

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE  
– UNESC  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**JULIANA PEREIRA GUIMARÃES**

**CONTRIBUIÇÕES DA EXPERIÊNCIA NOS ATELIÊS  
DO CURSO DE ARTES VISUAIS DA UNESC PARA A  
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE ARTES**

**Criciúma/SC  
2018**

Juliana Pereira Guimarães

**CONTRIBUIÇÕES DA EXPERIÊNCIA NOS ATELIÊS  
DO CURSO DE ARTES VISUAIS DA UNESC PARA A  
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE ARTES**

Dissertação apresentada ao  
Programa de Pós-Graduação em  
Educação da Universidade do  
Extremo Sul Catarinense –  
UNESC, como requisito parcial  
para a obtenção do título de Mestre  
em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Luiz  
de Bittencourt

**Criciúma/SC  
2018**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

G963c Guimarães, Juliana Pereira.

Contribuições da experiência nos ateliês do Curso de Artes Visuais da UNESC para a formação inicial de professores de artes / Juliana Pereira Guimarães. – 2018.  
155 p. : il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2018.

Orientação: Ricardo Luiz de Bittencourt.

1. Professores de Artes - Formação. 2. Professores - Formação. 3. Ateliês de arte. I. Título.

CDD. 22. ed. 371.12

Bibliotecária Eliziane de Lucca Alosilla – CRB 14/1101  
Biblioteca Central Prof. Eurico Back - UNESC

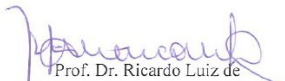
**JULIANA PEREIRA GUIMARÃES**

**“CONTRIBUIÇÕES DA EXPERIÊNCIA NOS ATELIÊS DO  
CURSO DE ARTES VISUAIS DA UNESC PARA A FORMAÇÃO  
INICIAL DOS PROFESSORES”**

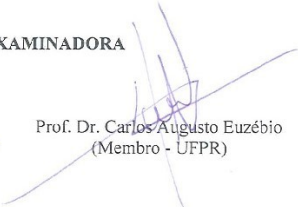
Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 14 de dezembro de 2018.


**BANCA EXAMINADORA**



Prof. Dr. Ricardo Luiz de  
Bittencourt (Orientador - UNESC)

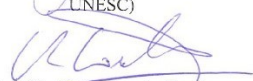


Prof. Dr. Carlos Augusto Euzébio  
(Membro - UFPR)



Prof. Dra. Aurélia Regina de  
Souza Honorato (Membro –  
UNESC)

Prof. Dra. Janine Moreira  
(Suplente – UNESC)



Prof. Dr. Carlos Renato Carola  
Coordenador do PPGE-UNESC



Juliana Pereira Guimarães  
Mestranda

/

Dedico este trabalho ao meu pai (*in memoriam*), à minha mãe e a todas as pessoas que expressaram palavras de incentivo, para realização deste percurso que aconteceu entre pausas e continuidades.

## AGRADECIMENTOS

Um percurso formativo de pausas e descontinuidades durante o processo de estudos que foi marcado por diversas falas, questionamentos, dúvidas, olhares, incentivos, abraços, choro e fé.

Agradeço em primeiro lugar a Deus e aos guias de luz pelo amparo e pela força para prosseguir; a ajuda veio em todos os momentos por meio de pessoas, pensamentos, reflexões e muito aprendizado.

Foram anos intensos em que as pausas aconteceram somente na escrita, porque a vida movimentou-se constantemente, dividida entre Jaguaruna e Criciúma na maioria dos finais de semana visitando um avô de 98 anos, uma dádiva! Cercada de alunos e seus abraços carinhosos ao chegar a escola e ouvir a pergunta de sempre: Prô tem aula de Artes hoje? Intensidade em nossas relações de descobertas e aventuras, a criação pulsava e as invenções não pararam. Entre a intensidade do trabalho, estudos, formação continuada, contato com os bolsistas do Pibid, que foram grandes parceiros; por último já tentava não passar pelo Bloco Z do curso de Artes Visuais, se não já encontrava alguém e me perdia em conversas.

Com 18 anos, depois da morte do meu pai, escolhi Criciúma para ser a cidade do recomeço, cheguei sozinha e em seguida minha mãe me acompanhou; a fase era difícil estávamos nos organizando em nosso novo lar e com a nova situação financeira. Neta de um ex-combatente da Segunda Guerra Mundial, filha de um pai extremamente organizado que seguia o modelo de educação rígido cercado de regras; a mãe simplesmente acatava e tentava protege-me das broncas. Uma mulher forte do interior de Jaguaruna, acostumada com o trabalho braçal, quando criança foi alfabetizada e não conseguiu dar continuidade aos estudos por que na época os pais não aceitavam que as mulheres estudassem. Sou grata ao universo pelos meus pais, que em suas atitudes reproduziram o contexto em que foram criados; embora a rigidez impedisse

a demonstração de afeto, o amor era expressado pelas cobranças.

Agradeço aos que me trouxeram até esse momento; encontrei na fala dos professores motivos para não desistir e inspiração em seus modos de constituir-se na docência, em especial: Silemar Maria de Medeiros da Silva, Marcelo Feldhaus, Marlene Milaneze Just e Aurélia Regina Honorato. Encontrei em seus dizeres, olhares, abraços, oportunidades, o incentivo e motivos para continuar; mesmo quando o processo de pesquisa estava em pausa eles jamais duvidaram do comprometimento com que me lanço nos desafios. Em alguns momentos os mergulhos foram intensos e outros rasos, mas jamais houve um pensamento de fazer de qualquer jeito, porque fui o meu maior inimigo nas cobranças.

Agradeço aos amigos que estavam juntos no início. Leandro e William parceiros no processo seletivo, sou grata pelo incentivo!

Amigas que, durante os estudos, seguraram a minha mão e ficaram comigo até o último momento: Cristiane, Patricia, Jéssica, Ana Julia, Bruna que dividiram os sorrisos e os desafios deste percurso.

À Márcia e a tarefa de corrigir um texto que constantemente consistia em catarse, que engolia as vírgulas impedindo as pausas para respirar. Sou grata! Pelo respeito que tratou a escrita e a forma como se materializava.

Agradeço ao professor e orientador Ricardo Luiz de Bittencourt por aceitar o desafio de me orientar; esta pesquisa foi uma experiência transformadora.

Agradeço também aos sujeitos da pesquisa que se dispuseram a revelar suas percepções sobre o seu processo formativo no curso de Artes Visuais.

Agradeço à banca de qualificação, atuante no importante momento de reflexão sobre a compreensão que estava estabelecendo acerca da pesquisa.

*A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção [...] falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.  
(LARROSA, 2002).*



## RESUMO

O tempo presente está marcado por muitas transformações sociais, políticas, econômicas e culturais que produzem efeitos nas escolas, universidades e na formação dos sujeitos que por ali passam. A presente pesquisa visa analisar quais as contribuições da experiência nos ateliês para a formação inicial de professores de Artes. Para elucidar o problema, o referencial teórico adotado apoia-se principalmente em autores como Gatti (2010), Nóvoa (2009), Tardif (2007), Chauí (2003), Loponte (2014) e Facco (2018). Trata-se de uma pesquisa qualitativa que adotou como procedimento metodológico o questionário e a análise de conteúdo inspirada nos pressupostos de Bardin (2016). As respostas obtidas nos questionários foram organizadas em três eixos: concepção de formação, docência em Artes, e os ateliês como espaço formativo do professor de Artes. A pesquisa documental (GIL, 2002) foi utilizada para a análise do Projeto Pedagógico do Curso de Artes – Licenciatura. Tomou como premissa os conceitos de fazer artístico, de experiência, de formação e docência em artes, além de observar como são apresentados os ateliês como espaços formativos do professor de Artes Visuais. A pesquisa constatou por meio das respostas das formandas que a experiência no ateliê possui as suas especificidades, e esse espaço é descrito como um lugar de aquisição de conhecimento, ficando evidente o seu caráter formativo. Foi possível investigar o conceito de fazer artístico e a experiência no PPC do curso evidenciando a necessidade de definições destacando a importância de ambos para a formação. Ainda constatou-se a importância da formação cultural disponibilizada pela instituição. Discutiu-se também a importância da universidade, instituição formadora, e a sua contribuição para a formação cultural e refletiu sobre a construção da docência em Artes Visuais na contemporaneidade que precisa ser constantemente revisitada em seus diversos modos de constituir-se.

**Palavras-chave:** Formação inicial. Docência. Experiência. Ateliê.

## ABSTRACT

The present time is marked by many social, political, economic and cultural transformations that produce effects in schools, universities and the training of the people who pass by. The present research aims at analyzing the contributions of the experience in the workshops for the initial formation of teachers. In order to elucidate the problem, the theoretical reference adopted was based mainly on authors such as Gatti (2010), Nóvoa (2009), Tardif (2007), Chauí (2003) Loponte (2014) Facco (2018). It is a qualitative research that adopted as a methodological procedure the questionnaire and the analysis of content inspired by the assumptions of (BARDIN, 2016). The answers obtained in the questionnaires were organized in three axes: conception of formation, teaching in Arts, and the ateliers as formative space of the professor of Arts. The documentary research (GIL, 2002) was used for the analysis of the Pedagogical Project of the Course (PPC, 2016), taking as a premise the concepts of artistic making, experience, training and teaching in the arts, besides observing how the ateliers as formative spaces of the Visual Arts teacher. With the research it was verified through the answers of the trainees that the experience in the studio has its specific characteristics, and this space is described as a place of acquisition of knowledge, being evident its formative character. It was possible to investigate the concept of artistic making and the experience in the PPC of the course evidencing the need for definitions highlighting the importance of both for the formation, it was also verified the importance of the cultural training provided by the institution. The importance of the university as a formative institution and its contribution to cultural formation was also discussed. One looks for the construction of the teaching in Visual Arts in contemporaneity that needs to be constantly revisited in its diverse ways of being constituted.

**Keywords:** Inicial formation. Teaching. Experience. Atelier.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Sobre este mundo, de 2010	68
<b>Figura 2</b> – The artist studio (O estúdio do artista), de 1855	81
<b>Figura 3</b> – Studio Marcel Duchamp, em 1918	82
<b>Figura 4</b> – Processo criativo no Ateliê de Gravura e Serigrafia	85
<b>Figura 5</b> – Sala 1: Estúdio de Fotografia	87
<b>Figura 6</b> – Sala 4: Ateliê de Pintura Prof <sup>a</sup> Marlene Milaneze Just	87
<b>Figura 7</b> – Sala 5: Ateliê Jussara Miranda Guimarães	88
<b>Figura 8</b> – Sala 8: Ateliê de Serigrafia e Gravura Prof <sup>o</sup> Gilberto Pegoraro	88

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Compreensão sobre formação	92
<b>Quadro 2</b> – Papel da arte na formação	99
<b>Quadro 3</b> – Importância da universidade para a formação	104
<b>Quadro 4</b> – Motivos da escolha do curso de Artes Visuais	107
<b>Quadro 5</b> – Mudanças na trajetória no percurso formativo	111
<b>Quadro 6</b> – Compreensão sobre teoria e prática	112
<b>Quadro 7</b> – Contribuição do curso para a sua identidade profissional	116
<b>Quadro 8</b> – Representação do professor de Artes	119
<b>Quadro 9</b> – Característica da docência em artes	122
<b>Quadro 10</b> – Experiências significativas na trajetória do curso	123
<b>Quadro 11</b> – Experiências durante a graduação e seus impactos na formação	128
<b>Quadro 12</b> – Ação pedagógica pensando no par experiência-sentido	131
<b>Quadro 13</b> – Contribuição do ateliê para a formação	133
<b>Quadro 14</b> – Relação com outras disciplinas e possibilidades de reelaboração das práticas pedagógicas	137
<b>Quadro 15</b> – Relação do ateliê com a pesquisa	139

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PCC	Práticas como Componentes Curriculares
AC	Atividades Complementares
EaD	Educação a Distância
CNE	Conselho Nacional de Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DBAE	Discipline Base Art Education
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação de Ciência e Tecnologia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
Pibid	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPI	Projeto de Desenvolvimento Institucional
PROESD	Programa de Educação Superior para o Desenvolvimento Regional
UNESC	Universidade do Extremo Sul Catarinense

## SUMÁRIO

1.1 O INÍCIO DA INVESTIGAÇÃO	21
<b>1.1.1O Que Dizem os Documentos Oficiais</b>	<b>21</b>
<b>1.1.2 Levantamento Bibliográfico</b>	<b>23</b>
1.2 PROBLEMA DE PESQUISA	25
<b>1.2.1Objetivo Geral</b>	<b>25</b>
<b>1.2.2 Objetivos Específicos</b>	<b>26</b>
<b>2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b>	<b>31</b>
2.1 CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO DOCENTE	40
2.2 OS TEÓRICOS DA FORMAÇÃO DOCENTE	48
<b>3 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTES VISUAIS NO BRASIL</b>	<b>57</b>
3.1 A CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA DO PROFESSOR DE ARTES VISUAIS	64
3.2 O CONCEITO DE EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO	73
3.3 OS ATELIES COMO ESPAÇO FORMATIVO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTES VISUAIS	80
<b>4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS</b>	<b>89</b>
4.1 CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO	91
4.2 DOCÊNCIA EM ARTES	116
4.3 OS ATELIÊS COMO ESPAÇOS FORMATIVOS DO PROFESSOR DE ARTES	132
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>142</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>145</b>
<b>APÊNDICE</b>	<b>153</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>154</b>



## 1 INTRODUÇÃO

Minha identificação com o tema de pesquisa está relacionada com a decisão pela carreira docente e com a percepção das diversas transformações que ocorreram durante a construção do processo de formação, que teve início em 2010, quando ingressei no curso de Artes Visuais – Licenciatura, na Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc). Uma escolha que se consolidou quando estava finalizando o curso de Magistério, o qual me habilitou para Educação Infantil e Séries Iniciais.

A dúvida inicial era sobre cursar Pedagogia ou Artes. O mito de que era necessário saber desenhar muito bem me acompanhava por influência das memórias das aulas de Artes que tive durante a vida escolar. Reportar-me-ei aqui à minha relação com a escola trazendo à memória a representação que tenho da figura do professor e a relação que estabeleci com aquele espaço.

Iniciei minha vida escolar frequentando a Educação Infantil com três anos de idade. As narrativas visuais do período escolar me remetem primeiramente a esse período. Tenho lembranças da turma e também das brincadeiras no parque e dos ensaios para apresentações juninas. Posteriormente, veio à alfabetização por meio das cartilhas, cadernos de tarefas. Já nas Séries Finais, trabalhos em grupos na biblioteca, o manuseio dos livros atividade constante nas pesquisas da escola. Lembro-me de um professor de Biologia que nos fazia pesquisar insetos, colocá-los em vidros e classificá-los pelas características que ele havia ensinado. Recordo-me de seminários de perguntas e respostas para aprender o conteúdo de História. E as experiências, já no Ensino Médio, de Física e Química para testar reações.

Os professores daquela época, anos 1980 e 1990, na cidade, eram considerados por todos como seres com capacidades superiores e por isso nossos pais cobravam o respeito, caso contrário seríamos castigados.

Sentávamos um atrás do outro e dificilmente argumentávamos sobre algo; e estudar para trabalhos e provas era uma rotina contínua. Hoje compreendo que há outras propostas de ensino e que os professores utilizam diferentes metodologias em suas ações pedagógicas. Há uma maior abertura na relação entre professor e aluno, e as concepções pedagógicas se apresentam variando conforme a perspectiva de educação de cada instituição. Amplio o conhecimento sobre a ideia da sala de aula como um lugar fixo para o ensino e a sua



disposição , comungando com o que afirma Tragante (2018, p. 1): “Uma aula de arte que sempre se faz a partir desta espacialidade fixa possivelmente não será uma aula que vai até as entranhas: extirpará o resto do corpo para se contentar com os olhos e ouvidos”.

Na universidade, durante a trajetória acadêmica, participei de várias experiências significativas e da descoberta de diversas possibilidades de pensar o ensino de Arte, incluindo as aulas práticas nos ateliês que estão separados por linguagens: Gravura e Serigrafia, Escultura e Cerâmica, Pintura, Fotografia, Teatro. Nesse espaço, a teoria e a prática foram se encontrando, ganhando significado e dando sentido ao pensamento e à formação na constituição de uma identidade docente. A cada semestre era uma nova descoberta por meio do contato com diferentes materiais e da criação aliada à pesquisa. Os professores privilegiavam a construção de um percurso pessoal e vivencial que foi elaborado com autoria e autonomia. Essas experiências contribuíram para ampliar o repertório artístico, ao mesmo tempo em que oportunizaram repensar aquelas memórias antigas das aulas de Artes vivenciadas no percurso como estudante na Educação Básica. Amplio aqui a compreensão sobre o conhecimento adquirido na universidade e sobre o que é ensinado na escola, que pressupõe a construção de pensamento em instâncias distintas que envolvem saberes pedagógicos e práticas artísticas como afirma Lampert (2018, p. 76–77), “Também é relevante apontar que a arte que ensinamos na universidade é diferente da Arte que circula no sistema e mercado de Arte, que é diferente da Arte que ensinamos na Escola”.

As saídas da sala de aula e o contato com os ateliês são momentos muito aguardados pelos acadêmicos. Essas ocasiões proporcionam outro olhar às disciplinas; saem carteiras e cadeiras, entram mesas e bancos que aparecem de forma aleatória, não convencional.

A partir da experiência como professora observo que os estudantes gostam muito das aulas na sala de Artes; tratam essa saída como um acontecimento. Assim, é possível constatar que os espaços afetam e podem ser afetados por quem os ocupa e que, oportunizar essa experiência, abre novas possibilidades de ensinar e aprender, contudo nem todas as escolas possuem uma sala específica para a disciplina, o que pode produzir efeitos nos processos de formação dos estudantes, no caso dos ateliês é importante destacar que ali não se constitui apenas um espaço diferenciado de aprendizagem, mas, sim, um conjunto de

atividades que promovem mediações e apropriação crítica e criativa dos conhecimentos.

A ampliação de repertório foi realizada na graduação constantemente, sendo um convite a desacomodar tanto o olhar quanto o pensamento, como nas viagens de estudos a bienais de arte e a museus de diferentes estados; reconhecemos uma diversidade de culturas bem como múltiplas possibilidades e formas em que os artistas se expressam. Ficando cada vez mais evidente que a formação do professor não se restringe apenas à sala de aula, mas pelo conjunto de experiências que contribuem para constituir o profissional docente. Esse conjunto de experiências compõe o percurso formativo do professor de Artes Visuais.

No segundo semestre de 2012, surgiu a oportunidade de participar do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) de Artes Visuais, criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para atender às diretrizes do Ministério da Educação (MEC). Esse programa está sendo executado no Brasil desde 2007 e tem como finalidade o aperfeiçoamento e a valorização da formação da carreira do magistério para a Educação Básica, a partir do estreitamento da relação entre universidade e escola. Atualmente o programa passou por ajustes e se complementa com outro denominado Residência Pedagógica.

O programa prevê ações com a orientação do coordenador de área, como visitas as escolas para acompanhar a utilização dos instrumentos de planejamento e a prática do professor supervisor, além de encontros para estudos, discussões e participação em congressos e seminários, ampliando significativamente o conhecimento e a percepção da necessidade de ser professor-pesquisador.

As perguntas impulsionam a busca pelo conhecimento. A partir das leituras, das produções textuais e das ações desenvolvidas na escola foram surgindo, com a orientação e com o incentivo da coordenadora de área, alguns trabalhos, que foram apresentados em eventos acadêmicos, demonstrando um pouco da história que foi construída por várias mãos da primeira turma de bolsistas do Pibid de Artes Visuais. As experiências vivenciadas no programa proporcionaram a compreensão do trabalho coletivo, que nem sempre é compatível com a dinâmica das escolas, e a evidência de que não há ensino sem pesquisa.

A participação no Pibid foi um grande marco em minha trajetória acadêmica; o contato com a área de atuação desvelou a realidade e muitas das questões que envolvem o cotidiano do professor de Artes

Visuais, entre elas: os instrumentos de planejamento, que incluem o conteúdo, e as diversas formas de abordá-lo; o processo avaliativo e a sua construção; a relação com os alunos e com os outros professores no ambiente escolar.

Durante a graduação atuei como professora em uma turma de Educação Infantil. Foi o primeiro grande desafio, o frio na barriga e a insegurança que me seguiam foram cessando no dia a dia com a convivência e aprendizado que tinha com as crianças. Com o passar do tempo fui compreendendo as práticas que permeiam o cotidiano da Educação Infantil e a cada dia me identificando mais com os alunos dessa faixa etária.

Durante o ano de 2015, como professora de Artes já formada, lecionei no município de Balneário Rincão e concomitantemente, frequentei no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Unesc, a disciplina “As Infâncias: Conceitos e Abordagens e Metodologias de Pesquisa com Crianças”, ministrada pela professora Marli de Oliveira Costa, que tinha como prática final da disciplina o desenvolvimento de uma pesquisa com crianças. Para realizar esse trabalho de semestre, em dupla, juntamente com uma colega, realizei a coleta de dados em uma das minhas turmas de atuação, que na época eram crianças com faixa etária de nove a dez anos, matriculados no 4º ano do Ensino Fundamental.

A pesquisa tinha como tema: “Arte e Memória”. Para a sua realização, além de utilizar como metodologia a apresentação de um vídeo introdutório, o curta metragem *Dona Cristina Perdeu a Memória*, os alunos trouxeram objetos e fotografias que representavam fatos importantes da sua história, para a elaboração de uma caixa de memórias (*assemblage*)<sup>1</sup>.

Posteriormente, cada aluno apresentou o seu trabalho, relatando fatos que ocorreram em suas vidas por meio dos objetos. O envolvimento das crianças durante a proposta foi bastante significativo. Compreendemos com essa pesquisa que a memória das crianças de nove e dez anos está relacionada a fatos e experiências que dizem respeito à família e à escola, assim como os objetos trazidos por eles tinham um caráter afetivo e estavam diretamente relacionados com a realidade.

Depois das análises das falas e da participação dos estudantes realizadas pelas pesquisadoras, surgiram diversas indagações sobre questões que permeiam as práticas pedagógicas no ensino de Arte,

---

<sup>1</sup> Uma composição artística com materiais diversos “estética da acumulação”.

como: A experiência é considerada pelo curso de Artes Visuais como um eixo formativo? Qual a relação dos acadêmicos com os ateliês? Quais as características da docência em Artes Visuais?

Naquele mesmo ano, iniciei a participação no “Arte na Escola”, um polo do Instituto Arte na Escola, que existe no Brasil desde 1989; trata-se de uma associação sem fins lucrativos e de a Unesc ser uma das universidades conveniadas há mais de 23 anos. O projeto tem como ideal melhorar o ensino de Arte no País por meio da formação continuada dos professores da Educação Básica.

O encontro com os pares é um momento de reconhecimento na partilha de anseios, possibilidades e desafios, é sair do que foi apelidado pelo grupo, no polo, de “solidão pedagógica” e encontrar alento em conversas, leituras e reflexões sobre o ensino de Arte na contemporaneidade. Na apresentação das propostas desenvolvidas com os estudantes, percebeu-se a potência dos percursos criativos, o diálogo com os textos e a ampliação das discussões sobre esse ensino.

A experiência que se constitui nos ateliês nos desafia a pensar sobre o movimento de articulação entre teoria e prática. Entendemos que a teoria e a prática são duas faces de uma mesma moeda, uma não se existe sem a outra, assim como uma potencializa o desenvolvimento da outra; não há, portanto, dicotomia entre teoria e prática, pois ambas constituem conhecimentos; e essa relação é essencial para as ações docentes. Nesses movimentos vai-se consolidando a percepção de que a formação de professores é um processo, que além de ser contínuo, ganha força com o coletivo.

Em 2016, participei da seleção para uma vaga para desempenhar a função de professora supervisora do Pibid de Artes Visuais, que aconteceu por meio da abertura de edital<sup>2</sup>. Com isso, retornei para o Programa do qual já havia sido bolsista de iniciação à docência. Então, como professora supervisora, visualizei mais uma oportunidade de ampliação de conhecimento na formação continuada, em razão de o lugar de supervisão possibilitar a discussão com os bolsistas sobre práticas e estratégias pedagógicas, isto é, desvendar novos caminhos e alternativas.

Essa convivência com os acadêmicos bolsistas, durante os encontros na universidade, e a participação em eventos promovidos pela instituição suscitaram algumas percepções sobre as mudanças que vêm

---

<sup>2</sup> Edital nº 03/2017 – Unidade Acadêmica de Humanidades Ciências e Educação.

ocorrendo no curso de Artes Visuais da Unesc, dentre elas a discussão sobre uma docência artista baseada em aportes teóricos que evidenciam as pesquisas atualizadas sobre a área do ensino de arte. Sobre esse constituir-se docente artista, Loponte (2015, p. 98) afirma que “[...] vejo esse modo de ser docente como uma prática de liberdade, em que não há um fim (que felizmente não se atinge) baseado na invenção de si mesmo e não na auto descoberta e alimentado pela relação com os outros”.

Outra percepção é que a distância entre quem produz arte e quem ensina já foi maior. Outrora, a impressão era de que a ênfase de criação era uma atribuição somente do bacharelado, contudo, a conexão entre o bacharelado e a licenciatura, no momento atual, é visível nos seminários de integração promovidos pelo curso. O curso de Artes Visuais da Unesc também tem proporcionado aos acadêmicos já nas fases iniciais o contato com a realidade escolar por meio das disciplinas de Seminário Temático de Integração.

## 1.1 O INÍCIO DA INVESTIGAÇÃO

Para dar início à pesquisa, buscou-se construir uma compreensão geral sobre o principal documento norteador da educação brasileira: a Lei de Diretrizes e Bases e os Parâmetros Curriculares Nacionais para Educação Básica, assim como reunir informações a partir de investigações realizadas em bancos de dados acadêmicos.

### 1.1.1 O Que Dizem os Documentos Oficiais

O ensino da arte como se observa hoje não se deu sempre da mesma maneira. No Brasil, esse ensino surgiu por meio de reivindicações dos, então, chamados arte-educadores e se tornou obrigatório nos anos 1990, a partir da Lei de Diretrizes e Bases, Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, especificamente pelo artigo 26, no qual “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). Essa lei já foi alterada duas vezes, a primeira em 2010 por meio da Lei nº 12.287 que inclui o ensino das expressões regionais, a redação enfatiza que “O ensino da Arte especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”.

A segunda alteração aconteceu a partir da Lei 13.415, de 2017, que afirma que o ensino será obrigatório na educação básica, “O ensino da Arte especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica”.

Atualmente, o documento que definirá as aprendizagens essenciais para os estudantes ao longo da educação básica é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que está em conformidade com o Plano Nacional de Educação (PNE) que em 2014, com a Lei nº 13.005/2014 reiterou a necessidade da criação de uma base comum para nortear os currículos nas instituições escolares.

Porém, no cotidiano escolar, as experiências que se tem vivenciado na Educação Básica demonstram que a Disciplina de Artes muitas vezes é marginalizada. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, a educação em Arte:

Propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação. Aprender arte envolve, basicamente, fazer trabalhos artísticos, apreciar e refletir sobre eles. Envolve também, conhecer, apreciar e refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de distintas culturas e épocas. (BRASIL, 1997, p. 15).

Nesse documento, a arte é tomada como linguagem, pela qual o homem se expressa e reflete questões políticas, sociais, econômicas e culturais de uma sociedade.

A relação do homem com a arte é identificada desde os primórdios por meio da representação e da utilização de pinturas, danças e cantos ritualísticos acompanhando a transformação da sociedade, que também aprimorou a sua forma de expressão. Ao observar a história da arte e os movimentos artísticos, nota-se que, em alguns momentos, teve um caráter de representação da realidade e em outros de denúncia e subversão na tentativa de não aceitar o que estava imposto. “Por isso, a Arte é uma forma de o homem entender o contexto ao seu redor e relacionar-se com ele.” (BUORO, 2001, p. 20).

Com um olhar de reflexão para o ensino, as diversas inquietações sobre minhas práticas é que movimentaram o interesse em me debruçar

sobre a formação inicial dos professores de Artes Visuais. Como tema de pesquisa, esta dissertação, do Programa de Pós Graduação mestrado em Educação, insere-se na linha de pesquisa: Formação e Gestão em Processos Educativos, por tematizar a formação dos profissionais da Educação.

### **1.1.2 Levantamento Bibliográfico**

Para a realização desta pesquisa um levantamento, buscando dissertações e teses na base de dados do Instituto Brasileiro de Informação de Ciência e Tecnologia (IBICT) e da CAPES, utilizando os descritores “formação do professor de Artes visuais”, “experiência artes”, “fazer artístico e a experiência” e “arte e formação inicial”.

Na base da CAPES, utilizando o descritor “formação do professor de artes” encontrou-se 2.665 dissertações e 663 teses. Com o descritor “fazer artístico e a experiência” há 529 dissertações e 185 teses e utilizando as palavras “arte e formação inicial” 2.265 dissertações e 757 teses.

Na base de dados do IBICT, empregando o descritor “formação do professor de artes visuais” encontrou-se três dissertações e uma tese. Com a palavra “experiência artes”, 13 dissertações e quatro teses, com o descritor “fazer artístico e experiência”, uma tese e uma dissertação, e com o uso das palavras “arte e formação inicial”, uma dissertação.

A delimitação da busca definiu como critério as pesquisas realizadas nos últimos cinco anos (2012 a 2017), utilizando como fonte de investigação a grande área de conhecimento: Ciências Humanas – Educação, com exceção de uma tese de 2005 que aborda questões atuais para serem discutidas na formação dos professores do ensino da Arte.

As teses e dissertações encontradas nas bases de dados abordam diferentes perspectivas e aportes teóricos distantes dos já elencados para o desenvolvimento do referencial teórico para o ensino da Arte. Por meio de leituras dos resumos e também das bibliografias utilizadas é que se chegou à seleção de três trabalhos que mais dialogam com a intenção de pesquisa proposta neste estudo, evidenciando apesar de contextos e sujeitos diferentes, uma aproximação na relação das discussões que permeiam a Licenciatura de Artes Visuais da Unesc, incluindo a compreensão crítica da arte, concepções e práticas relacionadas com a cultura visual, entre outras temáticas que promovem diálogos entre linguagens, questões essas que envolvem a formação do professor de Artes em seu percurso formativo.

### 1.1.2.1 Pesquisas em Consonância

A tese de doutorado da Universidade de São Paulo (USP), do ano de 2016, com autoria de Ana Luiza Bernardo Guimarães, com o título: *Atravessamentos: a construção da identidade profissional em um curso de formação de professores de Artes Visuais*, tem como objetivo a análise de como as experiências vivenciadas pelos estudantes em um curso de formação inicial de professores de Licenciatura em Artes Visuais são constitutivas da identificação profissional docente.

Encontrou-se, nessa pesquisa, algumas aproximações com o objeto aqui investigado, tendo como ponto de partida a discussão sobre a importância do reconhecer-se como um professor de Artes Visuais; sobre como essa identidade docente se constrói, e como as representações influenciam diretamente essa escolha. A tese versa também sobre as experiências durante a formação, buscando compreender quais as condições que os cursos de formação oferecem para que essas práticas produzam sentido e, ainda, quais os saberes que os licenciados apontam como relevantes para a mobilização em sua ação pedagógica.

Nesta pesquisa ampliar-se-á para além desses aspectos, o que dizem os acadêmicos sobre as aulas no ateliê, as questões que envolvem o fazer artístico, e a sua relação com a formação, uma vez que o curso de Artes Visuais da Unesc possui em sua organização as disciplinas que contemplam um núcleo específico de Linguagens.

Outra tese que também possui aproximações com a presente é da Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul), do ano de 2015, com autoria de Aurélia Regina de Souza Honorato que se intitula: *Trajetórias cartográficas na formação de professores e professoras de artes: Espaços do possível*; com o objetivo de: investigar as possibilidades críticas e políticas da formação de professores e professoras de Artes por meio da imagem, do sensível, da experiência, da criação e a partir de um olhar cartográfico, que não acredita naquilo que é fixo e se aventura no devir. Percebem-se aproximações com a intenção de pesquisa que proponho, pois também sugere repensar a percepção da imagem como somente esquema de comunicação, ampliando a visão do ensino da arte, que teve por muito tempo somente como referência a releitura. Com o pensamento em outras possibilidades de se construir uma aula de Artes, a autora propõe pensar uma proposta de formação de professores de arte com potencial político e crítico por meio do sensível, ampliando o



pensamento e os modos de vida em uma aproximação da arte com a vida. No sentido de criar possibilidade de mudanças é que os espaços do possível, descritos na tese, têm a experiência como um caminho que possibilita abertura e flexibilidade. O percurso formativo pode ser construído de diversas formas; a metodologia utilizada na pesquisa evidencia a cartografia que tem como proposta seguir pistas na ampliação de territórios que se interligam em ramificações flexíveis, fazendo menção à “rizoma”, termo da Botânica que foi utilizado na teoria filosófica de Deleuze e Guattari (1995).

Na Tese de doutorado da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), do ano de 2005, da autora Luciana Gruppelli Loponte: *Docência artista arte e estética de si e subjetividades femininas*, que tem como objetivo estabelecer relação entre gênero, artes visuais e ensino de arte, encontrou-se relação com a intenção da presente pesquisa. Os estudos da autora sobre as problemáticas do ensino de Arte no Brasil e a sua formação trazem a questão da constituição de docência artística afirmando que não se trata de um modelo ou uma “boa docência” e propondo fazer pensar arte e a própria docência em suas dimensões estética, ética e política, utilizando os estudos do filósofo Michel Foucault e Friedrich Nietzsche. Também busca compreender que a docência pode aprender muito com os artistas, já que a arte possui uma ligação estreita com as questões políticas, econômicas, sociais e culturais da sociedade. A autora se refere à arte contemporânea e à necessidade de que ela faça parte do cotidiano do professor. As questões sobre as subjetividades femininas podem ser evidenciadas no estudo proposto, o qual relaciona os estudos feministas com a história da arte que, ao ser sobreposta à docência em arte, revela que a maioria dos professores de Artes Visuais são mulheres.

## 1.2 PROBLEMA DE PESQUISA

Para esta investigação propõe-se como problema de pesquisa o seguinte questionamento: como a experiência nos ateliês contribui para a formação inicial do professor de Artes Visuais da Unesc?

### 1.2.1 Objetivo Geral

Analisar como a experiência nos ateliês contribui para a formação inicial do professor de Artes Visuais da Unesc.

## 1.2.2 Objetivos Específicos

- Compreender qual o conceito de experiência para os professores em formação inicial.
- Investigar os conceitos de fazer artístico e de experiência presentes no Projeto Pedagógico do Curso de Artes Visuais – Licenciatura para o ensino de Arte.

## 1.3 METODOLOGIA

Esta seção tem como objetivo apresentar as escolhas metodológicas que foram utilizadas para investigar o problema de pesquisa bem como descrever o tipo de pesquisa e os documentos utilizados, incluindo as técnicas e os instrumentos que foram aplicados na coleta e análise dos dados, que posteriormente serão analisados à luz do referencial teórico.

Para realizar este estudo foi utilizada a abordagem de investigação científico de pesquisa qualitativa, que responde a questões muito particulares, a fenômenos humanos, que são parte da realidade social, de acordo com Deslandes *et al.* (2007, p. 16) que “[...] se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, valores e atitudes”. O caminho percorrido na pesquisa qualitativa é chamado de ciclo de pesquisa evidenciando três etapas: fase exploratória – trabalho de campo, análise e tratamento do material empírico e documental (DESLANDES *et al.*, 2007).

A metodologia da pesquisa assume um caráter exploratório possibilitando ao pesquisador obter mais informações sobre o assunto investigado. Para o trabalho de campo foi utilizado como instrumento de coleta de dados, o questionário, criado para que os participantes da pesquisa respondessem as perguntas de forma aberta.

A ideia inicial era a realização de entrevistas, porém, pela ausência de tempo hábil, criou-se o questionário. As questões foram divididas em duas partes: uma de caracterização dos sujeitos e a outra sobre formação – em específico a do professor de Artes Visuais. O questionário está apresentado no Apêndice A.

Os questionários foram aplicados no mês de dezembro de 2017 mediante autorização da coordenação do curso de Artes Visuais –

Licenciatura que concedeu previamente a lista dos acadêmicos que somavam 17 formandas, prováveis concluintes de 2017/2. Sugeriu que o questionário fosse aplicado depois do seminário de socialização do Estágio IV (Espaços Não Formais) – O Ensino da Arte em espaços não formais.

Algumas acadêmicas prontamente já se levantaram para buscar o questionário e o termo de concessão do uso de sua escrita. Permaneci na sala esperando enquanto respondiam. Nesse dia estavam presentes 15 estudantes, sendo que quatro se recusaram a participar do preenchimento do questionário. Assim o questionado foi aplicado com 11 formandas.

A primeira parte do questionário abordou perguntas sobre identificação pessoal: nome, idade, sexo, se já atuou como professora, e se participa de algum projeto de extensão na instituição. A segunda parte apresentou 15 questões abertas fazendo menção ao objeto de pesquisa investigado, que visavam, no conjunto, responder ao seguinte questionamento: como a experiência vivenciadas nos ateliês do curso de Artes Visuais – Licenciatura contribuem para a formação inicial do professor?

Os questionários foram numerados e que cada participante foi etiquetado com um código: A1, A 2 etc. A transcrição desse questionário gerou um arquivo com dezesseis páginas, cada uma descrevia a pergunta e as respectivas respostas para melhor organizar os dados coletados.

Depois da aplicação dos questionários e da leitura das respostas das formandas, a análise dos dados foi realizada por meio dos critérios de organização da análise de conteúdo, baseada nas etapas descritas por Bardin (2016), segundo a qual, a coleta dos dados se constituem em: 1) pré-análise, etapa de organização do material que será analisado, escolha de documentos, formulação das hipóteses e dos objetivos que são fundamentais para a interpretação; 2) exploração do material, o pesquisador analisa o material e organiza por categorias, sendo uma operação de classificação de elementos com características em comum constitutivos de um conjunto por diferenciação e em seguida por reagrupamento; 3) tratamentos dos resultados, nessa etapa o pesquisador interpreta os dados tornando-os significativos para o processo. De acordo com Bardin (2016, p. 57), “[...] os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (falantes) [...] e permitem estabelecer quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos os quais condensam e põem em relevo as informações pela análise”.

A sistematização do percurso de coleta de dados seguiu as três etapas para a elaboração da análise do questionário e do documento descritas a seguir:

1ª Etapa – Levantamento documental, quando houve a definição do documento Projeto Pedagógico do Curso para ser analisado;

2ª Etapa – Elaboração do questionário, que teve início com a criação do roteiro em conjunto com o orientador e definição da forma de aplicação, adequando-se ao dia e horário estabelecido pelo curso, em seguida foi realizada a categorização das respostas obtidas que foram agrupadas em quatro eixos: Os sujeitos de pesquisa, concepção de formação, docência em artes, os ateliês como espaços formativos do professor de Artes.

3ª Etapa – tratamento dos dados brutos a fim de os tornarem significativos, permitindo a condensação para a análise, fazendo referência ao aporte teórico utilizado para fundamentar esta investigação.

No que diz respeito à análise documental, o documento analisado é o Projeto Pedagógico do Curso de Artes Visuais – Licenciatura (PPC) com o objetivo de identificar como a expressão experiência aparece, e em que sentido é evidenciada como eixo formativo para a construção da docência.

A pesquisa documental, que segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica, porém se distingue quanto à natureza das fontes, de acordo com Gil (2002, p. 45):

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes/Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa.

Com a análise dessa segunda fonte de dados e informação, juntamente com a análise das respostas ao questionário será possível alcançar o objetivo geral desta pesquisa, a saber: analisar como as experiências vivenciadas nos ateliês contribuem para a formação inicial do professor de Artes da Unesc.

O campo escolhido para a pesquisa deste estudo foi a Unesc, que está localizada na cidade de Criciúma/SC. É uma instituição comunitária que não possui finalidades lucrativas, tendo como mantenedores a sociedade civil, promovendo desenvolvimento das comunidades, sua missão é “[...] educar por meio do ensino, pesquisa e extensão, para promover a qualidade e sustentabilidade do ambiente de vida.” (UNESCO, 2018). Os sujeitos da pesquisa são formandas 2017/2 do Curso de Artes Visuais – Licenciatura.

O curso oferece um ensino na modalidade presencial contando com um corpo docente qualificado incluindo doutores, mestres e especialistas, e uma infraestrutura com ateliês de pintura e pesquisa, cerâmica e escultura, serigrafia e gravura, estúdio de fotografia, salas informatizadas e ambientadas. Nos seus mais de 40 anos, tem formado professores para atuarem nos diversos níveis de ensino da Educação Básica e também nos espaços não formais de educação, habilitando os docentes para a produção, pesquisa e desenvolvimento de projetos educativos (UNESCO, 2018).

#### 1.4 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos, que estão subdivididos em seções, as quais enfatizam as discussões que dialogam com os conceitos pesquisados. No primeiro capítulo, além da introdução à temática da pesquisa e suas motivações, apresenta-se os objetivos e a metodologia delineada, baseada em Deslandes *et al.* (2007), Bardin (2016) e (Gil 2002), e a descrição dos procedimentos metodológicos utilizados para análise dos dados coletados e do documento para esta investigação.

A seguir, no segundo capítulo, discorre-se sobre o conceito de formação de professores bem como sobre a importância das instituições formadoras para o processo formativo e as diversas fases da construção da identidade profissional; o diálogo teórico acontece com Garcia (2012), Chauí (2003), Santos (2011), Nóvoa (2012), Tardif (2007), Gatti (2010), Hall (2006), entre outros.

No terceiro capítulo, disserta-se sobre a formação do professor de Artes Visuais no Brasil, evidenciando as tendências pedagógicas e as suas influências nas mudanças significativas que se apresentam no ensino de arte, implicando na construção da docência que amplia a sua discussão permitindo outros modos de constituir-se professor na contemporaneidade, os autores que suscitam essas reflexões são

Martins, Picosque e Guerra (2010), Ferraz e Fusari (2009), Loponte (2012), Brasil (1997), entre outros. Ainda nesse capítulo estão às seções sobre o conceito de experiência e como esse termo é utilizado na educação, especificamente no ensino da arte por meio da leitura de documentos e de autores o diálogo teórico acontece com Larrosa (2016), Brasil (1997), entre outros. Ainda há uma seção que aborda os ateliês e a sua importância como um espaço formativo na formação do professor de Artes Visuais, percebendo também as mudanças ao longo da história sobre esse espaço e as possíveis reflexões que esse lugar pode suscitar na atualidade, o diálogo realiza-se com Facco (2017), Lampert e Nunes (2014) e Benneti (2004).

O quarto capítulo apresenta as análises dos questionários sobre a formação do Professor de Artes Visuais confrontado com o Projeto Pedagógico do Curso de Artes Visuais – Licenciatura, da Unesc, buscando conexões com o referencial teórico abordado em toda a pesquisa.

No quinto e último capítulo, discorre-se sobre as considerações realizadas durante o percurso seguido das referências, apêndice e anexos.

## 2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O presente capítulo tem como objetivo apresentar os aspectos que envolvem a formação dos professores, desde a escolha da profissão até a constituição da identidade profissional, evidenciando a importância das instituições formadoras nesse processo, elencando alguns saberes que são necessários para a construção da docência.

A formação vem se constituindo como uma área complexa de conhecimento e de investigação, seu conceito é múltiplo e por vezes contraditório, não se restringindo ao contexto educacional, estende-se também ao âmbito empresarial, social e político. Para a sociedade atual existem alguns fatores que influenciam no reconhecimento da necessidade e na valorização do processo formativo nas diversas áreas de atuação profissional, como destaca García (2012, p. 11): “São três os fatores que estão a influenciar e a decidir a importância da formação na sociedade atual: o impacto da sociedade da informação; o impacto do mundo científico e tecnológico; e a internacionalização da economia”.

A tecnologia acelera o ritmo das informações e essa dinâmica é uma característica do mundo contemporâneo que aumenta a percepção da necessidade de compreender a formação como um processo contínuo. Sobre o conceito de formação, García (2012, p. 19) afirma que:

A formação pode ser entendida como uma função social de transmissão de saberes, de saber fazer, ou de saber – ser que se exerce em benefício do sistema sócio econômico, ou da cultura dominante. A formação pode também ser entendida como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa que se realiza com o duplo efeito de maturação interna e de possibilidades de aprendizagem de experiências dos sujeitos.

A função social da formação impulsiona um processo de profissionalização, que é uma exigência do sistema econômico, que em suas bases ideológicas possui a ideia de um processo formativo voltado às necessidades do mercado de trabalho. A formação de professores tem sido um tema de diversas pesquisas e tem demonstrado complexidade quanto aos conceitos, princípios e saberes que são necessários para a construção da docência. De acordo com García (2012, p. 26):

A formação de professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teórico e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização escolar, estuda os processos através dos quais os professores em formação ou em exercício se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo, e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

A primeira etapa desse processo se inicia com a escolha da profissão e o ingresso em uma instituição formadora, na sequência iniciam-se três fases que fazem parte do percurso formativo na docência: “A formação inicial, a formação durante o período de iniciação e o desenvolvimento profissional.” (GARCÍA, 2012, p. 13).

Na formação inicial, o estudante está na graduação construindo os saberes necessários para a sua atuação futura. A formação durante o período de iniciação envolve a inserção no âmbito escolar, o contato com os estudantes, com os outros professores e a relação do recém-professor com o ensino e a aprendizagem. No desenvolvimento profissional, a formação é um processo contínuo e deve ser um pressuposto ao longo de toda a carreira docente.

Para compreender melhor essa área de conhecimento, é necessário perceber a importância das instituições formadoras nesse processo bem como os seus desafios na contemporaneidade. As instituições se apresentam atualmente em diversas modalidades de ensino: universidades privadas, públicas, comunitárias, faculdades presenciais ou semipresenciais e a educação a distância (EaD) e centros de formação.

As instituições formadoras possuem uma relação estreita com as demandas da sociedade, sendo que esta influencia diretamente na estruturação e no funcionamento dos estabelecimentos de ensino. Entre conflitos e contradições sobre os ideais da coletividade, constantemente surgem divergências sobre os princípios democráticos em que foram fundadas. No caso da universidade pública, sua característica é de instituição social, com fundamento no reconhecimento público, que permite autonomia perante outras instituições, o Estado e a religião.



Com a reforma do Estado nos anos 1990, o último governo da República dessa década<sup>3</sup> retirou a exclusividade de direitos sociais que pertenciam ao Estado, abrindo setores de serviços que permitiram que o ensino fosse privado ou privatizado. Esse movimento de reforma contribuiu para que as universidades fossem assumindo contornos de uma organização social visando os objetivos particulares e não universais. Assim a universidade se descaracteriza como instituição social e em resposta a essa mudança, está o surgimento de diversas organizações que propõem uma docência rápida, que não possui preocupação com a formação como processo contínuo, visando somente atender aos interesses do mercado (CHAUÍ, 2003). A organização social é definida pela sua instrumentalidade que se refere aos meios administrativos utilizados para obter objetivos particulares, não possui interesse em articular suas ideias com o externo e nem se preocupa com o reconhecimento e com o questionamento da sua essência e do seu lugar na luta de classes. Suas aspirações são baseadas na eficácia dos meios para garantir os objetivos desejados. Já a instituição social é baseada na ideia de universalidade tendo a sociedade como princípio referência, na luta de classe percebe-se inserida nas relações políticas e sociais e nos seus objetivos busca definir a universalidade para responder a essas contradições (CHAUÍ, 2003).

Uma característica marcante que difere uma universidade de uma organização social é a indissociabilidade da tríade ensino, pesquisa e extensão, presentes na primeira, e que está relacionada com as demandas sociais. Nesse sentido, o ensino refere-se aos processos de intervenção que possui a intencionalidade de alcançar objetivos tendo como finalidade a aprendizagem. A pesquisa é a produção de conhecimento que se caracteriza pela investigação que é movida por uma necessidade social do momento histórico, envolvendo a apropriação e utilização dos métodos promovendo reflexões mudanças e transformações nas ações e intervenções dos indivíduos na sociedade. A extensão refere-se à disponibilidade de ações promovidas pela universidade juntamente com a comunidade; essa conexão além de propiciar a relação dos cidadãos com a produção de conhecimento gera novos conhecimentos para responder às necessidades da sociedade, visando ao compromisso e à responsabilidade social.

O ambiente universitário é um lugar que oportuniza diversas possibilidades de ampliação de conhecimento por meio de eventos,

---

<sup>3</sup> Governo de Fernando Henrique Cardoso.

simpósios, seminários, grupos de pesquisa, programas, atividades de extensão, na perspectiva de formar profissionais capacitados que não sejam só reprodutores e coadjuvantes em sua formação, mas também que por meio da pesquisa potencializem a produção de novos conhecimentos na área de atuação.

Sobre o cumprimento do papel da universidade no século XXI, Nóvoa (2012) propõe a análise de quatro aspectos que demonstram algumas transformações nas instituições formadoras: o primeiro deles aborda a massificação do ensino superior, outros aspectos são o lugar da ciência na universidade, o seu modelo de gestão e a relação da universidade com a sociedade.

A massificação no ensino superior reflete uma mudança considerável nos últimos 50 anos, esse fenômeno triplicou o número de estudantes no mundo, implicando não somente na quantidade, mas nos espaços universitários e na realidade do seu cotidiano influenciando na própria natureza da universidade que perde a compreensão da dimensão do que acontece na própria academia (NÓVOA, 2012).

Ainda, segundo Nóvoa (2012), os modelos de governo das universidades se transformaram – nem sempre de forma positiva. O gerenciamento no formato de gestão se disseminou como uma forma eficaz de administração criando uma diversidade de financiamentos, gerando dúvidas sobre quem paga o ensino universitário: Estado, família, estudantes. No que tange à relação da universidade com a sociedade, houve uma modificação quanto à valorização social e econômica do conhecimento. Percebeu-se uma compreensão maior sobre o papel da universidade no desenvolvimento social e a lógica da relação do conhecimento e o saber.

No início da década de 1990, Boaventura de Sousa Santos, professor da Universidade de Coimbra, já apontava, em seus estudos, as crises e os desafios pelos quais as universidades estavam passando no final do século XX.<sup>4</sup> O estudioso dividiu a crise em três, sendo uma delas a da hegemonia, em que se manifestaram diversas contradições em relação à função da universidade que, por um lado, era tradicional, destinada à alta cultura e à formação de uma elite, por outro lado, fomentava a produção de conhecimentos instrumentais para formação de mão de obra qualificada, uma exigência do desenvolvimento capitalista. Em meio a essa contradição, o Estado e os agentes

---

<sup>4</sup> Para saber mais, ver: “Da ideia da universidade á universidade de ideias”, texto publicado no livro “Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade”, em 1994.

econômicos procuraram outras formas de conseguir mercantilizar o ensino, pois a universidade passa a não ser a única instituição a ofertar o ensino superior e também não tem a hegemonia na produção de pesquisa.

A segunda crise é a da legitimidade, em que a universidade deixa de ser uma instituição consensual de hierarquização dos saberes especializados, não restringindo os acessos que eram credenciados pelas competências da elite, essa mudança acontece por meio da reivindicação e a igualdade de acesso e oportunidades às classes populares.

Na terceira crise, apontada como institucional, a universidade luta pela autonomia na definição de valores e objetivos, pois constantemente é submetida a uma pressão de corresponder a critérios de eficácia e produtividade.

Um dos desafios da universidade, de acordo com Santos (2011), é a sua relação com a estrutura social. As alterações na relação do conhecimento com a sociedade são observadas no âmbito global, a exacerbação da comercialização gera contradições, fomentando lacunas nos processos formativos. Segundo o autor, essas alterações apontam para uma futura expansão no mercado educacional.

Seguindo com Santos (2011), vive-se na sociedade da informação e comunicação, as quais aumentam a produtividade, gerando por meio da velocidade a competição econômica, exigindo que a mão de obra seja cada vez mais especializada para a criação de novos modelos de prestação de serviço. Nesse sentido, a educação está em evidência. A exigência é de um nível elevado de capital humano com aptidões e capacidades cognitivas, já que a economia é gerada em torno do conhecimento, é necessário encontrar pessoas criativas e eficientes no uso das informações e prestações de serviços.

Para manter a sobrevivência, as universidades precisam estar atreladas a duas ideias: a da sociedade da informação e ter a economia baseada no conhecimento que implica em uma gestão, que transforma esse espaço por meio da tecnologia incluindo uma mudança na relação dos trabalhadores do conhecimento e os consumidores.

Para Santos (2011), a qualidade e a eficiência da educação não podem ser definidas pelo mercado, pois quando isso acontece generaliza-se a mediação entre professor e aluno pela tecnologia, criando uma clientela e os ditos “operadores do ensino” e a procura de estudantes é tratada como nicho visando ao retorno financeiro do investimento.

Outro fator é a substituição do caráter institucional, levando as universidades a assumirem uma gestão empresarial que visa à rentabilidade em sua máxima, e com isso as instituições privadas se adaptariam mais facilmente a essa realidade.

Com essas transformações, que incidiram na mudança da produção do conhecimento e conseqüentemente na desestabilização da institucionalidade, as universidades passaram a sofrer muitas pressões econômicas, a reduzir a responsabilidade social e a aumentar a produção do conhecimento, com foco na sua comercialização e utilidade.

Essas mudanças estão influenciando diretamente na identidade cultural e social da academia, é há, é claro, resistências a essas mudanças que, para muitos, são uma ameaça à autonomia e à liberdade acadêmica, como assevera Santos (2011, p. 45) “A instabilidade causada pelo impacto destas pressões contrapostas [mercadológicas] cria impasses onde se torna evidente que as exigências de maiores mudanças vão frequentemente com as maiores resistências as mudanças”.

O cenário atual demonstra fatores apontados na análise realizada pelo pesquisador acontece por uma pluralidade de fatores e como reflexo há uma descaracterização intelectual das instituições universitárias e a desvalorização dos diplomas universitários. Essa crise institucional teve seu início com a redução do compromisso político do Estado com as instituições. Como ensina Santos (2011, p. 16):

Pode-se dizer que nos últimos trinta anos a crise institucional da universidade na grande maioria dos países foi provocada ou induzida pela perda de prioridade do bem público universitário, nas políticas públicas e pela conseqüente secagem financeira e descapitalização das universidades públicas. As causas e as suas conseqüências variam de país para país.

Em alguns países que passaram por ditaduras, verifica-se que a crise institucional é uma forma de diminuir a autonomia das universidades impedindo a divulgação e a produção de conhecimento crítico. Com a ideia de inserir projetos com características modernas e ideais autoritários, a universidade pública entra em uma concorrência desleal com um mercado universitário, que a cada dia tem se expandido. Outro fator é a influência do modelo de desenvolvimento econômico neoliberal que tem como característica a privatização das empresas estatais, que a partir dos anos 1980 se impôs internacionalmente. Com

isso, identificaram-se as debilidades das instituições, que eram consideradas insuperáveis, justificando a necessidade de o bem público universitário passar a ser comercial (SANTOS, 2011).

A descapitalização da universidade pública é um fenômeno global que afeta drasticamente países, como alguns da Europa, por exemplo, nos quais o sistema universitário em sua maioria é público. Entre as estratégias, estão a capacidade de gerar suas próprias receitas por meio do mercado e as fortes alianças políticas que aceleram o crescimento do mercado das universidades privadas. No Brasil, tem-se observado as consequências desse fenômeno:

Para além de certo limite, essa pressão produtivista desvirtua a universidade, até porque certos objetivos que lhe poderiam estar mais próximos têm sido esvaziados de qualquer preocupação humanista ou cultural. É o caso da educação permanente que tem sido reduzida, à educação para o mercado permanente. Do mesmo modo, a maior autonomia que foi concedida pela universidade não teve por objetivo preservar a liberdade acadêmica, mas criar condições para as universidades se adaptarem as exigências da economia. (SANTOS, 2011, p. 26).

Essa descaracterização que desvirtua os objetivos da universidade tem fortalecido a emergência de lutar pela sua legitimidade. A definição de universidade tem sido utilizada por muitas instituições que não possuem as características da tríade ensino, pesquisa e extensão e programas de pós-graduação, como afirma Santos (2011, p. 66): “A definição do que é universidade é crucial para que a universidade possa ser protegida da concorrência predatória e para que a sociedade não seja vítima de práticas de consumo fraudulenta”.

Essas práticas afetam também o acesso dos estudantes, e a democratização não tem sido garantida, e a discriminação ainda é uma pauta evidente no que diz respeito à seleção que é uma mistura de mérito com privilégio.

Houve uma massificação já apontando para uma pós-massificação sem nenhum controle fomentando uma disputa entre as próprias universidades que defendem seus critérios alegando uma superioridade no nível da educação ofertada (SANTOS, 2011).

Algumas ideias devem se pautar como as descritas por Santos (2011), como: 1) as parcerias com as escolas públicas nos países em que

existe discriminação no acesso; 2) a gratuidade na universidade pública para as classes trabalhadoras; 3) a oferta de bolsas e não empréstimo, pois o peso da dívida é enorme em relação ao mercado de trabalho incerto. No caso de bolsa, os estudantes podem prestar serviços gratuitos para a comunidade, e os programas de ações afirmativas devem existir nas sociedades multinacionais e pluriculturais, não só como uma política de acesso, mas de permanência, uma vez que a discriminação excede muitas vezes a etnia, mas é também de classe e promove a evasão dos estudantes. Há também a avaliação crítica do acesso com o objetivo de favorecer a democratização avaliando os obstáculos que o impedem. No Brasil, as políticas afirmativas:

[...] assumem grande destaque e merecem uma referência especial. Em resposta à crescente pressão de movimentos sociais pela democratização do acesso ao ensino no segundo semestre de 2004 o programa “Universidade para Todos” (PROUNI) que preconiza uma ação afirmativa baseada em critérios sociais e socioeconômicos. (SANTOS, 2011, p. 70).

Esses critérios que oportunizam o acesso dos estudantes estão inseridos na responsabilidade social das universidades, em que a produção de conhecimento não deve ser destinada somente às elites. A luta pela legitimidade fortalece os vínculos sociais que devem ser reconstruídos com transparência.

Essas influências também estremececeram a relação da universidade com a escola, que por muito tempo foi intensa no que diz respeito aos conhecimentos produzidos, especialmente aos relacionados aos saberes pedagógicos. Percebe-se uma luta dos programas e projetos e incentivos das instituições para diminuir o distanciamento entre a Academia e a escola. A hierarquização dos conhecimentos, por algum tempo, ascendeu de maneira que a produção se restringia somente aos pesquisadores da educação, contribuindo para que cada vez mais a universidade não legitimasse o seu caráter social.

Segundo Santos (2011, p. 82), “[...] igualmente na área da formação, as reformas educacionais das últimas décadas revelam uma estratégia deliberada de desqualificação da universidade como *locus* de formação docente”.

Com a constante necessidade de formação continuada, a universidade passa a não ser o único espaço de produção de

conhecimento. Assim diversas empresas terceirizadas encontram na educação um mercado promissor e muitas instituições oferecem capacitações para as redes de ensino visando ao lucro. Para haver uma mudança no cenário atual de mercantilização do ensino, Santos (2011, p. 83) aponta alguns fatores para uma reforma universitária progressista e democrática, seguindo as diretrizes de:

Valorização da formação inicial e sua articulação com os programas de formação continuada; reestruturação dos cursos de licenciatura de forma a assegurar colaboração entre pesquisadores universitários e professores das escolas públicas na produção e difusão do saber pedagógico, mediante reconhecimento e estímulo da pesquisa ação; criação de redes regionais e nacionais de universidades públicas para desenvolvimento de programas de formação continuada em parceria com os sistemas públicos de ensino.

A urgência de uma reforma universitária e a sua reconstrução devem fazer parte da pauta de discussão dos diversos setores que compõem a sociedade, reafirmando, assim, os ideais democráticos em que a universidade foi fundada; esse seria um dos caminhos para o início da mudança. A luta pela sua legitimidade é um desafio para que a função social da universidade não seja convertida em um mero negócio, pois o setor privado tem demonstrado a sua força com a grande oferta de formações rápidas modificando o perfil dos estudantes e a construção da identidade profissional (SANTOS, 2011).

Essas constatações sobre a crise da universidade refletem diretamente na formação dos professores. Percebe-se que não é interesse do sistema capitalista investir em cursos de licenciatura e na educação de qualidade, pelo contrário o objetivo é lucro e a promoção de formações em massa. Enquanto isso, observa-se os resultados das avaliações educacionais no País e os baixos índices sinalizam que a reforma universitária é realmente uma urgência para o sistema educacional.

A próxima seção abordará a construção da identidade profissional do professor na contemporaneidade.

## 2.1 CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO DOCENTE

A universidade tem sido descaracterizada, em sua função e sua importância, pelo modelo econômico neoliberal; ao mesmo tempo evidencia-se cada vez mais a necessidade da figura do professor no processo de ensino-aprendizagem.

As instituições formadoras possuem um grande desafio que é manter uma formação que consiga responder às demandas de uma sociedade em constante transformação, sem desvalorizar a historicidade da construção da figura do professor. Uma das perguntas que emerge, nesse sentido, é: como pensar a formação do professor na contemporaneidade?

O processo de formação tem início com a escolha da profissão, uma etapa que se concretiza com o exercício da função e a possibilidade de contribuir com a sociedade, construindo uma identidade profissional, pois de acordo com Pimenta (1999, p. 19) “Uma identidade profissional se constrói, pois a partir da significação social da profissão; da revisão constante de significados sociais da profissão; da revisão das tradições”.

As motivações para escolher a carreira docente são diversas e estão relacionadas com os valores e os sentidos que o futuro professor atribui para a profissão, que envolve, muitas vezes, a sua própria história de vida, ou ainda, a memória que remete aos seus professores ao longo da trajetória escolar. Sobre as características desse profissional, Gatti (1996, p. 85–86) declara que:

Esse profissional é um ser em movimento, construindo valores, estruturando crenças, tendo atitudes, agindo em razão de um tipo de eixo pessoal que o distingue dos outros: sua identidade. Associadas à identidade estão as motivações, os interesses, as expectativas, as atitudes, todos elementos multideterminantes dos modos de ser de profissionais.

A identidade como uma característica para a construção da docência é uma discussão recente. A figura do professor já foi representada de várias formas ao longo da história. As tendências pedagógicas de cada época estabeleciam um perfil de professor, sendo que tem prevalecido o modelo de *bom professor*.



Com a proposta de uma formação que sugeria um modelo profissional, descrever as características de um professor era uma tarefa fácil, já na atualidade com a perspectiva de um sujeito que pode criar diversas possibilidades de ser e estar no mundo, os temas que envolvem a docência na contemporaneidade são muito complexos. Sobre o conceito de identidade, Pimenta (1999, p. 18) afirma que “[...] não é um dado imutável nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente construído”.

A noção de identidade acompanha as transformações do homem moderno, suas definições não são estáticas e sim passíveis de mudanças com a premissa e a necessidade de que cada vez mais as biografias sejam construídas de forma original. O sociólogo e filósofo Zygmunt Bauman em seus estudos sobre a modernidade e a pós-modernidade analisa as relações do sujeito e suas mudanças nas concepções sobre si. De acordo com o Bauman (2015, p. 22),

A ideia de identidade nasceu da crise do pertencimento e do esforço que esta desencadeou no sentido de transpor a brecha entre o “deve” e o “é” e erguer a realidade ao nível dos padrões estabelecidos pela ideia de recriar a realidade à semelhança da ideia.

A crise do pertencimento inaugurou uma necessidade de viver uma realidade idealizada, não se baseando por padrões já estabelecidos pela sociedade, mas com autenticidade as pessoas criam novos valores interferindo na maneira como se relacionam, e como nada é permanente, acontece o que o autor chama de “relações líquidas”, ou seja, que se dissolvem rapidamente gerando constantemente um processo contínuo de descontentamento.

A ideia de uma “crise da identidade” evidencia a discussão de um fenômeno social complexo e ambíguo de mudança nas sociedades modernas, que no final do século XX abalou as referências que ancoravam o mundo social. O teórico social Stuart Hall (2006) em seus estudos sobre a identidade cultural na pós-modernidade distingue três concepções, descrevendo o sujeito do iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno.

O sujeito do iluminismo baseava-se na centralidade da pessoa humana, dotado de razão, permanecendo ao longo da existência o “eu” no centro da identidade da pessoa, fazendo referência à figura masculina. O sujeito sociológico refletia a modernidade e a sua

complexidade, e a consciência que o núcleo interior se constituía nas relações com as pessoas que mediavam o seu vínculo com o mundo, fenômeno esse que leva a uma fragmentação influenciada pelas paisagens sociais que modificam as representações que compõe não só uma identidade, mas múltiplas. A ausência de uma identidade fixa, essencial e permanente produz o sujeito pós-moderno que, de acordo com Hall (2006, p. 13),

[...] assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um eu coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas.

Nesse cenário de mudanças sociais, culturais, políticas e econômicas que atravessam o cotidiano das instituições formadoras, é que a docência se constitui na contemporaneidade. É perceptível a mudança na construção da identidade profissional do professor que atualmente se percebe envolvido nas transformações. Constantemente diferentes momentos históricos são mencionados, trazendo as lembranças da figura do professor em diversos tempos e modelos de ensino que serviram de diretrizes em cada época. Nesse sentido cada professor carrega as crenças e uma construção identitária de sua formação. Como afirma Gatti (2014, p. 35):

A formação dos professores tem sido um grande desafio para as políticas educacionais. Inúmeros países vêm desenvolvendo políticas e ações agressivas na área educacional cuidando, sobretudo, dos formadores, ou seja, dos professores, que são os personagens centrais e mais importantes na disseminação do conhecimento e de elementos substanciais da cultura.

No Brasil, a formação de professores assume uma expressiva importância nos anos 1990, porém há pesquisas anteriores a esse período realizadas por sociólogos, as quais revelavam algumas características do magistério.

Na década de 1980, a maioria a exercer essa função eram mulheres. Faziam isso de forma maternal e missionária, ganhando salários baixos. A profissão era considerada de pouco prestígio, o que aponta para fatores que contribuíram posteriormente para a desvalorização da profissionalização docente brasileira (PIMENTA, 2002). No país, a formação de professores teve seu início no século XIX com a criação das Escolas Normais que a princípio ofertava o ensino com o nível secundário e mais tarde com o Ensino Médio. Com a regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases, que instituiu a formação dos docentes das Séries Iniciais em nível superior, foi estipulado um prazo de dez anos para a adequação dos profissionais; houve manifestos dos professores reivindicando também a formação dos professores para o secundário (Anos Finais) e Ensino Médio (GATTI, 2010). A formação docente em nível superior é chamada de Licenciatura, pois:

[...] são cursos que, pela legislação, têm por objetivo formar professores para a educação básica: educação infantil (creche e pré-escola); ensino fundamental; ensino médio; ensino profissionalizante; educação de jovens e adultos; educação especial. (GATTI, 2010, p. 1357).

Em 2002, houve algumas alterações na Lei 9.394/1996 para as instituições formadoras e para os cursos de formação de professores. Com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, cada curso participou da construção de um documento que serviria de diretriz específica para sua área. Esse documento passou pela aprovação do Conselho Nacional de Educação (CNE) e tem o objetivo de servir de referência na organização dos programas de formação visando à flexibilidade e às prioridades da área de conhecimento. Cada curso de graduação possui então um Projeto Pedagógico de Curso (PPC) que orienta sobre o perfil profissional visando às demandas sociais que são heterogêneas (BRASIL, 2007). Apesar dos ajustes parciais, verifica-se a lacuna de uma formação disciplinar *versus* formação para a docência que insiste em se perpetuar como algo dissociado, pois, de acordo com Gatti (2010, p.1337), “[...] em razão das novas diretrizes, verifica-se nas licenciaturas dos professores especialistas a prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica”. As instituições formadoras em consonância com as Diretrizes Nacionais para a

Formação dos professores possuem como documento orientador das práticas educativas o PPC para cada licenciatura, apresentando as disciplinas que estão divididas entre as especificidades da área e as pedagógicas. Nesse sentido, há uma autonomia e flexibilidade na universidade por parte dos coordenadores de cada curso, para rever essas disciplinas atendendo às necessidades dos estudantes ou das mudanças na demanda de cada área de atuação.

Essa flexibilidade oportunizada pela universidade deve ser uma característica intrínseca também do professor. Essa capacidade de adaptação é importante para as diversas fases da formação, uma vez que o docente, mesmo depois do término da graduação, não estará pronto. Dessa maneira, a mobilização é proveniente de diversas fontes, sendo que cada contexto exige uma forma de atuação, pois a formação inicial é uma das etapas em que a docência se constitui:

Tanto em suas bases teóricas quanto em suas consequências práticas os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, uma formação contínua e continuada. Os profissionais devem assim autoformar-se e reciclar-se através de diferentes meios, após seus estudos universitários. (TARDIF, 2000, p. 7).

Os conhecimentos profissionais se modificam, e com isso percebe-se a necessidade de formação continuada. Atualmente, isso se tornou uma característica essencial da docência, além dos saberes construídos na formação inicial e também no âmbito escolar com as ações pedagógicas e nas relações com os professores, a mobilização dos saberes colabora para o desenvolvimento profissional que incluem os cursos de pós-graduação, cursos promovidos pelas instituições educacionais e também a autoformação que é a modalidade de aprendizagem que respeita o ritmo individual e propõe uma autonomia na busca pelo conhecimento.

A formação continuada surge em resposta a uma sociedade da informação em que os estudantes têm acesso demasiado por meio da tecnologia. Esse fenômeno requer a compreensão de que conhecimento é diferente de informação. Essa forma de comunicação que possui uma disseminação desenfreada tem descaracterizado o lugar do conhecimento no ensino, de acordo com Chauí (2003, p. 8):

[...] o poder econômico baseia-se na posse de informações e, portanto, essas se tornam secretas e constituem um campo de competição econômica e militar sem precedentes, ao mesmo tempo em que, necessariamente, bloqueiam poderes democráticos, os quais se baseiam no direito à informação, tanto o direito de obtê-las como o de produzi-las e fazê-las circular socialmente.

Os professores durante a formação inicial estão em constante contato com a produção de conhecimento, assim tendo um grande acesso às diversas fontes a fim de obter respostas para suas inquietações ao longo da formação. Porém o professor que não está mais nesse contexto percebe no cotidiano a força que as informações possuem descaracterizando a necessidade do conhecimento, causando um sentimento muitas vezes de impotência frente à realidade.

No atual momento educacional, em relação às diferentes demandas, Pimenta (2002, p. 38) apresenta os seguintes questionamentos e suas possíveis respostas: “Quais seriam os desafios de hoje? Pelo menos dois: a) sociedade da informação e sociedade do conhecimento; b) sociedade do não emprego e das novas configurações do trabalho”.

Sendo que o primeiro ponto tem influência direta no segundo. A rapidez pela qual as informações se propagam tem afetado diretamente a escola, comprometendo a permanência da figura do professor, que por vezes foi questionada, sendo aventada a possibilidade de a profissão estar fadada ao desaparecimento. Uma prévia dessa lógica tem sido observada com o tele-ensino, no qual prevê a presença de um monitor ou tutor. Segundo os estudos de Pimenta (2002, p. 38), sobre essa política: “[...] resultados dessa prática empobrecem significativamente a qualidade da aprendizagem operando uma nova forma de exclusão social pela inclusão quantitativa no processo de escolaridade”.

A quantidade de profissionais formados não garante a qualidade da educação, pelo contrário, propõe uma nova situação que favorece uma lógica do sistema capitalista, continuando a perpetuar a desigualdade social que se caracteriza no desemprego. A informação causa, nesse tipo de formação de professores, a ausência de conhecimento para compreender como a sociedade está organizada. Sobre o trabalho de análise crítica, Pimenta (2002, p. 39) ensina que:

Realizar o trabalho de análise crítica da informação relacionada à constituição da sociedade e seus valores são trabalhos para professor e não para monitor. Ou seja, para um profissional preparado científica, técnica, tecnológica, pedagógica, cultural e humanamente. Um profissional que reflete sobre o seu fazer, pesquisando-o nos contextos nos quais ocorre.

Com uma falsa ilusão de que a tecnologia resolveria os problemas no âmbito educacional, é que houve uma grande oferta de instituições de formações em que a figura do professor foi extinta, sendo que a mais importante função da educação é a de transformação por meio da reflexão crítica que impede a alienação. Dessa maneira, percebe-se a importância da figura do professor como o mediador do conhecimento.

Para que o docente exerça a sua função é necessário o aprendizado constante, levando em conta as mudanças contínuas na dinâmica da sociedade. Sendo assim, atualmente, há um grande incentivo por parte das instituições educacionais, como secretarias educacionais, e a própria instituição escolar para que a formação seja uma prática contínua.

Percebe-se que em alguns casos as propostas de formações continuadas possuem diferentes compreensões sobre sua importância. São estruturadas em geral pela equipe diretiva das instituições escolares ou pela secretaria de educação. Esse distanciamento da relação do conhecimento com a realidade é verificado nas temáticas que são propostas nas formações que devem possuir relação com os professores e com as realidades onde eles atuam. É necessário examinar o que é produzir conhecimento, que não deve ser reduzido a conversações ou confissões, mas sim como uma possibilidade de reconstrução crítica favorecendo a compreensão da própria experiência dos professores em suas atuações. A experiência sobre essa perspectiva alcança outra dimensão, conforme afirma Moraes e Torriglia (2003, p. 47-48)

Sujeitos separam-se da imediatez, percorrem o processo de abstrações sucessivas que se distanciam do real e a ele retornam, efetivando um mergulho em sua dinâmica concreta. Dessa forma a atividade humana não se restringe ao conceito vulgar de experiência, e em, seu sentido preciso, difere das noções empiristas do termo que supõe passividade e aceitação do status quo. Por

contraste, o conceito é aqui compreendido como constituição e negação, oposição e resistência.

A partir de experiências e convivências com os professores, observa-se um desinteresse em assistir a formações com exposições de propostas pedagógicas ou ainda a palestras motivacionais. Percebe-se que o conteúdo, nesses encontros, não é o cerne da crítica, e o distanciamento com que são abordados os temas não reverberam a realidade dos docentes. Sobre isso, Moraes Torriglia (2003, p. 48) afirmam que: “A relação entre o que se passa na escola e o mundo que a transcende é inerente ao processo educativo, faz parte de seu *ethos*. O problema no mais das vezes nas formas com que as propostas de formação docente expressam a superação dessa aparente dicotomia”.

É comum escutar professores satisfeitos quando encontram no tema relação com os seus desafios no ensino ou sobre dúvidas a respeito das teorias, nesse sentido os relatos de experiência em uma reconstrução crítica podem produzir novos conhecimentos em uma relação mais estreita das teorias com a realidade. Essas atividades formativas tanto na escola quanto na formação continuada supõe o aporte da teoria pedagógico-educacional dialogando com as ciências sociais humanas. A importância do conhecimento deve ser considerada como uma premissa nas formações continuadas como é descrita por Moraes e Torriglia (2003, p. 45) “Formar docentes quer nos parece, implica no mínimo uma discussão consistente sobre o conhecimento”.

A pesquisa é outra grande aliada; contudo, para o professor não se trata de um território firme e sim um constante desacomodar, proporcionando uma capacidade de tensionamento, pois propõe o ato de refletir. Sobre o conceito “reflexivo” é como algo inerente a todo ser humano que reflete sobre as suas práticas, sendo assim na docência é necessário definir o tipo de racionalidade que orienta as práticas, conforme afirma Moraes e Torriglia (2003, p. 47) “Dito de outro modo relações que efetivamente sejam submetidas à reflexão revelam a articulação recíproca entre teoria e prática, a configuração do espaço efetivo da práxis e, portanto, do conhecimento e do agir humano”.

As discussões abordadas neste capítulo destacam que as identidades dos sujeitos estão se deslocando constantemente e essa realidade influencia diretamente na construção da docência. A formação inicial é uma etapa, porém o cotidiano escolar apresenta um universo plural e cada professor deve encontrar nas formações continuadas os conhecimentos visando a refletir e repensar sobre suas ações pedagógicas constantemente.

A fim de aprofundar os estudos sobre a formação docente, na próxima seção, serão apresentadas as concepções de dois importantes teóricos da formação: Antonio Nóvoa e Maurice Tardif.

## 2.2 OS TEÓRICOS DA FORMAÇÃO DOCENTE

Os estudos de Maurice Tardif (2000) ficaram conhecidos no Brasil por meio das pesquisas sobre formação de professores, que apresentam críticas aos enfoques anglo-saxônicos e as visões europeias tecnicistas, que compreendem o trabalho do professor com base nas competências.

A escola não é um lugar desconhecido pelos acadêmicos que decidem pela profissão docente, afinal ao longo da trajetória escolar frequentaram esse espaço por aproximadamente doze anos até concluírem o ensino regular. As memórias sobre a vida escolar influenciam diretamente na representação de professor que é elaborada pelo estudante ao longo de sua trajetória acadêmica. De acordo com Tardif (2000, p. 13), “Essa imersão se manifesta através de toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente. Esses fenômenos permanecem fortes e estáveis ao longo do tempo”.

Carregados de diversas influências sobre a docência, os licenciandos vislumbram durante a graduação a oportunidade de inserção no mercado de trabalho, que é competitivo e exigente, priorizando os profissionais que sejam capazes de realizar várias tarefas com autonomia e competência. E o que diferencia as profissões de ocupações são os conhecimentos mobilizados; como em todas as outras profissões é necessário ter conhecimentos especializados e, se tratando do professor, de acordo com Tardif (2000, p. 6):

[...] devem ser adquiridos por meio de uma longa formação de alto nível a maioria das vezes de natureza universitária ou equivalente. Essa formação é sancionada por um diploma que possibilita o acesso a um título profissional, título esse que protege um determinado território profissional contra a invasão dos não-diplomados e dos outros profissionais.

Com o acesso ao título profissional que concede a licença para entrar no território da atuação na docência, faz-se necessária à



mobilização de saberes na ação pedagógica. Segundo Tardif (2007, p. 60),

[...] atribuímos à noção de “saber” um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber fazer e de saber ser.

O saber é um conceito plural e temporal. Tardif (2007) propõe cinco tipos de saberes elencando as fontes dos quais os professores possuem aquisição, e a forma como eles se integram na prática docente. Entre os saberes destacados pelo autor estão os pessoais dos professores, os provenientes da formação escolar anterior, da formação profissional para o magistério, e dos programas e livros didáticos usados no trabalho.

A pluralidade dos saberes está relacionada com a diversidade de fontes e naturezas que podem ser encontrados. De acordo com Tardif (2007, p. 54), o “[...] saber [é] formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana, o saber docente é, portanto, heterogêneo”.

Já a temporalidade possui relação com o momento histórico, em cada época um determinado tipo de saber será mais valorizado, isso fica evidente na prática quando surgem conceitos que fazem parte de “modismos” que não conseguem se perpetuar e são esquecidos, porém outros atravessam várias gerações de profissionais. Sobre essas mudanças na valorização dos saberes Tardif (2007, p. 70) afirma que “Os saberes dos professores são temporais, pois são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, ao longo de um processo temporal de vida profissional, além de fases e mudanças”.

Os saberes pessoais dos profissionais estão imbricados na relação com os estudantes, e quando se está ensinando, acontece um ato relacional que envolve a dimensão pessoal, tendo a sua construção por meio das interações. O profissional da educação é o sujeito das interações, seu trabalho é executado diretamente com pessoas que estão em constante transformação. A mobilização desse tipo de saber acontece na relação também com a família, ambiente, educação etc. Como indica Tardif (2007, p. 50): “Essas interações são mediadas por diversos canais: discurso, comportamentos, maneiras de ser etc.”.

Na formação escolar, os saberes são obtidos ao longo do contato com o ambiente educacional, na interação com diversos professores que

deixam suas marcas e influenciam na representação do docente que é construída pelo imaginário do estudante ao longo de toda a sua formação, sendo muitas vezes reproduzida na forma de ações e atitudes.

Os saberes provenientes da formação profissional para o magistério são adquiridos por meio das instituições formadoras, nas formações continuadas, nos cursos de estágios, nas escolas normais, que possuem uma formação em nível técnico etc. De acordo com Tardif (2007, p. 64), “[...] o saber profissional está, de certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação etc.”.

Esses saberes contribuem para uma formação de alto nível fornecendo subsídios para que os professores se apropriem da pesquisa para a produção de novos conhecimentos, segundo Tardif (2000, p. 37), “[...] esses conhecimentos se transformam em saberes destinados à formação científica e erudita dos professores, e, caso sejam incorporados na prática docente, esta pode transformar-se na prática científica, em tecnologia da aprendizagem”.

Os saberes provenientes dos programas e livros didáticos são saberes, usados no trabalho como ferramentas que auxiliam no apoio para as práticas pedagógicas, assim como o uso das tecnologias e todos os materiais diversos, como fichas ou cadernos de exercícios ou ainda, materiais pedagógicos criados pelos próprios professores sua integração no trabalho docente é concebida com a sua utilização no cotidiano e adaptação durante as tarefas realizadas. Sendo o domínio do conteúdo uma premissa do ato de ensinar, e o domínio de certas ferramentas e a metodologia utilizada está relacionada com a proposta pedagógica da escola em que o professor está inserido.

A experiência é um saber que se constitui na própria profissão e no cotidiano escolar. Para Tardif (2007 p. 50):

Os saberes experienciais fornecem aos professores certezas relativas a seu contexto de trabalho na escola, de modo a facilitar sua integração. Os saberes experienciais possuem, portanto, três “objetos”: a) as relações e interações que os professores estabelecem e desenvolvem com os demais atores no campo de sua prática; b) as diversas obrigações e normas às quais seu trabalho deve submeter-se; c) a instituição

enquanto meio organizado e composto de funções diversificadas.

As interações com os estudantes e colegas de trabalho, o desenvolvimento do trabalho pedagógico que exige o domínio de instrumentos que possuem suas regras e normas e ainda a relação que o docente constitui com a própria instituição fornecem o saber da experiência colocando o profissional na relação direta com a sua área de formação, considerando a singularidade das experiências e da própria docência que envolve as relações das subjetividades não só do professor, mas também dos estudantes.

As ações que acontecem na sala de aula e na escola e o exercício da atividade profissional possibilitam a construção de um saber docente; já durante a graduação há uma experiência pontual de atuação que são os estágios que embora essa etapa seja diferente de quando o professor já está formado já apresenta os elementos necessários para a prática docente. Faz-se necessário a participação do professor nas reuniões pedagógicas e no desenvolvimento de relações com os pares incluindo a equipe diretiva e participação nas atividades de interação com a comunidade etc. Extrapola, portanto o processo ensino-aprendizagem.

Essa complexa formação tem sido pensada desde os anos 1990, quando os estudos de Nóvoa ficaram muito conhecidos no Brasil, por conta da necessidade de discutir novas possibilidades sobre essa temática que é um terreno fértil contendo diversos desafios e possibilidades. Suas teorias tiveram na época um caráter inovador, com a publicação do seu livro “*Os professores e a sua Formação*”, que ficou conhecido pelos pesquisadores por propor uma formação de professores dentro da profissão.

Sua análise sobre o século XXI salienta um tempo de regresso na educação, suas reflexões chamam a atenção para a historicidade fazendo menção às transformações ocorridas, nas décadas anteriores, que provocaram mudanças significativas no cenário educacional. De acordo com Nóvoa (2009, p. 2),

Os anos 70 foram marcados pela racionalização do ensino, a pedagogia por objetivos a planificação. Os anos 80 pelas reformas educativas e pela atenção as questões do currículo. Os anos 90 pela organização, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino e agora parece ter voltado o tempo dos professores.

Com a retomada do protagonismo dos professores, emerge um questionamento que havia sido deixado de lado por muito tempo que é “O que é ser um bom professor?” (NÓVOA, 2009).

Diante de uma pergunta um tanto complexa é difícil encontrar uma definição que possa ser utilizada como uma resposta imediata. As prescrições não traduzem as incertezas da realidade em que as relações de ensino e aprendizagens estão inseridas. Durante muito tempo procurou-se características para definir o bom professor por meio de um conceito que foi conhecido como competências, que tem origem comportamental, prescritiva, técnico e instrumental.

O conceito sugerido por Nóvoa (2009, p. 3) busca romper com as competências, segundo o autor: “Adopto um conceito mais líquido e menos sólido que pretende olhar preferencialmente para a ligação entre as dimensões pessoais e profissionais na produção indentitária dos professores”. Sob essa ótica a pré(disposição) é que a profissão docente deve ser concebida no interior da pessoa do professor, ampliando questões que levam em conta sua história de vida, e autonomia diante da construção de sua identidade profissional, que é edificada durante as suas práticas pedagógicas.

Com base na ideia de relacionar a dimensão pessoal do professor com a profissional, há cinco disposições que são consideradas como essenciais, levando em consideração o domínio dos conhecimentos específicos da área, caso contrário essa estruturação não é relevante. Essas disposições são: 1) o conhecimento, 2) a cultura profissional, 3) o tato pedagógico, 4) o trabalho em equipe; e 5) o compromisso social (NÓVOA, 2009).

O conhecimento está relacionado com o saber do professor para o ensino, logo pressupõe que tenha propriedade sobre os conteúdos. Uma das atribuições da profissão é desenvolver práticas que promovam a aprendizagem, faz-se necessário para isso o domínio dos conhecimentos. De acordo com Nóvoa (2009, p. 3), “[...] ninguém pensa no vazio, mas antes na aquisição e na compreensão do conhecimento”.

A cultura profissional é o sentido que o professor atribui à instituição escolar, e a sua integração com os colegas é indispensável, pois é nas relações com o ambiente e com os pares que a profissão vai se constituindo, concomitante ao registro de suas práticas que pode ser realizado de diversas formas. A avaliação é um dos instrumentos de registro de aprendizagem que é essencial, tanto para o professor quanto para o aluno sendo um elemento de crescimento e avanço na profissão.

A capacidade de comunicação e de relação é o tato pedagógico, essa é uma aptidão que o professor desenvolve com os estudantes, e é imprescindível para o ato de educar. É a conquista do interesse do aluno para o desenvolvimento das ações pedagógicas. É necessário motivar e instigar os interesses da turma, durante essa ação as dimensões profissionais e pessoais se cruzam, quando há uma identificação com a forma como o professor conduz seu trabalho, é perceptível a mudança na relação dos estudantes com o processo de aprendizagem (NÓVOA, 2009).

O trabalho em equipe está relacionado com as dimensões coletivas e colaborativas, o desenvolvimento de projetos coletivos, que os professores realizam em conjunto desenvolvendo intervenções pedagógicas. Para Nóvoa (2009, p. 4), “O exercício profissional organiza-se, cada vez mais em torno das comunidades de prática, no interior de cada escola, mas também no contexto de movimentos pedagógicos que nos ligam a dinâmicas que vão além das fronteiras organizacionais”.

Os princípios e valores que estão inseridos na inclusão social e a diversidade cultural fazem parte do compromisso social. O ato de educar extrapola fronteiras com a sua dimensão transformadora, que pode promover a mudança dos destinos de muitos estudantes que muitas vezes estão fadados ao fracasso pela realidade à falta de oportunidade de inserção na sociedade e ausência de apoio familiar; hoje, o contexto em que a escola está inserida exige que o professor se comunique com a comunidade e também realize intervenções significativas nesses espaços (NÓVOA, 2009).

No espaço escolar e na relação com o seu cotidiano acontece um componente importante da formação que são as ações pedagógicas que possuem a finalidade de ensinar e concomitante de aprender. O debate sobre a dicotomia e a desvinculação da teoria com a prática persiste na ideia de sua dissociação, porém as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores podem se transformar em conhecimento, uma vez que é na escola, na realidade, que as necessidades, a pesquisa, as reflexões e as análises surgem constantemente. É muito comum escutar dos professores que há uma grande distância entre o que foi aprendido na graduação ou mesmo dos conhecimentos que são adquiridos nas formações continuadas com a prática, e na busca por estreitar essa relação parece que continua a aumentar a separação, segundo o autor, “Impõe-se inverter esta longa tradição, e instituir as práticas

profissionais como lugar de reflexão e formação.” (NÓVOA, 2009, p. 1).

Se as práticas profissionais são o lugar de reflexão e formação, é na instituição escolar que estão os desafios da profissão que dão origem à construção do conhecimento profissional docente. Em suas pesquisas em um hospital universitário sobre a formação e a relação dos estudantes médicos e os seus docentes, Nóvoa aponta alguns aspectos importantes para pensar um modelo para a formação de professores:

O modo como a formação se realiza a partir da observação, do estudo e da análise de cada caso; a identificação de aspectos a necessitarem de aprofundamentos teóricos, designadamente quanto à possibilidade de distintas abordagens de uma mesma situação; a existência de uma reflexão conjunta, sem confundir os papéis de cada um (chefe da equipa, médicos, internos, estagiários, etc.), mas procurando mobilizar um conhecimento pertinente; a preocupação com questões relacionadas com o funcionamento dos serviços hospitalares e a necessidade de introduzir melhorias de diversas ordens. (NÓVOA, 2009, p. 4-5).

Essa possibilidade, dos professores da formação inicial de realizarem a aquisição dos conhecimentos no ambiente escolar, contribuiria para uma aproximação com os dilemas da sua futura área de atuação, uma vez que muitas situações inusitadas exigem tomadas de decisão imediatas, que, se analisadas em diferentes perspectivas, com a ajuda de um professor formador, com certeza seriam solucionadas por meio de reflexões propiciando aprendizagem (NÓVOA, 2009).

Muitos grupos foram se tornando responsáveis pela formação do professor, tornando a própria classe muitas vezes coadjuvante. Houve uma valorização dos chamados cientistas da educação que possuem o seu rigor teórico separando-os dos professores que atuam com o seu conhecimento prático. De acordo com Nóvoa (2009, p. 2), “É inegável que a investigação científica em educação tem uma missão indispensável a cumprir, mas a formação de professor encerra uma complexidade que só se obtém a partir da integração em uma cultura profissional”.

Nesse sentido, faz-se necessário construir a formação juntamente com os professores já em atuação. Uma fase que requer atenção maior é

no início da carreira docente. A integração do profissional com a sua profissão influencia diretamente na sua constituição identitária podendo ser marcada positiva ou negativamente.

As dimensões humanas e profissionais estão imbricadas em uma relação constante que impossibilitam a sua separação. Para Nóvoa (2009, p. 3), “[...] ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, encontra-se muito daquilo que ensinamos. Que importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprio, para um trabalho de autorreflexão e de autoanálise.”

Esse processo de relacionar as dimensões humanas e profissionais não é acreditar em uma vocação ou ainda romantizar a profissão, mas se caracteriza pela complexidade que está no exercício de ser docente na relação que se estabelece entre a pessoa e que está vinculada ao professor e ao professor que está vinculado na pessoa, uma teoria da personalidade construída no interior de uma teoria da profissionalidade.

A elaboração pessoal não cabe somente na técnica, ela tem seu espaço na construção da identidade profissional que propõe uma prática pautada da autoria (NÓVOA, 2009).

Ampliando a discussão sobre a formação de professores visando uma mudança na pedagogia universitária no século XXI, em resposta à urgência de proporcionar um percurso formativo que corresponda às demandas atuais é que Nóvoa (2012) propõe nos seus estudos quatro iluminações.

A primeira iluminação visa a defender uma pedagogia que seja realizada nos grupos de pesquisa evitando a separação entre pedagogia e ciência, incentivando a experimentação, criação, descoberta que são conceitos para o desenvolvimento do trabalho científico e de pesquisa; em sua percepção a educação é um círculo uma atividade interminável.

A segunda refere-se a criar o aspecto da colaboração, uma pedagogia em diversos níveis, tendo como premissa um trabalho baseado na cultura colaborativa, que promova diálogos com as redes sociais movimentando algumas ações como trabalho em equipe, cooperação, conversação, diálogo, redes (sociais), transinterrevolução da convergência (NÓVOA, 2012).

A terceira iluminação é a pedagogia situacional e a cultura profissional no qual destaca uma pedagogia do imprevisível, com a ideia de uma cultura profissional baseada em simulações pedagógicas, para que os estudantes tenham contato com essas situações na busca por soluções por meio da pesquisa e da discussão.

A quarta, e última iluminação, faz menção à experiência e à necessidade de sua valorização na área da pedagogia, considerando as dimensões para além da universidade. Para Nóvoa (2012, p. 13):

[...] é preciso que o conhecimento dê origem a uma melhor humanidade e isso só se faz através de uma troca de experiências de pôr as pessoas em contato com o conjunto de culturas que juntam o conhecimento culto com o erudito, a ação social, a prática social, a responsabilidade social. É nesse sentido que o resgatar a (ou seria “dá”?) ideia de experiência, inicialmente central da pedagogia universitária, parece fundamentalmente crucial.

O conhecimento se amplia ultrapassando a dimensão técnica, uma vez que, na área de atuação dos professores, o trabalho está diretamente ligado às dimensões também do humano, que levam em conta a imprevisibilidade. A ampliação de experiências é uma potente ação que promove transformação, na perspectiva de estreitar cada vez mais a relação do profissional com a sua área de atuação.

O próximo capítulo apresentará a constituição do ensino da arte, apontando características específicas para a formação do professor de Artes Visuais, levando em conta os estudos discorridos neste capítulo sobre aspectos gerais, que contribuem para a formação do professor.



### **3 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTES VISUAIS NO BRASIL**

O presente capítulo tem como objetivo apresentar a constituição do ensino da arte no Brasil apontando características para a construção da docência no percurso formativo do professor de Artes Visuais bem como refletir sobre uma educação na perspectiva da experiência.

O homem possui uma relação estreita com a arte, estabelecida ao longo da história da humanidade, desde os primórdios quando havia necessidade de representar a realidade; em cada época a arte reflete os modos de ser e estar dos sujeitos no mundo; percebe-se a capacidade que o homem possui de criar a sua própria realidade. A arte utiliza-se de uma simbologia que muitas vezes não há uma precisão, apresenta-se de forma subjetiva, sendo assim, não deve competir com a escrita ou com a matemática, pois é incapaz de ser útil. De acordo com Lampert (2018, p. 77):

No, entanto, Arte é uma forma de pensar, mais que um instrumento. No sentido amplo, não se refere apenas a objetos “sacralizados ou adorados” (que chamamos obras de Arte), não se trata de negar a fantasia, mágica ou a capacidade de maravilhar-se com o que é produzido, mas há de enfatizar a capacidade de instaurar um pensamento visual com mais propriedade racional (mesmo percebido como subjetivo).

Essa subjetividade constitui-se por meio da expressão das linguagens uma faculdade humana que pode ser expressa por meio de língua de maneira oral, verbal, escrita, espacial (Libras, por exemplo), contudo a compreensão do mundo abarca também linguagens que se caracterizam por não verbais, como a arte que provoca os sentidos. Todas as suas formas, verbais ou não, são constituídas por um sistema simbólico que caracteriza o ser humano por ser o único capaz de estabelecer relações entre significados e significantes constituindo um sistema de signos. Sobre a percepção da necessidade da linguagem Martins, Picosque e Guerra (2010, p. 32) afirmam que:

Quando nos damos conta disso, vemos que a linguagem é a forma essencial da nossa experiência no mundo e, conseqüentemente, reflete nosso modo de estar – no – mundo. Por

isso é que toda linguagem é um sistema de representação pelo qual olhamos, agimos e nos tornamos conscientes da realidade.

Esse sistema de representação é o encontro com o mundo, por meio dele decodificamos e produzimos os signos nas diversas linguagens. A falta de apropriação dos códigos faz com que não haja compreensão e como consequência há uma ausência de atribuição de sentido na relação que se estabelece com a arte. Ao nos depararmos com um objeto artístico tem-se o impulso de uma emoção que nasce do sentimento estético e produz sentido. Para Martins, Picosque e Guerra (2010, p. 37):

Por ser metáfora, a obra não traz uma resposta; mas provoca em nós uma profusão de perguntas que nos faz extrair dela novos, diferentes e mais profundos significados do que o nosso olhar contaminado pelo cotidiano veem sobre nós mesmos, o mundo ou as coisas do mundo.

Essas provocações são uma característica da arte que se constitui na atualidade por meio da materialidade e se apresenta de diversas formas em uma grande produção de visualidades que acompanham as transformações sociais, políticas e econômicas, e vão se modificando ao longo da história.

No Brasil, a luta pela obrigatoriedade do ensino da arte se constituiu por meio da mobilização em torno da Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (LDB/1996), instituída pela criação de associações estaduais de professores de Arte em consonância com a Federação de Arte-educadores (FAEB), tendo como consequência a ampliação dos debates em todo o País sobre as particularidades da formação dos profissionais da área de Artes bacharel e licenciado (DCN, 2007).

As transformações que marcam a inserção da disciplina no âmbito educacional têm influência das teorias que norteiam as práticas educativas. As chamadas tendências pedagógicas que surgiram com os movimentos sociais e filosóficos, em resposta às diferentes demandas e transformações sociais, colaborando para o desenvolvimento da sociedade. De acordo com Honorato (2015, p. 24):

As diferentes proposições didático-pedagógicas que surgiram no campo da educação influenciaram e ainda influenciam a arte na

escola. Olhando para a educação brasileira, é possível identificar, na sua história as chamadas tendências pedagógicas – tradicional, nova, tecnicista e progressista que estão ligadas às políticas públicas para a educação.

Rememorando a historicidade do ensino de Arte na educação brasileira evidencia-se a chegada da Missão Artística Francesa que aconteceu em 1816 promovida por Dom João VI. Com a proclamação da República, a Academia Imperial de Belas Artes foi chamada de Escola Nacional de Belas Artes, tendo como foco o desenho e a sua cópia fiel, que eram utilizados fazendo referência aos moldes europeus. O Barroco em Minas Gerais vivia seus momentos de destaque, porém o Neoclassicismo trazido pelos franceses teve adesão pela elite, elegendo o que havia de mais moderno na época. A arte então passa a ter um *status* em que desvalorizava qualquer manifestação artística, que não segue o padrão que havia sido estabelecido pela elite (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 2010).

Posteriormente, o ensino privilegiou o desenho, tendo a figura do professor como o centro do saber, suas práticas incentivavam a cópia de um mesmo desenho que eram técnicos e geométricos e incluíam hábitos de limpeza, com a característica utilitária para a vida profissional. No ano de 1950, o ensino da Música começa a fazer parte do currículo, com atividades de memorização de hinos, canto orfeônico e solfejo, e também ocorreu a abertura das disciplinas de “trabalhos manuais” e “artes industriais” separando as meninas dos meninos (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 2010).

Essas características evidenciavam uma Pedagogia Tradicional de ensino em que o professor de modo autoritário transmitia e encaminhava os conteúdos, as atividades eram desenvolvidas, utilizando métodos de repetição e reprodução incentivando a memorização em seus aspectos cognitivos e quantitativos. Nesse processo os alunos eram considerados passivos. De acordo com Ferraz e Fusari (2009, p. 46): “A importância de perceber-se nesta tendência aquilo que pode se modelar e, portanto, perpassa o tempo e está sempre atual e aquilo que é ultrapassado (pedagógica, artística e esteticamente) e, portanto, necessita ser superado”.

O movimento da escola nova, que ganhou força no século XX, incentivava a democracia na escola; esse modelo teve influência da Europa e dos Estados Unidos que já haviam aderido a essa tendência no século XIX. No Brasil, iniciou-se em 1932 com o Manifesto dos

Pioneiros da Educação Nova. Tratava-se de uma pedagogia em que o aluno era o centro, e o seu direcionamento se constituía na livre expressão, o papel do professor era oportunizar a expressão de forma espontânea, levando em conta os aspectos afetivos e as atitudes, valorizando o processo e não o resultado. De acordo com Ferraz e Fusari (2009, p. 47), “A preocupação com o método, com o aluno, seus interesses, sua espontaneidade e o processo de trabalho caracterizam uma pedagogia essencialmente experimental, fundamentada em novos estudos pedagógicos, filosóficos e psicológicos”.

Em 1971, com a Lei 5.692, a tendência tecnicista se caracteriza e a Educação Artística se torna componente curricular, sendo abordados os conteúdos de música, teatro e artes plásticas nos cursos de 1º e 2º graus, e o professor deveria dominar todas as linguagens com competência. O papel do professor era de apresentar para os alunos a verdade científica, e os discentes deveriam aprender a fazer para inserir-se no mercado de trabalho, respondendo à lógica de produção do sistema capitalista, que incluía o uso abundante de recursos tecnológicos demonstrando a modernização.

As orientações das ações pedagógicas, de acordo com Ferraz e Fusari (2009, p. 53), eram: “[...] mais mecanicistas os professores brasileiros passaram a tratar seus planejamentos e planos de aulas centrados nos objetivos que eram operacionalizados de forma minuciosa”.

A Tendência Progressista surge no Brasil no ano de 1960, tendo as influências do trabalho desenvolvido pelo educador, pedagogo e filósofo brasileiro Paulo Freire, que promovia em suas teorias um caráter revolucionário na alfabetização de jovens e adultos. Paulo Freire propõe por meio de seus estudos uma educação transformadora que instiga a consciência crítica que é chamada de “Pedagogia Libertadora”, influenciando os movimentos populares a analisarem criticamente a sociedade. Freire acreditava na educação conscientizadora, sendo necessária para uma mudança significativa na vida das pessoas uma revolução que se inicia no campo das ideias. Ferraz e Fusari (2009, p. 54), sobre a invisibilidade dos sujeitos, afirmam que “Para Paulo Freire, essa atuação junto ao sujeito oprimido, aquele que não aparece, nem tem voz na sociedade, mas também produz cultura, só se daria com a busca de conhecimento de cada comunidade e o comprometimento educacional.” É inegável a importância dos estudos de Paulo Freire para a educação brasileira na perspectiva de um conhecimento que transforma e liberta por meio da consciência crítica sobre a realidade.

Ampliando essas discussões nos anos de 1980, os educadores brasileiros debateram o papel da escola, as suas práticas de educação e a sua contribuição na realidade dos educandos. O ensino deve constituir o conhecimento acumulado da humanidade, fornecendo instrumentos que proporcionem ao educando uma consciência crítica e participação na constituição da sua cidadania. As discussões se pautam em uma “Pedagogia Histórico-Crítica” (SAVIANI, 1980) e mais realista “Crítico Social dos Conteúdos” (LIBÂNEO, 1985).

A teoria de Paulo Freire é pedagógica a sua intenção não foi de analisar as teorias já existentes e sim apresentar uma crítica ao currículo é cunhada no conceito de educação bancária expressando a epistemologia do conhecimento concebido, de informações transferidas pelo professor em um caráter narrativo que é explícito no currículo tradicional (SILVA, 2005).

Essas narrativas para Freire não possuem relação com a situação existencial das pessoas, sendo que durante o processo de ensino os educandos são passivos revelando um caráter na relação que é unilateral, a escolha dos conteúdos devem se resultar de uma pesquisa experiencial. Conforme afirma Silva (2005, p. 209) “Através do conceito de educação problematizadora, Freire visa desenvolver uma concepção que possa constituir uma alternativa á concepção bancária que ele critica”.

O predomínio da teoria de Paulo Freire na educação é contestada por não enfatizar a aquisição dos conhecimentos. E, no início dos anos 1980, surge a pedagogia histórico-crítica ou pedagogia crítico-social dos conteúdos desenvolvida por Demerval Saviani. Sua teoria pertence aos estudos curriculares opondo-se às ideias de Freire; Saviani faz uma separação entre educação e política. Para o autor, uma prática educacional que não tenha uma distinção da política perde a sua especificidade, a educação torna-se política quando possibilita que as classes subordinadas se apropriem do conhecimento que é um instrumento cultural que deve ser utilizado nas discussões políticas mais amplas. A pedagogia crítica tem a tarefa de transmitir os conhecimentos universais considerados patrimônio da humanidade (SILVA, 2005).

Também em 1980, a educadora brasileira Ana Mae Barbosa, pioneira no ensino de Arte, trouxe dos Estados Unidos, adaptando para o Brasil a teoria Discipline Base Art Education (DBAE), que ficou conhecida como “Proposta Triangular” ou ainda “Abordagem Triangular”; sua sistematização teve início entre os anos de 1987 e 1993, seguindo a metodologia que sugeria a apreciação das obras de

arte, a produção artística e a contextualização, e seu primeiro experimento aconteceu na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Essa abordagem ganhou bastante notoriedade pelos professores, sendo uma metodologia de ensino muito utilizada até os dias atuais (BARBOSA, 1998).

Sobre a compreensão da abordagem, a autora afirmou que foi mal interpretada, e que entende por metodologia a forma que o professor constrói a suas ações pedagógicas com autonomia. A criação de uma proposta triangular não tinha o intuito de engessar o ensino de Arte, e sim, dentro da figura do triângulo, em que se materializa a abordagem com vistas na possibilidade de transitar entre a criação, leitura da obra e a contextualização.

No ano de 1996, a LDB, em seu artigo 26, parágrafo 2º, preconiza que: “O ensino de arte constituirá componente obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. Sendo essa lei um marco para disciplina que envolveu a luta de muitos professores de Artes que reivindicaram o reconhecimento e a valorização do ensino da arte.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do ensino de Arte para o Ensino Fundamental surgem no final dos anos 1990 e apresentam os conteúdos separados por três eixos com os seguintes termos: produção; fruição; e reflexão. A produção faz referência à criação individual do aluno; a fruição enfatiza uma apreciação significativa da Arte que se consolida no acesso e contato com as diversas produções artísticas; e a reflexão é a necessidade de proporcionar momentos em que o aluno discuta sobre a sua produção e compreenda a diversidade de cultura humana que existe nos diferentes momentos históricos.

A proposta tem como objetivo evidenciar um caráter democrático e um ensino de qualidade adequado às necessidades sociais contemplando os conhecimentos específicos da área e os saberes que devem ser mobilizados. Sobre esse documento, Ferraz e Fusari (2009, p. 57) afirmam que:

[...] engloba ideias, premissas, procedimentos e conteúdos condizentes com as teorias e práticas contemporâneas e tem como direcionamento tanto os conhecimentos próprios das áreas componentes do currículo, como os saberes considerados fundamentais para o fortalecimento da identidade e a formação do cidadão.

Considerando a importância do documento percebe-se a influência da Abordagem Triangular quando faz referência na apresentação dos conteúdos divididos em três eixos para nortear as práticas no ensino da arte, um documento importante para a própria história do ensino da arte no Brasil que neste período tornou-se obrigatório no âmbito educacional.

Mesmo o ensino da arte assegurado pela lei a inserção da disciplina no currículo escolar, e com propostas que orientam as práticas educacionais o não pertencimento é uma característica marcante na área, as pautas ainda são estão vencidas na luta pela valorização e a compreensão de que é uma área que possui especificidades, no processo de ensino e aprendizagem, constantemente, nas instituições escolares, os professores de Artes são confundidos com decoradores, e as aulas com momentos de desordem, recreação, distração ou mesmo como ferramentas para elucidar outras disciplinas. Sobre a arte na escola, Loponte (2014, p. 646) afirma que:

A arte no campo da educação (aqui pensando em artes visuais, teatro, dança e música) é uma área de saber que ainda é de certa forma marginalizada na hierarquia curricular escolar ou considerada como uma atividade extracurricular, acessória ou alentadora da seriedade das disciplinas mais “importantes”.

Essa marginalização da disciplina caracteriza-se na realidade com a hierarquização do conhecimento; resumir a importância do ensino somente ao conhecimento das disciplinas de Português e Matemáticas é não considerar a educação em suas múltiplas dimensões.

A luta dos professores de Artes para mostrar a importância da disciplina ainda se perpetua, porém observa-se muitos avanços na área, um deles é o aumento das pesquisas sobre o ensino da arte. Os professores também têm compreendido a importância da formação continuada e isso tem refletido diretamente no ensino, que por sua vez tem incentivado a criação, considerando a subjetividade dos estudantes e considerado o ensino como processo que envolve a pesquisa.

### 3.1 A CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA DO PROFESSOR DE ARTES VISUAIS

Na escola encontramos várias interpretações sobre a relação que se estabelece entre arte e educação, desde o uso de técnicas, reproduções de ideias já concebidas, produções que seguem as datas comemorativas, cópia ou a releitura dos artistas famosos, que reforçam a criatividade em um fazer que muitas vezes é sem muito compromisso com as mudanças, ao contrário disso percebe-se experiências pedagógicas que movem-se de um pensamento conformado para explorar outras potencialidades para o ensino da arte. (CAPRA; MOMOLI; LOPONTE, 2016b).

Não é eleger um único modo de ensinar arte como o correto, mas analisar se o que está sendo ensinado está deslocando o pensamento dos estudantes para reflexões sobre a imagem e seu processo criativo, ou se há somente uma reprodução ou cópia de obras isoladamente sem uma análise que justifique a escolha da imagem utilizada e as relações que podem desencadear sobre as produções que se observa na atualidade. Não é também desconsiderar a história da arte ou as produções, mas compreender uma mudança no regime estético, conforme afirma Capra, Momoli e Loponte (2016b, p. 180) “[...] visto que mesmo que a época estética da arte esteja no passado, de alguma forma o regime estético se mantém atuante”.

A compreensão sobre a formação estética durante a docência é estudada com base em toda a história da arte, fazendo menção aos movimentos artísticos que em cada época imprimiu uma estética e um conceito do que era belo; a arte contemporânea inaugura um modo inusitado de definir não só o que é arte, mas também apresenta propostas amplas, descolando o sentido estático do conceito de estética. De acordo com Loponte (2017, p. 447), “[...] compreendemos aqui a arte contemporânea não apenas como mais um estilo ou ‘ismo’, mas como um modo de pensar que abrange e não exclui outras formas de arte, de épocas, lugares e culturas distintas”.

Essa sacralização estética é perceptível na dificuldade que os professores encontram ao se relacionar com as obras contemporâneas; se a arte reflete questões políticas, sociais e econômicas de cada época é necessário discutir sobre a sua materialização na atualidade. Para isso faz-se necessário que o docente amplie o seu repertório cultural e as experiências estéticas, provocando uma maior percepção das possibilidades estéticas e éticas. Sobre essa relação que a arte estabelece com a docência, Loponte (2017, p. 435) declara que:



É de vida e arte que se trata aqui; de uma formação capaz de provocar certa atitude estética, não apenas em relação ao que se pode chamar de “obra de arte”, mas em relação à vida, com suas incongruências e pequenezas, na qual se podem incluir as práticas pedagógicas, as relações estabelecidas com os estudantes, ou com a própria área de conhecimento dos docentes.

A disciplina de Artes propõe deslocamentos que caminham pela subjetividade que não devem se restringir ao fazer artístico que privilegia o uso da técnica, essa ação reafirma a racionalidade e a ideia do saber fazer ou do ensino de linguagens visuais pautado nas suas gramáticas para identificá-las nos estilos dos movimentos artísticos; essa prática em nada contribui para uma mudança de pensamento. Conforme Capra, Momoli e Loponte (2016b, p. 184) para que haja uma mudança de pensamento: “O giro a ser feito no pensamento sobre ensino da arte é o de permitir que nossas escolhas teóricas e didáticas favoreçam a uma atitude de disponibilidade para uma modificação constante do pensamento a partir das práticas, experimentações e conhecimentos artísticos”.

Essa disponibilidade é de abertura para pensar outros modos que a docência pode constituir-se, uma docência artista a criação é uma atribuição da licenciatura, visto que durante a graduação os acadêmicos criam seus percursos artísticos por meio de experimentos e pesquisa nos ateliês, mas para além de somente compreender a criação como uma atribuição do professor é pensar na reinvenção de si mesmo em dimensões éticas, estéticas e políticas:

Retirar as coxias que compõe a cena e ver mais de perto os movimentos que compõe a docência: As resistências, as dificuldades da escrita docente, a dispersão, os encontros, as desistências, as dissidências, os erros, os acertos, as expectativas frustradas, as conquistas, as relações entre docentes a mudança de rumo, as dúvidas, as incertezas, ver mais de perto. É claro não quer dizer que, enfim encontraremos “a verdade” e saber disso não deve nos incomodar tanto nem muito menos paralisar. Pelo contrário. (LOPONTE, 2005, p. 190).

Essa formação que possui ressonâncias com a vida também é proposta nos estudos de Honorato (2015) nos quais, a autora aborda conceitos, como o de experiência e a sua importância para a produção do sensível, e de criação, privilegiando a construção de espaços do possível se configurando na abertura para possibilidades na formação e na vida de professores. Sua proposta não é criar regras ou uma metodologia, e sim espaços que podem abrir outras possibilidades e pensar arte pela própria arte. O conceito de experiência em que se fundamenta não está relacionado com a lógica do experimento em sua homogeneidade, mas com a produção da diferença que se constrói na singularidade e pluralidade dos sujeitos. Sobre a possibilidade de criar espaços do possível por meio da experiência Honorato (2015, p. 43) afirma que:

Pela e com a experiência, acredito que se possa ativar o pensamento nas suas dimensões estéticas, éticas e políticas. Dimensões estas que estão imbricadas na vida e que precisam estar constantemente presentes nas reflexões e ações dos professores e professoras de Artes, assim como nas ações e pretensões das aulas de Artes.

As discussões sobre docência descritas convidam à concepção de uma docência que se abre para outros modos de pensar a constituição do professor de Artes. Isso requer uma atitude de abertura para permitir repensar as próprias práticas, avaliar percursos em um movimento que deve ser realizado continuamente com ação e reflexão no que diz respeito à ética, à política e à estética que se movimentam e se transformam constantemente na contemporaneidade.

O ensino de Arte encontra-se com a necessidade de resistir sobre algumas decisões tomadas pelo Governo do Presidente Michel Temer (2016–2018), que tenta descaracterizar o ensino com imposições sem debates, reflexões e discussões, mesmo depois de vinte anos de obrigatoriedade da disciplina no currículo, que se constituiu a partir da criação da Lei 9.394/1996. Em relação a isso, posiciona-se Feldhaus (2018, p. 1) quando relata em seus estudos esses acontecimentos:

Nos últimos anos, mais precisamente entre o final de 2016 até o momento, temos convivido com a constante tensão sobre o lugar da arte na escola,

desde a retirada da arte como disciplina obrigatória da escola em projetos como o “Novo Ensino Médio”, o ataque ao direito da liberdade de cátedra com a “Escola sem Partido”, e as reformas com a BNCC – Base Nacional Curricular Comum. Estes são alguns dos exemplos que assombram conquistas históricas a partir de intervenções verticalizadas, sem ampla discussão e debate.

Não há como estar alheio a essas mudanças que reverberam nos ambientes educacionais e colocam em jogo anos de luta de uma área e conquistas e direitos que foram garantidos aos professores de Artes. É com essas fragilidades que se faz necessário seguir dialogando com o mundo contemporâneo (FELDHHAUS, 2018).

Não há como fugir da rotina do cotidiano escolar que incluem diversas atribuições burocráticas e também relacionadas à cultura de cada instituição; o que não falta na escola são prescrições que podem, se não for tomado o devido cuidado, esvaziar a potência do processo de criação dos professores. Logo é comum ocorrer à reprodução de velhas ideias e a perda do interesse de criar novas possibilidades de ensinar.

Essa relação com a arte contemporânea em alguns momentos causa um tensionamento e suscita discussões que estão relacionadas com o conceito que temos sobre o que é o belo. O regime estético por muito tempo definiu o que é arte, inclusive, particularmente, resisti em compreender as produções contemporâneas. No imaginário era impossível desconsiderar a estética manifestada em outras épocas. Com a abertura para olhar sobre outra perspectiva, percebi que não há nada para ser desconsiderado, e sim repensado e que é possível fazer ligações e transitar entre obras e tempos da história da arte.

A imagem é uma potência de comunicação, trago uma imagem que desacomodou bastante o meu pensamento promovendo diversas reflexões sobre a escola e também sobre a relação do ensino com o tempo.

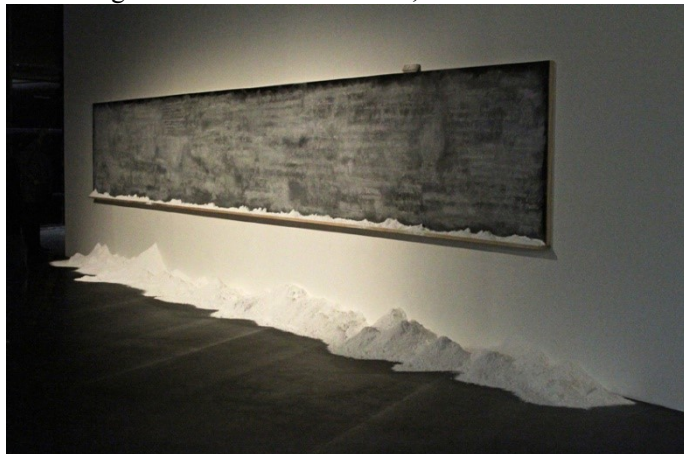
Estava participando do I Seminário de Pesquisa em Arte<sup>5</sup> e durante uma palestra anotei uma sugestão para visitar o *site* ArteVersa,

---

<sup>5</sup> I Seminário de Pesquisa em Arte Contextos Híbridos da cartografia e Cartografia na Produção de Saberes em Arte e Educação, promovido pelo Curso de Artes Visuais da Unesc, no ano de 2017.

que tem como objetivo apresentar um universo cultural de artistas contemporâneos incluindo discussões sobre arte, docência e formação. Encontrei no portal a imagem de instalação artística da artista Cinthia Marcelle, intitulada *Sobre este Mundo*.

Figura 1 – Sobre este mundo, de 2010



Fonte: ArteVersa (2010)

Além de lembranças do percurso na Educação Básica, como aluna, e do quanto o quadro negro é uma figura emblemática na construção da imagem do professor, também pensei na quantidade de giz fazendo menção ao tempo e à construção do conhecimento e, que apesar do dinamismo da atualidade, o quadro ainda está lá, no mesmo lugar. Outra reflexão são as diversas formas de resistência que professores têm encontrado na luta pela valorização dessa profissão, base e formação de todas as outras.

Confesso que, ao iniciar a construção da carreira docente, demorei a perceber que já tinha conhecimento sobre os saberes para construir as ações pedagógicas; recorria aos colegas de turma questionando como estavam fazendo os seus percursos criativos, buscando ideias; a sensação era: “e agora, como criar propostas que promovam de fato o ensino de Arte?” Mesmo com os documentos que norteiam o ensino e livros didáticos que sugerem pistas para o desenvolvendo pedagógico, criar propostas era algo difícil; ficava horas e horas sentada em meio aos livros e a sensação era de angústia.

Que outros modos ou formas de ensinar arte são esses que são apresentados teoricamente nos cursos? Esse era um questionamento constante que perpassava meu pensamento, antes de realizar os estudos relacionados com a formação; estava presa à ideia de prescrição e de modelo e, embora, tentasse incluir nas minhas práticas não havia conexão ou faltava contexto. Hoje compreendo que as ações pedagógicas quando são conectadas em desdobramentos favorecem a aprendizagem.

A ativação desses movimentos de criação na docência está sendo compreendida a partir da ideia do professor propositor influenciadas pelas teorias de Deleuze e Guatarri (1995) que descrevem sobre o conceito de rizoma, um termo da Botânica, que significa um tipo de caule que se espalha em diversas direções, no solo e na superfície, podendo ser aéreo, bifurcado, trifurcado e multifurcado (PICOSQUE; MARTINS, 2015).

Os campos de saberes na constituição do rizoma sugerem uma abertura para a ligação entre conteúdos sem uma hierarquia estabelecida. As aproximações que o rizoma propõe, segundo Picosque e Martins (2015, p. 319) se caracterizam pela: 1) conexão: qualquer ponto do rizoma pode ser conectado; 2) heterogeneidade: qualquer conexão é possível de ordens distintas; 3) multiplicidade: não há uma unidade, são linhas que se desterritorializam mudam constantemente e podem se conectar a outras; 4) ruptura de hierarquização: há várias direções, podendo ser rompido, quebrado ou ainda retomado em outra linha; 5) cartografia: pode ser mapeado por múltiplas entradas, infinitos pontos em um território; e 6) decalcomania: criação de novos mapas, possibilidade de surgimento de novos territórios.

Esse modo de pensamento tem como proposta tornar visível o que se move; em um traçado pré-determinado a aposta é que professores(as) inventem a si mesmos(as) e os seus fazeres, experimentando traçar os próprios mapas de arte juntamente na relação com os seus aprendizes. Na visão de Picosque e Martins (2015, p. 320),

A cartografia se faz mapa de virtualidades, de trânsito por entre os saberes articulando diferentes campos. Seja pelo deslizar de um para o outro, desviar daquele que não faz sentido no momento, deslocar de um que já se esgotou ou permanecer naquele que oferece um interesse especial sobre a arte e aí penetrar para um mergulho na profundidade.

Baseado nesse modo de pensar é que, ao longo do ano de 2017, o Instituto Arte na Escola que possui um Polo na Unesc<sup>6</sup> proporcionou um curso de formação continuada na modalidade a distância, chamado de *Aprendendo com arte*. Sua organização estava disposta em seis módulos com as seguintes temáticas: 1) tecnologia e ensino de arte; 2) patrimônio cultural; 3) metodologia de projetos; 4) artes híbridas; 5) horizontes potenciais da arte contemporânea na escola; e 6) Elaboração de um projeto de ensino aprendido, que supervisionado pela tutora do instituto.

Os módulos foram acompanhados pela coordenadora do Polo em mediações *on-line* e também em encontros presenciais buscando estreitar o diálogo do curso com a realidade dos professores que estavam participando deste desafio. Cada Polo teve um projeto selecionado que retornaria no ano seguinte movimentando o grupo para desenvolver propostas coletivamente por meio de estudos.

A criação do projeto apontou como base as teorias de Antonio Zabala, Fernando Hernandez, e Miriam Celeste Martins que concebem os projetos em etapas como orientações para elaboração deste instrumento de ensino aprendizagem como: levantamento de questões e hipóteses, pesquisa, elaboração de conclusões, revisão e passos metodológicos e exposição.

As discussões propostas ampliaram a percepção sobre as ações pedagógicas desenvolvidas por meio do projeto de ensino, é comum organizar as metodologias prevendo com antecedência as culminâncias, os recursos materiais e os detalhes durante todo o percurso, a proposta ao contrário disso era que a elaboração fosse construída durante a relação com os estudantes que indicariam pistas desencadeando as ações pedagógicas durante todo o desenvolvimento das propostas.

O Módulo 6 nos convidou a pensar a arte na contemporaneidade por meio da cartografia em um pensamento rizomático, conforme descreve essa teoria filosófica:

[Deleuze e Guatarri, 1995] trazem outra metáfora: o rizoma, um tipo de caule, cujas pequenas raízes, nele emaranhadas em meio a diminutos bulbos, se conectam em vários pontos, formando um conjunto complexo, no qual a multiplicidade de

---

<sup>6</sup> O Polo é coordenado pela professora Msc. Silemar Maria de Medeiros da Silva.

aspectos rompe com a hierarquização, o que permite à cartografia criar mapeamentos outros, sempre reinventados. Criar rizomas é viver processos de criação com múltiplas conexões para além do que já se sabe. (MARTINS, 2017, p. 4).

Esse encontro com a cartografia não foi o primeiro. Além desse, já formada, participei de eventos promovidos pelo curso de Artes Visuais que evidenciavam essa abordagem nos processos de criação, inclusive sendo utilizada nas pesquisas como uma metodologia. Contudo, mesmo que o Arte na Escola já apresentasse essa proposta, que, inclusive, fundamenta a sua midiateca que tem uma coleção com diversidade de temas para utilização como recurso pedagógico, a compreensão sobre essa abordagem ainda estava em maturação e não havia clareza sobre como deveria ser proposta na escola.

As reflexões suscitaram o seguinte questionamento: Como assim criar um projeto e não ter as aulas já definidas com ordem e materiais estabelecidos? Com diversas tarefas a serem desenvolvidas ao longo do curso, incluindo produções textuais e criações. Era necessário ouvir os estudantes e, partindo de suas falas, mapear suposições de percursos que se constituiriam no decorrer na relação com eles. Esse novo olhar para as metodologias de projeto na prática escolar é definido por Martins (2017, p. 2) como: avaliação iniciante, encaminhamentos e sistematização.

Na avaliação iniciante, o professor realiza um diagnóstico da relação dos alunos com as imagens, suas produções e leituras incluindo o que sabem sobre arte e os seus interesses. Nos encaminhamentos é necessário levantar hipóteses para aprender não só sobre o assunto, mas também com ele, incluindo a estratégias da busca do conhecimento em diferentes fontes, e também a definição de como acontecerá o registro, em *portfólios* ou diário de bordo. Nesse processo, o replanejamento é fundamental conforme o andamento do percurso, que pode mudar de rumo.

Na sistematização, é o momento em que se pode analisar junto com os estudantes o caminho e as avaliações que foram realizadas durante o processo destacando as ações que foram significativas e também abrindo espaço para analisar o que poderia ter sido diferente.

O saber, nessa metodologia, coloca-se como posição frente ao conhecimento, e a ação mediadora deve considerar os estudantes em uma posição de igualdade e não de inferioridade com base na teoria do filósofo francês Jacques Rancière. Para o autor a ignorância do mestre a

é conceder a voz ao outro na troca de impressões por meio da mediação; despir-se de uma ideia e proporcionar abertura ao diálogo muitas vezes não é uma tarefa fácil. Sobre as ideias de Rancière, Martins (2017, p. 9) declara que:

Para Rancière, a explicação é considerada um ato embrutecedor do educador porque não provoca o pensar. É outra a ação, quando há apresentação de uma obra (perceber seu tamanho pode ser surpreendente!) ou quando oferecemos informações interessantes para que se possa pensar mais sobre ela e trocar nossas impressões com os outros. Pesquisar, buscar outras interpretações, estudos, críticas sobre as obras são também ações mediadoras e que vão além de justificar uma obra dentro de um determinado movimento, por exemplo. Nossas aulas são de história da arte ou de arte? Como provocamos encontros com o fazer e com o universo da arte?

Provocar encontros, lançar desafios envolvendo pesquisa, instituir a abertura de percursos criativos com possibilidades de desdobramentos, ser o propositor e se deixar porpor pelas ideias dos estudantes.

Os estudos realizados neste capítulo apontam propostas para pensar e ampliar as possibilidades para o ensino de Arte. E para a formação de professores e professoras ou não.

Compartilho uma experiência de produção que teve início com ampliação de repertório desdobrando em processos criativos realizada com estudantes por meio da apreciação de obras de arte na sala de aula, a curadoria educativa, prática que envolve uma exposição na qual é apresentado um repertório artístico e poéticas pessoais de artistas; o curador é o responsável por conceber a obra nas exposições, pela montagem e revisão, além de organizar os catálogos.

Na proposta apresentada, tornei-me a curadora, para desempenhar esse papel, pesquisei imagens que dialogavam com o tema que estávamos estudando, organizei a disposição das imagens na sala, disponibilizei tempo para apreciação e para a seleção de uma obra para que os estudantes expressassem o motivo da escolha e suas percepções. O diálogo com a imagens suscitaram produções artísticas que movimentaram as aulas de Artes com pesquisa de materiais e orientações individuais sobre os seus percursos criativos. Essa ideia de instituir outros modos de pensar o lugar da experiência criativa, que foi



discutida no curso *Aprendendo com Arte*, é baseada nos estudos de Martins (2017) sobre o professor propositos; é um convite a mover-se, utilizando a criatividade como possibilidade de criação de pensar sobre outros modos de ensinar arte.

### 3.2 O CONCEITO DE EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO

A experiência é uma palavra usualmente utilizada no cotidiano e a ela são atribuídos diversos sentidos. O termo é bastante empregado para mencionar quando uma pessoa tem um vasto conhecimento acumulado ou ainda vivências sobre um determinado assunto ou função. Nas teorias educacionais, é abordado por alguns autores que estabelecem outros enfoques ao termo, e na escola é comumente referida ao profissional que está lecionando há algum tempo e para o professor em formação inicial ter experiência é algo almejado. Sobre o significado da palavra experiência, o dicionário Aurélio (2018) afirma que significa: “Conhecimento, ou aprendizado, obtido através da prática ou da vivência: experiência de vida; experiência de trabalho”.

A palavra experiência, conforme o PCN (2007) é utilizado no ensino da arte na concepção de vivência, que para além do conhecimento artístico que proporciona a experiência estética, que se constitui no contato com as obras de arte, é uma atividade humana que promove a reflexão por meio da investigação no campo artístico, e a escola possui a função de instrumentar os estudantes para a compreensão em cada nível de desenvolvimento, para que sua produção ganhe sentido na reflexão sobre a Arte que é um objeto de conhecimento.

O conhecimento de arte envolve as seguintes experiências, conforme afirma os Parâmetros Curriculares para o ensino de Arte para a Educação Fundamental (1998, p. 31–32):

- a experiência de fazer formas artísticas e tudo que entra em jogo nessa ação criadora: recursos pessoais, habilidades, pesquisa de materiais e técnicas, a relação entre perceber, imaginar e realizar um trabalho de arte;
- a experiência de fruir formas artísticas, utilizando informações e qualidades perceptivas e imaginativas para estabelecer um contato, uma conversa em que as formas signifiquem coisas diferentes para cada pessoa;

- a experiência de refletir sobre a arte como objeto de conhecimento, onde importam dados sobre a cultura em que o trabalho artístico foi realizado, a história da arte e os elementos e princípios formais que constituem a produção artística, tanto de artistas quanto dos próprios alunos. (PCN, 1997, p. 32).

No documento PCN (2007) a área de arte é descrita como um conhecimento que envolve tanto a experiência de produtos artísticos, que podem se apresentar em diversas formas, quanto no desenvolvimento da competência e na configuração de significados e formas artísticas. Aprender arte não é apenas uma atividade de produção artística dos alunos, em suas expressões estão às conquistas no significado que atribuem ao que produzem desenvolvendo a percepção estética que devem ser alimentada com os fenômenos artísticos que se manifestam por meio da cultura.

Aprender arte envolve um conjunto de diferentes tipos de conhecimento desenvolvendo a potencialidade da percepção, observação, imaginação e sensibilidade; o documento ainda afirma que no convívio com um universo artístico os alunos podem ter acesso aos seguintes conhecimentos:

- o fazer artístico como experiência poética (a técnica e o fazer como articulação de significados e experimentação de materiais e suportes variados);
- o fazer artístico como desenvolvimento de potencialidades: percepção, reflexão, sensibilidade, imaginação, intuição, curiosidade e flexibilidade;
- o fazer artístico como experiência de interação (celebração e simbolização de histórias grupais);
- o objeto artístico como forma (sua estrutura ou leis internas de formatividade);
- o objeto artístico como produção cultural (documento do imaginário humano, sua historicidade e sua diversidade). (BRASIL, 1997, p. 32).

Percebe-se no documento a experiência que não diz respeito somente aos conhecimentos artísticos, mas, está refere-se ao contato com as diferentes formas artísticas, com a fruição que se constitui por

meio da informação e a percepção e a experiência de reflexão sobre a arte enquanto um conhecimento. O fazer artístico também é abordado em diferentes perspectivas uma é na relação da técnica e experimentação articulados com significados por meio das poéticas, outra é o desenvolvimento das potencialidades e ainda o fazer artístico como meio para as interações.

Na Filosofia, o termo possui dois significados fundamentais, um é a participação em diversas situações e o outro é a repetição para verificação de soluções, ambos sendo definições relativas com proximidades do experimento como um método; na modernidade a concepção de experiência é atribuído nas relação do sujeito consigo mesmo e com o mundo (HONORATO 2015).

Na educação, as discussões sobre a dicotomia entre teoria e prática são constantes e reverberam nas ações pedagógicas dos profissionais quando não possuem a percepção e a relação entre ambas, às vezes evidenciando demais a prática e deixando de lado a teoria ou vice e versa. Propondo pensar sobre outra perspectiva para a experiência os estudos de Jorge Larrosa Bondía, professor de Filosofia da Educação na Universidade de Barcelona, indicam pensar a educação, encontrando significados em diferentes contextos para as palavras do par experiência-sentido.

Baseado na relação do sujeito com o mundo é que o conceito de experiência é utilizado para reflexões na educação, diferenciando-se da vivência que é um acontecimento fragmentado, um estímulo instantâneo em que o sujeito quer estar constantemente excitado e é incapaz de silêncio, e nessa agitação tudo acontece, mas nada de fato acontece. Já, na experiência, o acontecimento é singular, concreto e não pode se separar do indivíduo; é uma abertura para o desconhecido, é um território de passagem, um sentido ou um sem sentido que acontece a cada um. Isso permite ao homem apropriar-se de sua própria vida (LARROSA, 2002).

Em educação, duas questões emergem comumente, uma delas é pensar na perspectiva da relação entre ciência e técnica, e teoria e prática. O primeiro par é herança de uma corrente filosófica positivista que considera o conhecimento científico como a única forma de conhecimento, e que este deve ser comprovado por meio de um método sobre a forma de experimentos passíveis de aplicação, com o objetivo de prever e controlar colaborando para o desenvolvimento da humanidade (LARROSA, 2002).

O segundo par está relacionado com a criticidade do sujeito e com o uso de estratégias reflexivas sobre uma perspectiva política, que prevê por meio das práticas educativas a emancipação e o posicionamento diante da realidade. Já não se trata de aplicar tecnologias pedagógicas sem analisar quais as suas intencionalidades, dessa forma sobre essas perspectivas se encontram os defensores de uma educação como ciência aplicada. Os chamados críticos dessas divergências, que estão estabelecidas nos debates educacionais, ora privilegiam demais a técnica e defendem a reprodução e em outros momentos colocam a reflexão como elemento central, utilizando a técnica em segundo plano; observa-se os reflexos dessas dualidades no ensino e aprendizagem (LARROSA, 2002).

Iniciando a exploração das palavras e a sua produção de sentido, o poder delas está relacionado com a criação de realidades ou mesmo a transformação, todas as atividades realizadas com palavras não são vazias, pois de acordo com Larrosa (2016, p. 17):

Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos e sentimos o que nomeamos.

E quando nomeamos o que realizamos na educação, não são somente termos utilizados para descrever nossas ações, e sim estamos dando sentido para o que nos acontece, por isso a necessidade de lutar pelas palavras contra a imposição de umas e o silenciamento de outras, como reflete Larrosa (2016, p. 26) analisando o significado da palavra experiência que vem do latim *experiri provar* (experimentar). “A experiência é um primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta e que se prova”.

Experimentar e provar são ações que muitas pessoas resistem, trazendo a discussão da sua relação com o cotidiano e a pós-modernidade, a experiência de acordo com Larrosa (2016, p. 18) “[...] é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa não o que nos acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo quase nada nos acontece”.

Para elucidar melhor a falta de experiência, o autor aponta quatro características do mundo contemporâneo que impedem que algo de fato

aconteça: 1) o excesso de informação; 2) o excesso de opinião; 3) a falta de tempo; e 4) o excesso de trabalho.

O excesso de informação é uma característica da sociedade pós-moderna em que as informações se disseminam em fração de segundos. O sujeito da informação que sabe muitas coisas é considerado informado, porém não adquire sabedoria, a utilização dos termos *sociedade do conhecimento*, *sociedade da informação*, *sociedade de aprendizagem* têm sido utilizados como sinônimos e que de fato não são a mesma coisa. De acordo com Larrosa (2016, p. 19):

Não deixa de ser curiosa a troca, a intercambialidade entre os termos “informação”, “conhecimento”, “aprendizagem”. Como se o conhecimento se desse sob a forma de informação, e como aprender não fosse outra coisa que não adquirir e processar informação.

Com o esvaziamento do significado dessas palavras, acaba sendo compreendida a falsa ideia de que todos possuem acesso ao conhecimento, e que na realidade é ao contrário, cada vez mais os sujeitos estão informados e cada vez menos acessam ao conhecimento, logo a experiência torna-se impossível.

Quanto ao excesso de opinião, esta tem se tornado requisito na fala dos sujeitos, que devem opinar sobre qualquer coisa, e a ausência dessa ação recai sobre o julgamento de uma falta do que é essencial, que é a obsessão pela opinião, uma ideia que já foi relacionada com aprendizagem, uma vez que se opinava era porque havia aprendido como um ato mecânico de acordo com Larrosa (2016, p. 21): “Quer dizer, um sujeito fabricado e manipulado pelos próprios aparatos da informação e da opinião, um sujeito incapaz de experiência”.

A falta de tempo tem relação com os acontecimentos que passam muito depressa, e os estímulos são recebidos com muita velocidade e igualmente substituídos e da mesma forma logo desaparecem, gerando uma obsessão pelo novo, sendo um sujeito consumidor de notícias, curioso, porém insatisfeito e incapaz de silêncio e como consequência acontece à perda da memória.

Pensando nas instituições escolares, o tempo nesses espaços tem se tornado cada vez mais escasso, isso tem acontecido também com as formações, como afirma Larrosa (2016, p. 23):

Esse sujeito da formação permanente e acelerada, da constante atualização, da reciclagem sem fim, é um sujeito que usa o tempo como um valor ou como uma mercadoria, um sujeito que não pode perder tempo, que tem sempre de aproveitar o tempo, que não pode protelar qualquer coisa, que tem de seguir o passo veloz do que se passa que não pode ficar para trás, por isso mesmo, por essa obsessão por seguir o curso acelerado do tempo, este sujeito já não tem tempo.

Na busca por uma formação acelerada no intuito somente de estar formado, acaba sendo impossível a experiência, uma vez que, na formação inicial, o futuro profissional da educação deve ser afetado pelo conhecimento e compreender que este transforma e deve ser experiência, logo vivenciado em suas diversas possibilidades.

O excesso de trabalho tem tornado a experiência cada vez mais rara, sendo que muitas vezes já ouvimos esta palavra (experiência) sendo utilizada para quem exerce por muito tempo uma determinada função. Em consonância com isso, afirma Larrosa (2016, p. 23) “Existe um clichê segundo o qual nos livros e nos centros de ensino se aprende a teoria, o saber que vem dos livros e das palavras e no trabalho se adquire a experiência, o saber que vem do fazer e da prática, como se diz atualmente”.

Esse estereótipo invalidaria a experiência como teoria e ainda coloca a prática como a etapa mais importante, as ações do trabalho muitas vezes são reprodutivas. Para que algo nos aconteça ou nos toque, de acordo com Larrosa (2016, p. 25):

[...] requer um parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

O sujeito da experiência não é o da informação, da opinião, do trabalho, da falta de tempo, e sim é alguém que é passivo e receptível, é disponível e possui uma abertura essencial “[...] seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, alguns vestígios, alguns efeitos.” (LARROSA, 2016, p. 25).

Afetado, o sujeito não é definido pela sua atividade, mas pela passividade e receptividade concedendo uma abertura para a exposição, sendo um lugar que não é de segurança e certeza, pelo contrário é permitir-se correr riscos e ter por ele a experiência se apoderado, outra característica fundamental de acordo com Larrosa (2016, p. 28):

[...] sua capacidade de formação e de transformação. É experiência aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e, ao nos passar, nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto a sua própria transformação.

Transformação em que a experiência é paixão que não é captada pela lógica da ação, é uma reflexão sobre si mesmo que exige uma passionalidade que com paciência assume os padecimentos, viver a experiência é também ter responsabilidade não tendo incompatibilidade com autonomia e liberdade. A paixão tem relação com a morte em forma de renascimento, é necessário desconstruir pensamentos, ações, ideias, isso nem sempre é uma tarefa fácil pelos atravessamentos das crenças.

O saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida do sentido e da ausência dele:

[...] é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em que encarna. Não está como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). (LARROSA, 2016, p. 32).

Essa forma singular de estar no mundo em um modo único de se conduzir por meio da ética em um estilo que também se apresenta em uma estética única, propõe pensar sobre outra lógica com a qual não se acostumado, os estudos sobre a experiência refletem sobre a necessidade de rever o lugar da experiência por meio dos sentidos na educação e como mesmo disse o autor requer uma pausa.

Os estudos sobre experiência nesta pesquisa revelam que o conceito de experiência a que o autor Larrosa (2002) refere-se, é uma experiência singular que além de formar ela transforma, considerando o fazer artístico e toda a potência que a arte possui nos percursos de criação. Já o conceito de experiência descrito no PCN (2007) aponta para uma experiência como experimento, que trata-se de apresentar ou mesmo que os alunos tenham o contato e manipulem os materiais no fazer artístico apontam para uma contextualização promovida pela reflexão que podem passar por meras tarefas que pouco revelam sentido ou se não revelam os alunos não são afetados pelas suas produções.

O saber da experiência descrito por Nóvoa (2009) é um conceito que diz respeito ao acúmulo de vivências que são parte do percurso formativo do professor, que durante a graduação tem contato com os saberes especializados e constitui-se docente na relação com a sua área de atuação, sendo assim a experiência é um processo formativo.

### 3.3 OS ATELIES COMO ESPAÇO FORMATIVO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTES VISUAIS

Os ateliês são espaços que se transformaram ao longo da história com a mudança da importância da arte para a humanidade. Na Idade Média, era considerado um lugar privilegiado para a aprendizagem e produção de imagens. Os artesãos recebiam instruções dos mestres que além de ensinar aceitavam encomendas. No Renascimento, essa atividade foi considerada como intelectual com o uso das técnicas de pintura, escultura incluindo a junção da teoria e prática. O ateliê era considerado um lugar de aprender técnicas e habilidades uma ação que exigia uma disciplina rígida, sendo restrito somente ao domínio masculino, o isolamento dos aprendizes era uma característica para a incorporação do gênio criativo que era padronizado na materialização de alegorias históricas ou divinas com ênfase no realismo e projeções perspectivas (FACCO, 2017).

No movimento artístico do Romantismo, que teve início no século XVIII e estendeu-se por parte do XIX, houve uma ruptura das



ideias clássicas e a materialização de ideais invisíveis que demonstravam a subjetividade retratando o drama humano, amores trágicos, estado de espírito, a genialidade e a beleza absoluta (FACCO, 2017).

Para ampliar o repertório sobre o tema apresenta-se a imagem do artista Gustave Coubert, pintor francês pioneiro no estilo realista um movimento que surgiu em reação ao romantismo no século XIX na Europa; a obra, que é uma pintura, se chama *The artist studio* (O estúdio do artista). Tem-se na obra a representação desse lugar em que os artistas recebiam pessoas para a exibição de sua genialidade.

**Figura 2** – *The artist studio* (O estúdio do artista), de 1855



Fonte: Universia (2014)

O século XIX e a revolução industrial evidenciaram o aprimoramento de técnicas e a produção de tintas e imagens, os ateliês tornam-se cada vez mais pessoais e ocupavam um lugar na casa, que permitia a visita de pessoas e momentos de criação e expressão na companhia de outros artistas. Ao longo do século XX, o ateliê como lugar único de criação ampliou-se também com influências de Marcel Duchamp um pintor e escultor francês muito conhecido pelos *ready made*, objetos prontos, que eram removidos da sua função habitual no cotidiano e utilizados para desacralizar a arte. Uma fotografia do estúdio de Marcel Duchamp, em 1918, apresenta espaço de criação já com objetos do cotidiano fazendo parte do processo criativo.

**Figura 3** – Studio Marcel Duchamp, em 1918



Fonte: Art Nerd New York (2018)

Os questionamentos sobre o ateliê são desencadeados pelo Movimento de artistas Fluxus, nos anos de 1960 e 1970, criado na Alemanha, que fazia oposição aos valores burgueses, às galerias e ao individualismo; com objetivo de valorizar a criação coletiva e outros modos de criação, essa mudança na visão sobre a arte e sua concepção que não se restringiu somente a uma manifestação artísticas, mas amplia-se para a criação de novas formas de expressão. Essa nova forma de pensar ampliou-se para além do espaço do ateliê não implicando mais na necessidade de ter um espaço físico. Os artistas do Fluxus desenvolveram práticas e técnicas em uma concepção ampla da ação humana, como: *happenings*, instalações, poesia visual, performances, danças (FACCO, 2017).

Com a mudança na concepção de arte, o ateliê também passou a ser não só o lugar da criação, mas tornou-se o espaço da criação que não pressupõe um espaço físico; ganhando uma expansão da ideia da sua constituição inicial perpassando o isolamento e o limite das paredes. De acordo com Facco (2017), com essa mudança na percepção o que se chama de ateliê:

Tornou-se um lugar de construção de pensamento, podendo manifestar-se em inúmeros lugares com

características distintas. Esse ateliê, que agora se concretiza onde o artista está, possibilita propor intervenções e sugerir ao observador ser participante ou coautor da obra.

Os ateliês ou estúdios de criação suscitam algumas reflexões sobre o seu espaço/lugar e a diferença no desenvolvimento das ações pedagógicas em relação à sala de aula, apesar da mesma finalidade que é promover a aprendizagem dos acadêmicos, há uma diferença nas metodologias utilizadas nas ações pedagógicas que são utilizadas para criação de diferentes proposições de ensinar e aprender.

É importante refletir sobre o modo como esse espaço se amplia na construção do pensamento sobre a sua própria constituição, em um movimento de flexibilidade e trânsito para outros modos de pensar o espaço/lugar do ensino de Arte. O ateliê como espaço de formação do professor de Artes Visuais na modalidade presencial se constitui em um espaço físico que já está estabelecido pelos cursos de graduação. Esse espaço tem como objetivo ser um local, que os licenciandos possam aprender sobre o fazer artístico e desenvolvam os seus percursos criativos com autoria e autonomia por meio da pesquisa com a supervisão do professor. Nas escolas, o espaço que é utilizado para o desenvolvimento de processos de criação é chamado de sala de Artes, porém nem todas as escolas possuem, diante disso a proposta é pensar o espaço formal da sala de aula um lugar de experiência criativa como é o ateliê. Sobre essa possibilidade, Lampert e Nunes (2014, p. 104) afirmam que:

Visando essa possibilidade de um ateliê não necessariamente no espaço/lugar, mas na sua constituição poética e prática por parte de quem e como o utiliza, permite-se pensar nas relações entre a educação formal e o ateliê, sendo pelo espaço da aula de artes visuais, da sala de artes e do lugar onde o professor produz, seja esta produção voltada para sua atividade docente ou não, mas sim, como *locus* de uma experiência criativa.

O ateliê como *locus* de experiência criativa durante a graduação está materializado e a interação dos sujeitos é que promove a vida nesses ambientes com o trânsito, entre orientações dos professores, conversas com os pares, pesquisas de materiais e na constituição do

percurso criativo que pressupõe uma autonomia de ideias para a criação. Para a compreensão da prática criativa é necessário considerar dois principais vetores:

O primeiro é a prática criativa que foi elaborada nas primeiras academias na pós-Renascença e segue na atualidade, as vertentes acadêmicas e não acadêmicas seguem um fio condutor que põe a prática educativa sem atrelá-la a contextualização prévia, uma visão que é uma oposição entre a educação tradicional e as vertentes escolanovistas, entre a visão acadêmica e antiacadêmica. No segundo, considerou-se as principais teorias educacionais desde a tradicional até as pedagogias críticas da pós-modernidade, a princípio uma mistura de pedagogia tradicional e academicismo instituído. Na sequência a necessidade de uma proposta que leve em conta as conquistas da escola nova e a pedagogia crítica como uma pedagogia que fosse capaz de encaminhar uma aprendizagem criativa, pessoal, fora dos padrões acadêmicos (BENETTI, 2004).

Essa aprendizagem da prática criativa envolve a experimentação que é um termo utilizado com fluência no âmbito dos ateliês tornando-se uma categoria de aprendizagem concreta expressiva, como afirma Benetti (2004, p. 251), “Corroboram para a origem do termo experimentação significados iniciais relacionados a ‘experimentar’ e experiência, mas como ‘ato concreto de experimentar’ e ‘experimento plástico’ que avança no plano artístico”.

As discussões nesta pesquisa diferem experiência de experimento. Contudo, serão descritos os experimentos nas aulas nos ateliês que se tornaram uma experiência transformadora que reverbera seus desdobramentos em minhas ações pedagógicas nos dias atuais.

O curso de Artes Visuais – Licenciatura, da Unesc, oferece a Disciplina Pintura e Pesquisa; no perfil gráfico da Matriz 4 a disciplina faz parte do núcleo de linguagens Anexo A. A professora, ao apresentar os materiais acessíveis para a realidade escolar, compartilhava suas experiências como professora de escola pública, sempre enfatizando que o material não poderia limitar a criação e as proposições do ensino de Arte para os alunos e ainda que a técnica pela técnica torna-se vazia sem contexto, que a arte deveria estar próxima da vida dos estudantes para que tivesse sentido. Entre pesquisa e misturas de pigmentos naturais e industrializados, criação de tintas caseiras, descobertas de novos suportes, pinturas de escalas cromáticas criando diversos tons é que constantemente no exercício da docência proponho aulas que envolvam

essa ação da experimentação como fio condutor para o processo criativo.

O processo criativo nos ateliês, quando era acadêmica do curso de Artes Visuais começou bem tímido, as lembranças dos momentos de criação durante a vida escolar me remetem às aulas de Artes com referência no artesanato, com um repertório estético limitado, nem mesmo os artistas brasileiros eram por mim conhecidos. Na graduação durante as aulas de desenvolvimento de processos criativos observava os colegas e percebia uma diferença na abertura para as propostas e uma criatividade que eu ficava impressionada, sempre fui muito crítica sobre as minhas próprias produções e constantemente não gostava do que eu produzia, pois achava que não era capaz de criar; percebia que as propostas que não tinham um fio condutor muito claro ou um tema específico me deixavam confusa. A ideia de um modelo me acompanhou por muito tempo e o percurso criativo proposto pelo curso tinha como premissa a autonomia, e liberdade na expressão. Essa ideia inicial foi se transformando e fui compreendendo a importância do protagonismo e da autoria, e o quanto a ampliação de repertório movimentava o pensamento desencadeando vários outros processos criativos. Compartilho uma imagem durante um processo criativo ao lado do amigo Diego no ateliê do curso de Artes Visuais da Unesc, durante a aula de Gravura e Serigrafia.

**Figura 4** – Processo criativo no Ateliê de Gravura e Serigrafia



Fonte: Acervo da pesquisadora (2010)

O ensino nos ateliês é uma especificidade da formação do professor de Artes Visuais que nos seus saberes deve incluir o saber fazer, que reflete nas práticas pedagógicas artísticas influenciadas pelo processo criativo e pela sistematização de experimentos. Sobre a formação do professor de Artes Visuais, Lampert e Nunes (2014, p. 101) afirmam que:

A formação do professor de artes visuais perpassa por um sujeito artista/professor (compreendemos que a pesquisa está implícita e inerente ao trabalho docente), pensando no processo de ensino e aprendizagem cotidiano, ultrapassando o limite entre o pessoal e o profissional. A prática reflexiva diária pode levar a procedimentos que partem da concepção de diários, mapas, ou investigações que pesquisam problemas educativos por meio da criação artística utilizando linguagens artísticas e não apenas evidenciando estudos de caso, ou pesquisas quantitativas.

A dinâmica das aulas nos ateliês possibilita um trânsito no espaço envolvendo pesquisa, conversas, partilha de ideias, experimentações, persistência, reflexão, capacidade espacial e retomada de percursos criativos que são supervisionados por um (a) professor(a) (LAMPERT; NUNES, 2014).

O ateliê, de acordo com os estudos aqui evidenciados, é um lugar de construção de pensamento, invenções, o *locus* da experiência que na ausência do espaço física pode ser estabelecido conforme as propostas pedagógicas envolvidas que reverberam em uma formação que reconhece o professor como um artista. As autoras Facco (2017) e Lampert e Nunes (2014) referem-se à experiência baseando-se nos estudos de John Dewey, filósofo pedagogo do século XX.

Os estudos de Dewey enfatizam que o pensamento reflexivo é uma das formas mais relevantes para pensar as experiências aprendidas durante o processo. O filósofo entende o processo como essencial para o aprendizado incluindo a percepção e a reflexão na constituição do sujeito. A experiência vinculada à teoria e à prática que provoca a interação entre ideia e ação, um conhecimento que se constitui pelo caminho do agir e do fazer criando experimentações com possibilidades de crítica e reflexão (LAMPERT; GOULART; FACCO, 2017).

Encontro ressonâncias na compreensão de que ateliê é um espaço formativo que movimenta imagens, materiais, ideias, inquietações,

corpos, pesquisa, diários, conversas, orientações, interações e as subjetividades materializadas em produções artísticas que revelam as expressões que proporcionam experiência por meio de possibilidades que revelam que é possível juntamente com os alunos desenvolver propostas que envolvam esses elementos que constituem uma aula no ateliê.

**Figura 5 – Sala 1: Estúdio de Fotografia**



Fonte: Acervo Curso de Artes da Unesc (2018)

**Figura 6 – Sala 4: Ateliê de Pintura Profª Maria Milaneze Just**



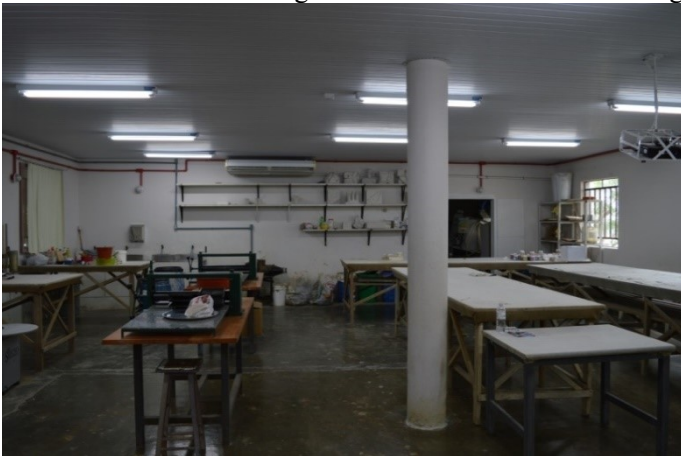
Fonte: Acervo Curso de Artes da Unesc (2018)

**Figura 7** – Sala 5: Ateliê Jussara Miranda Guimarães



Fonte: Acervo Curso de Artes da Unesc (2018)

**Figura 8** – Sala 8: Ateliê de Serigrafia e Gravura Prof<sup>o</sup> Alberto Pegoraro



Fonte: Acervo Curso de Artes da Unesc (2018)



## **4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS**

A partir dos sentidos que emergiram dos dados coletados nos questionários respondidos pelas formandas 2017/2 sobre a formação do professor de Artes Visuais, realizou-se a leitura do PPC de Artes Visuais – Licenciatura da Unesc, com vistas a investigar como os conceitos de fazer artístico, experiência, formação e docência em artes são abordados no documento, além de observar como são apresentados os ateliês como espaços formativos do professor de Artes Visuais. Apresenta-se neste capítulo um diálogo entre essas duas fontes de informação (PPC e formandas), analisando se estão relacionadas ou não durante o percurso formativo das acadêmicas.

### ***Os Sujeitos da Pesquisa***

Os sujeitos da pesquisa são acadêmicos em formação inicial do sexo feminino; suas idades variam de 21 anos a 56 anos, oito delas participavam do Programa de Educação Superior para o Desenvolvimento Regional (PROESD) e do Pibid. Das 11 formandas, dez já atuaram como professoras, uma já exerce a docência na área e somente uma delas teve sua primeira experiência na figura de professora assumindo uma turma durante os estágios obrigatórios proporcionados pelo curso.

Com o intuito de preservar a identidade das formandas 2017/2, elas serão identificadas por A1, A2, A3 e assim por diante. As perguntas foram realizadas de modo a serem respondidas de forma aberta; depois foram categorizadas evidenciando os sentidos semelhantes e discordantes.

### ***Os Dados dos Questionários***

Para organizar melhor os dados brutos, as respostas foram separadas em três eixos relacionados ao percurso formativo das formandas de Artes Visuais, com vistas a analisar aspectos significativos para a formação e que foram segmentados nos seguintes eixos: 1) concepção de formação; 2) docência em arte; e 3) os ateliês como espaços formativos do professor de Artes.

A soma das respostas que estão nos quadros não é equivalente ao número das formandas, pois em uma mesma resposta aparece mais de

um sentido sobre o tema questionado; também houve perguntas que não foram respondidas.

### ***O Projeto Político do Curso de Artes Visuais – Licenciatura***

O PPC é um documento que norteia as práticas desenvolvidas durante a formação dos futuros professores de Artes Visuais. Para o roteiro de análise foi estabelecido o Projeto Pedagógico de curso que norteia as ações desenvolvidas durante o percurso formativo dos futuros professores de Artes. Para realizar a sua exploração recorre-se às fontes primárias em que se baseia o documento: o Projeto Político Institucional (PPI) e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Unesc, esses documentos oficiais estão em consonância com as Diretrizes Nacionais para os cursos de graduação (2003) que orienta as referências para a formação dos licenciados para cada curso apontando, assim, as práticas desenvolvidas nas instituições formadoras. O PPC de Artes Visuais – Licenciatura aborda, conforme Parecer CNE/CES 280/2007, as ações que serão desenvolvidas ao longo da formação acadêmica, com previsão de atualização a cada dois anos.

O curso que já forma profissionais licenciados para o ensino de artes possui no documento a justificativa da sua implantação; possui mais de 40 anos de existência, acompanha as mudanças na história do ensino de Arte no Brasil, e também tem uma relação estreita com a região e com a sua cultura. Sobre essa relação, o PPC afirma que: “A formação que o curso promove contribui para a preservação e conservação da cultura local e adjacências, amplia os movimentos das comunidades na perspectiva política da ética e da estética em diálogo com o capital artístico-cultural como um todo.” (UNESC, 2016, p. 28).

Um dado importante é que a instituição é a única que oferta o curso de licenciatura na modalidade presencial, recebendo acadêmicos de 11 municípios, sendo responsável pela formação da maioria dos profissionais licenciados em Artes Visuais da cidade de Criciúma, da Região Carbonífera, da Região de Laguna e do extremo Norte do Rio Grande do Sul.

O documento se inicia com a apresentação dos dados da instituição, e posteriormente expõe os dados gerais do curso apresentando o corpo docente por meio do currículo da trajetória profissional de cada professor. Sobre a flexibilidade do PPC, destaca-se que:

A construção do PPC, enquanto um processo que visa articular o curso às demandas da realidade em constante movimento, e com a qual deseja contribuir positivamente, é permanente. Assim, o Projeto Pedagógico caracteriza-se como um espaço de permanente discussão sobre o “curso que temos” e o “curso que queremos”, gerando um tensionamento que será propulsor das inovações do curso. (UNESC, 2016, p. 31).

A instituição de ensino Unesc possui uma relação com o contexto, com a realidade social e tem como missão, conforme o PPI “Educar por meio do ensino pesquisa e extensão para promover a qualidade e a sustentabilidade do ambiente de vida.” (UNESC, 2010, p. 13), contribuindo com a disseminação do conhecimento e o seu acesso, que se concretiza a partir do ingresso ampliado e diversificado, que não elege ou prioriza determinada camada social, compreendendo o conhecimento como libertador de alienações, promovendo assim a criticidade e mudanças efetivas no pensamento e como consequência na vida.

Os educadores, nesse processo de construção flexível, são os responsáveis pela socialização do conhecimento por meio de reflexões de situações complexas com vistas a promover a autonomia do pensamento dos estudantes sobre a realidade vivida (UNESC, 2016).

#### 4.1 CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO

Esta seção tem como objetivo apresentar as análises dos dados coletados nos questionários aplicados às formandas e a sua relação com o PPC, sendo que a disposição dos dados estão organizados em três eixos; o primeiro é concepção de formação.

O primeiro eixo apresenta as questões sobre a concepção de formação que foram investigadas por meio das perguntas 1, 2, 3 e 6 do questionário aplicado e que pretenderam saber a compreensão das formandas sobre o conceito de formação e o papel da arte, a visão sobre a importância da universidade, os motivos que levaram a escolha do curso de Artes Visuais – Licenciatura, as mudanças e as percepções na trajetória acadêmica bem como saber sobre as contribuições do curso para a construção da identidade profissional.

O conjunto de respostas a seguir tem o objetivo de buscar a compreensão das formandas sobre a concepção de formação e o papel

da arte na formação. Suas respostas evidenciaram percepções diversas sobre as questões que foram respondidas e analisadas destacando os sentidos emergidos que foram sintetizados nos Quadros 1 e 2 a seguir.

#### Quadro 1 – Compreensão sobre formação

Compreensão sobre a formação	*Formandas
Formação como um processo de estudo contínuo	6
Formação como uma etapa	2
Formação relacionada com uma mudança de vida	6

\*Quantidade de entradas do sentido na fala das formandas

Fonte: Dados de pesquisa (2018)

Nas respostas das formandas, podem ser identificados três sentidos para a compreensão sobre formação: 1) a formação como um processo de estudo contínuo, 2) a formação como uma etapa, e 3) a formação relacionada com uma mudança de vida. As respostas concentram-se no sentido da formação como um processo e também a sua relação com a mudança de vida.

É possível identificar a compreensão da formação como aquisição de conhecimentos sobre uma determinada área, na fala da formanda A8 a utilização do termo *especialista* trata-se de ter conhecimento em uma determinada área de atuação e isso constitui o exercício da profissão. Já a resposta de A9 compreende a formação como um período que pode se completar.

*Entendo por **formação quando o sujeito completa seu período** de estudo em uma determinada área. (A9).*

***Formação é você ser especialista** em uma determinada área, é ter conhecimentos e saber atuar/praticar na sua área de formação. (A8).*

***Continuar estudando** depois da graduação. Construção do ser humano. (A2).*

Encontra-se o sentido na resposta das formandas quando descrevem que a formação está relacionada com uma especialização na área de atuação e a necessidade da aquisição de conhecimentos no percurso formativo, comungando com o que afirma Tardif (2000, p. 6): “Esses conhecimentos especializados devem ser adquiridos por meio de

uma longa formação de alto nível, a maioria das vezes de natureza universitária ou equivalente”.

Os conhecimentos universitários são organizados em cada curso conforme as especificidades de cada área. No caso da licenciatura, esses conhecimentos pressupõem que haja diversas propostas relacionadas aos saberes para desenvolver competências para o exercício da docência e também específicos para o ensino de Artes Visuais. Contudo, ter o conhecimento sobre os elementos que envolvem uma aula de Artes não determina se os licenciados vão saber atuar; é necessário levar em conta os diversos fatores que envolvem as realidades escolares e a relação que o docente vai estabelecer com os saberes adquiridos.

Sobre a diferença entre o saber atuar e praticar evidenciado na resposta da formanda A8 esses saberes estão dispostos durante o percurso formativo no curso de Artes Visuais nas disciplinas que são ofertadas na Matriz 4 as quais são agrupadas por núcleos que definem as competências e habilidades em um percurso curricular: Núcleo Teorias da Arte, Núcleo Comum, Núcleo Saberes Docentes, Núcleo Linguagens; e entre os núcleos estão os temas transversais, como o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira representadas no Anexo A. As disciplinas abordam questões sobre a produção, fruição de arte com vistas à formação do artista visual, enfatizando a crítica e a curadoria (UNESCO, 2016).

Sobre a Matriz Curricular do curso de Artes Visuais – Licenciatura (Matriz 4), o formato como está apresentada no documento não é o mesmo que aparece no *site* da instituição, nas páginas iniciais de divulgação sobre o curso.

Para ter acesso ao PPC no *site* da instituição, deve-se entrar no item documentos, que compõe a apresentação do curso de Artes Visuais; já o perfil gráfico das disciplinas, criado pelo curso, encontra-se na apresentação da matriz 4.

Os núcleos na imagem do perfil gráfico, presente no documento, estão interligados por setas e linhas que sinalizam a ideia de não fragmentar o conhecimento e sim possibilitar relações. Ou seja, pressupõe que as ações não devem atuar na superficialidade e sim visar a atender as demandas atuais do ensino da arte em consonância com o cotidiano da sala de aula, abordando como base teórica contemporânea uma formação em conexões e mantendo o caráter da especificidade das Artes Visuais, como afirma Unesco (2016, p. 29):

[...] um curso que possa contemplar uma formação acadêmica científica, pedagógica e artística

mapeada e vivenciada em rede e em conexões visíveis na contemporaneidade. Deleuze & Guattari (2006), na obra *Mil Platôs*, apontam para um rizoma, que não começa nem conclui, situando-se sempre no meio, entre. Portanto, a rede (artistas, críticos e público) se encontra em um deslocamento contínuo de funções e posições que tornam híbrida a atual produção de arte. As questões conceituais e pedagógicas do curso enfatizam a necessidade de pensar um discente como propositor/pesquisador/mediador de conhecimentos cognitivos, sensíveis, estéticos, pontuando as referências contemporâneas em arte e cultura como indissociáveis do cotidiano pedagógico.

Sobre a influência de um aporte teórico filosófico que propõe conexões é que a percepção do desenho do perfil gráfico das disciplinas ganha sentido, pois propõe uma formação que tem início, mas não se conclui, é contínua e está em constante deslocamento de funções e posições apontando para um discente propositor/pesquisador/mediador.

Na descrição sobre a quantidade de disciplinas não é enfatizado que não há disciplinas obrigatórias. Realizou-se a busca no item referente aos programas de disciplinas obrigatórias e optativas que está no anexo C do documento do PPC, e essa informação não é demonstrada nas tabelas, encontrando-se somente um quadro com o rol de disciplinas optativas, no anexo seguinte do documento. Então, retomou-se o documento e encontrou-se a orientação de que os pré-requisitos estão presentes em casos específicos. Contudo, essas situações não estão especificadas:

A flexibilização da matriz ocorre com as equivalências e aproveitamentos com os núcleos de disciplinas comuns na matriz curricular do Curso de Artes Visuais – Bacharelado ou ainda com o Núcleo Comum da Unidade Acadêmica de Humanidades, Ciências e Educação. Além disso, **a presença de pré-requisitos mantém-se somente em casos específicos**, oportunizando o fluxo do curso ao acadêmico. Algumas articulações entre disciplinas – da mesma fase ou não – efetivam a interdisciplinaridade, que se dá por meio de elaboração de projetos que envolvem

unidades de conteúdos passíveis de relações. (UNESC, 2016, p. 38, grifo nosso).

No documento, está descrito, depois da apresentação do Núcleo dos Saberes Docentes, que há disciplinas específicas que são importantes e devem ser cursadas antes de outras, porém percebe-se que não estão especificadas:

Algumas dessas disciplinas são tão específicas e importantes para a formação do professor que tornaram-se pré-requisitos para a realização dos estágios supervisionados, que acontecem a partir da segunda metade do curso como orienta a resolução CNE/ CP 2 que institui a duração carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena para os professores da educação básica. (UNESC, 2016, p. 38).

O Núcleo também contempla o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias à profissão docente. Sobre esse Núcleo, o PPC afirma que:

Além disso, temos um núcleo de disciplinas que o preparam para a prática pedagógica, uma vez que é necessário que o acadêmico tenha um tempo para um estudo aprofundado em sua especificidade (ou seja, para a formação docente), assegurando sua identidade e qualificação profissional. (UNESC, 2016, p. 37).

A formação docente é evidenciada sendo uma especificidade da área, esse núcleo então é responsável pelos saberes relacionados à prática pedagógica que é uma das competências que devem ser atribuídas durante o percurso formativo. Considerando que a noção de saber é constituída de saber fazer e saber ser (TARDIF, 2007).

O Núcleo das Linguagens apresenta as disciplinas que são ofertadas para o contato com os saberes sobre o fazer artístico, as aulas acontecem especificamente nos ateliês possibilitando o contato com as seguintes linguagens: Introdução às Diferentes Linguagens Artísticas, Percepção e Desenho, Fundamentos da Linguagem Visual, Composição, Linguagem Musical e Educação, Linguagem Teatral e Educação, Linguagem do Cinema e Educação, Performance e Intervenção,

Serigrafia e Pesquisa, Escultura e Pesquisa, Gravura e Pesquisa, Pintura e Pesquisa, Fotografia e Pesquisa, Composição, Desenho Contemporâneo e Cerâmica e Pesquisa (UNESC, 2016).

Ao longo do documento não é enfatizada a importância dos ateliês como espaços formativos do professor de Artes Visuais, contudo há um núcleo que contempla especificamente disciplinas que são disponibilizadas nesses espaços que preveem a pesquisa e a discussão das habilidades específicas da área, pressupondo conforme destacado no próprio documento o incentivo para promover o desenvolvimento do artista pesquisador. Sobre a dinâmica pedagógica nesses espaços, Lampert e Nunes (2014, p. 14) afirmam que:

[...] desenvolvem-se procedimentos metodológicos semelhantes: apresentação de proposta de trabalho, onde o professor desenvolve explicação teórica fornecendo exemplos e apresentando referências; a continuação apresenta proposta para desenvolvimento de trabalho prático individual ou coletivo; e por fim, há uma pausa ou elemento para a discussão pautado no fazer, gerando criticidade e reflexão ao processo de trabalho.

As aulas nos ateliês apesar de apresentarem semelhanças com as mediadas nas salas de aulas quanto aos procedimentos metodológicos, o espaço em si propõe outra dinâmica dos corpos; e com as ações pedagógicas mediadas pelo professor que compreende a autonomia como um fator importante para a criação percebe-se que esse local possui as suas especificidades no que diz respeito à formação. Nota-se que não está explicitada a perspectiva na qual é abordado o fazer artístico não no documento que é uma especificidade da formação, sendo que a instituição em sua concepção de formação enfatiza as competências e habilidades.

Os princípios metodológicos no curso de Artes Visuais – Licenciatura está disposto na organização curricular visando ao aprofundamento das inte-relações dos conhecimentos em arte e sobre arte, percebe-se que não está explicitada nesse item a justificativa da escolha das disciplinas que compõe a Matriz Curricular e nem como esses saberes são estabelecidos para a formação dos licenciados em Artes Visuais colaboraram para a criação dos espaços de crítica e para a produção de novos conhecimentos. Seguindo a DCN para o curso de



Artes Visuais (2009), o PPC fomenta a pesquisa visando à iniciação científica de um artista pesquisador.

É neste processo que passa a ter sentido a discussão em consenso ou dissenso para o estabelecimento de critérios relacionados às concepções artísticas, garantindo-se a diversidade como fundamento atualizado para o contexto de ensino/aprendizagem em arte, articulando e refletindo sobre a dicotomia entre ensinar arte e produzir arte. (UNESC, 2016, p. 36).

O termo artista pesquisador aparece no princípio metodológico, mas percebe-se que não há uma explicação sobre o uso dessa expressão, sendo assim há necessidade de atribuir referências a esse modo de compreender à docência em Artes Visuais. Conforme o PDI, o currículo é um instrumento que propõe problematizar as práticas de significação e produção dos conhecimentos científicos e culturais. Sobre o ensino, isto é, a prática de questionar a realidade, o documento ainda afirma que: “Os currículos dos cursos devem romper com a lógica instrumental fundamentada na visão fragmentada do conhecimento, para constituírem-se em espaço da crítica e de produção de novos conhecimentos, tendo como base a articulação com a realidade social.” (UNESC, 2017, p. 34).

Sobre o currículo, o PPC compreende a organização das disciplinas como um processo dinâmico, sendo um resultado de diversas interações de ações didáticas, políticas administrativas e econômicas, em consonância com as DCN para os cursos de graduação. A formação dos profissionais pressupõe a atribuição de habilidades e competências refletidas em ações individuais ou coletivas. Para a atualização curricular, o curso de Artes Visuais – Licenciatura leva em conta as demandas locais e regionais e as amplas discussões para a organização de práticas educacionais em todo o seu processo conforme a realidade do professor em sala de aula; e a relação que os acadêmicos demonstram com o currículo proposto é um indicador de avaliação e estudos para colegiado. Essa avaliação é realizada pelo Núcleo Docente Estruturante por meio de visitas anuais às turmas. O Núcleo estabelece diálogo com as turmas, discutindo possíveis mudanças no processo de ensino-aprendizagem, e essa escuta reflete proposições para o colegiado realizar alterações no currículo (UNESC, 2016).

A compreensão das formandas sobre formação (A10) e (A7) aborda as dimensões que não se restringem aos conhecimentos somente da área, mas também os estudos sobre educação e as influências do cotidiano, compreendendo que os acadêmicos constroem relações dialógicas com a universidade, em um processo formativo da pessoa. Essa ideia aponta também para o processo formativo e a percepção da trajetória na dimensão individual.

*Tanto essa formação que a gente faz dos estudos sobre a arte, dos estudos sobre educação, mas também toda essa a relação que a gente estabelece da arte e da educação com o nosso próprio cotidiano, a gente acaba trazendo muito dessas coisas para dentro da universidade para as disciplinas acaba se conversando bastante, eu acredito que envolve todo esse processo formativo da pessoa. (A10).*

*Entendo formação como acadêmica, e também a do sujeito na sua vida pessoal. Uma evolução constante. (A7).*

Essa percepção da relação da dimensão profissional e pessoal como indissociáveis influencia diretamente no processo de ensino-aprendizagem, como afirma Nóvoa (2009, p. 15): “Portanto, é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais, pois ensinamos aquilo que somos e, naquilo que somos se encontra muito daquilo que ensinamos”. Nesse sentido, as formandas possuem consciência da necessidade de continuar na busca pelos saberes, visando ao aperfeiçoamento das ações pedagógicas e compreendem que não há como negar que durante o ato de ensinar as subjetividades de alunos e professores estão imbricadas em um processo relacional que podem afetar proporcionando transformação no percurso de ambos.

Com isso, observa-se que as formandas constroem ao longo da formação a percepção sobre a necessidade do conhecimento especializado que deve ser adquirido por meio da formação continuada. Esses preceitos estão no PPC quando orienta sobre o desenvolvimento de habilidades e competências ou pelo contato com o cotidiano escolar que por sua pluralidade reforça a necessidade de o professor estar constantemente se atualizando.

Ainda na mesma pergunta, o questionamento foi sobre o papel da arte na formação os sentidos que emergiram estão apresentados no quadro a seguir:

**Quadro 2 – Papel da arte na formação**

<b>Papel da arte na formação</b>	<b>Formandas</b>
Arte colabora para a formação humana	7
Arte como experiência	2
Arte como processo de criação e conhecimento sensível	3

Fonte: Dados da pesquisa (2018)

As formandas evidenciam os sentidos sobre o papel da arte: 1) a colaboração da arte para a formação humana, 2) arte como experiência, e 3) arte como processo de criação e conhecimento sensível. As respostas predominaram nos sentidos de: arte como formação humana e como processo de criação e conhecimento sensível.

O papel da arte na formação humana foi o sentido mais preponderante nas respostas, que apontaram algumas particularidades, uma delas foi evidenciar seu caráter político no ensino por meio da crítica e da reflexão, como descreveu a formanda A9. A Arte contemporânea tem gerado constantemente polêmicas quando propõe o deslocamento do pensamento do que é óbvio sobre diversos temas.

*O papel da arte nesta formação é formar sujeitos críticos, pensantes e humanos dentro de uma sala de aula. (A9).*

*A arte ajuda na formação do indivíduo, pois através das diversas linguagens instiga o indivíduo a ser crítico, amplia sua cultura – e entende às demais [...] (A11).*

*Quanto ao papel da arte no nosso caso como a gente está se formando em artes visuais é um papel primordial que a gente estuda a arte não digamos a função, mas esse papel que ela pode estar exercendo na vida e no cotidiano das pessoas e por ser professores de artes nessa formação dos alunos e a nossa própria a gente acaba estudando sobre arte é o principal. (A10).*

*O papel da arte é o mais importante para o seu conhecimento a arte está presente na sua vida para sempre, pois o papel da arte para sua formação é prazerosa, é conhecimento. (A3).*

A formação humana também descrita pelas formandas A11, A10 e A3 indica uma percepção sobre pluralidade e diversidade, apontando para o acesso ao conhecimento sobre as diferentes culturas como um caminho para a compreensão da importância de respeitar as diferenças, que está diretamente relacionada com o cotidiano, logo com a vida.

Sobre a formação cultural dos acadêmicos de Artes Visuais, o PPC afirma que fomenta os acadêmicos a participarem de eventos realizados na Unesc e cita as parcerias que estabelece com outros cursos. Um desses eventos é o Maio Negro, que acontece nas dependências da instituição e é por ela promovido. Segundo o documento, a edição mais recente aconteceu em 2015 em uma iniciativa que envolveu o curso de História, Organizações não Governamentais e a Unidade Acadêmica do curso.

Essa ação leva em conta o previsto na Lei nº 10.639/2003 que amplia as discussões sobre ensino e aprendizagem acerca do continente africano e da poluição negra brasileira. As temáticas sobre a africanidade e afrodescendências estão ligadas aos estudos da diáspora africana.

Com a Lei nº 11.645/2008, que altera a Lei nº 9.394/1996, com modificações na 10.639/2003, foram incluídas na LDB as discussões também sobre a cultura indígena.

Contemplando as novas orientações da legislação, a Unesc também promove o evento A Semana Indígena da Unesc: História e Cultura do Povo Guarani; e o curso estrutura discussões e participações no diálogo com as ações organizadas pela instituição e com o Setor de Arqueologia do Instituto de Pesquisas Ambientais e Tecnológicas da Unesc Iparque/Ipat. Na Matriz Curricular, essas temáticas são parte da ementa da disciplina Cultura Regional e Arte Brasileira que está no Núcleo de Teorias da Arte (PPC 2016).

Encontra-se sentido na resposta da A11, quando descreve que além de o sujeito ampliar a sua cultura compreende as demais, essa ampliação de repertório que o curso proporciona para os acadêmicos reverbera em saberes necessários que o egresso necessita em sua área de atuação, não só cumprindo o que estabelece as leis de ensino, mas também compreendendo a importância do ensino sobre outras culturas.

A Unesc preocupa-se em promover a sustentabilidade em diversas dimensões, refletindo no currículo de Licenciatura de Artes Visuais de forma contínua e transversal, o meio ambiente se apresenta como possibilidade de experiências estéticas, e também no contexto das produções artísticas contemporâneas. Sobre a importância desses

conhecimentos para a formação do professor de Artes Visuais, o PPC afirma que:

Assim como a Educação Ambiental, a Educação para os Direitos Humanos também deve possuir o caráter contínuo. Por isso, o currículo do curso de Artes Visuais – Licenciatura busca contribuir para a formação de sujeitos críticos e reflexivos. Nesse processo, destaca-se a relevância, na formação do curso, da contemplação da diversidade da matriz cultural brasileira, o que contribui para o reconhecimento de nossa heterogeneidade, o combate ao preconceito e o respeito às diferenças. (UNESC, 2016, p. 48).

Percebe-se que os temas relacionados com a diversidade cultural e com a Educação ambiental são evidenciados com detalhamento no documento, ocupando, inclusive, número considerável de páginas (oito), sendo ancorados pela legislação de ensino. Também nota-se um posicionamento do curso sobre a preocupação com o respeito à diversidade. Nas respostas das formandas, elas descrevem uma formação humana não em um conceito, mas enfatizam a necessidade de respeitar os estudantes e o seu modo de ser, de agir e de estar no mundo, encontra-se aqui ressonância de suas percepções. Segundo o PPI, em relação ao perfil humano, o acadêmico da Unesc deve possuir:

Postura ética para que possa preservar os Princípios e Valores, Objetivos e Missão da Instituição.

Comprometimento com o processo de aprendizagem, sendo consciente de que a aquisição do conhecimento é de seu interesse e responsabilidade.

Respeito com colegas, professores, corpo administrativo, legislação e infraestrutura, contribuindo para o êxito dos objetivos da Instituição.

Autonomia – capacidade de ampliar seus conhecimentos de forma a auxiliar o seu desenvolvimento intelectual.

Espírito empreendedor e participação ativa nos processos que relacionem teoria à prática.

Senso crítico e analítico.

Determinação para aprender conceitos e novas tecnologias.  
Capacidade de trabalhar em grupo. (UNESC, 2010, p. 19).

Observa-se aqui uma relação entre o que citam as formandas sobre a formação humana ser importante e a instituição que deseja para o profissional formado um perfil humano. Contudo, muitos dos elementos elencados no PPC são subjetivos, sendo esses aspectos orientados em sala de aula na maioria das vezes de forma implícita.

Outra questão é o de, na compreensão de A11, as linguagens ajudarem na formação do sujeito, porém entende-se que, ao invés disso, a linguagem o constitui, pois é por meio das linguagens que a arte produz diversos tipos de textos em que acontece a expressão. Sobre as linguagens Martins, Picosque e Guerra (1998, p. 37) afirmam que:

Nossa penetração na realidade, portanto, é sempre mediada por linguagens, por sistemas simbólicos. O mundo por sua vez, tem o significado que construímos para ele. Uma construção que se realiza pela representação de objetos, ideias e conceitos que, por meio dos diferentes sistemas simbólicos, diferentes linguagens, a nossa consciência produz.

Nas respostas das formandas A8 e A7, observa-se uma compreensão sobre o conhecimento sensível relacionado com a sensibilidade.

*Na graduação de arte eu **desenvolvi mais o meu lado sensível**, meu olhar sobre a forma de ver o mundo e as pessoas. (A8).*

*E a arte faz parte desse processo de desenvolvimento, da criação, autonomia, **sensibilidade**. (A7).*

A sensibilidade é descrita pela formanda A7 como sentimento característico, conforme descreve Salles (2009, p. 57) Sobre a materialização do sensível, o que se observa é a sensibilidade permeando todo o processo. “A criação parte de e caminha para sensações e, nesse trajeto, alimentando-se delas”.

Em relatos de vários artistas aparece a descrição de sensações e a sua associação com a criação, um sentimento que é difícil de definir, mas que movimenta um desejo de concepção de algo que pode ser materializado por imagens da infância, sonhos, conceitos científicos ou as experiências do cotidiano (SALLES, 2009).

Sobre o processo de criação Salles (2009, p. 58–59) ainda afirma que:

A criação surge, sob uma perspectiva, como uma rede de relações, que encontra nessas imagens um modo de penetrar em seu fluxo de continuidade e em sua complexidade. Na busca humana de origem, o artista tenta detectar, muitas vezes, a ponta do fio que desata o emaranhado de ideias, formas e sensações que tornam uma obra possível.

Encontram-se ressonâncias nas respostas das formandas quando descrevem sobre uma sensibilidade, uma mudança no olhar, em que está explícita a percepção e a mudança da relação com o mundo durante o percurso formativo como consequência.

Percebe-se a compreensão da arte não como uma função, como descreveu a formanda A10.

*Quanto ao papel da arte, no nosso caso como a gente está se formando em artes visuais é um papel primordial que a gente estuda a arte não digamos função, mas esse papel que ela pode estar exercendo na vida e no cotidiano das pessoas e por ser professores de artes nessa formação dos alunos e a nossa própria a gente acaba estudando sobre arte é o principal. (A10).*

Essa discussão ocorreu por muito tempo, fazendo menção à construção do conceito de arte ao longo da história que em diversos momentos evidenciou um caráter utilitário, observa-se resquícios desse pensamento nas escolas quando não se produz algo materializado com os alunos não fica evidente que aconteceu uma aula de Artes.

As ações pedagógicas que desencadearam o pensamento das formandas não são descritas, mas ficam implícitas em suas respostas, quando relacionam o papel da arte com estudos e criticidade, mudanças no olhar, reportam-se a algo prazeroso e também aos processos de criação que contribuem para a autonomia, sendo perceptível que tiveram

acesso às diferentes linguagens da arte por meio de percursos criativos, e o conhecimento sobre diferentes culturas e compreendem uma relação estreita da arte com a vida.

Percebe-se na fala das formandas quando descrevem sobre o papel da arte na formação um componente importante que é a subjetividade, as percepções variam em diversos sentidos, como: criticidade, experiência, ampliação de cultura, relação da arte com a vida do docente e também dos estudantes, o conhecimento sensível, autonomia nos percursos criativos. A maioria dos sentidos estão descritos no PPC e outros que não estão implícitos, mas foram adquiridos nas relações que as formandas estabeleceram com os saberes e nas relações com os professores. O perfil humano que a instituição define também aponta questões que estão relacionadas com a subjetividade, porém percebe-se nas respostas das formandas três deles: criticidade, autonomia, e o que foi descrito como espírito empreendedor que é aliar a teoria com a prática.

A segunda pergunta do questionário buscou saber qual a importância da universidade para a formação. As respostas evidenciaram diversas percepções sobre a questão e estão sintetizadas conforme o quadro a seguir:

**Quadro 3 – Importância da universidade para a formação**

<b>Importância da universidade para a formação</b>	<b>Formandas</b>
Aquisição de conhecimento	4
Proporciona experiência	2
Transformação pessoal	6

Fonte: Dados de pesquisa (2018)

Nas respostas podem ser identificados três sentidos para a importância da universidade para a formação: 1) aquisição de conhecimento, 2) que proporciona experiências, e 3) transformação pessoal. O sentido que mais emergiu foi o da importância da universidade para a transformação pessoal.

Percebe-se nas respostas que as formandas consideram a universidade como um lugar de transformação pessoal. A formanda A4 relatou um aspecto que considerou relevante em sua trajetória: a perseverança; as respostas também revelam mudanças na percepção sobre o mundo e sobre a desmistificação de ideias que geraram mudanças no pensamento sobre vários aspectos ao longo do curso. O



encontro com diversos professores, pessoas e os laços de amizade que desenvolveram durante as interações.

*Foi muito importante, pois iniciei com 45 anos tive que cancelar por problemas financeiros e hoje com 56 anos retorno para terminar a minha graduação que é de muita importância, **perseverança**.* (A4).

*É tudo através da universidade que adquirimos conhecimentos que nunca foram vistos no ensino médio, por este motivo a universidade é importante para a formação.* (A3).

*Estar na Unesc me proporcionou **momentos de experiências** que levo para a minha formação enquanto profissional e pessoal. **Conheci pessoas que me ensinaram** muito e que contribuiu muito para o meu desenvolvimento dentro e fora da universidade.* (A8).

*É muito importante creio que abriu os meus olhos para muita coisa, eu mudei muito desde que eu entrei aqui, **sempre gostei de estudar e sinto que agora eu gosto mais ainda e eu quero continuar nessa busca, continuar a minha formação no caso.*** (A10).

As formandas consideram positivamente a universidade, em especial, a oferta do curso e a infraestrutura que é disponibilizada durante o percurso formativo. Destacam a importância dos ateliês e estúdios para o contato com as diferentes linguagens e também o acesso às salas informatizadas, esse acesso, de acordo com as formandas, gerou diversas experiências.

Já a diversidade dos acadêmicos justifica-se por ser o único curso de Artes Visuais – Licenciatura na modalidade presencial recebendo estudantes de diversas regiões próximas à cidade de Criciúma. São 11 o número de municípios vizinhos (UNESC, 2016).

Sobre a relação com o conhecimento, apontam a importância da participação nos projetos de pesquisa e extensão durante a trajetória acadêmica; essa possibilidade do acesso à pesquisa por meio do ensino e extensão é uma característica da universidade. Descrevem também a relação que possuem com os(as) professores(as) e o incentivo que receberam para participar nos eventos acadêmicos, dentro e fora da instituição:

*A Unesc em especial foi de imensa importância para minha formação por ter me proporcionado não só professores ótimos e salas de aula/ateliês equipados, mas também, por ser uma universidade, oferecer projetos de pesquisa e extensão, que faz que o conhecimento vá muito além do teórico, aprendendo até o que não é dito em sala de aula, é mais profundo. (A11).*

*A universidade contribuiu em minha formação quando foi aberto o projeto de extensão PROESDE que me ajudou a entender melhor as escolas gestão e a PCSC. (A6).*

Os projetos de extensão são ações que fazem parte da missão da instituição que é promover ações que envolvam os acadêmicos na articulação com o ensino e a pesquisa em diálogo com a comunidade. O curso constantemente aprova projetos promovendo a produção de conhecimento, possibilitando aos estudantes bolsas de estudos que além de contribuir com a formação auxiliam com remuneração para o desenvolvimento dessas atividades. Sobre esses projetos de extensão na Licenciatura em Artes Visuais o curso afirma que:

[...] os acadêmicos tem oportunidade de participar: do PIBIC UNESC, PIC 170, FUMDES e demais projetos de pesquisa e extensão. Além dessas atividades, o curso estabelece parcerias com o Museu da Infância, Setor Arte e Cultura da UNESC, Grupo de Pesquisa em Arte - GPA, Grupo de Estudos sobre Museus - GEM e PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Promove eventos científicos e culturais como o Seminário de Imaginação, Educação e Linguagens Artístico Cultural - SEILAC; Festa da Semana de Arte Moderna; UNESC na praça; Visitas às Bienais e Mostras de Arte; Exposições individuais e coletivas. (UNESC, 2016, p. 78).

A extensão universitária possui uma grande importância para a formação. Reitero a importância da participação em programas de extensão para a minha formação; um grande impulso para compreensão sobre a docência em Artes Visuais.

Observa-se que as formandas consideram a importância da universidade para a sua formação, e apontam o conhecimento e as experiências como motivos para a transformação pessoal, encontra-se relação na experiência descrita pelas formandas com a descrita por Larrosa (2002) quando enfatizam a transformação que está associada com os sentidos e com as novas percepções que aqui foram emitidas por palavras escritas. Ficou evidente que a relação com a extensão universitária descrita como uma ação explícita no PPC; o documento enfatiza a necessidade que as experiências com pesquisa durante a graduação seja uma prática contínua no exercício da docência.

A próxima pergunta buscou saber sobre os motivos que levaram as formandas a escolherem o curso de Artes Visuais – Licenciatura. Suas respostas apontaram diversos motivos. As formandas responderam conforme sintetiza o Quadro 4.

**Quadro 4** – Motivos da escolha do curso de Artes Visuais

<b>Motivos da escolha do curso de Artes Visuais</b>	<b>Formandas</b>
Desejo de contribuir com a Educação	10
Incentivo dos professores da Educação Básica	2
Mercado de trabalho amplo mudança do Bacharelado para a Licenciatura	3
Atuação na área necessidade da formação	3
Identificação com a área	10

Fonte: Dados de pesquisa (2018)

Nas respostas podem ser evidenciados cinco sentidos para os motivos que levaram as formandas a escolherem o curso: 1) desejo de contribuir com o ensino, 2) incentivo dos professores da Educação Básica, 3) mercado de trabalho amplo, mudança de licenciatura para o bacharelado, 4) a necessidade de formação por já estar atuando na área, e 5) identificação com a área. Os sentidos que mais emergiram foram o desejo de contribuir com o ensino e a identificação pela área.

Percebe-se, na resposta das formandas A4, A2 e A11, a identificação com a área, o gosto pela arte e o desejo de contribuir com a educação:

*Já era professora de artesanato. (A4).  
Sempre tive interesse por diversas linguagens artísticas, e na escola, no coral, no teatro, sempre ensinava o que sabia aos meus colegas, o que fez com que eu percebesse que já estava começando a*

*seguir o caminho da educação e da arte. No momento da escolha do curso de graduação, não havia dúvidas. (A1).*

*O desejo de **contribuir com o crescimento dos estudantes**. (A2).*

Outro motivo da escolha foi o apontado pelas formandas A1 e A5, o incentivo dos professores da Educação Básica ou ainda a admiração por professores dessa etapa que foram considerados por elas como *bons*. Ou ainda se remeteram à infância e ao contato que tiveram com as diversas linguagens que motivaram a decisão na vida adulta pela formação em Artes Visuais.

***Incentivo da professora de Artes do Ensino Médio.** (A1).*

*Minha vontade de ser professora, isso resume sempre amei as artes, e **com a ajuda de uma professora**, escolhi o curso aqui. (A5).*

Nota-se também uma preocupação com área de atuação profissional. Algumas formandas migraram do Bacharelado para a Licenciatura alegando que consideram que os professores de Artes Visuais possuem mais possibilidades de inserção no mercado de trabalho.

*Assim que eu entrei na Unesc como acadêmica eu era de Artes Visuais - bacharelado e o que me levou a ir para a licenciatura foi à questão de **ter um campo mais aberto para emprego**. (A8).*

Visando à atuação profissional o PPC do curso descreve o perfil do egresso, que define que o licenciado em Artes Visuais pela Unesc será competente para desenvolver o pensamento visual criativo, no âmbito educacional e cultural envolvido pelas linguagens artístico-culturais em especial as Artes Visuais.

A atuação desse profissional deve perpassar a interculturalidade, a multiplicidade e a interdisciplinaridade em uma formação permanente, assim como deve ocorrer interações com diversos materiais para a ampliação da percepção e produção artística. As competências que o licenciado deverá estar apto para desenvolver são:

- Produzir e refletir em contextos distintos da contemporaneidade.
- Atuar em escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA da rede pública e privada de ensino.
- Interagir e produzir em diversas manifestações artísticas que propiciem e estimulem seu desenvolvimento nas múltiplas linguagens.
- Desempenhar suas funções em espaços não formais de educação: instituições, fundações, secretarias de cultura, galerias, museus, ateliês, dentre outros.
- Desenvolver propostas críticas e inovadoras no meio artístico.
- Apresentar autonomia em seu processo de formação profissional de forma contínua. (UNESC, 2016, p. 35).

As competências e habilidades são descritas como uma concepção de formação do curso de Artes Visuais – Licenciatura da Unesc, sendo importante para a atuação do professor de Artes Visuais; com ênfase na produção de arte na contemporaneidade baseando-se nos contextos atuais e percebendo as manifestações artísticas na atualidade. Sobre os espaços de atuação, o documento não os restringe e considera que as competências desenvolvidas possibilitam ações em escolas públicas, privadas na educação básica incluindo a Educação de Jovens e Adultos, o EJA, e nos espaços não formais que incluem o trabalho nos ateliês. As propostas de ensino-aprendizagem desenvolvidas pelo licenciado em Artes Visuais, nesses espaços, devem ser críticas e inovadoras enfatizando a autonomia do egresso no seu processo de formação profissional descrita como contínua.

Os avanços na dicotomia de quem ensina artes e de quem produz, que nesse caso seria somente uma competência do acadêmico do bacharelado, vai se desmistificando nas discussões sobre o professor artista e docente artista, que também cria seus percursos de ensino criativos individuais ou juntamente com os seus alunos com o ensino, conforme afirmam Capra e Loponte (2016a, p. 4):

Professor-artista é o que ensaia novas formas de ensino (individualmente, com seus pares ou com os alunos em sala de aula), dedicando-se à criação de instrumentos para o trabalho docente. A arte oferece para isso uma riqueza que pode gerar

pensamento, fazendo progredir a capacidade de criação individual do professor e, a partir disso, fazer progredir seu trabalho.

Essas discussões estão bem acentuadas no curso, estreitando a relação entre Bacharelado e Licenciatura, o que é perceptível durante os eventos, como seminários, simpósios e ações organizadas pelas disciplinas e, ainda, nos grupos de pesquisa e nos projetos de extensão. Sobre esse aspecto, em especial me reportei ao ano de 2010 e as lembranças que tenho também incluem as diferenças no próprio modo de se vestir dos acadêmicos. Essa percepção não é uma característica evidenciada somente na Unesc, conforme Born e Loponte (2012, p. 23) “[...] podemos pensar na existência de uma dicotomia entre o campo artístico e o campo pedagógico na estrutura do ensino superior brasileiro, apresentada especialmente nos cursos de bacharelado e licenciatura”.

O curso ainda afirma que promove discussões para refletir sobre a classificação entre a produção de arte e o ensino de arte. Sobre essa dicotomia: “[...] mesmo propondo habilitações distintas entre os cursos de Bacharelado em Artes Visuais e Licenciatura em Artes Visuais, o percurso curricular dos cursos é tecido por conexões.” (UNESCO, 2016, p. 36).

No entanto, há casos em que as formandas já atuam como professoras e sentem a necessidade da formação por meio de um curso que concede a licença para a atuação profissional. Já as dificuldades de acesso são justificadas com a falta de recursos financeiros que foi descrita como um impedimento para iniciar a graduação.

Contata-se que as formandas compreendem a importância da educação, e imprimem com suas respostas um desejo de contribuir com os estudantes por meio do ensino, sobre a escolha do curso, percebe-se que a maioria ocorreu pela identificação com a área, influenciadas pelo contato com o ambiente escolar e o incentivo dos professores. Em um caso específico houve uma mudança do Bacharelado com a percepção que há mais oportunidades de áreas de atuação com a Licenciatura.

A última pergunta deste eixo refere-se às mudanças que foram observadas no percurso formativo ao longo da trajetória acadêmica. Suas respostas evidenciaram percepções variadas sobre a questão. As formandas responderam conforme sintetiza o Quadro 5.

**Quadro 5 – Mudanças na trajetória no percurso formativo**

<b>Mudanças e percepções na trajetória no percurso formativo</b>	<b>Formandas</b>
Transformação pessoal	7
Consciência de que a formação é um processo contínuo	2
Ampliação do processo criativo	3

Fonte: Dados de pesquisa (2018)

Nas respostas podem ser evidenciados três sentidos: 1) transformação pessoal, 2) consciência de que a formação é um processo contínuo, e 3) ampliação do processo criativo. O sentido que o preponderante foi à transformação pessoal.

Nota-se que há uma preponderância nas respostas sobre a percepção da transformação do caráter pessoal, fazendo menção ao início e tomando consciência sobre mudanças de pensamento. As formandas percebem que para o exercício da docência, estudar é algo contínuo e a pesquisa é uma das ferramentas indispensáveis para o processo de construção do conhecimento.

Com a globalização e as constantes transformações faz-se necessário que a educação continuada se torne indispensável como estratégia pedagógica, sendo possível adaptar-se às mudanças que acontecem no mercado de trabalho. Essa educação não pode ser confundida com a que foi adquirida nos anos escolares que é uma preparação para a vida. Diferente disso, essa formação torna-se uma educação durante toda a vida (CHAUI, 2003).

Aspectos como a capacidade de análise e crítica retomam questões que fazem parte da formação política do professor que consegue por meio dos conhecimentos adquiridos desenvolver reflexões e análises sobre Arte.

*Estou me formando e me tornei um ser humano muito melhor do que quando eu entrei, isso é o que mais tenho gratidão pelo curso. (A1).*  
*A partir da experiência durante 4 anos no curso de Artes visuais, ampliei minha visão crítica analítica e criativa. (A5).*

Palavras como motivação e esforço sinalizam uma característica de autoformação que no PPC é descrito como um princípio das

atividades complementares (AC) que é a capacidade de organizar uma rotina de estudos com autonomia nos horários e autoria nos registros e diferentes formas de materialização do conhecimento adquirido. Conforme afirma Tardif (2000, p. 7), sobre a necessidade da autoformação “Tanto em suas bases teóricas quanto em suas consequências práticas, os conhecimentos são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, uma formação contínua e continuada [...]. Os profissionais devem, assim, autoformar-se e reciclar-se através de diferentes meios, após seus estudos universitários”.

*Tem que pesquisar muito, se dedicar e se esforçar para aprender. **Estar sempre estudando.** (A2).*

*Então parar para se analisar, é um negócio difícil, até foi algo do meu estágio não do meu TCC que eu não cheguei a **uma conclusão** exata porque esse processo de formação ele é sempre contínuo parece né, eu sou uma pessoa diferente do que eu era antes de entrar aqui,, mas ainda não me percebo algo pronto fixo, parece que eu ainda estou nesse processo de transformação. (A10).*

Uma dessas capacidades de reflexão que contribui para a mudança de pensamento está evidente na resposta de A6, que tinha uma ideia estabelecida a partir do julgamento estético que perpassa pelo gosto sobre o que é belo ou feio, sua percepção é transformada pelo conhecimento sobre a arte contemporânea que surge na segunda metade do século XX e reverbera hoje em grandes discussões na sociedade. Em suas obras, os artistas criam suas próprias concepções de estética causa impacto a quem não está aberto para pensar outros modos de manifestação artística além dos conhecidos ao longo da história da arte. Essa mudança de percepção sobre arte foi descrita pela formanda como propulsora de uma modificação no seu processo criativo conforme descrito em sua resposta:

*Mudei meu olhar, eu não aceitava a arte contemporânea, achava feio, e com o decorrer do curso mudei isso, mudei meu olhar sobre o desenho perfeito, ampliei meu processo de criação. (A6).*



Sobre a formação estética docente e a sua relação com a arte contemporânea, Loponte (2014, p. 644) afirma que:

A arte contemporânea traça novos mapas estéticos e desconcerta as nossas provisórias certezas sobre o que é ou pode ser considerado arte. Se nossas principais referências a respeito de artes visuais ou Arte (assim mesmo, em maiúsculas), ainda cabem apenas em grossos volumes de uma “História Universal da Arte” ou em representações preocupadas tão somente em mimetizar o real, contornadas por pesadas e douradas molduras, não há como não estranhar ou passar incólume diante das inusitadas manifestações artísticas contemporâneas.

Outra percepção foi a ideia de uma conclusão ao final das experiências de estágios ou ainda na apresentação do trabalho de conclusão de curso, que possui no nome uma intenção de finalidade, mas como o conhecimento é dinâmico, os estudos, as investigações podem ter diversos desdobramentos.

As formandas atribuem as mudanças de transformação pessoal, comungando com Nóvoa (2009) quando aponta para a dimensão que não há como separar a dimensão pessoal e profissional do professor. Nota-se que houve mudanças de pensamento no percurso formativo, as alunas consideram o aumento da criticidade, da análise e da criatividade, compreendem que é necessário continuar estudando depois estarem formadas. A formanda que citou seu TCC percebe que a sua formação não é algo fixo, e ainda que é necessário estar aberto para compreender a arte contemporânea que é as manifestações artísticas que estão presentes neste século.

A última pergunta deste eixo refere-se à compreensão sobre teoria e prática nas ações do professor de Artes. Suas respostas evidenciaram

as percepções variadas sobre a questão. As formandas responderam conforma sintetiza o Quadro 6.

**Quadro 6 – Compreensão sobre teoria e prática**

<b>Compreensão sobre teoria e prática</b>	<b>Formandas</b>
As duas não podem faltar, são complementares	5
Devem andar juntas	3
Não existe aula de artes sem prática	1
Arte não é só prática, o aluno aprende de várias formas	1
São interligadas	1

Fonte: Dados de pesquisa (2018)

Nota-se nas respostas que emergiram cinco sentidos para a compreensão sobre teoria e prática: 1) As duas não podem faltar, 2) Devem andar juntas, 3) Não existe aula de Artes sem prática, 4) Arte não é só prática, o aluno aprende de várias formas, e 5) são interligadas. Os sentido mais preponderante foi: As duas não podem faltar, são complementares.

Constata-se na resposta da formanda A11 que as pessoas não aprendem da mesma forma e que alguns alunos preferem aulas mais teóricas, porém a aluna considera importante a junção de teoria e prática. Já A5 entende que andam lado a lado, isso leva a inferir que as compreende como separadas, porém, devem se constituir juntas no processo de ensino aprendizagem. Na compreensão de A6 a prática contextualiza o conteúdo.

*Acho importante pelo fato de que as pessoas entendem as coisas de diversas formas. Assim como tem alunos que entendem apenas tendo a experiência, tem aluno que prefere a teoria, e quando junta os dois, ambos são beneficiados. (A.11).*

*Como uma ação feita dentro da sala de aula que envolva os dois, explicando o conteúdo, **contextualizando com a prática.** (A6).*

*De muita importância, pois as duas **andam lado a lado.** (A5).*

Observa-se na resposta da A10 que para ela é possível ensinar arte somente com a teoria, porém é necessário que a prática se faça

presente na sala de aula destacando que os alunos na produção encontram mais significado nas aulas, em relação a somente uma aula expositiva dialogada. A formanda A10 já descreve o lugar da teoria que deve ser abordada antes da prática.

*Essencial, porque a gente consegue ensinar a arte através da teoria, só porque a gente também precisa trazer a prática para dentro da sala de aula, sabe porque torna essa experiência mais significativa, esse tocante o aluno ele podendo tocar fazer e produzir ele absorve muito mais se eu ir somente para frente da sala e falar. (A10).*

*A teoria sempre deve vir antes da prática, pois ela serve para fundamentar um conteúdo que posteriormente seguirá uma prática. Uma aula de arte não é a mesma sem que haja praticas. A prática é aplicada para avaliar se o aluno compreendeu o conteúdo passado. (A9).*

A integração no ensino da arte – teoria, práxis e *poesis* – pode suscitar múltiplos sentidos, como afirma Lampert (2018, p. 79)

Compreende-se que a pesquisa em Arte elabora um pensamento sobre o processo artístico sobre o processo criativo não acaba em um objeto artístico, e sim, pressupõe a construção de um pensamento visual que pode ser subjetivado em meio às questões que permeiam a cultura visual. Desta forma, perceber o contexto relacional e o interstício social que a Arte pode apontar não é negar a expressividade artística, ou poesia, ou fantasia, como já foi dito, mas pressupõe entender a Arte como produção cultural.

O poética é a relação do diálogo que o artista desenvolve no processo criativo que na sala de aula está relacionado com o ato criador de pensar processos artísticos relacionados com as questões do ensino da arte. Encontra-se aqui uma relação com a resposta da A9 sobre a necessidade da prática para que aconteça uma aula de Artes, as pesquisas da área estão relacionadas com o pensamento visual que permeiam a subjetividade não negando a importância da expressão e o fazer artístico, mas enfatizando a necessidade de compreender a arte tal qual pensamento.

## 4.2 DOCÊNCIA EM ARTES

O segundo eixo de análise dos dados coletados é composto de questões sobre a docência em Artes, segundo as perguntas 7, 4, 5, 8 e 15 do questionário aplicado, que pretendiam saber qual a compreensão das formandas sobre os seguintes aspectos da docência: a contribuição do curso para a identidade profissional, a representação do professor de Artes antes de entrar no curso, as características para o exercício da docência, as experiências significativas na trajetória do curso, e como são registradas as experiências ao longo do curso e como elas impactam na formação.

A pergunta sobre a construção da identidade profissional buscou saber sobre a contribuição do curso. As formandas responderam conforme sintetiza o Quadro 7.

**Quadro 7 – Contribuição do curso para a sua identidade profissional**

<b>Contribuição do curso para a sua identidade profissional</b>	<b>Formandas</b>
Consciência de que a identidade profissional está em construção	3
Mudança sobre a representação do professor de Artes	4
Incentivo dos professores durante o curso	1
Características profissionais	1

Fonte: Dados de pesquisa (2018)

Nas respostas, podem ser observados quatro sentidos que emergiram: 1) mudança na percepção no percurso formativo, 2) transformação pessoal, 3) consciência de que a formação é um processo contínuo, e 4) ampliação do processo criativo. O sentido preponderante foi sobre a mudança na representação do professor de Artes Visuais.

Percebe-se nas respostas que as formandas se reportam à representação do professor que gostariam de ser, como a descrita na resposta de A5, baseando-se na memória das aulas que teve ao longo da trajetória escolar ou ainda na própria universidade, fazendo menção aos professores do ensino superior que teve ao longo do curso, considerando suas influências positivas: “Durante minhas observações e atuações em estágio pude identificar qual professora desejo ser.” (A5).

Nota-se também algumas competências profissionais almeçadas. A formanda A2 deixa bem clara sua compreensão quanto ao perfil profissional do professor de Artes Visuais que deve ser pesquisador, criativo, pontual, respeitar os estudantes, ser organizado, e deve fazer uso dos instrumentos de planejamento de acordo com as faixas etárias.

*O curso contribuiu na formação deixando claro que temos que ser: pesquisador, criativo, pontual dos horários de trabalho, respeito com educando, os outros profissionais, organizado, ter tudo planejado, planejar as aulas de acordo com as turmas e com o espaço onde estamos inseridos. **Mas ainda estou construindo minha identidade profissional.** (A2).*

*É uma importância muito grande porque não do curso em si, mas dos **professores vem deles uma influência muito grande e muito positiva, eles são pessoas que se importam bastante em levar a arte para a comunidade, levar a arte para as pessoas, então isso acaba trazendo uma visão diferente para a gente, nos projetos de extensão tem muito essa questão de levar a arte e a cultura para fora para a comunidade trabalhar ela fora desse ambiente universitário, levar ela além.** (A10).*

Sobre a formação dos profissionais para o ensino, o PPC descreve que o curso de Artes Visuais – Licenciatura deve ter como objetivo, conforme as DCN para os cursos de graduação, fomentar a produção, a pesquisa e a crítica em Artes Visuais. Para tanto, indica que o aluno deverá:

- Desenvolver competências e habilidades para planejar e produzir criativamente, articulando ensino, produção artística, pesquisa, extensão e desenvolvimento de projetos culturais.
- Atuar em instituições educacionais formais e não formais, conduzindo o processo de ensino aprendizagem nos contextos e relações que envolvem a arte na contemporaneidade.
- Estabelecer diálogos entre a arte e a educação assumindo a função de agente multiplicador e de

autoria nas ações de intervenção social que contemplem a arte.

- Agir com autoria e autonomia para o contínuo desenvolvimento de seu conhecimento e habilidades específicas nas linguagens artístico-culturais em especial nas artes visuais.

- Inserir-se no circuito artístico e cultural como artista/professor em formação, demonstrando sensibilidade e excelência na criação, difusão e recepção do fenômeno visual. (PPC, 2006, p. 34).

Nos objetivos do curso para a formação dos licenciados, evidencia-se o desenvolvimento das habilidades e competências e a articulação da pesquisa artística na elaboração de projetos culturais, que podem ser desenvolvidos em instituições formais e não formais com processos de ensino e aprendizagem envolvendo arte na contemporaneidade. Os diálogos de arte e educação devem ser promovidos com autoria e autonomia nas ações que façam intervenção social. As habilidades específicas das linguagens artístico-culturais devem ser desenvolvidas continuamente em especial nas Artes Visuais, já a inserção no circuito artístico-cultural é importante para que o acadêmico demonstre sua excelência na criação, difusão e percepção do fenômeno visual.

Na resposta da formanda A8, fica evidente uma transformação na sua interação durante as aulas, pois, segundo ela, iniciou o curso com dificuldade de interagir nas reflexões propostas pelos professores. A capacidade de interação deve uma característica forte na construção da docência, visto que a atuação nos espaços educacionais em diversos momentos desenvolvem propostas que envolvem coletivo.

*Assim que eu entrei no curso eu era muito tímida para falar numa apresentação de seminário, para me impor oralmente diante de alguma reflexão imposta diante dos professores. No decorrer do curso eu fui melhorando nestas questões, hoje eu posso dizer que sou uma pessoa que tem mais facilidade para se expressar, mas que ainda não sei sobre o meu futuro profissional. (A8).*

Já nas respostas das formandas A3 e A9, percebe-se uma generalização, não ficando clara qual a contribuição do curso para a sua identidade profissional.

*Foi tudo de bom abriu a minha cabeça sobre arte e quero levar comigo sempre. (A3).*

*Me fez perceber a educação com olhos mais humanos. (A9).*

Compreende-se com a resposta das formandas que houve uma mudança na representação do professor de Artes Visuais, inclusive uma das formandas confessa que há um perfil almejado de ser professora que ela deseja ser; nota-se que há um grande incentivo pelos professores do curso e uma abertura nas interações durante as aulas. Sobre a identidade profissional, o PPC aponta ao longo do texto termos variados, como propositor/ pesquisador/mediador, propositor/crítico, e ainda faz referência ao Núcleo de Saberes Docente que prepara para a prática pedagógica que assegura a identidade da formação, sendo assim visando que os termos sinalizam posicionamentos teóricos poderia ser utilizado somente um.

No Quadro 8, estão as respostas sintetizadas referentes à pergunta 5, sobre a representação que as formandas tinham do professor de Artes antes de entrarem no curso.

**Quadro 8 – Representação do professor de Artes**

<b>Representação do professor de Artes</b>	<b>Formandas</b>
Que ensina a desenhar	8
Sem atribuição de valor	3
Considerava “bons” professores durante a trajetória escolar e percurso formativo	6

Fonte: Dados de pesquisa (2018)

As respostas evidenciam três sentidos que emergiram sobre a representação do professor de Artes Visuais: 1) que ensina a desenhar, 2) sem atribuição de valor, e 3) considera *bons* professores durante a trajetória acadêmica. O sentido que mais preponderante foi o de professor que ensina a desenhar.

A ideia que o professor de Artes precisa única e exclusivamente saber desenhar descrita na resposta de A1 está relacionada com a tendência pedagógica tecnicista em que era privilegiado o uso da técnica

como uma preparação para o mercado de trabalho. Essa representação se perpetua ainda hoje quando é destinada ao professor de Artes a tarefa de fazer os desenhos dos painéis da escola; ou ainda consideram o *bom professor* o que ensina as crianças somente técnicas de desenho.

Os enfeites e decorações na escola por muito tempo foram atividades desenvolvidas nas aulas de Artes, fazendo os estudantes reproduzirem em série os ornamentos para as festas, não havendo uma compreensão de que não há uma disciplina durante a graduação que ensine decoração, mas essa concepção atrelada ao ensino de Arte persiste e se reproduz ainda hoje.

A resposta da formanda A2 apresenta o motivo da luta que se perpetuou por muito tempo na área, ou seja, busca pela valorização do professor do ensino de Arte mesmo depois da promulgação da LDB 9.394/1996, quando a disciplina tornou-se componente curricular obrigatório. Em algumas escolas, é preciso se manifestar para participar de conselhos de classe, justificar que há conteúdo e ainda que não é possível subir as aulas para as crianças fazerem exercícios das aulas que são consideradas por algumas equipes diretivas mais importantes. As discussões na área sinalizam diversos avanços e uma pauta superada, mas que precisa ser constantemente retomada: a valorização do docente de Artes Visuais.

*Que ensinava só desenhar e enfeitar a escola.* (A1).

*Não tinha valor nenhum.* (A2).

*Antes na minha fase de estudante na Educação Básica os professores de artes não proporcionavam muitos conteúdos significativos, hoje pelas minhas experiências de estágios e bolsista do Pibid tenho outra visão do professor de arte. Há professores que se comprometem a propor ações metodológicas que envolvem o aluno, professores propositores que fazem a mudança.* (A8).

Na resposta da formanda A8, nota-se a influência na mudança da representação do professor nos estágios obrigatórios e também no Pibid, programa do governo federal, que promove a conexão entre a universidade e a escola; no caso da formanda, ela era bolsista e acompanhava o professor de Artes observando as aulas, que de acordo com ela são metodologias que envolvem os alunos. Para descrever isso, utilizou a expressão *professores propositors*. Esse termo tem inspiração



nos artistas propositores Lygia Clark e Hélio Oiticica cujas proposições eram o diálogo e sua existência dependia da relação com o outro. De acordo com Martins (2015, p. 320–321),

[...] a proposta é que professoras/professores façam suas escolhas, percorram seus próprios caminhos nos mapas de territórios da arte e cultura. Que sejam também propositores. A cartografia é apenas um primeiro acercamento para provocar a experiência com problematizações que deixam em aberto os fazeres do educador, reconvocando “estados de invenção”.

Encontra-se ressonância na resposta da formanda (A8) quando cita o termo professores propositores, para nomear um professor que se lança no desafio de ensinar se reportando à figura do mapa que orienta possíveis novos percursos que vão se revelando durante as ações pedagógicas.

Percebem-se os elogios nas falas de A7 e A8 aos professores e a descrição de características, como: dedicados, empolgados e com muitas ideias, sendo pontos perceptíveis que influenciaram a formanda a seguir também a carreira docente

*Sempre tive ótimos professores de Artes, dedicados, empolgados e cheios de ideias, logo sempre admirei esta profissão. (A7).*

*Bom minha experiência com relação, as minhas antigas professoras na infância e adolescência foram de algumas serem padronizadas e outras buscavam inovar. Por isso meu gosto inicial em arte. (A5).*

Percebe-se na resposta das formandas que a representação do professor de Artes Visuais que desenha ainda se perpetua como uma compreensão de que ensinar a desenhar é a principal habilidade do docente em Arte. Nota-se que a participação de uma formanda no Pibid transforma a sua representação de professor e inclusive utiliza um termo atribuído ao professor de Artes na contemporaneidade, e ainda houve nas respostas elogios aos professores que conviveram durante a vida escolar.

O próximo questionamento refere-se a características que são necessárias para o exercício da docência em Artes e estão sintetizadas no Quadro 9.

#### **Quadro 9 – Característica da docência em artes**

<b>Características da docência em artes</b>	<b>Formandas</b>
Formação Continuada	8
Profissionalismo	3
Gostar de Lecionar	6

Fonte: Dados de pesquisa (2018)

Nota-se que emergiram três sentidos para a pergunta: 1) a formação continuada, 2) o profissionalismo, e 3) o gostar de ensinar. O sentido que teve maior preponderância foi o sobre a formação continuada.

Fica evidente a compreensão das formandas sobre a busca pelo conhecimento como algo contínuo, que inclui não só as formações promovidas pelas instituições escolares como também, a autonomia de participar de grupos de pesquisa e cursos de formações específicas e o desenvolvimento da autoformação.

*Ser formado e estar em formação contínua. (A2).  
Acredito que uma das características essenciais é continuar estudando, lendo, se informando, conhecendo e buscando o novo. (A7).*

Quanto ao profissionalismo relatado, que inclui a competência, para A4 e A8 é construído no cotidiano, nas ações e nas atitudes em relação aos saberes e às informações que envolvem o ambiente escolar. Sobre a construção do profissional docente, o PPC (2016, p. 37) afirma que: “O acadêmico, professor de arte em formação, constrói seu conhecimento pedagógico a partir do seu próprio fazer, pois é sobre a ação e a reflexão sobre a ação que a teoria é construída”.

Já A10 refere-se à necessidade de sensibilidade como uma característica da docência. Nesse sentido, mais do que uma emoção é preciso ter percepção da pluralidade de ser e estar no mundo dos estudantes e também observar a realidade e o contexto em que estão inseridos.

*Ser um **profissional competente** na minha área. (A4).*

***Profissionalismo**, gostar de lecionar, ter mente aberta, **ser criativo e dinâmico**. (A8).*

*Olha pelo que eu pude observar nos estágios, além do conhecimento sobre arte **temos que ser muito sensíveis**, porque a gente está lidando com vários seres humanos cada um tem as suas características os seus próprios pensamentos vivem as suas próprias realidades e a gente tem que saber fazer com que essas coisas conversem de uma forma que não distancie os alunos dessa arte educação. (A10).*

Constata-se nas respostas das formandas que compreendem como uma característica da docência a formação continuada, para elas os conhecimentos são dinâmicos e é durante o próprio fazer e as reflexões e ações como afirmou o PPC, é que se percebe a necessidade de continuar buscando o conhecimento para aprimorar o exercício da docência.

O Quadro 10 apresenta os dados das formandas sobre as experiências significativas ao longo do curso.

**Quadro 10** – Experiências significativas na trajetória do curso

<b>Experiências significativas do curso</b>	<b>Formandas</b>
Todas as experiências	2
Práticas nos ateliês	6
Estágios	7
Visitas Museus/ Galerias	1
Pibid	2

Fonte: Dados de pesquisa (2018)

Na resposta das formandas, emergiram cinco sentidos que ficaram mais evidentes das experiências significativas durante o curso: 1) todas as experiências relevantes, 2) práticas nos ateliês, 3) estágios, 4) visitas em museus e galerias, e 5) a participação no Pibid. O sentido que mais preponderante foi a experiência do estágio.

A maioria das formandas entrevistadas não atua ainda na área, sendo assim o seu convívio até o momento de estágio é somente como aluna. Vivenciar esse primeiro contato com os estudantes e ter que desenvolver um projeto é compreender na prática como se constitui uma

aula de Artes frente a tantas informações presentes em uma sala de aula. A atuação também é de avaliação das propostas abordadas no projeto desenvolvido com os estudantes, momento de reflexão sobre as ações docentes.

*Todas as experiências tiveram significado, pois foram conhecimentos que nunca havia conhecido. (A1).*

*Os estágios obrigatórios, o contato com a sala de aula, os alunos, tudo era muito novo. Também a viagem para São Paulo e Curitiba, a visita em museus, galerias de arte. A experimentação de materiais nas aulas da Odete e da Angélica, sempre visando nossas futuras práticas pedagógicas. (A7).*

*Os estágios e as práticas nos ateliês e algumas dinâmicas que alguns professores fizeram. (A2).*

*Sem dúvidas os estágios foram significativos e no meu caso o Pibid. (A9).*

*O primeiro estágio porque foi digamos, não foi a primeira experiência dentro da sala de aula, mas foi a primeira experiência como alguém que está a frente de uma turma na sala de aula, eu estava ali eu por mim, foi uma experiência bem marcante, na verdade todos os estágios foram porque a gente fez com as diferentes faixas etárias, são formas diferentes de levar a arte, são pessoas diferentes e outra experiência muito significativa para mim foi e está sendo as experiências que a gente tem nos ateliês, esse contato direto que temos com a arte que é extremamente importante na formação do professor ter esse conhecimento para si mesmo e poder levar para a sala de aula também. (A10).*

Os estágios obrigatórios fazem parte do processo de formação dos cursos de licenciatura, promovendo a reflexão-ação sobre os projetos desenvolvidos e preparando o acadêmico para o mercado de trabalho, durante essa ação educativa os estudantes vivenciam situações práticas do âmbito profissional, propiciando a compreensão do seu papel social frente à realidade. Existe também a possibilidade de os acadêmicos realizarem estágios curriculares não obrigatórios em que o licenciando possui a opção de fazer estando em consonância com o

currículo e em conformidade com as especificidades da área. Sobre o objetivo do estágio obrigatório, o PPC afirma que:

Concretiza-se em **experiências** que subsidiam o processo de ensino e aprendizagem, constituindo-se em meios de integração, em termos de vivências práticas, de aperfeiçoamento técnico-cultural, científico, de relacionamento humano e de desenvolvimento de valores, como ética e cidadania. Por isso, deve ser planejado, acompanhado e avaliado, para corrigir e aprimorar questões teóricas e procedimentos, suprir carências e estimular a criatividade e a autonomia do acadêmico, podendo ser estágio obrigatório e/ou não obrigatório. (UNESC, 2016, p. 70, grifo nosso).

Tomadas como experiência pelo PPC, essas situações concretas dos estágios foram enfatizadas pelas formandas ao responderem o questionário, quando citaram materiais que utilizaram em suas ações e a relação que encontraram com as outras disciplinas, e sobre a sensação ímpar de estar pela primeira vez à frente de uma turma na função de professor desenvolvendo as propostas que foram de sua autoria. Sendo assim: “O Estágio Supervisionado possibilita ao acadêmico dar continuidade a sua própria formação por meio da construção de saberes técnicos e pedagógicos relacionados ao profissional da educação os quais deverão processar-se de forma permanente.” (UNESC, 2016, p. 68).

O estágio é orientado por um(a) professor(a) que deve possibilitar percursos para que o licenciando possa desenvolver capacidades e habilidades pedagógicas e técnicas para atuação a ser constituída com responsabilidade, ética, competência junto ao professor supervisor na escola em que será realizado o estágio.

Essa etapa da formação profissional pressupõe a indissociabilidade teoria-prática e entre ensino, pesquisa e extensão, sustentada por um projeto coletivo que venha fortalecer e melhorar a formação do profissional da educação da UNESC, possibilitando a inserção do acadêmico no ambiente de trabalho, de acordo com o que

determina o Projeto Pedagógico do curso. (UNESC, 2016, p. 70).

O segundo sentido evidencia o ateliê e suas diversas possibilidades de aprendizagem, a resposta de A10 enfatiza que é um lugar que proporciona contato direto com a arte, referindo-se à relação que os acadêmicos estabelecem com os materiais no desenvolvimento do percurso criativo; destacaram também que as professoras dos ateliês abordam propostas visando à reelaboração na escola.

Sobre as ações pedagógicas desenvolvidas no ateliê, Larrosa (2002, p. 28) descreve que:

Se o experimento é genérico, a experiência é singular. Se a lógica do experimento produz acordo, consenso ou homogeneidade entre os sujeitos, a lógica da experiência produz diferença, heterogeneidade e pluralidade. Por isso, no compartilhar a experiência, trata-se mais de uma heterologia do que de uma homologia, ou melhor, trata-se mais de uma dialogia que funciona heterologicamente do que uma dialogia que funciona homologicamente. Se o experimento é repetível, a experiência é irrepetível, sempre há algo como a primeira vez.

As aulas no ateliê não escapam da relação do experimento com a ação, uma vez que é preciso manipular os materiais pesquisando as formas como poderão ser utilizados, mas para que essa ação torne-se experiência dependerá de cada sujeito atribuir ou não sentido, pois a experiência perpassa pela singularidade com que cada acadêmico será afetado durante os seus percursos.

As formandas citam ainda, a ampliação de repertório por meio de viagens e visitas a museus e galerias com diversas temáticas são enfatizadas como um momento de experiências significativas. Novamente aparece a participação do Pibid e sua contribuição com a formação dos acadêmicos, destacando como uma experiência na trajetória do curso.

Sobre essas ações o documento prevê as Práticas como Componentes Curriculares (PPC) e as Atividades Complementares (AC). A PCC atende às normativas das DCN e permeia todo o currículo do curso de Artes Visuais – Licenciatura. Os acadêmicos em cada disciplina desenvolvem atividades práticas de no mínimo de 400 horas

estabelecidas pelo curso. Sobre as possibilidades de atividades para as PCC, indica:

Entrevista com professores de artes (possível publicação em *websites, podcasts*, etc.); Escrita de artigo de opinião sobre a atividade docente; Análise de imagens em concursos escolares; Inserção em atividades culturais, projetos culturais; Seminários sobre práticas de ensino aprendizagem em ensino da arte; Análise de livros didáticos e outros materiais usados em escolas; Debate sobre filmes que tratem da docência; Elaboração de materiais didáticos; Simulação de projetos interdisciplinares, os quais serão realizados na Educação Básica quando da prática docente. (UNESC, 2016, p. 39).

Essas atividades ao final de cada disciplina aproximam o acadêmico da docência e dos elementos que devem estar presentes nas aulas de Artes. Sobre essas propostas, faço menção à convivência que tive com os acadêmicos bolsistas do Pibid quando era professora supervisora: sempre escutava seus relatos sobre as aulas e em diversas vezes solicitavam a permissão para registrarem as ações das aulas observadas em seus diários de bordo, uma prática da disciplina que estavam cursando, e também quando conversávamos sobre metodologias e sugestões de materiais.

A Licenciatura em Artes Visuais também oportuniza as AC com o objetivo de complementar o currículo com vistas ao incentivo da autonomia e da autoformação na ampliação de conhecimentos que extrapolam as dimensões da academia, viabilizando vivências com diferentes realidades culturais e uma relação com profissionais com experiência na área de formação.

O Curso de Artes Visuais – Licenciatura promove aulas inaugurais e semanas acadêmicas, bem como palestras, seminários, mostras de arte, círculo de debates, dentre outros, para incentivo às atividades complementares. Também mantém parceria com diversos órgãos e instituições da área da arte e da cultura na cidade de Criciúma e na região, o que amplia as oportunidades para os alunos realizarem as AC. (PPC 2016, p. 54).

Constatam-se por meio das respostas das formandas que as experiências mais significativas ao longo do curso foram os estágios, porém elas citam a relação dessa ação com as aulas no ateliê quando relatam que inseriram as propostas aprendidas nesses espaços nos projetos de ensino que desenvolveram nos estágios obrigatórios. O ateliê que é mencionado como um lugar significativo pelas formandas, não é enfatizado no PPC e não há as orientações das ações desenvolvidas nesses espaços.

A próxima pergunta buscou saber sobre os registros e experiências que impactaram na formação. As respostas estão sintetizadas no Quadro 11.

**Quadro 11** – Experiências durante a graduação e seus impactos na formação

<b>Experiências durante a graduação e seus impactos na formação</b>	<b>Formandas</b>
Diários, <i>portfólios</i> e produções artísticas	9
Acervos <i>online</i>	4
Participações nos diversos eventos ofertados pelo curso	5

Fonte: Dados de pesquisa (2018)

Nota-se nas respostas das formandas, emergiram três sentidos, que ficaram mais evidentes quanto aos registros e seus impactos na formação sendo eles: 1) diários, portfólios e produções artísticas, 2) acervos *online*, e 3) participações nos diversos eventos ofertados pelo curso. O sentido preponderante foi: diários, portfólios e produções artísticas.

Percebe-se na escrita das formandas a apropriação da necessidade do registro, que é uma prática já exercida pelo professor como instrumento pedagógico, sendo utilizado no curso para criação do livro de artista que também é conhecido como diário de bordo, um lugar de registro do percurso criativo. Essas anotações foram descritas como importantes para serem utilizadas no decorrer do curso que, segundo a formanda A8, o utilizou para resolver problemas do estágio. Também apontam como grande aliado para pensar nas ações pedagógicas, posteriormente ao curso, no exercício da docência.

*São registradas por fotos, projetos escritos, produções artísticas, portfólios, anotações, postagens no AVA, entre outros. As experiências*



*me ajudaram muito a resolver questões durante meus estágios obrigatórios, pois me lembrei das falas/ações dos professores nas aulas. As experiências me deixaram mais segura nas atuações dos estágios. (A8).*

*No meu caso eu registro muito em diário, que na aula da professora Odete a gente chama de diário de bordo, que é tipo um diário de artista, é um material que eu sempre usei antes de entrar aqui é muito importante para mim, é muito significativo traz muita influência no que eu faço fora daqui, do que eu levo na sala de aula eu estou sempre revisitando esses materiais essas anotações para ter ideias ou de juntar essas ideias e transformar em algo novo para levar para dentro da sala de aula ou para desenvolver outro projeto então existe esse registro e ele serve não só para gente enquanto professor que está se formando, mas para gente levar enquanto pessoa e artista. (A10).*

Sobre a importância do diário como um instrumento na prática docente, Silva e Lampert (2015, p. 1096) ensinam que:

O diário, como instrumento de trabalho e pesquisa, permite um desdobramento entre a Arte e o ensino. Em sua abrangência, pode ser utilizado por artistas e professores (de diferentes áreas), assim como por artistas/professores vinculados ao território das Artes Visuais. Diante desses fazeres e nomenclaturas, o diário desdobra-se, ilustrando e possibilitando um eixo real para o pensamento visual.

A formanda A10 evidencia esse instrumento como essencial para ter ideias, juntar ou transformá-las em novas propostas de projetos, reforçando a possibilidade de estar revisitando as anotações sempre que precisar.

*Mais ao final da minha graduação foi adotado o livro do artista é diário de bordo e com isto eu percebi o quanto é importante registrar, e agora já formada posso retoma-lo e utilizar muito do que registrei. (A9).*

Diário de Bordo, relatórios, **seminários**, portfólios, **trabalhos científicos**, fotos. (A5).

Sobre a perspectiva contemporânea do artista professor e a sua relação com o diário, Silva e Lampert (2015, p. 1096) reiteram que:

A perspectiva contemporânea do artista/professor permite na prática do diário uma junção dos fazeres do professor e do artista. Esta conexão torna-se de grande valia, já que pode-se quebrar o estigma de que o professor de Arte não entende de pedagogia, ou que, quem exerce a docência é menos artista do que aqueles que não a exercem.

Já, os acervos *online* foram apresentados pela formanda A11, que possui um contato maior com os meios digitais, incluindo os processos criativos com o uso das ferramentas tecnológicas, sendo assim o próprio diário de bordo pode ser concebido em formato digital.

*Por usar muito o meio digital, **tenho arquivos salvos no computador de todos os trabalhos feitos e apresentados**, também tendo imagens. Mas outra coisa que faço desde o primeiro semestre é guardar todos os materiais físicos, textos/xerox, pois tem muitas coisas que não lembramos, mas está lá e facilita muito a pesquisa.* (A11).

Outra forma de registros que impactam na formação, conforme relatou A5, é a participação nos eventos e seminários organizados pelo curso, que geram debates nas aulas posteriormente. Os trabalhos científicos, cópias de livros, relatórios e os registros fotográficos também foram evidenciados como usuais e importantes.

Fica evidente na resposta das formandas que as experiências que causaram impacto na formação estão relacionadas com o fazer artístico quando citam as produções artísticas e *portfólios*, sendo que estes são produzidos nos ateliês, já os diários de bordo e livro do artista relacionam-se com todas as disciplinas como uma produção que se constrói com as anotações dos acadêmicos durante o percurso formativo. Sobre a utilização das tecnologias como um lugar de criação, o curso oferta uma disciplina no núcleo comum que se intitulada Fundamentos da Computação nas Artes, em consonância com o que

descreve no PPC sobre as tecnologias de informação e comunicação, tendo, inclusive, laboratórios de informática como parte da estrutura do curso.

O Quadro 12 apresenta as respostas para a pergunta que desafiou as formandas a pensarem sobre uma ação pedagógica refletindo sobre o par experiência-sentido.

**Quadro 12 – Ação pedagógica pensando no par experiência-sentido**

<b>Ação pedagógica pensando no par experiência-sentido</b>	<b>Formandas</b>
Algo que o aluno se identifique	1
Uma boa metodologia	2
Experiência que deu sentido para o professor	3
Trazer questionamento e discussão	1
Performance	1
Observação/provocar o pensamento	1

Fonte: Dados de pesquisa (2018)

Contata-se nas respostas das formandas, emergiram seis sentidos, que ficaram mais evidentes quanto à ação pedagógica pensando no par experiência-sentido: 1) algo que o aluno se identifique, 2) boa metodologia, 3) experiência que deu sentido para o professor, 4) trazer questionamento e discussão, 5) performance; e 6) observação/provocar o pensamento. O sentido preponderante foi: experiência que deu sentido para o professor.

Percebe-se nas respostas das formandas A3 e A2 que elas compreendem que essa ação está relacionada ao sentido que foi por elas atribuído ou ainda o sentido como sensação que está vinculado ao seu percurso formativo, porém ao propor uma ação pedagógica nem sempre o que nos afeta vai afetar aos alunos da mesma forma.

*Isso sempre é bom para o desenvolvimento do profissional usando todas as experiências que deu sentido para a sua vida. (A3).*

*Penso que seja uma experiência que já fiz, então senti. (A2).*

A resposta da formanda A10 amplia a discussão para a necessidade de entender o contexto a partir da observação sobre quem são os sujeitos envolvidos na ação, para depois pensar como abordar os

conteúdos. Já a formanda A7 relaciona o fazer artístico mencionando o experimento e depois associando a criação e ao toque, e A6 especifica a linguagem da performance como uma ação que proporciona uma experiência- sentido.

*Isso vai muito das pessoas eu precisaria entender qual o contexto dessas pessoas que é muito um exercício que a gente faz durante os estágios, essa questão da observação, a gente trás uma questão problema para pensar o que a gente poderia fazer para levar essa questão, no meu primeiro estágio da educação infantil eu tive que trazer o fazer artístico para eles conseguirem compreender o que é essa arte. (A10).*

*Algo que **envolva o fazer artístico, que instigue os alunos a quererem experimentar, tocar, criar.** (A7).*

*Performance é um perfeito par experiência\sentido. (A6).*

*Penso que seja **uma experiência que já fiz, então senti.** (A2).*

Sobre a lógica de pensar uma ação pedagógica no par experiência-sentido, referindo-se ao sujeito da experiência, Larrosa (2002, p. 24) provoca o pensamento quando nos aponta características sobre o sujeito da experiência afirma que: “O sujeito da experiência seria algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios alguns efeitos”.

Nota-se na resposta das formandas diferentes compreensões acerca do par experiência- sentido, apontando características do par teoria-prática. O conceito de experiência descrito por Larrosa (2002) aponta para uma experiência relacionada com a transformação que extrapole o sentir, ou que tenha sentido ou a ausência dele, mas que o sujeito seja afetado pelo ensino-aprendizagem.

#### 4.3 OS ATELIÊS COMO ESPAÇOS FORMATIVOS DO PROFESSOR DE ARTES

O terceiro eixo de análise dos dados coletados apresenta as questões sobre o ateliê como espaço formativo do professor de Artes.

Esse eixo foi investigado por meio das perguntas 11, 12, 13 e as respostas das formandas estão sintetizadas no Quadro 13.

**Quadro 13 – Contribuição do ateliê para a formação**

<b>Contribuição do Ateliê para a formação</b>	<b>Formandas</b>
Lugar de aulas dinâmicas/com interação	9
Exercício da prática, com uso de técnicas	4
Lugar de expressão criação	5
Possibilidade de aliar teoria prática com pesquisa	9

Fonte: Dados de pesquisa (2018)

Nas respostas das formandas, emergiram quatro sentidos que ficaram mais evidentes na contribuição do ateliê para a formação e a relação que estabelecem com esse espaço: 1) lugar de aulas dinâmicas/com interação, 2) exercício da prática com o uso das técnicas, 3) lugar de expressão e criação, e 4) possibilidade de aliar teoria prática com pesquisa. Dois foram preponderantes nas repostas: o lugar de aulas dinâmicas com interação, e a possibilidade de aliar teoria e prática com pesquisa.

Todas as formandas evidenciaram a importância dos ateliês para o processo formativo, porém percebe-se que não compreendem a formalidade desse espaço, que possui uma dinâmica diferente durante as aulas, mas esse fato não retira a sua finalidade no processo formativo dos professores de Artes Visuais.

Os ateliês/estúdios<sup>7</sup> estão espalhados ao longo de um corredor que possui o fluxo maior de acadêmicos do curso de Artes Visuais transitando constantemente; anexo ao bloco encontra-se o departamento, a sala do Polo Arte na Escola e uma sala de reunião onde são realizados os encontros dos projetos de extensão e grupos de pesquisa. Ainda são utilizados os laboratórios de informática que ficam em outros blocos, e também salas para as diversas disciplinas que são oportunizadas nos blocos B, L e M, e ainda, as salas de dança no complexo esportivo. No bloco administrativo está a Sala Edi Balod, espaço de exposição e laboratório de Artes Visuais, esse nome faz menção a um professor que lecionou no curso. Esse espaço é utilizado para exposições de artistas convidados e também pelos professores de disciplinas do Bacharelado e

---

<sup>7</sup> O curso possui ateliês e estúdio, neste texto ambos serão tratados como ateliês.

Licenciatura, que juntamente com os acadêmicos desenvolvem conhecimentos sobre o processo de curadoria que permeia as exposições. Os trabalhos de conclusão de curso do bacharelado também são expostos na galeria.

Particularmente, sempre que vou descrever o curso me reporto aos ateliês enfatizando a importância das experiências que tive no contato com as diversas linguagens; esse espaço formativo do professor de Artes Visuais é descrito no *site* da instituição e faz menção à qualidade da infraestrutura como um diferencial na formação do licenciando em Artes Visuais; inclusive, as turmas são divididas de forma que os professores possam orientar individualmente cada acadêmico.

As respostas de A1, A8 e A6 a questões que envolvem uma aula de Artes na sala, como a organização do planejamento, a metodologia e os materiais que serão utilizados e que também são práticas realizadas nos ateliês que, apesar de ser um espaço que propicia autonomia para os acadêmicos, não deve ser confundido com um lugar em que não há didática de ensino. O dinamismo e a interação compõem um sentido bastante citado pelas formandas, pois o ritmo das aulas no ateliê é individual e compartilhado ao mesmo tempo em meio a conversas e sugestões dos próprios colegas por que o percurso criativo vai criando desvios e diante de vários apreciadores e críticos as produções ganham sentido.

*Acredito que o ateliê é de extrema importância, pois pode ser um espaço fora da sala formal, fazendo uma aula mais dinâmica. (A1).*

*Espaço de liberdade de expressão e criação. (A6).*

*Foi nos ateliês que aprendi as técnicas, o uso de materiais que pude levar para meus estágios. É um espaço onde se aprende mais na prática onde podemos nos expressar sem a pressão que uma sala de aula causa, ou seja, as aulas nos ateliês são mais livres. (A8).*

A pressão da sala de aula mencionada pela formanda A8 pode referir-se às atividades que envolvem a aprendizagem por meio de leitura, reflexão, discussões, escritas e requer concentração e uma dinâmica específica. Nesse sentido, apontam o ateliê como um lugar de *liberdade*.

Outra questão abordada nas repostas é eleger o ateliê como o único lugar da prática como deixa perceber A2. Para ela ali se materializa no uso de técnicas desassociado com a teoria no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que o uso somente da técnica sem contextualizar as produções artísticas pode recair em um vazio de significado.

*Os ateliês são importantes, pois contribuem para os acadêmicos exercer as práticas. Foi vivenciando e participando das aulas nos ateliês que tenho um pouco de práticas e conhecimento os com algumas técnicas e linguagens. (A2).  
A experimentação, o contato com os materiais, o próprio fazer artístico é muito forte dentro dos ateliês. (A7).*

Os processos criativos se intensificam nos ateliês com a experimentação de materiais e pesquisas é essa relação que o sujeito estabelece com os materiais que deslocam o pensamento. No geral as propostas possuem uma temática e, no percurso, as ideias iniciais ganham forma e vão se materializando com a orientação dos professores.

Sobre a importância desse espaço para a formação do professor de Artes Visuais, no PPC, o ateliê aparece no corpo do texto pela primeira vez na justificativa de implantação do curso. Nesse tópico, são apresentados os espaços de atuação em que o professor de Artes Visuais poderá atuar depois de estar formado, sendo que não se restringe somente à escola, estendendo-se aos espaços não formais de educação. De acordo com o documento:

A escola é o espaço de atuação para a formação docente, no entanto, ressalta-se que há outros espaços (Museus, ONGs, **Ateliês de Arte**, centros comunitários - espaços institucionais, legitimados ou não pelo sistema de arte), que possibilitam a atuação desse profissional. Tendo em vista esta demanda da sociedade, tem-se um currículo proposto para atender as necessidades das escolas e das comunidades. (UNESC, 2016, p. 29, grifo nosso).

Nesse sentido, o ateliê aparece como um espaço de atuação e não somente como um espaço formativo acadêmico, pois o egresso pode

também prestar serviço, ou ainda ter o seu próprio ateliê desenvolvendo os seus percursos criativos. O documento cita que há uma demanda na sociedade, porém não fica explícita como é a atuação do docente em Artes Visuais nesse espaço que extrapola os muros da universidade e da educação formal.

Os ateliês também estão presentes no item sobre as demandas profissionais, trazendo novamente várias possibilidades de atuação, como mediação, organização, docência em oficinas de arte, curadoria, pesquisas sobre arte. “Seja como mediadores de exposições em museus, galerias de arte, produtores culturais **em ateliês**, organizando eventos e projetos sociais, em oficinas de arte ou como professores de artes em Organizações não Governamentais.” (UNESC, 2016, p. 29, grifo nosso).

No perfil do egresso, o ateliê é apresentado como um espaço em que do professor de Artes Visuais pode atuar, enfatizando novamente que sua atuação não se restringe à escola, e inclui instituições, fundações secretarias de cultura, galerias etc. No item sobre avaliação do ensino e aprendizagem, o ateliê novamente é mencionado, agora, como um lugar de produção e manifestação de diversas linguagens artísticas, especifica-se as faixas etárias de atuação do licenciado que deve desenvolver a criticidade na propostas que devem ser construídas com autonomia no processo artístico. Ainda nessa seção, o PPC aborda como o curso contribui para a formação do perfil do egresso em Artes visuais, afirmando que:

A atuação do curso, no sentido de colaborar para a formação do perfil do egresso da licenciatura em artes visuais, contemplando os objetivos citados, envolve a oferta de disciplinas em uma matriz diversificada e atualizada, trazendo estudos sobre os saberes docentes, fundamentos da arte, sobre a teoria e história da arte, a inter-relação entre as diferentes linguagens artísticas, ateliês e manifestações contemporâneas da arte. (UNESC, 2016, p. 35).

Na seção intitulada Coordenação, o PPC apresenta um tópico específico para os ateliês sendo que o responsável possui a atribuição de organizar e coordenar esses espaços juntamente com os professores que utilizam essas salas em suas disciplinas; na sequência do documento, há detalhamento sobre a sua estrutura física cada ateliê.



O ateliê é descrito como um espaço que possibilita a atuação do docente em Artes Visuais, sendo que para desempenhar essa função é necessário desenvolver competências sobre a mediação das ações pedagógicas nesses espaços que não são apresentadas no PPC.

As formandas, no questionário que faz parte desta pesquisa, descrevem que há uma liberdade durante as aulas nos ateliês, porém no processo de ensino há intencionalidade e, mesmo esse espaço apresentando a autonomia como uma característica, há um processo formativo que deve constituir-se no domínio das técnicas para que o licenciado, ao se formar, esteja apto a mediar às ações práticas durante o processo de criação dos seus alunos.

A pergunta a seguir tem como objetivo perceber quais as características que envolvem as aulas nos ateliês e se há relação com as outras disciplinas e ainda se é possível reelaborar as práticas nas ações pedagógicas. As respostas estão sintetizadas no Quadro 14.

**Quadro 14** – Relação com outras disciplinas e possibilidades de reelaboração das práticas pedagógicas

<b>Características das aulas nos ateliês/relação com outras disciplinas/reelaboração de práticas pedagógicas</b>	<b>Formandas</b>
Aulas livres/dinamismo	1
Possibilidade de reelaboração nas práticas pedagógicas	7
Teoria e práticas aliadas	1
Cada ateliê possui as suas características	1

Fonte: Dados de pesquisa (2018)

Percebe-se nas respostas que emergiram quatro sentidos sobre as características dos ateliês e a sua relação com as outras disciplinas e a possibilidade de reelaborar as propostas aprendidas nas ações pedagógicas: 1) aulas livres e dinâmicas, 2) possibilidade de reelaboração nas práticas pedagógicas, 3) teoria e práticas aliadas, e 4) cada ateliê possui as suas características. O sentido preponderante foi o da possibilidade de reelaboração das propostas aprendidas nos ateliês nas práticas pedagógicas.

Nas respostas das formandas, é perceptível a compreensão da relação dos ateliês com as outras disciplinas, muitas citaram que as experimentações ou mesmo as técnicas aprendidas foram utilizadas

durante os estágios obrigatórios, e ainda relacionaram os conteúdos aprendidos nas aulas de história da arte com a possibilidade de conhecer técnicas e materiais que são utilizados por diferentes culturas. Sobre a relação com as outras disciplinas, A10 comenta que:

*Sim, bastante, tem algumas disciplinas inclusive que elas se conversam, tivemos semestre passado uma disciplina de desenho contemporâneo e aula de leitura e essas coisas elas se conversavam, essa relação ela existe não só nessas disciplinas mais em outras também e no estágio a gente acaba trazendo muita coisa das outras disciplinas que a gente teve para esse processo. (A10).*

O dinamismo, a liberdade e a possibilidade de o professor estar próximo dos alunos são mencionadas como uma característica das aulas nos ateliês. Percebe-se na resposta da formanda A8 uma compreensão de que não há muita teoria nas ações pedagógicas, porém cita as relações que realizou com as outras disciplinas e o uso das técnicas nos estágios, para o professor ensinar uma técnica logo precisa ter se apropriado da teoria.

*As aulas nos ateliês são mais dinâmicas, sem muita teoria e mais prática, as opções de materiais são diversificadas, **temos liberdade para se expressar artisticamente**. Há relação com algumas disciplinas que tive como disciplinas de Metodologia da Educação Infantil e Metodologia do Ensino Médio e também as disciplinas de estágios. **Tudo que eu aprendi nos ateliês eu apliquei nos meus estágios.** (A8).*

*Sim, os ateliês **aliam teoria e prática propondo o fazer artístico, este que vai ser primordial na mediação do professor de arte.** (A4).*

Quanto à possibilidade de reelaboração dos conhecimentos adquiridos nos ateliês nas ações pedagógicas, a formanda A11 compreende que “Todas as atividades são possíveis”. Essa percepção também foi citada pelas demais que acreditam, segundo o relato, que o curso apresenta os materiais diversificados e de qualidade, porém

sugerem alternativas de materiais com preços acessíveis para ser utilizado na escola; A7 também confirma essa percepção:

*As aulas em ateliê causa maior proximidade entre o professor e o aluno, com aulas que tem um teor de maior parte prático. Nessas aulas o aluno pode conseguir relacionar o que aprendeu em outras disciplinas, assim como o professor também pode propor um projeto interdisciplinar. **Todas as atividades são possíveis**, e apesar de muitas vezes a escola não ter recursos para comprar muitos materiais ou materiais caros e nem os alunos de trazer, sempre nos era mostrado opções alternativas para trabalhar o mesmo conceito. (A11).*

*Sim. **Tudo que aprendemos no ateliê de alguma forma é pensado para aplicar em sala de aula com os alunos.** Visamos outros materiais, como os recicláveis, ou também materiais mais baratos. (A7).*

A pergunta a seguir tem como objetivo compreender qual a relação dos ateliês com a pesquisa. As respostas das formandas estão sintetizadas no Quadro 15:

**Quadro 15** – Relação do ateliê com a pesquisa

<b>Relação do ateliê com a pesquisa</b>	<b>Formandas</b>
São ações complementares	7
Testa o assunto pesquisado	2
A prática estimula a pesquisa	1
Aproximação com as possibilidades de desenvolver ações na sala de aula	1

Fonte: Dados de pesquisa (2018)

Nota-se nas respostas quatro sentidos sobre a relação do ateliê com a pesquisa: 1) são ações complementares, 2) testam o assunto pesquisado, 3) a prática estimula a pesquisa, e 4) aproximação com as possibilidades de desenvolver ações na sala de aula. O sentido preponderante evidência que os ateliês e a pesquisa possuem relações complementares.

Nas respostas, há um consenso sobre a relação que se estabelece nos ateliês com a pesquisa, além do entendimento de que isso é complementar ao processo criativo. As formandas possuem a consciência de que o processo criativo envolve a busca de subsídios não só na experimentação dos materiais, mas também na fundamentação teórica por meio de estudos e discussões sobre o percurso que será desenvolvido.

A formanda A10 relata que a elaboração de produções artísticas nos ateliês é um processo que é executado partindo de um tema proposto pelos professores, que utilizam a pesquisa como uma metodologia que fundamenta o percurso criativo; referem-se em específico a um episódio que aconteceu no ateliê de cerâmica em que houve diversos problemas com os materiais utilizados pelos acadêmicos e mediante essa situação juntamente com a professora tiveram que pensar alternativas para finalizar a produção.

*[...] a gente faz muita pesquisa aqui, por exemplo, aqui nas próprias aulas da professora Odete a gente está direto nessa coisa de pesquisa não só de materiais, mas estamos sempre desenvolvendo algo que tem um processo sabe não é uma coisa que tu pega o material e já faz tem todo um processo de pesquisa antes tu desenvolve e pensa quais são as possibilidades, a escultura está sendo uma pesquisa tivemos um tema e cada um de nós pensou em uma produção algumas de nós tivemos vários problemas que a escultura rachou e tivemos que pensar alternativas para que esse projeto se torne viável, é esse processo de pesquisa e experimentação de materiais, artistas e processos. (A10).*

*Nos ateliês é preciso fazer muita pesquisa de artista, materiais apropriados para sua criação, pesquisa até para descobrir onde está o erro quando este acontece. (A9).*

*Estimula por meio da atividade artística a pesquisar sobre os artistas e perceber o quanto é importante você pesquisar este conhecimento. (A4).*

Nota-se uma dicotomia entre teoria e prática que persiste em duas respostas que apontam a prática como uma forma de testar a teoria. Se

existe uma prática, logo está fundamentada em uma teoria; percebe-se que ambas, teoria e prática, são tratadas como desvinculadas.

*O ateliê possibilita experimentação, que é uma forma de pesquisa em **que testa o teórico em prática**, ou até mesmo descobre coisas **novas**. (A11).*

*Uma complementa a outra. (A5).*

Esse discurso estende-se às instituições escolares e aos alunos. Pois mediante metodologia de discussões, produção textual, leituras constantemente surge o seguinte questionamento: professora hoje não vai ter aula? Ou seja, não concebem uma aula sem o fazer artístico como sendo uma aula de Artes, uma das formandas em sua resposta utilizou a seguinte expressão: é o momento em que colocamos “a mão na massa”.

Considera-se que o ateliê é responsável por promover a crítica e a reflexão, como afirmam Lampert, Goulart e Facco (2017) “Assim, o espaço ateliê poderá ser entendido como um lugar de ensino e aprendizado na prática desse olhar, um lugar de potência como eixo gerador de conhecimento que não perpassa somente pelo ensino técnico”.

Percebe-se nas respostas das formandas que compreendem a contribuição do ateliê para a formação considerando-o um lugar de aulas dinâmicas que promove interações e ainda com a possibilidade de aliar teoria, prática e pesquisa. Sobre as características das aulas nos ateliês, enfatizam a reelaboração das propostas realizadas nesses espaços fazendo relacionando com a realidade do cotidiano escolar. Na relação do ateliê com a pesquisa, a concebem como complementares enfatizam que a pesquisa se constitui em todo o processo.

Evidencia-se com os estudos realizados sobre o ateliê que é um lugar em que teoria e prática estão integradas, e a pesquisa é um fio condutor e o disparador dos processos de criação, e as possibilidades de reelaboração são possíveis dialogando com as propostas de ensino e com adaptações, sendo que os processos de ensino do percurso formativo dos acadêmicos e dos alunos do cotidiano escolar não são o mesmo.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa é um caminho suscetível de deslocamentos e propõe aberturas para novos percursos que não se encerram, assim como as inquietações que movimentam a profissão docente. Durante o trajeto desta pesquisa várias questões se desvelaram.

Ao retomar o objetivo desta investigação que previu a análise do conceito de experiência para os professores em formação inicial de Artes Visuais – Licenciatura, percebeu-se que está mais evidente a relação com o experimento. A maioria das ações descritas como experiência pelas formandas faz menção ao fazer artístico e as ações do estágio obrigatório que demonstram com relevância a atuação do acadêmico. Porém, em vários momentos, apontam, nas repostas, a transformação pessoal na trajetória. As reflexões realizadas por Larrosa (2002) estão relacionadas com um conceito de experiência que ultrapassa a dimensão do experimento, que além de formar, pode transformar, pois é uma ação singular que se relaciona com a subjetividade que se manifesta ao longo do percurso formativo.

A experiência é um termo bastante utilizado nas aulas de Artes, sendo assim compreendeu-se com esta pesquisa a diferença dos conceitos que sinalizam uma percepção importante para o ensino da arte. Encontro respostas para as ações pedagógicas que desenvolvi no início da carreira docente e durante as observações era perceptível o vazio ou um interesse inicial dos alunos que não perdurava, o experimento dos materiais não era suficiente sem a instituição de um percurso criativo que tivessem uma conexão com um tema, a criação de espaços de relações com a investigação por meio de pesquisa que se materializam nas produções com o fazer artístico.

As ações promovidas pelo curso que foram consideradas como experiências significativas incluíram além das práticas nos ateliês e os estágios obrigatórios, as visitas em exposições fazendo menção à experiência de apreciação e à participação nos projetos de extensão universitária, como Pibid, PROESD.

Sobre o PCN, este foi por muito tempo o documento norteador para o ensino da arte, e a pesquisa retomou o conceito de experiência por ele cunhado, porém hoje a BNCC é o documento normativo que serve de diretriz para a educação no Brasil. Contudo, observa-se que no PPC não é explicitado como esse conhecimento se constitui no percurso formativo do licenciandos, o que acontece também com o conceito de

experiência, sendo que as formandas reconhecem que houve experiência ao longo da sua trajetória acadêmica, e percebe-se que foram afetadas pelo anseio de proporcionar por meio do ensino aquilo que aprenderam, porém não identificam a experiência como uma característica para pensar o ensino da arte, visto que nem todas as ações pedagógicas são experiência.

Sobre a reelaboração dos conhecimentos construídos na graduação, no início, é idealizada ao perceberem que no cotidiano escolar desempenha-se o papel de professor e não a de acadêmico. São vários os saberes envolvidos no processo docente, e a criação é um componente que está no modo como o docente realiza suas conexões com a educação, arte, ensino, alunos e com a escola.

O ateliê é citado em vários momentos da pesquisa nas respostas das formandas inclusive nas experiências que causaram impacto na formação. Percebe-se que é necessário serem abordadas no PPC de Artes Visuais, as orientações das práticas desenvolvidas nesse espaço em relação ao fazer artístico e à experiência nos processos de criação. Constatou-se a relevância desse espaço e o seu caráter formativo para o professor de Artes Visuais.

Observa-se que os estágios obrigatórios foram as experiências mais significativas para as formandas ao longo da trajetória acadêmica, e que concomitantemente citam as propostas aprendidas nos ateliês e entendem que há um diálogo entre o fazer artístico desenvolvido e as ações pedagógicas planejadas nos projetos de ensino-aprendizagem durante a atuação dos estágios.

Esses dados são relevantes para pensar a centralidade do ateliê durante o processo formativo contribuindo com o curso de Artes Visuais para que descrevam melhor as metodologias utilizadas nestes espaços, bem como a sua importância na formação dos licenciados.

As respostas demonstram que o conceito de formação está relacionado com a necessidade da aquisição de conhecimento para a construção da docência, que se estende para além da formação inicial, ou seja, constituindo a formação continuada. Essa premissa também é apontada pelo PPC quando se refere à compreensão sobre o processo formativo. Essa necessidade do conhecimento é encontrada na atuação profissional, visto que a pluralidade dos acontecimentos do cotidiano exige a pesquisa e a constante busca de saberes para resolver dúvidas e encontrar caminhos para o êxito no processo de ensino e aprendizagem.

Como egressa e participante dos cursos de formação continuada observava mudanças referentes ao conceito de formação no curso e, com

este estudo, entendo que cada formação é influenciada pelo seu momento histórico, social e econômico, levando em conta que o conhecimento é dinâmico e que as mudanças são necessárias para a escola e seus desafios na contemporaneidade.

A universidade, conforme descrito pelas formandas, é o lugar do conhecimento, e as experiências reverberam em motivos para a transformação pessoal, que se constituem nas interações com os professores, amigos, e no diálogo com as outras turmas. A extensão universitária fomentou novas percepções sobre pesquisa e maior compreensão sobre assuntos relacionados com a educação.

Constatou-se que a representação do professor de Artes para as formandas se transformou ao longo da trajetória acadêmica. A ideia da habilidade de desenhar como ser a única desenvolvida pelo docente de Artes foi superada, e ficou explícito que os aportes teóricos utilizados para orientar o ensino e aprendizagem descritos no PPC têm reverberado no pensamento sobre os diversos modos que a docência pode ser construída.

As mudanças destacadas durante o percurso formativo, conforme apontado pelas formandas, refere-se à transformação pessoal e comunga os estudos abordados na pesquisa, os quais enfatizam que há uma dimensão pessoal na profissão docente; e as mudanças elencadas por elas dialogam com aspectos que são destacados no PPC de Artes Visuais.

Na compreensão sobre a relação teoria e prática, as formandas destacam que ambas não podem faltar nas aulas de artes e que se complementam, porém, mesmo com essa afirmação, observa-se que a prática recebe maior evidência que a teoria; esse entendimento relaciona-se com o espaço mais citado pelas formandas que é o ateliê.

Considera-se relevante a pesquisa, e o movimento das inquietações ao longo da trajetória confirmando percepções, ampliando as possibilidades e a compreensão da construção do processo formativo do professor de Artes Visuais da Unesc.



## REFERÊNCIAS

ART NERD NEW YORK. **Chasing marcel duchamp around new york**. Studio Marcel Duchamp, em 1918. Los Angeles, 2018. Il cor. Disponível em: <<http://art-nerd.com/newyork/chasing-marcel-duchamp-around-new-york/>>. Acesso em: 15 nov. 2018.

ARTEVERSA. **Sobre este mundo**. Instalação artística. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/artevera/>>. Acesso em: 9 out. 2018.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

BENETTI, Alfonso. **A experimentação na pedagogia da pintura um estudo desenvolvido em ateliê**. Do livro Ensino de artes: Múltiplos olhares/(Org.). Ayrton Dutra Corrêa. Ijuí: Unijuí, 2004.

BORN, Teresinha Patriciane; LOPONTE, Luciana Grupelli. Professoras Artistas: reflexões sobre o fazer artístico e a prática . *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO, IX ANPED SUL. 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1352/793>>. Acesso em: 20 nov. 2018.

BRASIL. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 5 out. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)>. Acesso em: 20 ago. 2018.  
2017

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte**. 3. ed. Brasília, DF: MEC, 1997.

BUORO, Anamelia Bueno. **O olhar em construção**: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CAPRA, Lucia Carmem; LOPONTE, Luciana Gruppelli. **Ditos Sobre Professor Artista**. In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA EMPED – EDUCAÇÃO, MOVIMENTOS SOCIAIS E POLÍTICOS E GOVERNAMENTAIS, ENPED SUL, XI., 24–27 jul. 2016. Curitiba, **Anais...** Curitiba: UFPR, 2016a. Disponível em: <[http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/EIXO6\\_CARMEN-L%3%9ACIA-CAPRA-LUCIANA-GRUPPELLI-LOPONTE.pdf](http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/EIXO6_CARMEN-L%3%9ACIA-CAPRA-LUCIANA-GRUPPELLI-LOPONTE.pdf)>. Acesso em: 20 nov. 2018.

CAPRA, Lúcia Carmen; MOMOLI, Bruno Daniel, LOPONTE, Luciana Gruppelli. Para pensar o horizonte da arte e da educação na contemporaneidade. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 179–191, maio/ago.2016b. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/gearte>>. Acesso em: 8 out. 2018.

CHAUÍ, Marilena. A Universidade Pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 1–11, set./out./nov./dez. 2003.

DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia 2. vol. 1. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 1995.

DESLANDES, Suely Ferreira *et al.* (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

EXPERIÊNCIA. In: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Dicionário Aurélio. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2014.

FACCO, Marta Lucia Carginin. Reflexões sobre o ateliê como lugar/espço em processos de criação em Artes Visuais. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria, v. 10, n. 2, p. 213–227, maio/ago. 2017.

Disponível em:

<<https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/26890>>. Acesso em: 8 out. 2018.

FACCO, Marta; GOULART, Tharciana; LAMPERT, Jocielle. A pesquisa em arte na arte educação: reflexões sobre inventações no ateliê de pintura. *In*: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 26o, 2017, Campinas. **Anais...** Encontro da Anpap. 26., Campinas: Pontificia Universidade Católica de Campinas, 2017. p. 4161–4174.

FELDHAUS, Marcelo. **Por que precisamos da arte no currículo escolar?** 2018. Disponível em:

<<https://www.ufrgs.br/artevera/?p=1493>>. Acesso em: 9 out. 2018.

FERRAZ, Maria Heloisa Correa de Toledo; FUSARI, Maria Felisminda de Rezende. **Metodologia do ensino da arte**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 2012. (Coleção Ciência da Educação-Século XXI).

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: Características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355–1379, out./dez. 2010. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso em: 8 out. 2018.

\_\_\_\_\_. Formação inicial de professores para a educação básica: Pesquisas e Políticas Educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24–54, jan./abr. 2014.

Disponível em:

<<https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/ae/arquivos/1899/1899.pdf>>. Acesso em: 8 out. 2018.

\_\_\_\_\_. Temas em Debate Os professores e suas identidades: O desvelamento da Heterogeneidade. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 98, p. 85–90, ago.1996. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/798/809>>. Acesso em: 8 out. 2018.

GIL, Antônio Carlos **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUIMARÃES, Ana Luiza Bernardo. **Atravessamentos**: a construção da identidade profissional em um curso de formação de professores de Artes Visuais. 2016. 162 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educaçã, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7. ed. Tradução de Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: [s.n.], 2006.

HONORATO, Aurélia Regina de Souza. **Trajatórias Cartográficas na formação de Professores e Professoras de Artes**: espaços do possível. 2015. 133 f. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem. Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2015.

LAMPERT, Jocielle. **Sobre ser artista professor**. Do livro Formação de educadores: modos de pensar e provocar encontros com a arte e mediação cultural/ Mirian Celeste Martins, Estela Bonci, Daniel Momoli (Org.). São Paulo: Terracota Editora, 2018. (Série, art, educação, cultura, 2).

LAMPERT, Jocielle; NUNES, Carolina Ramos. Entre a prática pedagógica e a prática artística: reflexões sobre Arte e Arte Educação. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria, v. 7, n. 3, p. 100–112, 2014. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/3370/337032941007.pdf>>. Acesso em: 9 out. 2018.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 1–11, jan./fev./mar./abr. 2002.

LARROSA, Jorge Bondía. **Tremores**: escritos sobre experiência. 1. ed., 2. reimp. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública a pedagogia crítico social dos conteúdos**. 7. ed. São Paulo: Loyola, 1985.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Arte contemporânea, inquietudes e formação estética para a docência. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 28, n. 56, p. 643–658, jul./dez. 2014.

\_\_\_\_\_. **Docência artista arte e estética de si e subjetividades femininas**. 2005. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

\_\_\_\_\_. Tudo isso que chamamos de formação estética: ressonâncias para a docência. **Revista Brasileira de Educação** [online], v. 22, n. 69, p. 429–452, 2017.

MARTINS, Celeste Mirian. **Arte e horizontes potenciais na escola contemporânea**. Artigo elaborado para o curso na modalidade à distância Aprendendo com arte, módulo 6. [S.l.: s.n.], 2017.

MARTINS, Miriam Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria Terezinha Telles. **Didática do ensino de Arte**: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: [s.n], 2010

\_\_\_\_\_. **Didática do ensino de Arte**: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.

MORAES, Maria Célia Marcondes de; TORRIGLIA, Paula Laura. Sentidos de ser docente e da construção do seu conhecimento. *In*: MORAES, Maria Célia Marcondes de (Org.). **Illuminismo às avessas produção de conhecimentos e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DPEA, 2003.

NOVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educación**, n. 350, set./dez. 2009. Disponível em:

<[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350\\_09por.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf)>. Acesso em: 15 dez. 2011.

\_\_\_\_\_. Pedagogia Universitária: Já estamos no século XXI ou ainda não? CONGRESSO IBEROAMERICANO DE DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA – ENSINO SUPERIOR – INOVAÇÃO E QUALIDADE NA DOCÊNCIA, VII. de 24 a 27 de junho de 2012. Porto. **Anais...** Porto: Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitária. 2012.

PICOSQUE, Gisa; MARTINS, Mirian Celeste. Travessia para fluxos desejantes do professor-propositor. *In*: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de (Org.). **Arte, educação e cultura**. Santa Maria: UFSM, 2015.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Didática e formação de professores**: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: \_\_\_\_\_. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15– 34.

SALLES, Cecilia Almeida. **Gesto inacabado**: processo de criação artística. 4 ed. São Paulo: Annablume, 2009.

SANTOS, Boaventura Souza de. Pela mão de Alice. *In*: \_\_\_\_\_. **O social e o político na pós-modernidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. **A Universidade no século XXI**: para uma universidade nova. Coimbra: Almedina, 2011.

SAVIANI, Demerval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez, 1980.

SILVA, Tadeu Tomaz. Pedagogia do Oprimido versus Pedagogia dos Conteúdos. **Revista Educação, Sociedade e Cultura**, 23º. p. 207–2014, 2005.

SILVA, Tharciana Goulart; LAMPERT, Jocielle. A relevância do diário na prática do diário na prática artística docente. *In: ENCONTRO ANPAP COMPARTILHAMENTOS NA ARTE: REDES E CONEXÕES*, 24., set. 2015. Santa Maria, **Anais...** Santa Maria: ANPAP, 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_. Saberes Profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, jan./fev./mar./abr. 2000.

TRAGANTE, Christiane. **Que tipo de aula produzimos quando saímos da sala de aula?** 2018. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/artevera/?p=1493>>. Acesso em: 20 nov. 2018.

UNIVERSIA. **Realismo: the artist's studio, de gustave courbet. The artist studio – O estúdio do artista, de 1855 – Técnica óleo sobre tela 361x 598. Il cor.** 2014. Disponível em: <<http://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2014/05/28/1097712/realismo-the-artists-studio-gustave-courbet.html>>. Acesso em: 15 nov. 2018.

UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE (UNESC). **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI): 2018–2020**. Criciúma: Unesc. 2017.

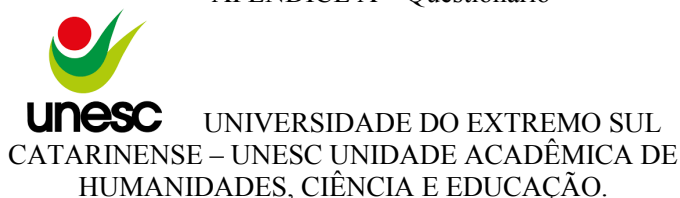
\_\_\_\_\_. **Portal virtual**. 2018. Disponível em: <<http://www.unesc.net/portal/>>. Acesso em: 9 out. 2018.

\_\_\_\_\_. **Projeto Pedagógico Institucional (PPI)**. Criciúma: Unesc. 2010.

\_\_\_\_\_. Pró-reitoria de Ensino de Graduação – PROGRAD. Setor de Avaliação Institucional – SEAI. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação de Artes Visuais Licenciatura**. 2016. Disponível em: <[http://www.unesc.net/portal/resources/files/615/PPC-Final-artes%20Lic\\_01-12-16.pdf](http://www.unesc.net/portal/resources/files/615/PPC-Final-artes%20Lic_01-12-16.pdf)>. Acesso em: 8 out 2018.



## APÊNDICE A – Questionário

**Bloco 1: Conhecendo os sujeitos da pesquisa:**

Sexo: M ( ) F ( )

1 - Qual a sua idade?

2- Você realizou estágio não – obrigatório durante a formação?

4- Você já atuou nas escolas na função de professor?

3- Você participou de algum programa ou projeto de pesquisa durante a formação?

**Bloco 2: Perguntas relacionadas ao objeto de pesquisa**

1 - O que você entende por formação? Qual o papel da arte na formação?

2- Qual a importância da universidade na sua formação?

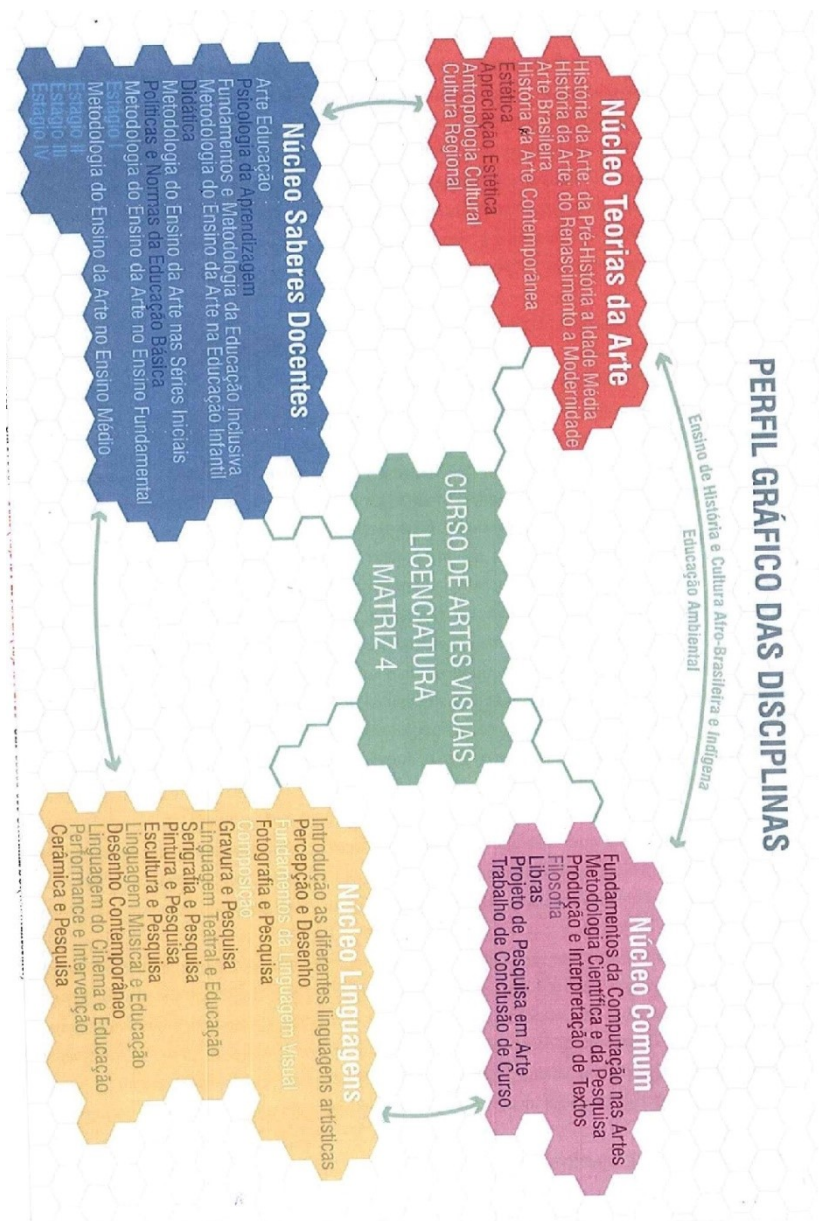
3 - Quais motivos levaram você a escolher o curso de Artes Visuais – Licenciatura?

4 - Qual a representação de professor de artes você tinha antes de entrar no curso?

5 - Você está prestes a concluir o curso de Artes Visuais – Licenciatura, quais as características que são necessárias para exercer a docência em artes?

- 6- Como um professor se forma no curso de artes Visuais? Retome o seu processo e descreva mudanças e percepções da trajetória.
- 7- Qual a contribuição do curso para a formação da sua identidade profissional?
- 8- Quais as experiências na trajetória do curso que foram significativas?
- 9 – Como você imaginaria uma ação pedagógica pensando no par experiência\sentido?
- 10- Como você entende o par teoria/prática nas ações do professor de artes?
- 11- Qual a contribuição dos ateliês para a sua formação? Descreva a sua relação com este espaço.
- 12 - Quais as características que envolvem as aulas nos ateliês? Você percebe a relação com as outras disciplinas?As propostas que você desenvolveu nos ateliês são possíveis de serem reelaboradas nas ações pedagógicas?
- 13- Qual a relação dos ateliês com a pesquisa?
- 14- Quais os saberes são necessários mobilizar nas aulas de artes?
- 15- Como são registradas as experiências vivenciadas durante a graduação e como elas impactam na formação?

## ANEXO A – Perfil Gráfico das Disciplinas



ANEXO B – Autorização do uso de Imagem, Fala e Escrita



**AUTORIZAÇÃO DO USO DE IMAGEM, FALA E ESCRITA**

Eu, \_\_\_\_\_ (NOME), \_\_\_\_\_  
 (ESTADO CIVIL), \_\_\_\_\_ (PROFISSÃO),  
 \_\_\_\_\_ portador(a) da carteira de identidade  
 nº (NÚMERO), \_\_\_\_\_ expedida pelo (ÓRGÃO  
 EXPEDIDOR), \_\_\_\_\_ inscrito(a) no CPF sob o nº  
 (NÚMERO) \_\_\_\_\_, residente e domiciliado(a) no  
 (ENDEREÇO),  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ autorizo, de forma expressa, o uso da  
 escrita, sem qualquer ônus, em favor da pesquisa da mestrandia  
 Juliana Pereira Guimarães com o tema “Formação do professor  
 de artes” do Programa de Pós Graduação – Mestrado em  
 Educação da UNESCO sob orientação do Prof. Dr Ricardo Luiz de  
 Bittencourt para que o mesmo os disponibilize como dados da  
 pesquisa de campo para a sua dissertação.

Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo  
 o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a  
 qualquer título que seja sobre direitos à minha imagem, conexos  
 ou a qualquer outro.

Local \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_ data:

\_\_\_\_\_

Assinatura:

\_\_\_\_\_

Identificação na pesquisa:

Destaque abaixo o nome que gostaria de ser identificado na  
 pesquisa.