larrosa (2004, p. 161), a palavra experiência “[...] vem do latim *experiri*, provar. A experiência é, em primeiro lugar, um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova” e que traz em sua raiz semântica as ideias de travessia e de colocar-se em perigo, em constante estado de construção, uma vez que

A palavra experiência tem o ex do exterior, do estrangeiro, do exílio, do estranho e também o ex da existência. A experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente ex-iste de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente. Em alemão, experiência é *Erfahrung*, que contém o *fabren* de viajar. E do antigo alemão fará também deriva *Gefahr*, perigo, e *gefährden*, pôr em perigo. Tanto as línguas germânicas como nas latinas, a palavra experiência contém inseparavelmente a dimensão de travessia e perigo. (LARROSA, 2004, p. 162).

As experiências vivenciadas na formação inicial, no Curso de Licenciatura em Artes Visuais, podem ser compreendidas como uma possibilidade de transformação e conhecimento de si, de reflexão acerca da constituição de sua identidade docente. E nada mais coerente que trazer à tona os saberes da experiência, não como verdades absolutas, mas enquanto modos de compreensão sobre como damos sentido, ou não, àquilo que nos acontece. O saber da experiência é, em primeira instância, particular, subjetivo, relativo, contingente e singular, pois, ainda que duas ou mais pessoas vivenciem o mesmo acontecimento, não vivenciam a mesma experiência. Entretanto, ser singular não significa não ser passível de reflexão compartilhada, uma vez que ao nortear o trabalho docente, torna-se imprescindível que a formação seja marcada por momentos de tomadas de consciência e de avaliação de si, bem como de reflexão acerca do teor dessas experiências.

As contribuições de Dewey e Larrosa apontam nesse mesmo compasso: para ambos, a experiência se liga à vida, e o centro da experiência é o próprio sujeito, na construção de si mesmo e do conhecimento. Se com Larrosa compreendemos o potencial que o próprio sujeito – o licenciando – tem na construção das condições que possibilitam sua transformação, com Dewey observamos que o ambiente

formativo escolar – a universidade – também tem sua responsabilidade na constituição das condições para que a experiência aconteça. Desta forma, pensar a formação inicial de um grupo de licenciandos em arte na experiência e com base nela só se faz possível se compreendemos os processos formativos dos alunos como possibilidade consumatória de suspender ou de interromper a tranquilidade que os habita, as certezas que os consomem e o ‘porto seguro’ que aprenderam – e construíram – sobre a identidade docente, até mesmo na IES em que estudam.

**A IDENTIDADE DOCENTE COMO OBRA ABERTA:
A VOZ DOS LICENCIANDOS**

“Mesmo a obra “acabada”, “fechada”, é também aberta, na medida que serve a inúmeras interpretações. Cada fruição é uma interpretação e uma execução, pois em cada fruição uma obra revive dentro de uma perspectiva original”
ECO, 2008.

Umberto Eco (2008) propõe o conceito de obra aberta para pensar a produção artística como algo inacabado, aberto a várias possibilidades interpretativas e que, por não se fechar em si mesma, apresenta a própria abertura para vida; algo que, no ato de fruição, exigiria do observador uma participação ativa: a liberdade de ressignificação contínua do objeto artístico em um processo marcado pela tensão entre a abertura e a definitude. Ante isso, o fruidor passaria a lidar com um conhecimento estético/artístico em construção, não mais inquestionável ou imutável.

Retomar as ideias de Eco (2008) para pensar o processo identitário como obra aberta permite uma compreensão mais ampliada do ser professor, possibilitando ao aluno-mestre apropriar-se de seus processos formativos em um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas – suas e dos outros – e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional.

Neste sentido, não cabe mais pensar a complexidade da profissão docente reduzida ao domínio de conteúdos e sua transmissão. Considerar a identidade docente como obra aberta comporta experimentar arranjos em movimento, repetição, transposição, descontinuidade, virar-se do avesso... E isso exige tempo. Tempo que não é o marcado pelo relógio, o *chronos*, mas o tempo de *aevus*, dos eventos, das situações vivenciadas, das narrativas, o tempo da experiência, daquilo que nos passa, nos toca e nos transforma.

E é nessa esteira de reflexões que analisamos as percepções dos alunos-mestres do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, período noturno, sobre alguns aspectos ligados à construção de sua profissionalidade. As manifestações dos alunos foram analisadas com base em dimensões que nos permitem avultar pontos significativos desse processo: os saberes docentes, as representações da profissão nas práticas educativas e as experiências formativas no decorrer da graduação.

5.1 Vai ser professor de Arte?

A identidade profissional pode ser gerada em decorrência das bases conceituais e mesmo técnicas da profissão específica, mas o modo singular dessa

escolha, as expectativas, os anseios e os sonhos são tão importantes quanto, pois a formação profissional também é pessoal.

Ao caracterizar os participantes da investigação apresentando suas informações pessoais, desvelamos, de certa forma, as considerações sobre a escolha profissional que fizeram. A subjetividade eminente na escolha da profissão tem implicações muito concretas, sobretudo em profissões que precisam, cada vez mais, fundamentar suas bases éticas e epistemológicas. Desta forma, tornou-se necessário saber por que esses sujeitos optaram pela Licenciatura em Artes Visuais (Quadro 3) e quais fatores influenciaram essa decisão (Gráfico 1), com base na análise do questionário semiestruturado.

Quadro 3 - Caracterização da escolha pela Licenciatura em Artes Visuais – 2014

Por que você escolheu cursar a Licenciatura em Artes Visuais?	
	“Aprofundamento teórico e preparação e habilitação para a docência”
	“Por amar tudo em arte e sempre tive facilidade em arte”
	“Era o máximo que eu podia alcançar nessa região, gosto mesmo é de arte, bacharelado”
	“Porque foi um meio que encontrei de ter uma formação com alguma área parecida com o meu trabalho e também porque posso me envolver com ele o tempo todo”
	“Sempre tive aptidão artística desde criança e, embora tenha cursado outros cursos em relação a Arte, achei que aperfeiçoaria minha visão humana e de docente”
	“Na verdade, não queria ter vindo fazer o curso. O curso se fez necessário porque atuo como professora de Música, mas em escola regular o curso de Arte é obrigatório.
	“Porque me identifico com o curso e me sinto bem para me expressar”
	“Sempre me interessei por Arte, por isso escolhi o curso, não somente pela licenciatura, mas por todas as outras áreas abrangentes”

Fonte: A Autora.

Alguns aspectos interessantes podem ser identificados nas afirmações dos estudantes. Parte do grupo, 5 (cinco) participantes – AMARELO, BRANCO, ROSA, ROXO e VERDE – ponderaram já ter certo contato com a fatura artística e, por conta disso, acreditam que o Curso de Licenciatura em Artes Visuais poderia estar em afinado compasso com suas aspirações profissionais, manifestando, *a priori*, uma concepção acerca da profissionalidade docente viabilizada por um saber fazer que se alimenta das situações práticas e que por elas é validado. Entretanto, a interioridade com a própria prática não basta. A docência exige do professor, e no

caso, dos alunos-mestres, outros saberes. Saberes que dialogam constantemente com a vivência 'real', mas que se alimentam das pesquisas, da teoria, das reflexões e do contexto de atuação.

O participante CINZA, por sua vez, declarou que veio à procura de maior aprofundamento teórico e da preparação para docência, descortinando sua preocupação com uma formação consistente para a atuação profissional. A noção de profissionalidade, aqui, caracteriza-se pelo domínio técnico e conceitual do que será ensinado, o que pode revelar tanto um apuro acadêmico quanto a concepção de que o professor é um mero transmissor de conhecimentos. Nem tanto ao céu, nem tanto ao mar! Ao professor não basta apenas saber fazer, como também não cabe apenas o dominar determinado assunto. A complexidade da docência reside justamente no diálogo constante e integrado da teoria com a prática, no amálgama de todos esses saberes.

Dois participantes – AZUL e VERMELHO – pontuaram que não queriam cursar a Licenciatura, mas que foram impelidos a isso pelas circunstâncias profissionais e pela falta de opção, respectivamente. 'Ter que' fazer algo, no sentido imperativo da palavra, sem que o desejo seja ativado, é no mínimo preocupante, em uma profissão que exige tanto um envolvimento pessoal quanto um compromisso ético. Os motivos apresentados pelos alunos-mestres para não se sentirem atraídos pela área da docência consistem também nas precárias condições financeiras e estruturais que afligem o campo profissional, aprofundando o ainda existente desprestígio social da profissão, como comenta AZUL:

Por que eu me recusava fazer Artes? Porque eu tinha aquela ideia de que fazer Artes era aprender a desenhar. Porque na escola o que você vê é o professor de Artes enfeitando a escola, e eu nunca me identifiquei com isso, porque eu achava que não ia nem conseguir, eu tinha uma ideia totalmente diferente daquilo que eu encontrei. Eu vou ser bem sincera nisso, porque quando eu fiz faculdade eu achava que quem fazia Artes era porque não tinha conseguido passar em uma coisa melhor, eu tinha mesmo esse preconceito, e até hoje a gente vê que esse preconceito ainda existe... AZUL.

Tomar consciência do que se pensa, desestabilizar os pré-conceitos e os preconceitos acerca da profissão foi um importante passo para o alargamento da concepção da identidade docente em Arte para o estudante AZUL e, até mesmo, para sua permanência ao longo da graduação. Entretanto, para VERMELHO:

Eu sempre quis fazer Arte, mas Arte mesmo sabe, não licenciatura, o bacharelado. Mas daqui é muito longe e eu ainda não tenho condições de me manter fora da casa dos meus pais, da minha cidade. Por isso que a minha opção foi fazer a Licenciatura. Eu acho interessante e tudo e conhecimento nunca é perdido, mas não me vejo como professor, o meu negócio é criar! E professor na minha cidade ganha muito pouco, não é valorizado... ixi! Não quero isso pra mim não!... VERMELHO

VERMELHO não se percebe como professor de Arte e aparta o processo criativo do percurso da docência, dando *corpus* às dicotomias já discutidas; ao desconsiderar o potencial criador que a profissão docente exerce, termina por alocar a docência como uma profissão de ‘segunda mão’. Ademais, traz à tona as questões salariais que sempre mitigaram a profissão, corroborando para sua parca admiração.

Os alunos-mestres, sujeitos da presente investigação, mesmo sem considerarem a Licenciatura em Artes Visuais como primeira opção, construíram suas narrativas tomando por base seu envolvimento com a área, iniciado sobretudo no cenário escolar, quando ainda estudantes da Educação Básica. Desta forma, a concepção que possuem de arte e de seu ensino foram – e ainda são – atravessadas pela qualidade das experiências que vivenciaram ao longo dos anos, pela forma como os professores de Arte são vistos e querem ser vistos.

Quando questionados a respeito dos outros fatores e das pessoas que influenciaram essa decisão, podendo marcar mais de uma opção, os alunos responderam conforme mostra o Gráfico 1.

Gráfico 1 - Motivos da Escolha pela Licenciatura em Artes Visuais - 2014

Fonte: A Autora.

Das respostas dos 8 (oito) participantes, observamos que 2 (dois) assinalaram a opção 'outros', esclarecendo que *"amo Arte e seria muito mais louco e muito infeliz sem Arte e foi o único curso da região"* – VERMELHO, e *"pela necessidade de continuar atuando como professora de Música"* – AZUL. Apenas o aluno CINZA assinalou que cursar a Licenciatura em Artes Visuais era sua segunda opção – mas afirmou querer seguir a carreira docente: *"acredito na Educação, ainda acredito e quero tecer relações diárias de aprendizado"*.

Todos ponderaram que foram influenciados por algum parente próximo, desde a 'tia que pinta quadros', irmãos, pais e amigos. Apenas dois estudantes pontuaram sobre a influência de ex-professores. Assim, com base nos resultados desta primeira parte do questionário, podemos afirmar que o Curso de Licenciatura em Artes Visuais tem tido um peso limitado sobre a construção da identidade profissional docente, uma vez que 25% (vinte e cinco) dos sujeitos da pesquisa afirmaram que a origem das motivações de ser professor repousa sobre o exemplo de algum professor no passado, ou nas experiências vivenciadas na escola de Educação Básica.

Aos alunos-mestres perguntamos, ainda, se prosseguiriam na carreira docente. Sete participantes responderam afirmativamente, seja por acreditarem que possuem 'vocação', seja por admirarem a profissão ou, até mesmo, por certa comodidade, uma vez que já atuavam na área. Apenas o aluno-mestre VERMELHO afiançou que não pretende seguir a carreira docente, porque *"não gosto muito. Respeito muito, mas eu quero fama, sucesso e dinheiro, o que não se ganha sendo professor. Sem contar que a responsabilidade do professor é muito grande, pois vai formar cidadãos"*. Apesar da consciência do papel do professor, essa fala do estudante demonstra que ele não conseguiu satisfazer, sequer parcialmente, suas expectativas em relação à profissão, mesmo já atuando na área e com crianças do Ensino Fundamental.

Entretanto, compreendemos que tais concepções têm origem nas experiências vivenciadas enquanto alunos, ao longo da trajetória escolar, e que talvez sejam reafirmadas, negadas ou transformadas nas experiências que a docência no ensino formal – como alunos-mestres – e as situações formativas ao longo do curso de formação inicial propiciarem.

5.2 O que significa ser professor de Arte? Representações dos licenciandos sobre a Profissionalidade Docente

O que significa ser professor de Arte? Essa foi uma das questões elaboradas no momento da entrevista. Seu objetivo foi buscar analisar as representações e caracterizações da especificidade dessa docência no imaginário dos alunos-mestres. Nas respostas atribuídas ao questionamento, foi possível identificarmos três vertentes atribuídas ao professor de Arte: na primeira ele é visto como peça fundamental no contexto escolar; na segunda, é concebido como um profissional em descrédito; e, na terceira, como um sujeito envolto em conflitos.

Ao responder a essa questão, o aluno-mestre ROSA destacou:

Ser professor de Arte é promover a plenitude da vida. É orientar o aluno para que ele veja as aulas de Arte como conhecimento, como possibilidade de se relacionar com o mundo, perceber o aprendizado de Arte como um caminho para ajudar no seu desenvolvimento, na aquisição de competências, de saber ler, ouvir, falar, fazer arte, conhecer a gramática de cada linguagem, sabe? Em Artes Visuais, que é a nossa formação, o aluno precisa conhecer das cores, das linhas, formas e como isso tudo dialoga com a materialidade, saber ver uma obra de arte, conhecer o processo de criação do artista, seu contexto histórico, né?! Ser professor de Arte, eu acho que é uma grande responsabilidade, mais do que o ensino em si, tem a ver com a formação, com o aspecto pedagógico de como isso é feito. Tem que saber Arte, mas também saber como relacionar isso, como ensinar Arte, porque a gente lida com a linguagem, com uma espécie de de metáfora da própria vida e isso é imprescindível para a formação do jovem. ROSA.

Na ponderação de ROSA, podemos observar a caracterização do professor de Arte como alguém que orienta o aluno na promoção de sua própria aprendizagem, no desenvolvimento de competências que relacionam o conteúdo estético e artístico com a dinâmica da vida. Nas afirmações do aluno-mestre, o professor de Arte é um profissional privilegiado, mas que possui enormes responsabilidades na formação do outro.

Há de se pontuar a concepção de Arte desvelada nesse momento: a de arte como linguagem (AGUIRRE, 2006), que se preocupa em proporcionar aos estudantes os conhecimentos necessários para o domínio dos 'nexos' comunicativos que subjazem a aparência formal da obra, dotando o estudante de competência para a leitura visual. O professor é o responsável pela apropriação desse discurso, por auxiliar o aluno a 'decifrar' os códigos e as mensagens que a obra em questão provoca. Saber ler uma imagem, dialogar com sua 'gramática', escrutinar os

percursos da criação de seu autor passam a se efetivar em um processo consciente de aplicação dos saberes aprendidos na alfabetização visual.

O aluno-mestre CINZA também destacou o papel do professor de Arte como indispensável para a relação com outros saberes, evidenciando que a ‘linguagem’ da Arte é “[...] *universal, e por isso mesmo tem que ser aprendida e ensinada na escola. Afinal não é lá [a escola] o espaço para aprender de tudo um pouco?*” CINZA também afirmou que:

Não estou dizendo que as outras matérias são menos importantes, mas enaltecendo a importância da Arte, valorizando, porque até agora ela sempre foi perfumaria. Eu digo sempre para os meus colegas na escola: ‘não é nos menores frascos que se encontram os melhores perfumes?!’ Pois ser professor de Arte é isso, é destacar sua matéria, ver o ensino de arte em primeiro plano. Isso é ensinar para o aluno que ele pode conhecer qualquer outro assunto que vai ter relação com a Arte, na Matemática, na Filosofia, na Economia, na Psicologia. Todas têm relação, porque o conhecimento não fica em caixinhas, as coisas dialogam, sabe? CINZA

Ao colocar a disciplina de Arte em primeiro plano, CINZA demonstra uma compreensão do papel do professor de Arte como alguém responsável pela formação visual do aluno e deste conhecimento como essencial para formação e desenvolvimento integral desse jovem. Ao afirmar a necessidade da Arte na escola e ao tecer relações com outros campos de conhecimento, CINZA, mesmo que inconscientemente, coloca nas mãos do professor de Arte a formação dos estudantes de modo mais amplo, com o contato com a cultura mais elaborada, principiando um conhecimento acerca da interdisciplinaridade – terreno ainda muito movediço no ensino de Arte.

Tanto ele como ROSA demonstram conceber que a prática do professor de Arte não se restringe a questões conteudísticas, mas se amplia na formação geral do indivíduo e nas questões didáticas de sua atuação. Ambos têm uma imagem positiva da docência e do papel que o professor exerce, compreendendo-o como um sujeito de múltiplos diálogos, que precisa ser militante do ensino que pratica. Também apontam a ação docente como essencialmente cognitiva e afetiva e advogam o espaço da sala de aula como o palco da autonomia do professor – permitindo-nos perceber os traços de uma identidade que tem na ação de ensinar sua principal fonte de significado.

Na discussão sobre o que é ser professor de Arte, surgiram também outras imagens. Imagens conflituosas e, até mesmo, desvalorizadas desse profissional, como podemos observar na afirmação de VERMELHO:

Eu não quero ser professor de Arte, quero ser artista, chocar o mundo com minhas performances, abalar as estruturas de poder da sociedade vigente. E pra isso tenho que estudar muito, fazer um mestrado, ir para fora do Brasil, conhecer outras coisas. Entendo que ser professor de Arte é importante pra alfabetizar esteticamente as crianças, e isso tem até muita responsabilidade, mas isso não é pra mim, não ... não me vejo dando a mesma coisa todo o santo dia... O que eu quero é criar mesmo, é produzir, é chocar... VERMELHO.

O discurso de VERMELHO está impregnado da separação entre quem ensina e quem faz Arte, enquanto modelos fechados e isso nos preocupa. Não nas questões de querer ser artista, de ‘chocar’ o mundo com suas provocações, nem com sua necessidade de criar, mas sim quando relega a um segundo plano a docência, manifestando o diapasão de que não há criação na docência. Concordamos que talvez não haja criação no sentido estritamente plástico, mas não acreditamos que a docência seja inerte de processo criativo! Uma docência que se faz artística e investigativa necessita conhecer seus desdobramentos, apreender a matéria de sua ação, reconhecer procedimentos e utilizá-los em toda sua potencialidade. Trocando em miúdos, implica um saber/fazer que, enquanto se faz se aprende e que, enquanto se aprende, se faz. E nisso a docência, a formação de professores de Arte, tem muito a aprender com os artistas e com os meandros de sua linguagem.

Nesse sentido, depreende-se a docência artística como a capacidade do aluno-mestre – e também do professor – de produzir subjetividade em seu processo formativo, que experimenta e se experimenta, em uma metáfora total de liberdade. Um sujeito que assume sua responsabilidade e desejo de vir a ser, refletindo e reinventando suas práticas, suas formas de aprender e de ensinar. O aluno-mestre, ao exercer a docência artística, é atravessado por devires múltiplos, desde suas atividades na licenciatura, em sala de aula, suas pesquisas, aos seus modos de configuração da produção artística. Atravessamentos que se fazem na experiência. Atravessamentos que comportam a singularidade de cada aula; não uma aula modelo que pode ser repetida a todos indistintamente, mas uma experiência viva que desterritorializa o senso comum e que problematiza o próprio devir – modos subjetivos de constituir-se docente.

Seja pelas representações da profissão com as quais tivera contato, seja pela falta de desejo em ser professor, seja por não acreditar na potência transformadora que a docência exerce, o fato é que, para este estudante, ser professor ainda é sinônimo de algo de menor importância. E cabe ao curso de formação inicial deste jovem procurar as brechas de análise de tais representações e a possível ruptura dessa concepção.

Outra representação conflituosa está no discurso de AMARELO:

Olha, ser professor de Arte não é fácil, porque na escola a gente é bem menosprezado, ainda mais quem ainda não se formou. Os alunos acham que a Arte só serve para dar uma relaxada das outras disciplinas, pra descansar, pra criar qualquer coisinha. E os colegas sempre fazem aquelas piadinhas, do tipo: 'ah! Isso é coisa do professor de Arte!' E eu fico assim, me sentindo meio espremida nisso tudo. Por que tem a realidade lá da escola, e as coisas que eu aprendo aqui. Eu quero mudar a visão que eles têm de Arte lá, que eles têm de mim, levar as coisas que eu aprendo na faculdade, mas daí você esbarra em um monte de coisas. AMARELO

Para AMARELO, o descrédito da profissão tem sido seu maior adversário, uma vez que não percebe na escola a valorização que corresponda a seus anseios e expectativas profissionais. Trazer à tona esse sentimento de impotência, de perceber a diferença entre os discursos manifestos em sala de aula, na sala dos professores, dentro do contexto escolar e os manifestos na IES podem ser excelentes pontos de partida para uma formação que não se faça pela polarização teoria e prática, mas que busque alicerce na construção de narrativas singulares no percurso docente.

O que é ser professor de Arte pra mim? Bom, eu penso que primeiro é uma pessoa que luta muito, porque ser professor hoje em dia não tá fácil. O salário é pequeno, as aulas de Arte são poucas [apenas 2 aulas semanais por série/ano] e isso obriga a gente ficar em duas ou três escolas e correr a semana inteira. Isso gera um cansaço e um desânimo. Daí você chega na escola e todo mundo te acha menos importante, até o aluno não quer fazer nada, então o que sobra pra gente? Dá vontade de não dar nada mesmo, de deixar a coisa rolar... Mas daí eu me lembro das aulas da faculdade, das coisas que a gente vive aqui, das nossas discussões e eu tento vencer isso, vencer esse desânimo e fazer alguma coisa diferente, sabe? Eu tento ser um professor diferente daquele que eu tive, de ser melhor. BRANCO

BRANCO, por sua vez, aposta na figura docente como alguém que luta para sobreviver a diferentes tipos de adversidades: dos baixos salários, das condições indignas de trabalho, da 'correria' cotidiana no trânsito entre os diferentes locais de

trabalho. Alguém que luta para vencer a si mesmo, vencer seu cansaço e seu desânimo, subjugar essa pretensão massiva que tende a nos mobilizar, a aceitar apenas. E é nesse ponto que podemos perceber o quanto as experiências vivenciadas na formação inicial podem romper com a lógica ‘transmissão-aceitação-*status quo*’ e potencializar vontades e desejos de fazer a diferença. Embora ainda preso às amarras do desalento, de certo ‘mal-estar docente’, o aluno-mestre BRANCO percebe na docência em Arte, recuperando na memória de sua formação, a possibilidade de encontrar as forças para superar as agruras da profissão.

O que nos chama a atenção é o fato de que os processos vividos por estes alunos-mestres, no cotidiano da escola, são ignorados e até mesmo desapreciados pelos seus pares. Processos que abrigam vontades, desejos, pensamentos, reflexões, criações e que contabilizam um pensar sobre a ação docente e que, se abordados, provocam uma espécie de ‘tomada de consciência’ da própria formação (HERNÁNDEZ, 2005). O descompasso entre a formação inicial e o que de fato acontece no chão da escola, institucionalizado pelos currículos da Educação Básica, termina por se apresentar como um dilema na constituição de sua profissionalidade: fica nas mãos do professor, na dependência de sua simpatia ou domínio por uma ou outra linguagem artística a condução da disciplina! A esse respeito, o aluno VERDE, comenta:

Às vezes eu fico indignado, porque a gente se prepara em uma área, que é a da visualidade, estuda escultura, pintura, desenho, história da arte e quando chega na escola, seja pra assumir uma licença ou em uma substituição de aula normal, ao invés de trabalharmos com aquilo que é nossa formação, aquilo que eu sei, somos obrigados pelos currículo a dar música, as notas, os parâmetros do som, dança, sei lá... Puxa vida! Eu não estudei pra isso. Tudo bem que eu sei um pouco sobre o assunto, que tive um ou outro semestre na faculdade, mas essa não é minha formação e é claro que a qualidade dessa aula vai ficar prejudicada. Às vezes tenho a sensação de que estudamos uma coisa e ensinamos outra... VERDE

Para VERDE, essa sensação de estar ‘aprendendo uma coisa e ensinando outra’ também se deve, em parte, às questões de polivalência ainda exigidas na Educação Formal para os professores de Arte e, em parte, ao currículo de formação na graduação da IES – ainda pautado pela lógica da racionalidade técnica. Outra possibilidade que podemos perceber na fala do estudante é o quanto as questões do conteúdo são importantes para sua atuação profissional. Embora ele não assuma

uma exposição marcadamente conteudista, demonstra que o estudo dos conteúdos ‘formais’ das Artes Visuais é o campo de atuação da docência em Artes Visuais.

E para ROXO:

Não está sendo fácil ser professor e atuar na escola, primeiro pela quantidade de tarefas que a gente tem na faculdade e na escola, pesquisar pro TCC, fazer os trabalhos de todas as disciplinas e ainda ter que preparar a aula... às vezes uma coisa não conversa com a outra e fica muito corrido, como se fosse dois em um, sabe... mas eu acho que a vida vai ser assim daqui pra frente... e eu fico pensando porque o professor não continua estudando depois de formado? Porque eu não conheço ninguém que continua estudando depois que vai para a sala de aula. Deve ser porque dar aula é muito desgastante. ROXO

A certeza que fica para ROXO, assim como para muitos dos estudantes é que formação inicial não prepara o professor para os desafios da prática cotidiana, desvelando o desafino entre as políticas públicas para a Educação Básica e a formação ofertada nas instituições de Ensino Superior, o que pode acarretar esse ‘mal-estar’ em relação aos saberes que devem ‘dominar’.

Compactuando em parte com esta afirmativa, é preciso responsabilizar a quem de direito, é preciso exercer pressão política e exigir que as políticas públicas no campo educacional contemplem cada área do conhecimento nos currículos, em vez de deixar nas mãos dos professores, o ‘improviso’ das diferentes áreas. Com a formação específica em cada campo do conhecimento artístico, espera-se que os futuros professores tenham o aprofundamento teórico necessário para desenvolver um trabalho mais alargado e, ao mesmo tempo, integrado com outros saberes.

Para ROXO, a profissão docente é desgastante e ao se questionar sobre por que muitos professores não prosseguem os estudos em outros níveis – especialização, mestrado e doutorado – nos permite entrever uma das agruras da profissão: a falsa ideia de que a profissão não exige estudo e investigação ao longo de toda a vida. Para romper com essa estrutura e enfrentar a mudança, o novo, o desconhecido, faz-se necessário pensar um projeto de formação de professores – inicial e continuada – que possibilite a construção dessas diferentes narrativas, o que significa “[...] considerar como essencial na formação o espaço destinado à construção da subjetividade de quem se converteu em professor/a” (HÉRNANDEZ, 2005, p. 27).

Trazer a narrativa singular do aluno como construção da subjetividade, da sua identidade docente, reclama compreender que os sujeitos estabelecem sua

identidade por meio de uma série de relações, de identificações com seu entorno e com as experiências vivenciadas ao longo de sua vida – sim, porque a identidade docente não é caracterizada apenas no trajeto formativo dentro do ambiente escolar, mas composta por múltiplas facetas, de desejos, fantasias, crenças e regras – e que esta vai assumindo diferentes versões.

Porque é no exercício da profissão, na reflexão sobre ela e no contato com as dinâmicas que a atuação docente exige, que algumas características da identidade docente vão sendo aclaradas, como as escolhas, as tomadas de decisão, a compreensão do que é ser professor e do que essa docência necessita, como observou ROSA:

Tem ainda outras partes tão importantes quanto o conteúdo, tem a didática, o bom senso, o 'jogo de cintura', o carinho com o aluno, o respeito... e isso eu fui aprendendo aos poucos, tendo segurança em mim mesma aos pouquinhos e na busca por essa minha identidade, esse meu jeito de ser professora de Arte, percebi as influências que os professores da faculdade tiveram sobre mim, e também os outros que eu já tive, porque eles deixam uma marca na gente... ROSA

Ao se identificar com os professores de graduação e ao desvelar que a profissão docente é feita também da complexidade das ações que não podem ser previstas, ROSA descobre uma faceta importante da sua identidade: a de aprender, aos poucos e constantemente, a ser professora. Essa imagem da docência, ao mesmo tempo que a marca, também favorece a construção de referências acerca da profissão, e em conjunto com as aprendizagens no decorrer da formação inicial, propicia maior identificação com o ser professor.

Recuperando os caminhos do itinerário formativo desses alunos no curso de formação inicial, na estrutura curricular já apresentada, percebemos as escassas reflexões das experiências dos licenciandos e suas possibilidades de (re)elaboração, haja vista que o currículo proposto ainda se baliza pela transmissão de conteúdos de viés tecnicista. É claro que pequenas fissuras acontecem, porém, essas poucas aberturas para pensar a constituição do ser docente ainda não são o bastante. Urge repensar um modelo de formação mais flexível, que desencadeie processos formativos nos alunos, processos que busquem o desenvolvimento de saberes integrado com as experiências dos estudantes, suas leituras e construções como sujeitos (HÉRNANDEZ, 2005). Representações sobre “ser professor” são, antes de tudo, modos de ver arquitetados culturalmente, uma vez que o sujeito assume

distintas identidades em diferentes momentos da sua vida. Maneiras essas que se instalam no cerne da constituição docente e que precisam ser questionadas, refletidas, aclaradas e analisadas para produzirem deslocamentos e transformações.

5.3 O que preciso Saber para Ser Professor? Reflexões acerca dos Saberes Docentes na voz dos Alunos-Mestres

Quando questionados sobre quais conhecimentos seriam necessários à sua formação docente, uma grande parcela dos alunos-mestres priorizou o conhecimento do conteúdo como algo que assegura o sucesso de suas práticas pedagógicas – relacionando esse conhecimento à profissionalização da ação docente –, como também suscitaram a necessidade do conhecimento didático desse conteúdo: o como ensinar. Segundo os entrevistados:

Para ser professor você precisa no mínimo saber o fundamental de cada linguagem artística, o suficiente para passar a base para os alunos, com um ou dois exercícios mais esclarecedores. VERMELHO.

É preciso saber análise psicológica, antropológica e sociológica, dança teatro, pintura, música, escultura e história da arte. Estas disciplinas expõem e abraçam a mesma ideia e nos ajudam a perceber a simbologia dos fazeres artísticos. VERDE

É preciso conhecimento sobre o que está falando, disciplina para que o aluno possa ver quem manda, coragem para enfrentar uma sala de aula, porque hoje a indisciplina pega. ROXO

O professor precisa ter conteúdo e principalmente saber chegar no seu aluno e transformar esse conteúdo em conhecimento significativo, em algo que dê prazer também. AZUL

É fundamental saber sobre psicologia, história, como ensinar (prática de ensino). Esses saberes são importantes para entendermos e para sabermos como aplicar aulas diversificadas aos alunos. ROSA

Hoje eu penso que o professor é um pesquisador diário e o conhecimento precisa ser muito amplo. É preciso saber o esqueleto básico de uma aula, a estrutura, o conteúdo. CINZA

Além de ter um conhecimento na área desejada, para mim o maior conhecimento para ser um bom profissional é o respeito do aluno e é claro, tem que ter muito amor na profissão. AMARELO

Nenhum professor dá conta sem saber o conteúdo; tem que saber de história da arte e também do como fazer arte, mas tem que saber também como a criança aprende, como dar aula, quais estratégias usar para mediar a aprendizagem, porque a aprendizagem é construção coletiva.... BRANCO

Saber o fundamental de cada linguagem artística, possuir conhecimento sobre o que se está falando, ter conteúdo e ter conhecimento na área desejada são premissas frequentes nas manifestações dos alunos-mestres. Todos apontam que o domínio do conteúdo é um saber indispensável ao exercício da profissão. Saber o que se ensina implica tanto no domínio epistemológico do conteúdo, quanto na capacidade de organizar mentalmente o assunto; conhecer os conceitos, temas e as estruturas da matéria/disciplina que atuam, bem como compreender a validade desses conceitos, como se organizam, e as relações possíveis com outras áreas de conhecimento. Destarte, os conteúdos são saberes que são apropriados pela prática docente ao longo do seu percurso formativo e também no exercício da profissão.

Alguns alunos-mestres ainda acreditam que os saberes disciplinares sejam o suficiente para garantir a aprendizagem, desde que o comuniquem de forma clara aos estudantes. Essa perspectiva, pautada na ideia de transmissão-recepção de conhecimentos traz em seu bojo tanto a manutenção do status do professor como o detentor dos conhecimentos, cujo dever é repassá-los aos alunos, quanto a desconsideração ou anulação dos conhecimentos pedagógicos, como ficou evidente na fala do estudante ROXO.

Ainda, na fala deste aluno, percebe-se uma concepção distorcida acerca da ação de ensinar, pois o professor, enquanto controlador do conteúdo, delimita o quê e como deve ser aprendido, ignorando que no processo dialógico de produção de conhecimento parte-se do conhecimento real do aluno para o conhecimento potencial. Neste contexto, BRANCO é quem retoma tais conceitos, ao evidenciar a necessidade de saber como se ensina e como se aprende, revelando que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2000, p. 52).

É interessante destacar que embora as manifestações dos licenciandos enfatizem o conhecimento do conteúdo como uma espécie de “[...] senha de identidade profissional e reconhecimento social” (GARCIA; VAILLANT, 2012, p. 72), a maior parte deles demonstra ter clareza de que o conhecimento da matéria não é

uma condição exclusiva e suficiente da qualidade do ensino e da aprendizagem – o que é bem pertinente, uma vez que tratamos de uma licenciatura.

Além da complexidade desses saberes, os alunos-mestres também apontaram a necessidade de um conhecimento didático do conteúdo, isto é, um conhecimento que se relaciona tanto com o ensino, quanto com a aprendizagem dos alunos, pensando nas questões da gestão da sala de aula, ao afirmarem que as aulas precisam produzir “*conhecimento significativo*” (AZUL). Isso inclui a diversificação de estratégias de ensino para mobilização da aprendizagem, a gestão do tempo e da sala de aula, bem como o planejamento e o “*esqueleto básico de uma aula*” (CINZA), além da confluência dos esforços didáticos no ‘como ensinar’.

Esses saberes favorecem a reflexão sobre a prática docente e sobre a identidade profissional, bem como propiciam o enfretamento das situações complexas da ação educativa e a ressignificação da didática, dos modos de ser e estar professor, de modo a fazê-lo mais abundante. O conhecimento didático do conteúdo “[...] representa a combinação adequada entre o conhecimento da matéria a ensinar e o conhecimento pedagógico e didático referentes a como ensiná-las” (GARCIA; VAILLANT, 2012, p. 73), uma vez que reside na capacidade de transformar o conhecimento em conhecimento escolar a ser ensinado, definindo tanto o tratamento a ser dado a esse conteúdo quanto mobilizando as decisões didáticas e metodológicas que vão orientar as ações do professor e dos alunos de forma a garantir a aprendizagem. Uma observação pertinente a esse respeito é a do aluno VERDE:

E, então, é quando eu penso o quanto a disciplina de prática de ensino é importante, porque é ela que faz a liga com todas as outras, sabe? É nesse espaço que a gente pode pensar sobre o que é ser um professor e como trabalhar com a Arte, porque de nada adianta ser professor com um baita conhecimento e não saber olhar para o que o aluno precisa aprender, não ter metodologia, não conseguir aproximar o que ele precisa saber do conteúdo, do conhecimento... O nosso foco tem que ser o aluno, as suas necessidades. E, pra isso, às vezes, é preciso adaptar aquilo que a gente aprendeu aqui na faculdade. Essas adaptações é que fazem toda a diferença.
VERDE

VERDE assume que é o ‘como ensinar’ que diferencia um professor de alguém que só conhece a teoria, destacando que a relação teoria/prática não é simplória, mas construída dialeticamente na formação do estudante. O aluno-mestre, por já atuar como professor no ensino fundamental, se depara com a necessidade

de tornar compreensível o que vivencia/aprende na IES para a realidade do contexto educativo em que atua. Inicialmente, a ideia preestabelecida é a de que os conhecimentos adquiridos na formação inicial darão conta do exercício profissional, porém, a prática profissional, para além dos conhecimentos acadêmicos, exige que se tenha a habilidade de transformar tais saberes para responder às necessidades do cenário educacional.

Apenas CINZA, ao afirmar que o “[...] *professor é um pesquisador diário*” demonstra principiar a articulação dos saberes docentes com a reflexão sobre a prática, tendo a investigação como seu método privilegiado. Assumir-se como investigador da prática, como pesquisador das suas próprias concepções, dos processos de ensino e de aprendizagem é postura que se espera ver nos formandos da Licenciatura. A reflexão sobre a prática lhes permite escapar do caráter reprodutor e acrítico que acomete muitos dos professores principiantes. A inter-relação entre essas dimensões é que efetiva a elaboração de outros conhecimentos, mais úteis e compreensivos às demandas atuais e ter clareza disso é o primeiro passo para as mudanças de rota que a docência exige.

Os estudantes ainda ponderaram sobre o amor à profissão, o respeito dos alunos e como administrar a questão da indisciplina, mas, nesse momento, não vamos nos deter nessa linha de análise, uma vez que demonstram a compreensão de que essas são variáveis de atuação e que não são aprendidas, necessariamente, na formação inicial. Cumpre-nos destacar que as manifestações dos alunos-mestres abordam a necessidade de múltiplas articulações para que a ação docente se concretize, em uma espécie de sintonia entre os diferentes saberes, uma compreensão de que a “[...] identidade docente (ser e sentir-se professor) não é um dado, não é uma propriedade, não é um produto, mas é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão” (NÓVOA, 1995, p. 38).

Diante das concepções manifestas, podemos inferir que o *corpus* de saberes formalizados para o exercício da docência se pauta tanto nos saberes do conteúdo quanto nos saberes didáticos do conteúdo. Com exceção de dois alunos, e neste momento, os conhecimentos do currículo e dos objetivos, dos valores e finalidades educativas não foram apontados pelo grupo como saberes essenciais na sua formação, o que muito nos preocupa, uma vez que estes alunos já atuam como docentes no ensino regular. Se não conseguem perceber a multidimensionalidade e

a complexidade que a docência necessita, podemos deduzir que a formação ofertada tem sido rasa e escassa de situações reflexivas que tomem a prática e a própria educação em seu sentido mais amplo como objeto de estudo.

Também foi evidenciada, nas manifestações dos licenciandos, a frágil articulação entre teoria e prática, proposta pelo Curso de Licenciatura em Artes Visuais em questão:

Porque a gente vê essa relação com a educação só em Prática de Ensino mesmo. Em pintura, são exigidos outros saberes... BRANCO

Eu fico pensando que ser professor tinha que articular muito mais com as disciplinas práticas, porque a gente vê desenho, tem escultura, vê pintura e depois gravura, mas como dar isso em sala de aula é outra conversa... ROXO

ROXO e BRANCO afirmam que os conhecimentos didáticos enfatizados nas disciplinas de Prática de Ensino pouco conversam com os conhecimentos do fazer artístico. Em tom de denúncia, ficam claras as verticalidades das relações entre esses saberes e como essa desarticulação fragmenta a identidade docente em Artes Visuais, afinal, no dizer dos alunos, uma coisa é ensinar artes visuais, outra coisa é produzir artes. Compreendemos que o conhecimento só assume sentido quando compreendido em suas múltiplas relações, relações do sujeito com o mundo, com si próprio, com o outro, com o universo da escola, uma vez que

[...] os professores reelaboram saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *praticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática. (PIMENTA, 1999, p. 28).

Refletir sobre sua própria prática, sobre as teorias que ela suscita e sobre contributos teóricos que a iluminam se torna fundamental na formação de professores. Essa relação se materializa com os conhecimentos artísticos e os conhecimentos específicos da docência em Artes Visuais que os licenciandos precisam colocar em jogo enquanto atuam como docentes, aliados às suas experiências e concepções de ser professor. Essa é uma relação que envolve simultaneamente, a teoria e a prática, o aprender e o ensinar; uma atitude

investigativa que tem tanto sua expressão individual – no movimento reflexivo que cada estudante faz sobre sua prática – quanto coletiva – na partilha das experiências e na relação com os outros, sejam eles colegas da sala da graduação, professores universitários ou professores da escola.

Se essa relação está fragilizada no percurso formativo – seja pelo currículo tecnicista que espreme as possibilidades de conexão, seja por equívocos na condução da disciplina – o fato é que os alunos pouco se aproximam do saber profissional, como futuros professores de Artes Visuais. Como essa relação debilitada pode se efetivar em aprendizagem, se o processo de reflexão e de articulação com a prática não são produtos/processo de um percurso? Como os saberes expressos na ação docente podem ser melhor compreendidos, se não se percebe seus porquês?

A reflexão partilhada entre docentes e discentes acerca dos saberes docentes, da vida que pulsa na Educação Básica e que encontra respaldo nas articulações teóricas permite ampliar o conhecimento sobre a profissão e a construir posicionamentos mais consistentes na prática docente. Também, ao perceberem que teoria e prática são faces da mesma moeda no seu itinerário formativo, os estudantes passam a ter maior consciência das experiências formativas que o qualificam como professor.

Se pensarmos uma formação de professores que se oriente pela articulação teoria e prática, pela aproximação com a identidade profissional em questão, urge uma remodelação neste Curso de Formação Inicial. Remodelação de concepção e de currículo, uma vez que este deve proporcionar aos futuros professores o instrumental necessário à interrogação e ao confronto sobre as práticas, além de alimentar as experiências que os estudantes vivenciam durante a formação inicial, instigando-os a serem protagonistas do seu próprio processo formativo.

5.4 Da experiência na Constituição da Identidade Docente

“A formação é como uma viagem aberta, uma viagem que não pode estar antecipada, uma viagem interior, uma viagem na qual alguém se deixa influenciar a si próprio, se deixa seduzir e solicitar por quem vai ao seu encontro, e na qual a questão é esse próprio alguém, a constituição desse próprio alguém, e a prova é desestabilização desse próprio alguém”

LARROSA, 2002.

Tomando de empréstimo a perspectiva de Larrosa (2002), podemos considerar a formação como uma espécie de ‘viagem aberta’, na qual o sujeito – o aluno-mestre – sai ao encontro do outro e ao seu próprio encontro, desassossegando suas verdades e reconfigurando novas maneiras de ser/estar na vida e na própria profissão. Nesta peregrinação em busca de si, leva consigo as experiências mais marcantes: fatos ou situações vivenciadas de caráter formativo, isto é, as experiências simbólicas que o instiga a repensar a identidade docente, sua própria identidade e as relações que tece com a vida e com a profissão.

Para Furlanetto (2011, p. 115), a formação inicial, ao acolher as experiências embreantes dos estudantes, abriga também a potência transformadora que dela advém, desalojando o estudante das fronteiras daquilo que é cômodo e conhecido e instigando-o na busca de outras paragens, já que “[...] esses trânsitos o instigam a descobrir uma nova expressão que requer um novo idioma e uma nova escrita pedagógica, que emerge não da repetição, mas da elaboração da própria experiência e da experiência do outro”.

Abandonar convicções que se julgava estáveis e tomar consciência de seu percurso não é fácil, assim como não é se dispor a falar daquilo que o ‘toca’ em profundidade. Entretanto, e com as pausas necessárias a essa ação/reflexão/transformação, os alunos-mestres concederam as entrevistas, que por terem um viés semiestruturado, possibilitou-lhes a retomada dos acontecimentos que consideraram formativos em sua formação inicial, buscando aproveitar o momento da entrevista para se apropriar do que tinham vivido:

E quando você fala desse acontecimento eu fico aqui pensando, como as coisas foram mudando na minha vida desde que eu entrei na faculdade, sabe? Por que antes eu penso que tinha mais certeza das coisas, de como seria e hoje eu nem sei se tenho isso mais... Começou com a aquela aula que me desestabilizou... aquela de desenharmos uma flor e que todo mundo fez aquele padrão: pétalas vermelhas, miolos amarelos e folha verde...[risos] Isso desequilibrou toda a minha estrutura, construída durante meu ensino básico... porque foram anos desenhando dessa maneira, colocando isso como correto e me adaptando a esse padrão [olhos marejados e voz embargada]... e de repente essa parede se quebra e eu consigo olhar para um horizonte mais amplo, abrir novos caminhos e entender que a arte vai muito mais além daquilo que imaginava... e isso até me dá medo, mas um medo bom, um medo da coragem de descobrir... é, acho que foi ali mesmo que isso tudo começou...e é isso que me anima a continuar a ser professor, essa possibilidade de transformação que aconteceu comigo também acontecer com os meus alunos... AZUL.

Essa possibilidade de retomar a experiência vivida amplia a compreensão do feixe de relações entre as experiências formativas e a própria vida, a ponto de permitir que o estudante AZUL adentre territórios pouco explorados de sua consciência reflexiva sobre como sua identidade profissional vem se construindo nesse trajeto. Ao recompor na memória a lembrança do vivido, o aluno-mestre procura pensar o que ainda não foi pensado, não como novidade a ser interpretada e anunciada, mas como experiência que produz deslocamentos em seu próprio pensar, sentir e agir.

Esse “*medo da coragem de descobrir*” manifesto na fala embargada de AZUL, implica na desestabilização de suas estruturas cognitivas para gerar um outro aprendizado: o de que na docência em Arte aprender e ser se conectam a todo tempo, de que os conteúdos são atravessados pela subjetividade do sujeito e de que ser professor exige a assunção de uma postura de inconformismo com as questões pré-estabelecidas. Ao mesmo tempo, essa possibilidade de estar numa espécie de ‘espaço de fronteira’ reflexiva sobre si próprio, corporifica o desejo de ser diferente daquilo que vinha sendo, de transgredir os limites do que se lhe apresenta sobre ser professor.

É AZUL quem primeiro traz à tona sua produção artística, como produto da reflexão sobre sua prática discente e docente, como uma experiência que o arrebatou dos modos convencionais de pensamento:

E você lembra daquela aula, quando eu construí meu parangolé e coloquei nele um espelho bem do lado esquerdo? Mas não era um espelho na altura do coração, embora também tivesse essa conotação do afetivo. Era um espelho para quem vestir o parangolé poder se olhar, se ver e ver o outro... é o outro refletido em mim mesmo, sabe? Esse outro? Esse outro pode ser o aluno, pode ser o colega, pode até ser você, pode ser quem quiser. Porque pensar em como materializar essa ideia, essas relações que a gente foi tecendo devagar foi difícil. Lembra que eu ficava olhando pro pano branco vazio? ... Foi aos poucos que essa experiência foi se revelando pra mim também, e fui escolhendo as palavras que me atravessavam... AZUL

As palavras que AZUL cita e que podem ser lidas na IMAGEM 1 são: experiência estética, desafio, mediação, encontro, provocação, eu, tu, ele... em uma profusão de ideias e conceitos que perpassaram seu processo de criação e a materialização da experiência em um objeto artístico. A escolha do pano branco, também não fora por acaso, porque “*branco é o giz, branco é o papel do desenho, e*

eu pensei nessa ideia mesmo de dar o espaço em branco para que a criação dialogasse com a escola”... AZUL

Imagem 1 - Meu parangolé. 2014

Fonte: A Autora.

Aprender a aprender e aprender a ensinar Arte – não necessariamente nesta ordem – compõem-se de práticas sensíveis que demandam “[...] relacionar arte e vida, onde o conhecer, o fazer, o expressar, o comunicar e o interagir instauram práticas inventivas a partir das vivências de cada um” (MEIRA, 2003, p. 122), exigindo disposição, transformação, atos de relacionar e de contextualizar, intervir, mediar, reinventar para realizar. Ações provocadoras que atuam como elementos disparadores de um pensamento reflexivo acerca da própria formação, como AZUL explicitou.

Ao vivenciar uma experiência de produção artística, o aluno-mestre AZUL mobilizou saberes e desejos que o animaram e que possibilitaram a reflexão acerca de sua formação e de sua prática pedagógica, “[...] uma forma de ser professor tão plástica quanto a matéria da arte e da cultura, [...] uma forma docente processual e aberta fundada na experimentação” (FARINA, 2010, p. 6), uma verdadeira docência artística, habitada pela experiência e aquilatada pela reflexão.

A proposta disparadora era que os licenciandos elaborassem um objeto artístico, de uso individual ou coletivo, que agisse como síntese e provocação de um

pensar a própria formação. A provocação era de que, balizados por essa obra viva, os licenciandos (re)criassem, (re)pesquisassem e (re)aprendessem modos de compreensão, apreensão e representação do mundo e da sua identidade docente, criando suas próprias produções artísticas e reconhecendo-se como protagonistas de sua formação.

Alimentar esses encontros de formação, encontrar as brechas para refletir sobre si e como as vivências atravessam seu pensar também foi a tônica dos relatos finais de estágio. A proposta era de que os estudantes, partindo de uma escrita mais fluida, colocassem em seus diários de bordo as inquietações que permeiam sua construção identitária. Nesse contexto, VERDE escreveu:

Fico pensando naquilo que vivi na faculdade mas quero escrever sobre uma experiência estética que aconteceu comigo na semana passado, quando eu estava andando pela rua e me deparei com uma garotinha de uns 3 ou 4 anos. Ela vinha andando pela calçada com uma mulher a seu lado, talvez sua mãe. A garotinha segurava um saco de salgadinho nas mãos, desses tipo 'batata chips'. Vinha contente, vestidinho pink, lacinho no cabelo, a típica bonequinha. Mas o que me chamou a atenção não foi nada disso: ela enfiou a mão no pacote de salgadinho e colocou um punhado na boca, e isso sim fez toda a diferença. Ao colocar o salgadinho na boca, a menina fechou os olhos em uma expressão imensa de contentamento e alegria, sua boca sorriu e o seu passo mudou de um andar compassado para uma dancinha desajeitada. Nesse momento, pensei "essa garota está tendo uma experiência incrível". Talvez por ser a primeira vez que comia aquele salgadinho, talvez por gostar muito de seu sabor... Penso que estudar Artes é estar sempre vivenciando experiências, como a garotinha e seu pacote de salgadinhos. Sai o pacotinho e no lugar temos um universo cheio de sensações prontas a nos proporcionar experiências... como a menina abrindo seu pacotinho, abrimos nossos olhos ao mundo e a arte nos faz sorrir e dançar de contentamento! Agora andar pelas ruas não é apenas sair de um ponto a outro. É perceber que a nova coleção de calçados na vitrine lembra a Frida Kahlo, que a mancha na parede remete a Pollock, as novas arquiteturas residenciais são minimalistas. Perceber igrejas góticas e neoclássicas. As cores da tendência da moda são à la Mondrian e andam pelas ruas os mestiços de Portinari, madames de Picasso e homens amarelos de Malfatti. As músicas já não são de Bach nem de Beethoven e que o caos do trânsito faz lembrar Hermeto. Os outdoors estão carregados de belezas gregas e ideologias da Pop Art. Viver a arte em sua plenitude é estar a todo momento abrindo o meu pacotinho de experiências, abrindo os olhos, a mente e o coração. Estar disposto a vivenciar uma experiência estética é perceber que o simples gesto de uma garotinha de apenas 3 ou 4 anos pode nos ensinar muito sobre a vida e sobre o que eu penso dela. VERDE (Relatório Final de Estágio, 2014).

Desnudar as experiências carregadas dos segredos que o compõem, revelando a forma como se posiciona diante da vida e de como confere sentido ao que lhe acontece, possibilita ao estudante acessar dimensões da sua identidade docente muito pouco analisadas profissionalmente; ao se depararem com essa

forma de acesso, os alunos-mestres revisitam seu discurso pedagógico e descobrem sobre quais concepções se assentam, angariando bases para uma possível mudança.

VERDE, ao descrever a experiência vivenciada e ao refletir sobre ela, consoma a concepção de experiência de Larrosa (2002), como essa possibilidade de parar e dar tempo para que as coisas aconteçam, de não ficar procurando por “a” experiência, mas estar aberto aos acontecimentos que lhe atravessam.

Para Mattar (2010, p. 169),

[...] não são os atos de explorar, investigar, experimentar e refletir por si sós que levam o professor a conquistar autonomia. Tais ações embora necessárias, nada significam se não estiverem acompanhadas da coragem e da vontade do professor de correr riscos e desenvolver um espírito de indagação crítica, desatando os nós que o prendem ao habitual.

A reflexão sobre o ocorrido alimenta a autoconfiança, ao mesmo tempo que traz questões, dúvidas e incertezas que precisam ser colocadas em jogo, precisam ser refletidas para uma melhor ampliação da conscientização, da autonomia e da responsabilidade na e com sua formação docente.

VERDE também traz a produção artística como uma experiência embreante em sua formação para a docência. Ele construiu uma espécie de “manto-relicário”, em diálogo intrínseco com o Manto da Anunciação, de Arthur Bispo do Rosário:

Eu penso que outra experiência tem a ver com a criação. Quando você trouxe aquela ideia de pensar o ser professor de Arte também por meio da criação de um objeto artístico eu logo pensei na ideia do Manto do Bispo. Eu me apropriei dessa ideia porque o manto reunia o que era mais importante e significativo para ele, as experiências que ele vivenciou e que ia apresentar a Deus, como uma espécie de catálogo da vida. Isso logo bateu forte em mim, esse desejo de reunir as experiências que vivi e que ainda vivo na profissão para apresentar aqui. VERDE

Linhas, panos, gazes, lamês, passamanarias, rendas e botões deixaram de ser meros rudimentos da costura para se configurarem como materialidade da obra, como urdidura viva de uma poética plural e singular da docência:

Imagem 2 - O manto do Professor. 2013

Fonte: A Autora.

A produção artística é uma forma de conhecimento que favorece o desenvolvimento do campo cognitivo, além de liquefazer as fronteiras entre a racionalidade e a subjetividade. Compreendendo-a como uma manifestação cultural, dotada de temporalidade –, uma vez que “[...] a obra de arte tem sentido dentro de sua época e está condicionada aos paradigmas vigentes nesse momento histórico” (ZAMBONI, 1998, p. 21) – mas também de atemporalidade – pois seu discurso simbólico nos permite infinitas possibilidades de representação e de interpretação –, para VERDE, a produção artística gera um pensamento reflexivo, por outras vias de linguagem, que não a verbal. Nesse contexto, o interesse “[...] *no está en la ilustración em si, sino en el conocimiento que se produce*” (HÉRNANDEZ, 2008, p. 103).

Apenas esses dois alunos AZUL e VERDE, trouxeram para o contexto da entrevista semiestruturada o processo de criação como materialização de um pensar sobre a profissão e sobre as experiências que vivenciam. Refletir sobre a experiência também pela via da criação plástica é uma possibilidade de materialização de um pensamento/discurso para além do campo das palavras, possibilitando maior compreensão do fenômeno estudado: a constituição de sua identidade docente. Entretanto, podemos pensar que, se apenas dois licenciandos manifestaram essa relação, é porque as situações formativas provocadas no curso

de graduação ainda não se efetivaram como práticas de diálogo entre a docência, a reflexão e a Arte.

Retomamos as ideias de Tardif a respeito da necessidade de repensar na formação inicial de professores de Artes Visuais,

[...] a formação para o magistério, levando em conta os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano. [...] uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas. (TARDIF, 2012, p. 22-23).

Na especificidade do ensino de Arte, e na complexidade da formação inicial de professores em Arte, essa articulação necessita oportunizar a interação com o seu campo de conhecimento: a Arte, promovendo o estudo e a análise das diversas representações simbólicas articuladas aos seus contextos culturais, históricos, sociais e antropológicos, da Educação enquanto saber sistematizado, das relações críticas da docência, em uma estreita ligação com uma poética pessoal do licenciando. E se isso não vem acontecendo – ou vem acontecendo superficialmente – é porque a formação inicial ainda não assumiu toda sua potencialidade.

Quando questionado sobre uma experiência que considere formativa, BRANCO respondeu:

Ah professora! Por que me pergunta assim? São tantas as coisas que eu vivi nesse tempo que eu nem consigo descrever! Porque quando eu comecei aqui na faculdade eu pensava de um jeito e agora, com tudo que eu conheci e que nem sabia que existia, tudo mudou. Tô aqui relembando e tem tanta coisa... é acho que essa é uma coisa que me fez pensar sim... e tem a ver como um provocação que foi feita lá na disciplina, que a gente tinha que criar uma aula para apresentar na classe em que o centro não fosse o professor, mas as relações, o conteúdo, o aluno ser o protagonista. E nisso eu me vi enroscada, me vi pensando, como vou ser professora e tenho que dar uma aula que o foco não esteja centrado em mim? Como assim? A lousa era minha! Sempre foi assim e abrir mão disso, naquele momento, doeu muito... BRANCO.

Esse deslocamento das certezas vivenciado pela experiência provocada em sala de aula leva o aluno-mestre a questionar sobre seu papel na docência. Sentir-se detentor da 'lousa', como máxima representação da autoridade de um saber docente não é uma postura que se espera de um estudante nos momentos finais de sua formação inicial. Entretanto, ao dar visibilidade ao que lhe aconteceu, o

estudante considera o fato como uma experiência formativa, uma vez que lhe permitiu refletir sobre essas questões, narrativas que interligam e dão sentido às noções sobre as quais somos ensinados e sobre as quais se assentam nossas bases estruturais do pensamento acerca da docência.

O aluno-mestre, ao buscar interpretar aquilo que é vivenciado, questiona sua prática e reorienta suas ações no mesmo momento que as vivencia, como ponderou ROXO:

Essa ideia de voltar a olhar para mim, de revisitar a minha história e redescobrir o porquê das minhas escolhas, o porquê de ser professor, é também ter outras possibilidades de atuação no presente, porque ao mesmo tempo que eu faço essas conexões sobre o meu posicionamento como professora de arte, eu também vejo esse lugar de aluna e como eu vou me construindo nessa dupla função. Quando leio um texto, escuto uma música ou elaboro uma produção visual, essas questões vão interagindo em como eu posso ser professora, uma professora melhor! Essa ideia de ser boa professora tem a ver com tudo o que eu já vivi, aqui na faculdade e na escola, com toda essa experiência que vamos acumulando e que vai me revirando do avesso... ROXO (Relatório Final de Estágio, 2014).

Pensar sobre as próprias escolhas é trabalhar com dispositivos do reconhecimento de outro campo de forças que atua diretamente na constituição identitária: seja na escolha dos modelos a seguir, seja na escolha da permanência ou na assunção dos riscos de se fazer na diferença pedagógica. Ao desenvolver essa compreensão, provocada pela experiência, o aluno-mestre tem a possibilidade de interferir no seu caminhar, ele não é simplesmente consequência das situações vividas, mas autor de sua identidade. Virar-se do avesso se torna a metáfora de um movimento disruptivo de construção de si. Trata-se, antes, de uma ressignificação da identidade docente deste aluno, como também explicita o aluno CINZA:

Quanta coisa mudou e continua mudando. Antigamente via Arte somente como um fazer artístico, pois era a experiência que tive no decorrer da minha formação na escola. Claro que quebrei a cara né [risos]. Hoje costumo dizer que me sinto como se estivesse tendo aulas de Arte pela primeira vez na vida. Me lembro que logo quando entrei no curso, queria porque queria desenhar realisticamente, até que um dia a professora de desenho me perguntou o porquê disso? O que me faria melhor como pessoa desenhando realisticamente? E é claro que no momento não soube responder... mas hoje vejo que minha visão sobre o "belo" era limitado a isso. Quantos paradigmas quebrados! A sensação é de ser desconstruído e reconstruído dia após dia. E essa é uma experiência incrível! Hoje percebo a importância do ensino de Arte nas escolas para formação integral do ser humano, e me sinto lisonjeado desde já em fazer parte desse "batalhão". CINZA.

Essa sensação de construção/desconstrução que aponta o estudante, baseado nas experiências vivenciadas em sua formação inicial possibilita um exame crítico de suas escolhas, de suas intenções e de suas concepções, estabelecendo a possibilidade de exercitar um pensamento acerca da profissão escolhida, comportando uma articulação consciente entre ideias, ações, afetos e a experiência formadora. Trata-se, também, do reconhecimento, da validação e da legitimação de sua subjetividade e de sua identidade profissional.

Já para VERMELHO:

Há uma história que sempre conto que quando eu era pequeno, eu vi um filme de policial e queria ser policial, depois eu vi um filme de bombeiro e queria ser bombeiro, vi um filme de advogado e daí me decidi em querer ser advogado, mas na verdade eu não estava vendo a profissão e sim o ator que interpretava aquela profissão, então resolvi ser ator! E o curso, embora seja uma licenciatura, me proporcionou essa experiência. Hoje penso em ser um ator total, um multiartista, que envolve o hibridismo das linguagens, de fazer performances nu [risos], de cantar, de dançar, de experimentar tudo o que o meu corpo pode... eu não pensava assim antes, acho que esse desejo veio quando o conhecimento sobre outras coisas vem junto com a experiência vivenciada aqui... VERMELHO

Embora VERMELHO reafirme o seu distanciamento com a docência, aponta com clareza que as experiências vivenciadas na graduação afetaram o que lhe aconteceu, produzindo marcas e imbricando desejos na caminhada artística. Como um ator que encena múltiplas personagens, também se vale da experiência como fonte de conhecimento, dando-lhe guarida e escuta, e modificando a si próprio – isto porque a reflexão a respeito da experiência vincula-se tanto ao contexto em que se apresenta quanto ao sentido que lhe é conferido pelo sujeito. Afinal, a experiência é constituída por

[...] um complexo histórico de fabricação, no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade. É a própria experiência de si que se constitui historicamente como aquilo que pode e deve ser pensado. (LARROSA, 2000, p. 43).

ROSA, quando questionada acerca das experiências que considerava formativas, respondeu:

Porque essa graduação me promoveu muitas experiências, as experiências das aulas práticas, de tentar relacionar com a teoria, a experiência de estar junto, de

ouvir o que o colega tem a dizer, de pensar junto uma solução pra isso, sabe? Porque, às vezes, o que ele tá falando é o que eu tô vivendo também, e isso pode me ajudar a pensar de outra forma, eu posso ajudar ele a pensar de outra forma... e é nesses momentos que a gente vai se fazendo professor de verdade, um ajudando o outro a melhorar. ROSA

As narrativas sobre a experiência formativa na constituição da identidade docente, construídas com base na reflexão sobre as vivências de cada aluno-mestre, ainda que de forma singular e individualizada, podem reverberar no grupo maior de estudantes, à medida que estes se identifiquem no conjunto de experiências. Ao colocarmos em cena as boas práticas reflexivas dos colegas, propiciamos tanto sua tematização, com a análise das condições de seu desenvolvimento e os efeitos advindos dela, como permitimos que os alunos-mestres compartilhem suas singularidades, transformando seu fazer docente e discente. Embora a reflexão seja individual, ela pode se transformar em experiência compartilhada e auxiliar ao grupo na articulação entre trabalho e identidade profissional.

ROSA, ao afirmar que vai se fazendo professora por meio do diálogo com o outro e com a reflexão de sua própria prática, também suscitada pela prática do outro, traz à tona o princípio de reflexão na ação profissional (LARROSA, 2000), como um processo de autorreflexão. Processo que a leva a questionar tanto sobre a área profissional quanto pessoal, aprendendo com o valor e com o sentido que atribui à sua prática. Assim, ao refletir sobre como “vai se fazendo professora”, ROSA constrói uma espécie de “[...] autoconsciência pessoal e profissional que sirva de princípio para a prática, de critério para a crítica e transformação da prática, [servindo como] base para a auto identificação do professor” (LARROSA, 2000, p. 50).

Nessa linha de pensamento, é AMARELO quem ponderou:

Acredito que não há receita pronta para a prática docente, bem como a didática, que será aperfeiçoada dia após dia e dependerá da vivência em sala. Porém, eu penso que a base teórica e cognitiva é oferecida no curso, nas aulas, nas discussões sobre o estágio, na discussão com os colegas na aula... e é essa experiência que eu vou carregar para as minhas aulas. Por que eu vejo como é enraizado em nós acreditar que não somos capazes... e quando a gente escuta o outro, que a vê que esses problemas são muito parecidos, que a gente começa a pensar diferente, a achar que é capaz... AMARELO

A reflexão das situações vivenciadas na formação inicial constitui um momento privilegiado para a reflexão sobre a prática dos alunos-mestres, assim

como a reflexão sobre outros modelos de ensino os levam à reflexão e à crítica dos modelos ora vivenciados e exercidos. O que também implica compreender que os programas de formação inicial, as licenciaturas, preparam os professores, muitos já alunos-mestres, para iniciarem a profissão e que não dão conta de toda a estrutura complexa que a prática vive e exige – tampouco se valem dessa dupla função para uma reflexão mais aprofundada sobre o ensinar e o aprender. Perceber-se como auxílio na formação do outro e perceber o outro como alguém que, embora em processo de formação profissional inicial, possui saberes, instiga a superação da dicotomia, ainda presente persistentemente, entre teoria e prática.

As manifestações dos alunos-mestres, construídas com base na reflexão sobre as experiências vivenciadas, ainda que de forma singular e particular, encontram ecos no grupo dos estudantes da Licenciatura, na medida em que eles se identificam com elas. Esse partilhar é extremamente fecundo na formação inicial, pois permite aos licenciandos perceberem-se como profissionais em constante formação; que a transformação de suas práticas docentes depende da modificação da forma pela qual construíram sua identidade pessoal em relação ao seu trabalho profissional (LARROSA, 2000). O outro me ajuda a aprender, assim como esse outro também aprende nessa relação.

É AMARELO quem continua nesse pensar, porém, agora no início do seu Relatório Final de Estágio:

Esse fato não ocorreu na faculdade, mas foi graças ao curso e a professora com seus ensinamentos metodológicos que tudo isso foi possível. Essa foi a minha experiência com a Educação, fora dos estágios na escola e foi logo lá no começo do 4º termo. Se deu início no dia em que eu junto com a T. R. nos voluntariamos a dar uma oficina de pintura a dedo no CRAS, um órgão de ajuda sociocultural. Bom tudo bom, tudo legal, estávamos ansiosos para realizar essa tarefa, mas logo “terceiros” ficaram sabendo da nossa visita e começou um “mimimi”, sobre o local ser perigoso pois é periferia e tal, as crianças de lá são rebeldes até mesmo agressivas pois são herdeiras de um berço conturbado, mas, para traduzir essas palavras em melhor tom, o que faltava ser dito era: “Lá não tem mais jeito”. Não vou mentir, ficamos com um pouco de receio, mas não iríamos desistir. Chegando o grande dia, estávamos em frente ao CRAS e nos deparamos com mais de 30 crianças correndo e brincando em um castelo inflável e uma cama elástica (logo os denominei como nossos inimigos do dia). Fomos recebidos pelos responsáveis que nos mostraram onde podíamos nos instalar para oficina, e eu e a T., um olhando pra cara do outro, logo comentei: nossos inimigos estão roubando nossas crianças... se passou uma hora e estamos ainda parados. Impacientes logo tivemos uma ideia: se as crianças não vêm até nós, nós iremos até elas! Começamos a pegar tintas e a pintar no papel, logo duas meninas viram e ficando todas encantadas e pediram pra poder se juntar a nós. E assim foi: veio mais uma, mais duas, mais três crianças, logo já estávamos cercados de crianças, e no meio dessas crianças uma chamou muito a nossa atenção, o

menino de 7 anos chamado Gustavo. Nossa primeira tarefa foi deixar eles conhecerem o material e pintar a vontade. T. viu Gustavo fazendo círculos de cores sobrepostas e curiosamente perguntou se ele estava fazendo bolinhas, logo ele respondeu: “Não, estou misturando as minhas cores”. Ficamos surpresos com a resposta do garoto, mas continuamos a oficina partindo da ideia de um trabalho coletivo: um aluno deveria continuar o desenho do próximo, e a terceira proposta foi a que gerou mais euforia entre eles: pedimos que ele fizesse um autorretrato, mas queríamos que eles se autorretrassem como se imaginavam e não necessariamente como eram. Após as propostas, pegamos os trabalhos e colocamos em um círculo em volta de cadeiras e os chamamos para se sentar, um momento em que pudéssemos apreciar os trabalhos dos colegas e conversar um pouco. Entre muitas perguntas a que chamou mais minha atenção foi a da menina Ana que relatou: “Professor gostei muito de pintar mas o que eu não gosto é que os meus desenhos não saem perfeitos”. Ao ouvir isso a questioneei: O que é perfeito? A professora T. é perfeita? Ruan é perfeito? E eu sou perfeito? A resposta dela para todas questões foi sim; logo fiz mais uma, “Somos todos iguais?” Ela respondeu que não, e eu reafirmei sua certeza: “Realmente não somos iguais somos bem diferentes, e essa é a perfeição Ana, à sua diferença é que faz de você perfeita do jeito que é Pois cada um tem seu potencial”. Ana sorriu como que me agradecendo e continuou a olhar as pinturas. Outra fala que nunca vou esquecer veio do menino Gustavo. Quando perguntamos o que eles acharam de pintar com os dedos, Gustavo disse: “Pra mim, eu gostei muito, eu consegui me expressar o que estava esperando a muito tempo”. Essa pequena frase foi o que fez a gente saber que valeu a pena estar ali! Terminando a oficina e já recolhendo os materiais para ir embora, a T. conversando com o Gustavo, comentou pra ele dizer a professora de Arte da escola como foi o dia e ele se negou, afirmando que ela não iria gostar, pois ela só dá história da arte e eles não fazem aula prática. E virando pra mim, perguntou onde eu dava aula, porque poderia pedir para ser mudado para minha escola... Naquele momento senti nuvens tocarem meus pés! Foi muita informação para ser assimilada! Praticamente minha primeira aula com a minha primeira turma, e uma grande declaração dessas! Fiquei muito gratificado comigo mesmo, naquele momento havia assumido a responsabilidade em me comprometer com o ensino de arte na escola, com uma educação estética e cultural digna aos alunos, proporcionando conhecimento experiências e relações humanas. Mas não acaba aí ainda, por ironia do destino, descobri um professor dentro de mim no dia do professor!

E é nessa possibilidade da experiência vivida, refletida e transformada que a formação inicial pode assumir sua condição de alteridade. Segundo Dewey (1959b), a educação não se descola da vida, assim como a arte não se aparta dela. A formação de professores e a própria educação deveriam ter como mote o processo de desenvolvimento do ser humano e não somente o produto, possibilitando a reconstrução da experiência como algo que potencializa a operação reflexiva, culminando com uma aprendizagem efetiva de si e da própria profissão.

AMARELO, ao refletir sobre o que aconteceu, descobre o professor que habita dentro dele, permitindo ver-se como professor e construindo sua identidade de professor. E tão importante quanto, é a disponibilidade com que AMARELO se apresenta na escuta e na reverberação da voz da criança, o aluno da oficina, em

seu trajeto formativo. Ser escuta, ouvir o que os alunos nos dizem e como isso silencia ou grita em nós, é premissa fundamental para uma educação mais humana e mais repleta de sentido.

Nessa inserção de uma prática pedagógica de si¹⁹, de refletir sobre sua formação, seus saberes e sua identidade docente, valendo-se da experiência, AMARELO, AZUL, BRANCO, CINZA, VERDE, VERMELHO, ROSA e ROXO descobrem que ser professor implica se observar, se decifrar, se interpretar, se descrever, se narrar e, na equação disso tudo, se transformar (LARROSA, 2000). Nessas relações reflexivas, eles encontram os mecanismos conscientes para modificar sua atuação profissional, reorganizando a reverberação que essas experiências individuais assumem em seu percurso formativo e no âmbito escolar em que atuam.

A experiência, em sua capacidade autoformativa e compreendida como um declanchar do conhecimento sobre e da docência, se insere no âmago da identidade docente e dos questionamentos acerca do ensino e da aprendizagem na formação inicial de professores. Assim, analisar a constituição da identidade docente, valendo-se das experiências vivenciadas, é também analisar as relações epistêmicas, sociais e identitárias que o grupo de licenciandos define como essenciais no processo de 'aprendizagem em ser professor'.

¹⁹ Para Larrosa (2000, p. 36), práticas pedagógicas de si são aquelas nas “[...] quais se produz ou se transforma a experiência que as pessoas têm de si mesmas”.

O conhecimento caminha lento feito lagarta.
 Primeiro não sabe que sabe
 E voraz contenta-se com cotidiano orvalho
 Deixado nas folhas vividas das manhãs

Depois pensa que sabe
 E se fecha em si mesmo:
 Faz muralhas, Cava trincheiras,
 Ergue barricadas.
 Defendendo o que pensa saber
 Levanta certeza na forma de muro,
 Orgulha-se do seu casulo.

Até que maduro, explode em vôos
 Rindo do tempo que imagina saber
 Ou guardava preso o que sabia.
 Voa alto sua ousadia
 Reconhecendo o suor dos séculos
 No orvalho de cada dia

Mas o vôo mais belo
 Descobre um dia não ser eterno.
 É tempo de acasalar:
 Voltar à terra com seus ovos
 À espera de novas e prosaicas lagartas.
 O conhecimento é assim: ri de si mesmo
 E de suas certezas

É meta de forma, Metamorfose
 Movimento, Fluir do tempo
 Que tanto cria como arrasa
 A nos mostrar que para o voo
 É preciso tanto o casulo como a asa.

Mauro Iasi, 2000

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“As palavras me antecedem e ultrapassam,
elas me tentam e me modificam [...].
Meu enleio vem de que um tapete é feito de tantos fios
que não posso me resignar a seguir um fio só: meu
enredamento vem de que uma história é feita de
muitas histórias. E nem todas posso contar”*
Clarice Lispector, 1998.

Como terminar o que não tem começo ou fim? Como escolher as palavras que melhor expressem as aprendizagens concretizadas, os achados da investigação e seus encaminhamentos? Como considerar, mesmo que ao final de um percurso delimitado de pesquisa, sobre um ponto de encontro entre tantas alternativas? O que tens a dizer como experiência de pesquisa, como contributo ao campo da formação inicial de professores? – Parece-me perguntar a página em branco... Inquietações que me tomam, que me antecedem e que me ultrapassam.

Neste capítulo conclusivo, não pretendo arrematar uma ideia, enquanto ponto final de algo que se vê morto e acabado – empilhado e empoeirado nas prateleiras –, mas desencadear um pensar e um agir a respeito da identidade docente em Artes Visuais pela via da experiência, um perscrutar os atravessamentos e as possibilidades que a investigação solicita na alma e na prática dessa professora pesquisadora.

Assumir a identidade de pesquisadora não é doce, assim como não é ver-se refletida em uma investigação que buscou compreender a constituição da identidade profissional do professor pela via das experiências, das representações e dos saberes docentes em um determinado grupo de licenciandos de Artes Visuais. Como já escrevera Clarice,

[...] o que vi, vi tão de perto que não sei o que vi. Como se meu olho curioso se tivesse colado ao buraco da fechadura e em choque deparasse do outro lado com outro olho colado me olhando. Eu vi dentro de um olho. O que era tão incompreensível como um olho. (LISPECTOR, 1998, p. 110).

Embora a pesquisa tenha sido com os alunos mestres, a partir deles e sobre o que eles manifestam, não posso negar que ela também foi sobre mim, sobre o modo como a minha identidade docente vem sendo constituída na interação com esses estudantes, com meus próprios saberes e representações. Desta forma, a

tese apresenta resultados que, concomitantemente, permitem colocar pontos de luz na constituição de uma identidade profissional durante a formação inicial em Artes Visuais, e se voltam para a minha reflexão de pesquisadora, enquanto experiência consumatória de mim mesma.

Como no conto da poetisa, essa investigação foi composta por muitos fios e não posso me resignar a acolitar apenas um: na tecedura desse “texto-tapete”, escolho a tentativa de fazer coincidir o tempo da experiência vivida com o tempo da experiência refletida, o tempo da escrita – que busca representar a experiência – e o tempo das dimensões da identidade profissional, constituída por vários fios. Logo, principio enumerando as aprendizagens deflagradas pela investigação:

- a) A identidade docente não é uma condição estática e imutável do professor e/ou do licenciando. Ela é movediça e se fortalece em um *continuum*, um movimento de construção/desconstrução/reconstrução de um sujeito que tem desejos, preocupações, histórias e saberes, um sujeito situado em um determinado tempo e espaço. A identidade profissional reflete “[...] o processo complexo de apropriação e construção que se dá na intersecção entre a biografia do docente e a história das práticas sociais e educativas, contendo, deste modo, as marcas das mais variadas concepções pedagógicas” (CALDEIRA, 2000, p. 2).
- b) Os licenciandos, ainda que se vejam na situação de ‘aspirantes de professor’, já possuem crenças acerca da sua profissão e imagens que a representam. A identidade profissional é marcada por essas crenças e por essas representações e, justamente por isso, a formação inicial se constitui como um território de imensa importância: é a partir do movimento formativo proposto na graduação que o estudante pode ratificar ou transformar o que pensa e faz sobre/na profissão docente.
- c) Os estudantes se aproximam da identidade profissional quando impelidos na articulação das situações práticas da sala de aula com o arcabouço teórico que as sustenta e que as provoca, pois é a articulação teoria e prática que avaliza o aprendizado. Aprender é construir, reconstruir, constatar para mudar – o que não se faz sem abertura ao risco, aventura do espírito, reflexão constante e estudo. Aluno-mestre ensina, e enquanto ensina aprende. Ao aprender e ao ensinar sistematiza e apropria-se do próprio pensar. Pensar é a mola propulsora do aprender e do aprender a ser professor.

- d) Os licenciandos possuem saberes acerca da própria profissão, do seu conteúdo e da sua forma de ensinar. Conhecer o que eles pensam e manifestam “[...] permite renovar nossa concepção não só a respeito da formação deles, mas também de suas identidades, contribuições e papéis profissionais” (NÓVOA, 1995, p. 23), compreendendo que estes saberes se relacionam com suas histórias de vida e formação. Esses saberes também se inspiram em uma teoria, em conhecimentos científicos que o sustentam. Quando o conhecimento não se articula à prática, pode se tornar apenas um conhecimento à disposição dos profissionais, mas que não opera mudanças efetivas na prática profissional.
- e) Na especificidade do Ensino de Artes Visuais, os saberes docentes também se entrelaçam com o fazer artístico, exigindo uma postura de quem sabe Arte e sabe ser professor de Arte (FERRAZ; FUSARI, 1993); saberes em que “[...] a sua prática-teoria artística e estética deve estar conectada a uma concepção de arte, assim como a consistentes propostas pedagógicas” (FERRAZ; FUSARI, 1993, p. 51). O aluno-mestre de Arte precisa conhecer e se apropriar dos fundamentos estéticos e artísticos que compõem a particularidade de sua área de atuação, das concepções que balizam seu fazer docente e da articulação e do aprofundamento com as questões didáticas que permeiam o fazer e o ensinar Arte. E isso não significa que para ser professor de Artes Visuais, os licenciandos também precisem ser artistas, mas sim que tenham vivências com a Arte, tanto experimentando o caos criador em suas produções, quanto como expectadores e fruidores de Arte.
- f) A experiência se faz com algo que está fora de nós, o que exige relação, alimento e encontro. Relação com o outro, seja ele o objeto ou o sujeito que provoca e convoca a experiência. Encontro, porque necessita da mobilização de desejos e de saberes para que ela se efetive. Alimento, porque também é preciso dispor as condições para que ela aconteça. Sem esses três elementos – alimento, encontro e relação – corremos o risco de que o vivenciar uma experiência seja apenas a repetição de modelos seguros para a obtenção dos objetivos pretendidos.
- g) A experiência também se faz com algo que está dentro de nós – a nossa subjetividade – e por isso mesmo é particular e intransferível; movimento de ebulição e de transformação que convoca à reflexão e que carrega a potência do

vir-a-ser, sendo. Embora individual, a experiência permite o compartilhamento de pensares acerca da profissão quando outros se identificam com ela.

- h) A experiência não é qualquer experiência, ela é formativa quando solicita a reflexão a respeito dos acontecimentos da profissão e de sua própria prática, em estreita relação com os saberes que o sujeito já possui, sua história de vida, contexto sócio-histórico, com as concepções que suscita, com o arsenal teórico que a sustenta e com aquilo que se quer fazer ou ser.
- i) A experiência é acontecimento, é passagem e colocar-se em risco em um tempo que é o de agora, do hoje e do momentâneo; e por sua característica fugaz, só pode ser aclarada quando objeto de reflexão e narrativa. Pensar sobre o que lhe aconteceu permite ver, com outros olhos, o leque de possibilidades que o acompanha. Narrar – seja de forma escrita, seja verbal ou artística – permite rememorar a experiência e, ao mesmo tempo, tornar-se consciente dela, de seus alcances e de seus limites.

Nesta tese, a busca foi por investigar, na ânsia de melhor compreender, como as experiências vivenciadas pelos estudantes em um Curso de Formação Inicial de Professores – Licenciatura em Artes Visuais (LAV) em uma Instituição de Ensino Superior Privada, no interior do Estado de São Paulo – potencializam sua identificação profissional. Partimos da hipótese de que no desenvolvimento da identidade docente em Artes Visuais, as experiências vivenciadas pelos licenciandos durante o itinerário formativo inicial criam brechas de ruptura com as crenças e as representações cristalizadas da docência, possibilitando a assunção de outros modos de ser e de estar na profissão – um modo muito específico de ser professor de Arte.

No trançar desses fios, foi imperioso buscar a história do ensino de Arte no Brasil, colocando olhos nas questões da formação inicial do professor de Arte – área que ainda carece de referências e de aprofundamento dos estudos. Ao procurar compreender os deslocamentos no rumo da história, somos levados a um duplo movimento reflexivo, pois, a “[...] medida que conheço a história do outro, reconheço igualmente a história de minha formação” (COUTINHO, 2008, p. 158), desfruto de melhores condições de compreender e avaliar as importações e apropriações teóricas e estéticas que ainda se fazem presentes no cenário educativo de Arte e que subjazem a identidade do professor de Arte. Os alunos-mestres, ao se

perceberem como sujeitos históricos e autores de sua própria formação, principiam a romper com as ideias que circulam no senso comum e a refletir sobre como isso os afeta e à sua prática pedagógica, buscando estratégias próprias de superação e de transformação.

Outros fios conceituais que abarcaram o estudo e que sustentaram as análises foram a compreensão do conceito de identidade docente, com base nos estudos de Marcelo Garcia (2010), que refere-se a ela como um “[...] conjunto de características, experiências e posições de sujeito atribuídas (e autoatribuídas) por diferentes discursos e agentes sociais aos docentes no exercício de suas funções” (GARCIA, 2010, p. 46) e de Antônio Nóvoa (1995), para quem a identidade profissional é uma parte indissociável da pessoa professor, que se viabiliza nas “[...] opções que cada um de nós tem de se fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal” (NÓVOA, 1995, p. 17).

No encalço deste pensar a formação inicial e a constituição identitária dos futuros professores de Arte, foi vital estar com eles, compreender como pensam a docência, como se percebem como professores, que saberes julgam ser imprescindíveis em sua formação profissional e como refletem acerca das experiências formativas que vivenciaram na graduação – experiências que eles elegeram como aquelas que os levam a pensar a profissão, desestabilizando suas crenças e desenvolvendo a faceta de pesquisador de si e de sua prática. Isto posto, foi com base na coleta dos dados – questionário e entrevista semiestruturados, relatórios de estágio e documentos oficiais –, e de sua análise e articulação com os referenciais teóricos que a pesquisa foi tomando corpo. E, para dar conta dessa ação visceral de investigar, foi preciso estabelecer pontos de parada, dimensões de análise que melhor pudessem aclarar o objeto de estudo.

Na análise dos discursos do grupo de licenciandos, percebemos que eles têm clareza de que a identidade profissional se constrói pelo significado que eles próprios atribuem a ser/estar na docência, respeitadas as singularidades e as histórias de vida de cada sujeito, mas também respaldadas pelos saberes docentes, pelas representações que manifestam e que idealizam acerca da profissão, entendendo

[...] por que assumimos certas identidades e, especificamente, o que nos faz professores de arte e quê significados isso tem para nós hoje. Esse exercício de reconstruir, revisitar nossa formação identitária como profissionais professores de arte visa mudanças, negociações de identidades e transformação. (TOURINHO, 2013, p. 20).

Aclarar concepções é um importante passo para compreendê-las e transformá-las, uma vez que ao tomar consciência de sua própria atuação, não há como manter-se no mesmo patamar de antes. A formação docente, compreendida como um *continuun*, traz justamente essa ideia de constituição, de inacabamento e de movimento constante.

Outro ponto de análise foram os saberes docentes que os estudantes julgam como essenciais em sua formação e, logo, em sua prática profissional. Os alunos-mestres destacaram o conhecimento do conteúdo específico e do conteúdo didático como fundamentais à atuação do professor de Arte, reconhecendo a necessária articulação entre saber Arte e saber ensinar Arte. Esse reconhecimento dos saberes ocorre quando os estudantes têm a oportunidade de revisitar sua prática, de olhar para sua trajetória formativa e reconhecer como e quais saberes os constitui. Embora as indicações tenham sido claras e os esforços das disciplinas pedagógicas tenham sido intensos, desvelou-se, também, o quanto a formação inicial na IES de origem ainda é fragmentada e carente de espaços e tempos de articulação entre teoria e prática. Percebemos o quanto a dimensão pedagógica ainda está isolada e compartimentada no cerne das disciplinas de Prática de Ensino, pouco dialogando com as disciplinas mais específicas do fazer artístico.

Ainda que a formação inicial destes estudantes seja em uma Licenciatura em Artes Visuais, as ações propostas no bojo do currículo tecnicista que ainda está em exercício, pouco focalizam o ensinar arte como característica essencial da docência, pautando-se ora pelo viés técnico do saber fazer, ora pelo aprofundamento teórico dos caminhos históricos. Reconhecemos que ambas são essenciais à formação do jovem professor, mas quando desarticulados se tornam frágeis e inertes de sentido, caindo no risco de serem mais uma disciplina 'modeladora' do como fazer.

Entre os outros fios escolhidos, desnudar o sentido manifesto na experiência formativa dos licenciandos com a docência possibilitou penetrar em um território pouco explorado, mas repleto de significações. Experiências escolhidas pelos próprios estudantes enquanto embreantes de uma outra possibilidade de pensar e

reconhecer-se na docência. Entretanto, apenas descortinar as situações vividas, por si só, não forma o professor. O que forma é a reflexão sobre a experiência e sobre a prática. Nessa perspectiva, ao revisitarem as experiências, os estudantes têm a possibilidade de perceber que

Em sua performance solitária em sala de aula, cada educador [licenciando] pode reconhecer em sua voz e gestos, ecos das condutas de tantos outros mestres cujo comportamento desejou imitar; ou silêncios de tantos outros cuja atuação procurou recalcar. (NÓBREGA; PRADO, 2013, p. 5).

Acolher a experiência – sua e do outro – como disparadora de um pensar, constitui-se, em primeira mão, como uma dimensão formativa da docência, pois é refletindo sobre o vivido e ressignificando-o que os estudantes vão se aproximando da identidade profissional de professor, investigando os atalhos únicos e diferenciados que os caracterizam em sua ação educativa.

A dimensão da experiência, compreendida nesse percurso, assume seus aspectos formativo e de alteridade: é refletindo sobre o que ‘me’ acontece, sobre o que ‘eu’ penso a respeito de algo, que vou ‘me’ tornando professor. Os alunos-mestres, ao ressignificarem suas experiências, exercitaram essa capacidade reflexiva, inerente e, ao mesmo tempo, tão necessária à sua atuação profissional. Ainda, dois estudantes trouxeram à tona a experiência de criação de um objeto artístico como outra possibilidade de reflexão acerca da docência.

Essa capacidade de articular a reflexão sobre a prática e sua materialização em um produto artístico lhes permitiu empregar outras formas de ver e de representar a experiência; desvelar o que não é falado, suscitou uma reflexão mais ampliada e complexa a respeito das concepções e das práticas, buscando descobrir aquilo que é dado como naturalmente certo (BARONE; EISNER, 2006). A docência em arte é uma experiência e, ao mesmo tempo em que atrai os nossos sentidos e emoções, instaura um processo reflexivo em que os argumentos não podem ser facilmente ignorados.

Ao utilizarem formas de linguagem evocativas, metafóricas, figurativas, conotativas e poéticas, ao experienciarem formas artísticas, os alunos-mestres aprenderam sobre si mesmos e sobre as suas capacidades mais profundas. E, nesse sentido, há uma dimensão formativa, porque “os discursos agrupam ideias,

imagens e práticas, que propiciam formas de se falar, de se conhecer e de se produzir condutas associadas a tópicos particulares” (WORTMANN, 2005, p. 51). Ao revelar essa possibilidade de reflexão sobre a prática com a criação artística, pode-se também entender como os saberes foram produzidos por esses alunos, e como formam ou constroem identidades e subjetividades.

Os alunos-mestres, ao produzirem seus próprios objetos, ao materializarem seus percursos formativos em objetos artísticos, revelaram aspectos daquilo que põem em relação ao sentirem, olharem e atuarem diante da docência em Artes Visuais, o que pode levar a um maior aprofundamento dos estudos do fenômeno artístico/educativo e de si mesmos, da construção da sua identidade docente, o que produz “[...] *una intensa reflexividad crítica, en la medida en que tiene lugar un proceso en el que el autor hace públicos los mecanismos de su propia labor*” (HÉRNANDEZ, 2008, p. 108). Um movimento contínuo de descobrir-se e/ou de desvelar-se, que pressupõe tanto um esforço acadêmico, de rigor investigativo, quanto uma reflexividade prática e uma performance cultural.

Embora o estudo tenha revelado essa abertura para uma postura investigativa mais complexa, descortinou também o que estava guardado nos bastidores: a pouca articulação que é dada entre saber Arte, fazer Arte e ensinar Arte na Licenciatura. Pensar a formação inicial em Artes Visuais é também pensar seu processo. Pensar a formação do futuro professor é cuidar do aprender a aprender a ensinar. Muito mais do que a preocupação com técnicas de desenho ou pintura, ou com cronologias históricas, ressaltamos a necessidade do licenciando ser colocado em constante atitude reflexiva, que o possibilite pensar o aluno e os processos de ensino e de aprendizagem, apropriando-se dos fundamentos teóricos e práticos da educação em Arte e construindo uma atitude pedagógica pertinente aos desafios da docência contemporânea.

À vista do exposto, podemos concluir que a identidade docente dos futuros professores de Artes Visuais é atravessada pelas representações que eles possuem acerca da docência, pelos saberes que compõem seu arsenal pedagógico – saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes da experiência – e, aquilatada pela reflexão da experiência. Como já escrevera Nóbrega e Prado (2013, p. 5) “A identidade profissional resulta de um feixe de memórias de sentidos diversos, de encontro e de oportunidades ao longo da

jornada. A identidade profissional resulta, portanto, do diálogo com o outro que nos constitui”.

E é neste feixe de memórias que a formação inicial dos professores precisa agir com intensidade e constância. Não basta oferecer-lhes a bagagem teórica dos pensares específicos do ensino de Arte ou do sistema de Arte se não provocar-lhes a ação e o pensamento sobre a identidade profissional, se não instigar o diálogo destes com a prática profissional, se não dispor de situações de aprendizagem em que o ‘chão da escola’ seja tomado como lócus de aprendizagem e de investigação, aclarado pelos matizes teóricos que os consubstanciam.

Acreditamos que a presente investigação tenha lançado pontos de luz na compreensão das experiências vivenciadas na composição da identidade docente do licenciando em Artes Visuais, em que a vida não está posta nos livros ou nos manuais, mas pulsa no diálogo entre teoria e prática, mantendo-se no horizonte de que ser docente implica a assunção de uma postura profissional complexa e não mera tarefa de pauta burocrática. Desta forma, o estudo não teve como pretensão a produção de determinada teoria ou programa pedagógico, tampouco a sistematização de procedimentos que podem ser copiados e reproduzidos, nem mesmo referendar modos de ser professor, mas sim, e tão somente, compor um marco reflexivo acerca da formação inicial de professores de Artes Visuais que possa ser partilhado, debatido e transformado.

REFERÊNCIAS

ADERNE, L.; COSTA, M. S. R. **A educação artística ausente na nova LDB.** Brasília, 1988. (Moção a Assembléia Geral da V Conferência Brasileira da Educação). Disponível em: <http://faeb.com.br/textos/documentos/mocaoV_cbe_050888.swf>. Acesso em: 04 maio 2015.

AGUIRRE, A. I. **Modelos formativos em educación artística:** imaginando nuevas presencias para las artes em educación. Bogotá: Universidad Pública de Navarra, 2006. Disponível em: <<https://docs.google.com/document/d/1oqFtrevOTDTBI9A1AYQwstqVYHj5M4LS0XKE8oNTJFk/edit>>. Acesso em: 01 jul. 2015.

ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores:** estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 1996.

ALCAIDE, D. D.; SILVA, M, C. R. F. Formação de professores de arte: um recorte Brasil e Espanha. In: FREITAS, N. K.; OLIVEIRA, S. R. R. **Proposições interativas:** arte, pesquisa e ensino. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2010. p. 31-49.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional.** Brasília: Liberlivros, 2005.

_____. **Etnografia da prática escolar.** Campinas: Papirus, 1995.

ARAGÃO, M. E.; BARROS, M. B.; OLIVEIRA, S. P. Falando de metodologia de pesquisa. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, p. 18-28, 2005. Disponível em: <<http://www.revispsi.uerj.br/v5n2/artigos/a02.pdf>>. Acesso em: 01 maio 2013.

ARANHA, M. L. A. **História da educação e da pedagogia:** geral e Brasil. São Paulo: Moderna, 2006.

BARBOSA, A. M. **Arte-educação:** conflitos e acertos. São Paulo. Max Limonad, 1988.

_____. **Arte-educação no Brasil.** São Paulo: Perspectiva, 1999.

_____. **História da Arte-educação.** A experiência de Brasília. São Paulo: Max Limonad, 1989.

_____. **Inquietações e mudanças no ensino da Arte.** São Paulo: Cortez, 2008.

BARBOSA, A. M.; COUTINHO, R. **Ensino de arte no Brasil:** aspectos históricos e metodológicos. São Paulo: UNESP, 2012. (Disciplina 2).

BARDIN, J. **L'ére logique.** Paris: Robert Laffont, 1977.

BARONE, T.; EISNER, E. Arts-based educational research. In: JAEGER, R. M (Ed). **Complementary methods for research in education.** Washington, DC: American Educational Research Association, 2006. p. 95-109.

BARREIRO, I. M. F.; GEBRAN, R. A. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BELLO, L. Arte e seu ensino: uma questão ou várias questões? In: BARBOSA, A. M. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 13-25.

BIASOLI, C. L. A. **A formação do professor de arte: do ensaio... à encenação**. Campinas: Papirus, 1999.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto, 1994.

BOURDIEU, P. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: AUTOR. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 39-64.

_____. **A miséria do mundo**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

_____. **Razões Práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papirus, 1996.

BRASIL. Câmara de Educação Superior. Conselho Nacional da Educação. Resolução nº 01 de 19 de janeiro de 2009, que aprova as diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em artes visuais e dá outras providências. Disponível em: <<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=112159>>. Acesso em: 02 maio 2013.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 1.284/73 e Resolução nº 23, de 23 de outubro de 1973. Conteúdos mínimos e duração do curso de Educação Artística. Brasília: CFE, 1973.

_____. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 338/62, de 17 de novembro de 1962. Currículo de licenciatura em Desenho. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B92B07D0E-2014-4100-B6D5-9BEFFE98EFA8%7D_n%C2%BA_89_V._39.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2014.

_____. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 354/69, de 08 de maio de 1969. Curso de licenciatura em Desenho e Plástica. Brasília: CEF, 1969.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 01, de 18 de fevereiro de 2002. Institui as diretrizes curriculares nacionais para a formação dos professores da educação básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2015.

_____. Decreto-lei nº 4.244, de 09 abril de 1942. Das bases de organização do ensino secundário. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 18.04.1942, p. 41-56.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 27.12.1961. p. 11429.

_____. Lei nº 5.692, de 11.08.1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 12.08.1971. p. 6377.

_____. Ministério da Educação e da Cultura. Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus. **Educação Artística: leis e pareceres**. Brasília: MEC, 1981.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/legbras/>>. Acesso em: 13 jun. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Referenciais para formação de Professores**. Brasília: SEF, 1999.

_____. Presidência da República. **Reforma universitária**: relatório do grupo de trabalho criado pelo decreto nº 62.937/68. Brasília: Presidência da República, 1968.

BROCOS, M. **A questão do ensino de Bellas Artes** seguido da crítica sobre a direção Bernardelli e justificação do autor. Rio de Janeiro: s/ed, 1915, p. 44-45.

CALDEIRA, A. M. S. A história de vida como instrumento para compreensão do processo de construção da identidade docente. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - ENDIPE, 10., 2000, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Instituição, 2000. [cd-rom].

CANDAU, V. **Novos rumos da licenciatura**. Brasília: INEP, 1987.

CARTA aberta à Comunidade Universitária da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Montenegro, Estado, 2006.

CASTRO, A. D. A licenciatura no Brasil. **Revista de História**, Cidade, v. L, n. 100, ano XXV, p. 627-652, out./dez. 1974.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

COLELLO, S. M. G. A formação docente para além do ensinar a ensinar. In: CARVALHO, A. M. P. (Org.). **Formação de professores**: múltiplos enfoques. São Paulo: Sarandi, 2013. p. 25-38.

CONFERÊNCIA INTERESTADUAL DE ENSINO PRIMÁRIO, nº, 1922, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Instituição, 1922. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30474/pdf>>. Acesso em: 23 ago. 2013.

CORAZZA, S. M. **Na diversidade cultural**: uma docência artística. Disponível em: <http://www.artenaescola.org.br/pesquisa_artigos_texto.php?id_m=16>. Acesso em: 03 nov. 2012.

_____. O que Deleuze quer da educação? **Revista Educação**, São Paulo, ano II, n. 6, p. 16-27, 2007. (Especial: biblioteca do professor, Deleuze Pensa a Educação).

COUTINHO, R. A formação de professores de Arte. In: BARBOSA, A. M. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 153-160.

CUNHA, L. A. Ensino superior e a universidade no Brasil. In LOPES, E. M. T. et al. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 151-204.

CUNHA, M. I. A didática como construção: aprendendo com o fazer e pesquisando com o saber. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: EDUCAÇÃO FORMAL E NÃO FORMAL: PROCESSOS FORMATIVOS E SABERES PEDAGÓGICOS, XIII., 2007, Recife. **Anais...** Recife: ENDIPE, 2007. p. 485-503.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DELMÁS, A. S. B. B. **A construção do currículo do Curso de Licenciatura em Educação Artística**: desafios e tensões (1971-1983). 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DEWEY, J. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. **Como pensamos**. São Paulo: Nacional, 1959a.

_____. **Democracia e educação**. São Paulo: Nacional, 1959b.

_____. **Experiência e educação**. São Paulo: Nacional, 1971.

ECO, U. **Obra aberta**: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas. São Paulo: Perspectiva, 2008.

FACULDADES INTEGRADAS DE OURINHOS - FIO. **Projeto político pedagógico do curso de educação artística** – habilitação em artes plásticas. Departamento de Arte. Ourinhos: Faculdades Integradas de Ourinhos, 2010.

FARINA, C. Políticas do sensível no corpo docente. Arte, filosofia e formação continuada de professores. **Revista Thema**, Rio Grande do Sul, v. 7, p. 1-18, 2010.

FÁVERO, M. L. **Universidade no Brasil**: das origens a construção. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.

FEDERAÇÃO DE ARTE-EDUCADORES DO BRASIL - FAEB. **Boletim FAEB**, São Paulo, Ano 2, n. 5, 1989. Disponível em: <http://faeb.com.br/wp-content/uploads/2012/06/boletim5_05_0689_2.swf>. Acesso em: 04 maio 2015.

FERRAZ, M. H. C. T.; FUSARI, M. F. R. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1993.

FERREIRA, E. F. **Licenciatura de curta duração: solução emergencial ou definitiva?** 1982. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1982.

FÉTIZON, B. A. M. **Educar professores?** Um questionamento dos cursos de licenciatura da Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 1984.

FISCH, C. B. R. **A formação do arte-educador frente à epistemologia do ensino da arte: relações, contradições e perspectivas**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2006.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber Livro, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros manuscritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 1998.

FURLANETTO, E. C. F. A formação como possibilidade de reconhecimento e transformação de matrizes pedagógicas. In: FONTOURA, H. A.; SILVA, M. **Formação de professores, culturas: desafios à pós-graduação em educação em suas múltiplas dimensões**. Rio de Janeiro: ANPED Nacional, 2011. p. 107-118.

GARCIA, C. M. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 01 jul. 2014.

_____. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. Pesquisa sobre formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. In **Revista Brasileira de Educação**, n. 9, São Paulo, ANPED-Bartira Gráfica e Editora, set/out/nov. 1998, p. 51-75.

GARCIA, C. M.; VAILLANT, D. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: UTFPR, 2012.

GARCIA, M. M. Identidade docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

GARRIDO, E.; CARVALHO, A. M. P. Reflexão sobre a prática e qualificação da formação inicial docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 107, p. 149-168, jul. 1999.

GIACÓIA JÚNIOR, O. **Discurso filosófico e discurso científico: Convergência e dispersão**. 1983. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1983.

GONÇALVES, L. Dossiê Semana de Arte Moderna: Apresentação. **Revista USP**, São Paulo, n. 94, p. 6-8, jun./jul./ago. 2012.

HANSON, J.; BREMBECK, C. **Educação e desenvolvimento**. São Paulo: EDUSP, 1969.

HERNANDEZ, F. A construção da subjetividade docente como base para uma proposta de formação inicial de professores de artes visuais. In: OLIVEIRA, M. O.; HERNANDEZ, F. **A formação do professor e o ensino de artes visuais**. Santa Maria, RS: Ed. UFSM, 2005. p. 21-42.

HÉRNANDEZ, F. H. La investigación basada em las artes: propuestas para repensar la investigación em educación. **Revista Educación Siglo XXI**, n. 26, p. 85-118, 2008. Disponível em: <<http://revistas.um.es/educatio/article/viewFile/46641/44671>>. Acesso em: 19 dez. 2013.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. São Paulo: Objetiva, 2009. CD-Room.

IASI, M. **Aula de voo**. Disponível em: <<http://poesiaeluta.blogspot.com.br/2007/08/aula-de-vo.html>>. Acesso em: 23 fev. 2014.

IABELBERG, R. **Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

IRWIN, R. A/r/tografia: uma mestiçagem metonímica. In: BARBOSA, A. M.; AMARAL, L. (Orgs.). **Interterritorialidade: mídia, contextos e educação**. São Paulo: SENAC, 2008. p. 87-104.

ITAÚ CULTURAL. **Movimento das escolinhas de Arte do Brasil**. Disponível em: <http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_ic/index.cfm?fuseaction=marcos_texto&cd_verbete=3757>. Acesso em: 13 jan. 2014.

JODELET, D. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 24, n. 3, p. 679-712, 2009.

JODELET, D. Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie. In: MOSCOVICI, S. **Psychologie sociale**. Paris: PUF, 2005. p. 363-384.

JOSSO, M. C. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. **Reflexão & Ação**, Santa Cruz do Sul, RS, v. 19, n. 2, p. 4-27, 2011.

_____. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. **Nietzsche & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação** [online], São Paulo, n. 19 p. 20-28, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003>. Acesso em: 02 dez. 2012 Na publicação não consta o volume

_____. Tecnologias do eu e Educação. In: SILVA, T. T. (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 35-86.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências sociais**. Porto Alegre: UFMG, 1999.

LISPECTOR, C. **A descoberta do mundo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

_____. **Felicidade clandestina**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, E. O. **Docência universitária em arte: (auto) retratos da identidade do docente artista**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2010. Disponível em: <http://ppge.fe.ufg.br/uploads/6/original_Dissert-%20Elenymacedo.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2014.

MACHADO, N. J. **Educação: projetos e valores**. São Paulo: Escrituras, 2000.

MATTAR, S. A deflagração de projetos criadores na arte e na educação: uma perspectiva dialógica, inventiva, experimental e investigativa na formação de professores de arte no âmbito da graduação e da pós-graduação. In: GERALDO, S. C., COSTA, L. C (Orgs.). In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 20., 2011, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAP, 2011. Disponível em: <http://www.anpap.org.br/anais/2011/pdf/ceav/sumaya_mattar.pdf>. Acesso em: 12 out. 2012.

_____. **Sobre arte e educação: entre a oficina artesanal e a sala de aula**. Campinas: Papirus, 2010.

MAZZANTE, F. P. O currículo escolar nas leis 5692/71 e 9394/96: questões teóricas e de história. **História da Educação**, Pelotas, n. 18, p. 71-81, set. 2005. Disponível em: <www.anpap.org.br/anais/2011/pdf/ceav/sumaya_mattar.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2015.

MEDEIROS, J. A. Formação e qualificação de arte-educadores no Brasil: caminhos e descaminhos. In: CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE EDUCADORES DO BRASIL, XX., SEMINÁRIO DO ENSINO DE ARTE DO ESTADO DE GOIÁS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES CONTEMPORÂNEAS, VII., 2010, Goiânia. **Anais...** Goiânia: FAEB/UFG, 2010. p. 86-104.

MEIRA, M. **Filosofia da criação**: reflexões sobre o sentido do sensível. Porto Alegre: Mediação, 2003.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social**: Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1998.

MONTALVÃO, E. C.; MIZUKAMI, M. G. N. Conhecimentos de futuras professoras das séries iniciais do ensino fundamental: analisando situações concretas de ensino e aprendizagem. In: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2010. p. 101-126.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974.

NÓBREGA, M. J.; PRADO, R. Apresentação. In: IAVELBERG, R. **Desenho na educação infantil**. São Paulo: Melhoramentos, 2013. p. 5-07.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Don Quixote, 1995.

_____. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999.

OSINSKI, D. R. B. **Ensino da arte**: os pioneiros e a influência estrangeira na arte-educação em Curitiba. 1998. Dissertação (Mestrado em Arte) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1998. Disponível em: <<http://www.artes.ufpr.br/publicacoes/dulce/Disserta%E7%E3o%20Dulce%20Osinski.pdf>>. Acesso em: 30 dez. 2012.

PEREIRA, M. V. **Estética da professoralidade**: um estudo crítico sobre a formação do professor. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 93-114.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

READ, H. **A educação pela arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. Campinas: Autores Associados, 2003.

RICHTER, I. M. Multiculturalidade e interdisciplinaridade. In: BARBOSA, A. M. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 85-94.

ROCHA, M. A. S. A educação pública antes da independência. In: PALMA FILHO, J. C. **Pedagogia cidadã: cadernos de formação: história da educação**. São Paulo: UNESP, 2003. p. 1-16.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1987.

SAMPAIO, H. **Evolução do ensino superior brasileiro: 1808-1990**. São Paulo: Núcleo de Pesquisa sobre o Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1991. (Documento de Trabalho 8/91).

SAVIANI, D. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Editores Associados, 2008.

_____. **O legado educacional do século XX no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2004.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVA, G. B. **A educação secundária: perspectiva histórica e teoria**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1969.

STRAZZACAPPA, M.; MORANDI, C. **Entre a arte e a docência: a formação do artista da dança**. Campinas: Papirus, 2006.

SUCUPIRA, N. Sobre o exame de suficiência e formação do professor polivalente para o ciclo ginasial. **Documenta**, Rio de Janeiro, n. 31, p. 107-111, 1964.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.

TARDIF, M.; BORGES, C. Apresentação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, p. 11-26, 2001.

TARDIF, M.; GAUTHIER, C. O saber profissional dos professores – fundamentos e epistemologia. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA SOBRE O SABER DOCENTE, 1996, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: UFCE, 1996.

TAUNAY, A. E. **A Missão Artística de 1816**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1983.

TOURINHO, I. Artes, atualidade e ensino. In: CUNHA, D. S. S. **Arte, atualidade e ensino**. Guarapuava, PR: UNICentro, 2013. p. 11-22.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VARELA, N. A formação do arte-educador no Brasil. In: BARBOSA, A. M. (Org.). **História da arte-educação**: a experiência de Brasília. São Paulo: Max Limonad, 1986. p. 11-27.

WORTMANN, M. L. C. Dos riscos e dos ganhos de transitar nas fronteiras dos saberes. In: COSTA, M. V.; BUJES, M. I. E. (Orgs.). **Caminhos Investigativos III**: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 45-67.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula**: Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto: Porto Editora, 1994.

ZAMBONI, S. A. **Pesquisa em arte**: um paralelo entre arte e ciência. Campinas: Autores Associados, 1998.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores**: Idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, K. M.; LISTON, D. **Reflective teaching**: an introduction. Nova Jersey: Lawrence Erlbaum Ass Publis., 1996.

ZORDAN, P. Aulas de artes, espaços problemáticos. In: REUNIÃO DA ANPED, 30., 2009, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2009. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/grupo_estudos/GE01-3009--Int.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2015.

ANEXO A - QUESTIONÁRIO

Caro aluno,

Estou desenvolvendo uma pesquisa intitulada “Atravessamentos: A Construção da Identidade Profissional em um Curso de Formação de Professores de Artes Visuais”, buscando investigar em que medida as experiências vivenciadas na formação inicial potencializam os processos de construção da identidade docente.

A sua participação é muito importante, para isso, solicito a sua contribuição para o preenchimento deste instrumento de coleta de dados, que fornecerá os subsídios necessários à consecução do trabalho investigativo. As questões são objetivas e dissertativas e solicitamos o seu parecer sobre os assuntos abordados. O seu nome permanecerá em anonimato e as informações coletadas serão utilizadas apenas para fins acadêmicos.

Desde já agradeço a sua colaboração e me coloco à disposição para qualquer esclarecimento.

Ana Luiza Bernardo Guimarães (pesquisadora FE/USP)

Doutoranda

Concordo em participar do estudo, declarando que fui esclarecido(a) quanto aos objetivos, justificativa e utilização dos dados presentes na investigação.

Nome Completo: _____

Assinatura: _____ Data: _____

1. Identificação

Nome: _____

Termo: () 2º () 4º () 6º Idade: _____ Estado Civil: _____

2. Formação

a) Graduação: Licenciatura em Artes Visuais

Ano de Ingresso: _____ Provável ano de conclusão: _____

b) Você fez outro curso (superior ou técnico) antes deste? () Não () Sim. Qual?

c) Por que você escolheu cursar a Licenciatura em Artes Visuais?

d) Entre os fatores que influenciaram sua decisão, estavam:

() Sempre quis ser professor de Arte () Sempre quis ser artista e o curso me daria as bases para isso

() Tive uma excelente experiência com arte na escola e por isso me interessei pelo curso

() Havia muitas vagas ociosas no mercado de trabalho desta área

() Era minha 2ª opção (não passei no vestibular do curso pretendido/o curso escolhido não formou turma)

() Outro:

e) Outras pessoas influenciaram nessa sua decisão? Explique.

f) Ao ingressar no curso quais eram suas expectativas? O que você imaginava desse curso?

g) Quais as disciplinas que você cursou ou está cursando, que podem contribuir para a sua formação, de modo a torná-lo um (bom) professor? Comente suas escolhas.

h) Com os conhecimentos adquiridos até esse momento, você se sente preparado para a atividade docente? Por quê? _____

i) O que você pensa sobre o conhecimento específico em Arte, propiciado pelo seu curso? Justifique.

j) E sobre o conhecimento pedagógico? Existe uma relação entre eles? Qual? Explique.

k) As atividades formativas / experiências vivenciadas durante as aulas de Prática de Ensino contribuem para ser professor de Arte? Como? Explique e, se possível, ilustre com algum exemplo.

l) Como você avalia a formação que está recebendo no Curso de Licenciatura em Artes Visuais?

Insuficiente				Razoável		Bom		Ótimo	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Justifique sua escolha:

m) Quais conhecimentos / saberes você acha fundamental para ser professor? Explique.

n) Em relação aos conhecimentos citados na questão anterior, você acha possível adquiri-los no seu curso de formação?

o) Faltou (ou falta) alguma coisa que você considera importante na sua formação durante a Licenciatura?

3. Atuação profissional

Você já atua como professor de Arte?

() Não, trabalho como: _____

() Sim. Para quais séries?

A escola que você leciona é: () Particular () Municipal () Estadual

Como é para você essa dupla função: ser aluno e ser professor? Como você se percebe nesse diálogo?

Você pretende seguir a carreira docente? Por quê?

Obrigado!

Sua participação é muito importante.

ANEXO B – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Eu gostaria que você me contasse a história de como está se tornando professor(a). A melhor forma de fazer isso é começar pelas experiências vividas inicialmente na escola, como aluna(o), e, então, contar todos os fatos que aconteceram, um após o outro, até o dia de hoje. Tudo o que for importante para você me interessa, não tenha pressa.

Pontuar:

- as experiências vividas na formação inicial
- os saberes docentes
- o ser professor

ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A entrevista pretende recolher dados para a pesquisa vinculada ao Doutorado em Educação – Universidade de São Paulo, intitulada “Atravessamentos: A Construção da Identidade Profissional em um Curso de Formação de Professores de Artes Visuais”, que tem por objetivo principal compreender e analisar em que medida as experiências vivenciadas na formação inicial potencializam os processos de construção da identidade profissional. A entrevista será gravada e as informações serão utilizadas para fins exclusivamente acadêmicos. Assim sendo, venho solicitar que:

1. Responda às perguntas sem qualquer receio quanto ao uso das informações, pois o estudo pretende levantar indicadores que evidenciem a constituição da identidade docente e, também, compreender como as experiências vivenciadas durante a formação e os saberes da docência contribuem para sua prática profissional.
2. Consinta, assinando este termo, em participar do estudo e em conceder o uso das informações prestadas. Seu nome permanecerá em anonimato e as fitas gravadas serão desgravadas após o término do estudo.

Resta esclarecer que a qualquer tempo esse consentimento pode ser retirado, bastando para isso, solicitar à pesquisadora a devolução da gravação da entrevista e a não utilização das informações nela constantes.

Atenciosamente,

Ana Luiza Bernardo Guimarães
Doutoranda em Educação

Concordo em participar do estudo, declarando que fui esclarecido(a) quanto aos objetivos, justificativa e utilização dos dados presentes na investigação.

Nome Completo: _____

Assinatura: _____ Data: _____