



PROFEPT

MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

INSTITUTO FEDERAL
Farroupilha

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
FARROUPILHA
CAMPUS JAGUARI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

LUANA CASSOL BORTOLIN

**O ENSINO DE ARTE DE UM INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL:
DESAFIOS DO CURRÍCULO INTEGRADO**

Jaguari
2020

LUANA CASSOL BORTOLIN

**O ENSINO DE ARTE DE UM INSTITUTO FEDERAL DO RS: DESAFIOS DO
CURRÍCULO INTEGRADO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo campus Jaguari do Instituto Federal Farroupilha, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Vantoir Roberto Brancher
Coorientadora: Catiane Paniz

Jaguari

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Instituto Federal Farroupilha – Campus Júlio de Castilhos
Processamento Técnico.

B739e Bortolin, Luana Cassol

O ensino de arte de um Instituto Federal do Rio Grande do Sul : desafios do currículo integrado / Luana Cassol Bortolin - Jaguari, RS: [s.n.], 2020.

181 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal Farroupilha – Jaguari.
Programa de Pós-graduação stricto sensu em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal Farroupilha.
Orientador: Prof. Dr. Vantoir Roberto Brancher.
Coorientadora: Prf. Dr. Catiane Paniz.
Inclui bibliografia e anexos.
Inclui apêndice.

1. Educação profissional e tecnológica. 2. Ensino da arte. 3. Currículo integrado. I. Título. II. Série.

CDU: 377

Índice para o catálogo sistemático:

Ensino de arte	7.071.5
Currículo integrado	371.214.14

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária

Joice Nara R. Silva – CRB -10/1826.

LUANA CASSOL BORTOLIN

**O ENSINO DE ARTE DE UM INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL:
DESAFIOS DO CURRÍCULO INTEGRADO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal Farroupilha, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado por

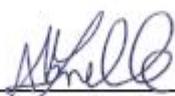
COMISSÃO EXAMINADORA



Prof. Dr. Vantoir Roberto Brancher
Instituto Federal Farroupilha
Orientador



Prof. Dr. Ricardo Rodrigues
Instituto Federal Farroupilha



Profa. Dra. Andrisa Kemel Zanella
Universidade Federal de Pelotas

LUANA CASSOL BORTOLIN

**CURSO DE FORMAÇÃO PERMANENTE PARA PROFESSORES DE ARTE
ATRAVÉS DO AMBIENTE VIRTUAL MOODLE**

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal Farroupilha, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Validado em

COMISSÃO EXAMINADORA



Prof. Dr. Vantoir Roberto Brancher
Instituto Federal Farroupilha
Orientador



Prof. Dr. Ricardo Rodrigues
Instituto Federal Farroupilha



Profa. Dra. Andrisa Kemel Zanella
Universidade Federal de Pelotas

Dedico esta pesquisa a todos professores do Brasil.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à Deus por sempre iluminar meus caminhos. Dar força e coragem para enfrentar os desafios dessa vida.

Agradeço ao meu orientador Professor Vantoir por sempre ter uma leitura atenta à minha escrita, ter sempre paciência e compreensão com minhas limitações, mas sempre demonstrando, com muito respeito, em como eu poderia melhorar. Ficarás sempre na minha memória como um ótimo professor, orientador, alguém que vê e ajuda a ver o potencial que há em nós, seus alunos e orientandos...

Agradeço também à minha coorientadora Catiane também pelo olhar atento e pelas muitas contribuições para minha escrita e pesquisa.

Agradeço, em especial à banca de qualificação por teceram muitas contribuições valiosas para a pesquisa naquela tarde, Professor Ricardo e Professora Andrisa.

Agradeço ao meu querido Paulinho, meu esposo, por sempre ter um tempo para ler minha escrita, me ajudar na compreensão dos textos difíceis e conversar, fazer chá e me acalmar nos momentos de desespero pela pesquisa...

Agradeço à minha família pelo apoio e força nos momentos difíceis, por me acalmarem nas horas tristes. Sempre foram vocês que me ajudaram a recarregar minhas energias para que a escrita saísse com mais facilidade... Obrigada queridos!

Agradeço a todos os professores do Programa PROFEPT do campus Jaguari por terem enriquecido nossas discussões nas aulas teóricas e também contribuído com nossos estudos e pesquisas.

Agradeço a todos os colegas do Programa PROFEPT, pelas discussões e partilhas nas aulas presenciais. Mas, em especialmente, agradeço aos colegas Ingridi, William, Diones e Tauane, vocês foram importantíssimos nessa trajetória pelas conversas, ajudas e encorajamentos.

Enfim, agradeço a todos amigos e amigas que de alguma forma contribuíram para a realização desta pesquisa!

O retrato do artista quando coisa

A maior riqueza
Do homem
É sua incompletude
Nesse ponto
Sou abastado.

Palavras que me aceitam como
sou
- eu não aceito.

Não aguento ser apenas um
sujeito que abre portas, que puxa
válvulas, que olha o relógio, que
compra pão às 6 da tarde, que
vai lá fora aponta o lápis, que vê
a chuva, etc., etc.

Perdoai. Mas eu quero ser
Outros.

Eu penso renovar o homem
usando borboleta.

(Manoel de Barros, 1996)

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi conhecer os saberes docentes e os trajetos formativos dos professores de arte da Educação Básica, Profissional, Técnica e Tecnológica – EBPT atuantes em um Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia. Como objetivo foi possível compreender as representações de docência e as práticas educativas dos professores de arte atuantes deste contexto. Diante desse propósito, problematizou-se: quais são e como se constituem os saberes docentes e os trajetos formativos de professores de artes atuantes nos Cursos Técnicos de um Instituto Federal? Nesse mapeamento, buscou-se traçar algumas categorias dessas concepções identificadas no estudo e seu, possível, impacto no ensino e na aprendizagem. A metodologia pautou-se nos procedimentos da abordagem qualitativa. A coleta dos dados ocorreu por meio de entrevistas semi-estruturadas e análise documental dos planos de ensino. A análise e interlocução dos dados ocorreram por meio de Análise de Conteúdo Categorial-temática. Em relação aos saberes docentes estes são modelados e construídos através de seus trajetos formativos e no ambiente de trabalho. Os professores possuem formação em áreas específicas da arte como Música e Artes Visuais, mas existe ainda a noção do ensino polivalente da arte que faz com que estes docentes exerçam a docência nas diferentes áreas como Artes Visuais, Música, Dança e Teatro. Os docentes falam que em relação ao contexto da prática pedagógica a importância de relacionar arte com o mundo do trabalho, porém relatam a falta de espaço e valorização da arte, pois existe uma imagem tecnicista dessa e uma visão apenas utilitarista e restrita do trabalho. Sobre as significações da docência em arte os professores demonstram valores relacionados à transformação da educação e à responsabilidade com os estudantes. Segundo os relatos os docentes sentem-se valorizados em relação à docência no âmbito dos Institutos Federais, porém não sentem a mesma condição valorizada para o ensino de arte, em função de um viés positivista do currículo e a instituição estar ambientada pelo imaginário da racionalidade extrema (CASTORIADIS, 1982). Em relação ao imaginário e os significados Instituídos, os professores mobilizam seus saberes e suas práticas na mudança para um Imaginário Instituinte. As práticas educativas de arte na educação profissional baseiam-se na relação entre teoria e prática, o uso da abordagem triangular da Ana Mae Barbosa (2007), a pesquisa e os projetos de trabalho com os alunos, há o movimento também de práticas pedagógicas ao encontro da integração curricular. A arte possui um papel importante na formação humana, como a cultura, a criatividade, o pensamento crítico e a experiência estética. É imprescindível que na educação profissional se mobilize sempre para a sensibilização da aesthesis, ou seja, as faculdades de sentir e perceber o mundo de outros modos. Observou-se a necessidade de formação permanente aos professores no contexto da educação profissional e tecnológica para tecerem mais discussões e encaminhamentos sobre o ensino de arte e fortalecerem as demandas em relação ao currículo integrado.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica. Ensino da Arte. Currículo Integrado.

ABSTRACT

The objective of this research is to get to know the teaching knowledge and the training paths of art teachers in Basic, Professional, Technical and Technological Education - EBPT working at a Federal Institute of Science and Technology Education. It also aims to understand the representations of teaching and educational practices of art teachers working in this context. In view of this purpose, the question arises: what are and how are the teaching knowledge and the training paths of art teachers working in the Technical Courses of a Federal Institute of Professional, Scientific, Technical and Technological Education? In this mapping, we sought to outline some categories of these conceptions identified in the study and their possible impact on teaching and learning. The methodology was based on the procedures of the qualitative approach. Data collection took place through semi-structured interviews and documentary analysis of teaching plans. The analysis and interlocution of the data took place through Categorical-thematic Content Analysis. Teachers are trained in specific areas of art such as Music and Visual Arts, but there is still the notion of multipurpose teaching of art that makes these teachers exercise their teaching in different areas such as Visual Arts, Music, Dance and Theater. Teachers say that in relation to the context of pedagogical practice the importance of relating art to the world of work, however they report the lack of space and appreciation of art, as there is a technicist image of it and a restricted and utilitarian view of work. Regarding the meanings of teaching in art, teachers demonstrate values related to the transformation of education and responsibility to students. According to the reports, teachers feel valued in relation to teaching in the context of Federal Institutes, but they do not feel the same condition valued for teaching art, due to a positivist bias in the curriculum and the institution being acclimated by the imagery of extreme rationality (CASTORIADIS, 1982). In relation to the imaginary and the Instituted meanings, teachers mobilize their knowledge and practices in the change to an Instituted Imaginary. The educational practices of art in professional education are based on the relationship between theory and practice, the use of Ana Mae Barbosa's (2007) triangular approach, research and work projects with students, there is also a movement of pedagogical practices throughout meeting of curricular integration. Art plays an important role in human formation, such as culture, creativity, critical thinking and aesthetic experience. It is essential that professional education always mobilize itself to raise awareness of aesthesis, that is, the faculties of feeling and perceiving the world in other ways. There was a need for ongoing training for teachers in the context of professional and technological education in order to have more discussions and referrals about art teaching and to strengthen demands in relation to the integrated curriculum. There was a need for ongoing training for teachers in the context of professional and technological education in order to have more discussions and referrals about art education and to strengthen the demands in relation to the integrated curriculum.

Keywords: Professional and Technological Education. Art Teaching. Integrated Curriculum

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Cena do Filme Tempos Modernos.....	38
Figura 2 – Obra “Mãos de Ouro” de Sônia Gomes.....	93
Figura 3 – Trabalhos sobre Arte Egípcia – Professora B.....	145
Figura 4 – Trabalhos sobre Arte Egípcia – Professora B.....	145
Figura 5 – Trabalhos sobre Arte Egípcia – Professora B.....	146
Figura 6 – Fotografia de Julian Germain, Classroom Portraits, 2004.....	147
Figura 7 – Sônia Gomes Dança, 2008. Costura e assemblagem.....	147
Figura 8 – Instalação de Lia Menna Barreto, Jardim de Infância, 1997.	148

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Publicações encontradas no Portal de Periódicos da CAPES e Scielo Brasil.....	19
Quadro 2 - Publicações encontradas no Sistema TEDE de Teses e Dissertações. ...	20
Quadro 3 - Divisão temática da produção científica.....	21
Quadro 4 - Definição saberes docentes a partir de Tardif	40
Quadro 5 - Definição saberes docentes a partir de Gauthier	41
Quadro 6 - Definição saberes docentes a partir de Cunha	43
Quadro 7 - Formação inicial e continuada dos colaboradores de pesquisa	65
Quadro 8 - Ementa Arte Plano de Ensino Maurice Ravel.....	121
Quadro 9 - Ementa Arte Plano de Ensino Tarsila do Amaral	121
Quadro 10 - Ementa Arte Plano de Ensino Lygia Pape.....	122
Quadro 11 - Ementa Plano de Ensino Chiquinha Gonzaga.....	122
Quadro 12 - Objetivo no plano de ensino Maurice Ravel	125
Quadro 13 - Objetivo do Plano de Ensino Tarsila do Amaral.....	126
Quadro 14 - Objetivo do Plano de Ensino Lygia Pape	126
Quadro 15 - Objetivos do Plano de Ensino Chiquinha Gonzaga.....	127
Quadro 16 - Metodologia ensino de arte Maurice Ravel	128
Quadro 17 - Metodologia ensino de arte Tarsila do Amaral.....	129
Quadro 18 - Metodologia ensino de arte Lygia Pape	131
Quadro 19 - Metodologia ensino de arte Chiquinha Gonzaga	131
Quadro 20 - Instrumentos e critérios de avaliação em arte para Maurice Ravel.....	133
Quadro 21 - Instrumentos e critérios de avaliação em arte Tarsila do Amaral.....	135
Quadro 22 - Instrumentos e critérios de avaliação Lygia Pape	136
Quadro 23 - Instrumentos e critérios de avaliação Chiquinha Gonzaga	137

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

RS - Rio Grande do Sul

EBPT - Educação Básica Profissional e Tecnológica

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

IF – Instituto Federal

LISTA DE APENDICES

APÊNDICE 1 – INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	162
APÊNDICE 2 – PRODUTO EDUCACIONAL.....	165

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1 - CARTA DE APRESENTAÇÃO	167
ANEXO 2- TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL	169
ANEXO 3 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	170
ANEXO 4 - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE	174

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1.JUSTIFICATIVA.....	16
1.1.1.Mapeamento das produções	19
2 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO	30
2.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE ARTE NO BRASIL.....	30
2.2 NO LIMAR DAS ENGRENAGENS: CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	33
2.3 SABERES DOCENTES E TRAJETOS FORMATIVOS.....	39
2.4 REPRESENTAÇÕES DE DOCÊNCIA E ENSINO DE ARTE	46
2.5.PRÁTICAS EDUCATIVAS E EDUCAÇÃO BÁSICA PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	49
2.6.PRODUTO EDUCACIONAL: ESPAÇO VIRTUAL DE FORMAÇÃO/INVESTIGAÇÃO	54
2.7 METODOLOGIA.....	58
2.7.1 Tipo de Pesquisa	58
2.7.2 Critérios de inclusão	59
2.7.3 Critérios de exclusão	59
2.7.4 Procedimentos de Coleta	59
2.7.5 Procedimentos de Análise	61
2.7.6 Aspectos éticos da pesquisa	62
3 ANÁLISE E INTERLOCUÇÃO DOS DADOS	64
3.1 CONHECENDO OS SABERES DOCENTES E OS TRAJETOS FORMATIVOS DOS PROFESSORES DE ARTE	64
3.1.1 Sobre Percursos e Formação: Os Trajetos Formativos dos professores de arte	81
3.2 SIGNIFICAÇÕES DA DOCÊNCIA EM ARTE: O QUE NOS FALAM OS PROFESSORES?	94
3.3 PRÁTICAS EDUCATIVAS DOS PROFESSORES DE ARTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA, PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.....	105
3.4 ANÁLISE DOCUMENTAL: CONHECENDO OS PLANOS DE ENSINO.....	119
3.4.1 Ementa	120
3.4.2 Objetivos	124
3.4.3 Metodologia	128
3.4.4 Avaliação	133
3.4.5 Algumas considerações	138
4 PRODUTO EDUCACIONAL: CAMINHOS PERCORRIDOS PARA SUA	

EFETIVAÇÃO	138
4.1.1 Módulo I.....	142
4.1.2 Módulo II.....	143
4.1.3 Módulo III.....	144
4.1.4 Módulo IV	147
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	148
REFERÊNCIAS.....	154
APÊNDICE 1 – INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	162
APÊNDICE 2 – PRODUTO EDUCACIONAL	165
ANEXO 1 - CARTA DE APRESENTAÇÃO	167
ANEXO 2– TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL	169
ANEXO 3 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	170
ANEXO 4 - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE	174

1 INTRODUÇÃO

A partir do tema “O Ensino da Arte na Educação Profissional Científica e Tecnológica” é preciso entender como se constroem os saberes dos docentes de arte para a integração curricular. A integração prevê a indissociabilidade entre a educação básica e o ensino profissionalizante, onde todos os conhecimentos são importantes para o processo formativo.

A criação dos Institutos Federais com a lei de 11.892/2008 prevê a integração da cultura geral como as áreas exatas, as ciências humanas e as linguagens com o ensino técnico. A filosofia deste ensino integrado é a formação omnilateral no sentido de desenvolver o sujeito na sua integralidade física, cultural, política, científico-tecnológica. Deste modo compreende-se que todos os componentes curriculares são importantes para o aprendizado ao longo da vida. Porém ainda existem algumas indagações habituais sobre qual o papel da arte na Educação Profissional Científica e Tecnológica.

Com uma breve revisão histórica dos processos do ensino artístico no Brasil - séc. XVI ao XX - percebem-se as marcas acadêmicas, tecnicistas e de livre-expressão que até hoje reverberam sobre a percepção da arte nas instituições educativas. (FERRAZ; FUSARI, 1992) Estas práticas de ensino criaram ou a imagem do artista como gênio criador com seus dons natos ou da arte para a simples execução de técnicas e um fazer só pela expressão. (BARBOSA, 2007). Mesmo que o ensino da arte na contemporaneidade tenha mudado muito suas bases teóricas, ainda corre-se o risco da visão engessada do belo, dos dons e do livre fazer dentro das instituições. (BARBOSA, 2007) Se estas demarcações históricas ainda afligem o imaginário sobre uma arte voltada apenas para uma elite ou de um mero fazer, logo é desafiador para os professores da área de arte desconstruírem estas noções através de suas práticas.

Por estas heranças, brechas e desafios é que se pode problematizar sobre quais são e como se constituem os saberes docentes e trajetórias formativas de professores de artes atuantes nos Cursos Técnicos de um Instituto Federal de Educação profissional e Tecnológica?

Logo, o objetivo principal desta pesquisa é compreender como se constituem os saberes docentes e os trajetórias formativas dos professores de arte atuantes nos Cursos Técnicos de um Instituto Federal do RS. Deste modo, pesquisar as

representações de docência e entender as suas práticas educativas no contexto EBPT também são objetivos desta pesquisa.

A pesquisa se delimita ao contexto da EBPT, mais especificamente no cenário de um Instituto Federal do RS. Este estudo visa pesquisar o professor de arte neste local com seus saberes, seus trajetos formativos, suas representações de docência e suas práticas educativas. O ensino da arte, pelo seu histórico de embates e lutas por um espaço de valorização e legitimação na educação brasileira (BARBOSA, 2007), às vezes, pode trazer uma imagem desvalorizada ao seu ensino. Deste modo, esta pesquisa visa entender este professor e sua atuação na EBPT que está envolvido na conjuntura da integração curricular e os possíveis desafios que enfrentam na sua instituição de ensino.

1.1.JUSTIFICATIVA

Desde criança tive contato com os artesanatos feitos pela minha mãe e muitos quadros de pinturas que continham na minha casa. O contato com o artesanato suscitou em mim a vontade de produzir, pintar, modelar, sentir as texturas e cheiros de diferentes materiais. Com o passar do tempo entrei em um curso de desenho e pintura no Ateliê da minha cidade natal, Alegrete. Este contato permanente com a arte fez com que eu optasse por cursar Artes Visuais na graduação.

Após formada na graduação, na minha trajetória profissional, não trabalhei apenas em escolas, mas também em Mostras de Arte como a 9ª Bienal de Artes Visuais do Mercosul que acontece em Porto Alegre. A experiência como mediadora nesta mostra foi crucial para entender a relação entre a arte e o público, arte e vida cotidiana, e a potência que é incitar experiências nas pessoas que visitavam a exposição.

Depois desta experiência inicial, trabalhei como professora ao mesmo tempo em que cursava a Especialização em Psicopedagogia. Mais especificamente, a opção pela temática nesta pesquisa do ensino de arte na educação profissional e tecnológica, foi por ter atuado por dois anos como professora substituta em um Instituto Federal. Neste contexto de trabalho surgiram várias indagações sobre o papel da arte no ensino profissional e sobre a integração curricular.

Atualmente a pesquisa em relação ao ensino de arte colaborou muito para mim

como profissional da área, pois atualmente atuo na Secretaria Municipal de Educação com assessoramento e coordenação onde faço as formações continuadas para as professoras de arte do município. Esta atividade tem a ver com o que pretendo desenvolver no produto educacional como formação permanente para os professores, pois no coletivo nos fortalecemos.

A partir desse exposto sobre minha trajetória acadêmica e profissional, o percurso da pesquisa também possui relação com minha biografia.

Durante minha atuação como docente de arte do ensino médio nos cursos técnicos integrados, percebi os desafios que se encontravam para articular os objetivos de ensino e a conexão com as outras áreas do conhecimento. A demanda de professores de arte por campus é pequena e a carga horária da disciplina está entre as mais reduzidas do currículo. Por isso nota-se a importância de propor reflexões sobre como estes professores atuantes veem a integração e como as suas práticas educativas se articulam a este cenário.

O ensino profissional no Brasil possui um histórico de preparar o estudante para o mercado de trabalho¹. (MOURA, 2008). Com a integração dos Cursos Técnicos dos Institutos Federais esta visão mecanicista deveria ser extinta, mas ainda geram polêmicas se as práticas educativas docentes estão na realidade contribuindo para a integração. Por isso a importância de trazer a tona as discussões sobre a integração, os saberes e os trajetos formativos dos docentes, assim contribuimos para visar mudanças e questionar práticas.

Com o conhecimento produzido nesta pesquisa pretende-se não só beneficiar os participantes, como também a sociedade no sentido de que haverá a organização de um arquivo físico com as narrativas e as possíveis repercussões nos fazeres desses profissionais. Também haverá a construção de um produto educacional em forma de Ambiente Virtual para o compartilhamento e organização de ações entre os professores de arte da EBPT. Também será divulgado o conhecimento produzido nesta pesquisa em artigos, capítulos de livro e eventos científicos.

Pretende-se como produto educacional um Ambiente Virtual para relatos de experiências entre os docentes de arte, já que no Instituto Federal há geralmente apenas um profissional da área por campus, o Ambiente Virtual facilitaria as

¹ A formação para o mercado de trabalho se daria no seu sentido empregatício, relação de sentido estrito e econômico. Hobsbawm (1987) amplia esta noção para a compreensão do mundo do trabalho relativo também às produções culturais, políticas, ou seja, o trabalho está imbricado numa complexidade de relações sociais e atuações criativas para a própria produção e sentido da vida.

formações sobre suas experiências de ensino. A coletividade fortalece as práticas educativas, inclusive como força política para possíveis desafios em relação ao ensino integrado dos cursos técnicos.

Existe também uma escassez de pesquisas na área da educação profissional envolvendo o ensino da arte, ou seja, são necessárias maiores discussões sobre o assunto que vise colaborar com a realidade educativa. Neste sentido faz-se necessário mapear e discutir como que, desde a criação dos Institutos Federais de Ciência e Tecnologia, vem se produzindo pesquisas em relação aos componentes curriculares que não são os da formação técnica específica dos cursos oferecidos pela rede federal. Como exemplo disto, a arte foi o componente em que se fez a busca sobre as produções realizadas ao seu ensino na educação profissional e servem para maiores discussões incluindo os desafios e possibilidades da integração deste componente nos cursos técnicos ofertados. Ao delinear o Estado da Arte com a temática do “ensino da arte na educação profissional” buscou-se entender a partir das produções como este componente tem sido visto, articulado e trabalhado no âmbito da educação profissional.

Em consideração à educação profissional, hoje, esta tem um papel diferenciado, os desafios que os professores possuem na integração dos componentes do currículo fazem parte deste cenário. Pelo mapeamento das publicações destas pesquisas sobre o ensino da arte na educação profissional que foram obtidas a partir do banco de dados da Plataforma CAPES, Portal Scielo Brasil, Sistema de Publicações Eletrônicas de Teses e Dissertações (TEDE) aproxima-se dos desafios e das possibilidades das intenções educativas.

Ao realizar investigação no banco de dados do Portal de Periódicos da CAPES com as palavras “Ensino da Arte e Educação Profissional e Tecnológica” estipulando o filtro de pesquisas brasileiras foram encontradas 416 pesquisas relacionadas, porém apenas 3 produções foram úteis de acordo com este tema específico: o ensino das artes visuais no contexto da educação profissional.

O mesmo procedimento de busca foi feito no Portal Scielo, com o filtro pesquisas brasileiras com as palavras-chaves “Ensino da Arte e Educação Profissional” onde foram encontradas 2 pesquisas acadêmicas.

A partir do Sistema de Publicações eletrônicas de Teses e Dissertações (TEDE) que unifica portais de bibliotecas digitais de instituições de ensino e pesquisa foram encontrados 5 trabalhos relacionados incluindo teses e dissertações

com a temática relacionada ao Ensino da Arte na Educação Profissional e Tecnológica.

Ao analisar as datas pela qual foram publicadas estas pesquisas nota-se que a maioria das produções aconteceu no período de 2013 até 2018. Este dado auxilia na percepção sobre que, nesta época, surgiram maiores preocupações de pesquisas e reflexões sobre o ensino da arte na educação profissional e tecnológica. Dessa forma, a criação dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia em 2008 avançou com o início destas pesquisas na área da Educação Profissional e Tecnológica acontecessem. Ao longo do tempo foram surgindo indagações sobre a integração dos componentes curriculares e com certeza a Arte relacionada às disciplinas ditas “técnicas” como proposta de conexão.

1.1.1. Mapeamento das produções ²

Após a leitura dos resumos e da análise sistemática dos trabalhos encontrados foi possível organizá-los e mapeá-los de acordo com as datas das publicações. Organizados nos quadros a seguir como resultado da busca por “ensino da arte e educação profissional e tecnológica”.

Quadro 1 - Publicações encontradas no Portal de Periódicos da CAPES e Scielo Brasil.

Título	Autor (s)	Ano
Concepções de Arte no Ensino Técnico: Uma Proposta para o contemporâneo	Natália Rizzi Figueiró	2013
Produção Artística Digital Colaborativa e Aprendizagem Curricular no Projeto PROEJA-TRANSIARTE	Lucio Teles	2014
Arte e Informática criando interdisciplinaridade para uma educação tecnológica complexa	Adriano Farias Carla Giane Fonsceca	2016
Arte e Educação Profissional do Brasil:	Carla Giane Fonsceca do Amaral	2016

² Estado da arte **aceito e publicado** como artigo na Revista Tecnia intitulado “Percepções sobre as contribuições do Ensino da Arte na Educação Profissional e Tecnológica.” (BORTOLIN, BRANCHER, PANIZ, 2019) Disponível em: <http://revistas.ifg.edu.br/tecnica/article/view/732/0>

desafios para a docência		
História em Quadrinhos na Educação Artística, Energética e Ambiental do PROEJA	A.C. Souza A. H. Ferrarez	2017

Fonte: da autora.

No sistema TEDE foram encontrados 5 trabalhos incluindo 4 dissertações e 1 tese de doutorado. A seguir no Quadro 2 é possível ver o resultado da temática coletada “ensino da arte e educação profissional e tecnológica”.

Quadro 2- Publicações encontradas no Sistema TEDE de Teses e Dissertações.

Título	Autor	Ano
Arte e Ensino Tecnológico: Deslocamentos para pensar a formação docente	Carla Giane Fonseca do Amaral	2014
Arte e Cultura no contexto da Educação Profissional e Tecnológica	Mayara Karla da Anunciação Silva	2015
O Ensino da Arte no Nível Médio Integrado ao Técnico: das políticas às concepções práticas em duas instituições federais do Rio de Janeiro	Renata Baesso Janeiro	2016
A Experiência em Arte no Ensino Técnico: Investigações para uma aprendizagem significativa	Rafael Augusto da Silva Alves	2016
Avessos da Docência em Artes Visuais.	Alexandre José Guimarães	2018

Fonte: da autora.

A leitura destes trabalhos científicos foi feita com a análise dos objetivos, a metodologia empregada e os resultados obtidos. A partir desta leitura foi possível dividir estas 10 produções encontradas em duas categorias: “Arte e currículo integrado” e “Docência em arte na educação profissional”.

Quadro 3 - Divisão temática da produção científica.

Temática	Quantidade
Arte e currículo integrado	7
Docência em arte na educação profissional e tecnológica	3

Fonte: da autora.

Nas 7 produções científicas categorizadas na temática “arte e currículo integrado” notam-se a preocupação além da interdisciplinaridade, em articular arte e componentes técnicos do currículo utilizando mídias digitais. Há também nestas produções muitos objetivos de relacionar as áreas das ciências exatas com as ciências humanas, e o palco escolhido para desenrolar estas necessidades são as práticas artísticas.

Na pesquisa “*Concepções de Arte no Ensino Técnico: Uma Proposta para o contemporâneo*” a professora de arte do Instituto Federal Rio-Grandense - Campus Charqueadas numa sondagem inicial com seus alunos descobre a herança da livre-expressão, das técnicas artísticas isoladas e a concepção da arte apenas como belo. A professora na sua pesquisa de especialização mostra como inseriu a arte contemporânea nas suas aulas no sentido de querer desconstruir estas percepções muito limitadas da arte. Com a fundamentação teórica partindo de Cocchiarale (2006), Cauquelin (2011) defende que hoje o conceito de arte é expandido, contaminado por inúmeras linguagens, objetos e o artista é um propositor de outras formas de pensamento. A partir da Pedagogia Triangular de Ana Mae Barbosa a arte foi concebida nas aulas a partir da reflexão, contextualização histórica das obras e o fazer artístico.

A partir disto a professora argumenta que o ensino da arte precisava de um outro olhar na instituição ela propôs alguns projetos de ensino como o da arte urbana, pois a arte pública está fora do circuito fechado e elitistas das galerias, a partir do pensamento de Brian O’Doherty (2002):

[...] a galeria ideal subtrai da obra de arte todos os indícios que interfiram no fato de que ela é ‘arte’. A obra isolada de tudo o que possa prejudicar sua apreciação de si mesma. Isso dá ao recinto uma presença característica de outros espaços onde as convenções são preservadas pela repetição de um sistema fechado de valores. (p.2)

Os alunos foram desafiados a intervir no espaço do dia a dia e a proposta final do projeto foi a execução de um grafite no muro da instituição. Os resultados obtidos foi de que o grafite na parede trouxe reflexões sobre a arte não apenas como o belo

e a livre-expressão, mas como algo que nos faz pensar, questionar e perceber a realidade de uma outra forma através da experiência estética.

Percebe-se nesta pesquisa o quanto a noção da arte apenas como belo e do livre fazer estava impregnado nas experiências dos alunos, a professora atuante da instituição trouxe a oportunidade de rever estes conceitos através da arte urbana. Um indício de que o professor de arte pode através de seus saberes questionar práticas instituídas e através disso levar os alunos a refletir sobre como a arte pode auxiliar na crítica, na reflexão e perceber outros significados em relação ao espaço cotidiano.

Na produção textual *“Produção Artística Visual Colaborativa e aprendizagem curricular no Projeto PROEJA”* mostra-se o projeto denominado “Transiarte” onde foi financiada pela CAPES na Escola Técnica de Ceilândia. O projeto PROEJA-Transiarte é uma forma de integrar a experimentação artística com outros componentes curriculares do ensino técnico profissionalizante. O eixo integrador deste processo é a arte com três componentes: a colaboração na produção da arte digital relacionada com o currículo; a motivação do estudante para produzir conhecimento a partir de sua própria identidade cultural; a profissionalização futura em tanto itinerário formativo desenvolvido no PROEJA-Transiarte.

De acordo com o pensamento de Walter Benjamin sobre a reprodutibilidade técnica, tornou-se a experimentação tecnológica o principal objetivo do projeto. Também com as colaborações teóricas de Domingues (2008), Arantes (2008) Santaella (2008) sobre arte digital e as novas formas de sensibilização a partir desta onde se constrói a experiência não apenas pelo conhecimento racional, mas também pela sensibilidade. Os alunos do PROEJA participantes desenvolveram habilidades técnicas para postagens de materiais no meio virtual, a transiarte possibilitou a problematização entre as tensões do real e o virtual. As experimentações artísticas abriram um espaço para criação de um currículo que integrasse as mídias digitais e as experiências vividas dos estudantes nas áreas técnicas do curso.

Estes textos mostram como a arte no ensino técnico está sendo uma atitude e um pretexto para manipular mídias digitais, assim participa do currículo com outros componentes de um modo interdisciplinar. Um exemplo disto também é na pesquisa *“Arte e Informática criando interdisciplinariedade para uma educação tecnológica complexa”* onde no Instituto Federal Sul-Riograndense foi feita a proposta de

articular o componente da arte com a informática. Os docentes de arte e de informática organizaram um projeto de ensino juntos envolvendo a experimentação artística com mídias digitais.

O projeto de arte e informática serviu para mover a interdisciplinariedade e aguçar a integração na instituição. Para os alunos produzirem vídeos sobre os seus cotidianos, as aulas de artes e informática aconteciam juntas onde os professores orientaram as cenas e auxiliaram a manipular as imagens obtidas pelos alunos. Assim além da produção de vídeo foi possível uma reflexão dos alunos e dos professores em conjunto sobre como a arte e a informática trazem outras habilidades, técnicas e pode-se experimentar também a sensibilização junto à objetivação científica.

Os professores de arte na educação profissional quando possibilitam esta abertura a integração trazem à instituição oportunidades de levar aos colegas e alunos outras percepções da arte e do próprio espaço de ensino. Através da leitura e análise destas produções em relação ao ensino da arte nas instituições técnicas, percebe-se um aspecto de defesa, de luta por desconstruir o mecanicismo que ainda muito é visto na educação profissional.

A lógica da interdisciplinariedade e arte também acontecem no artigo “*História em Quadrinhos na Educação Artística, Energética e Ambiental do PROEJA*” onde a arte se encontra com os componentes de Energética e Educação Ambiental para fazer uma narrativa de final de ano a partir das Histórias em Quadrinhos. A possibilidade das histórias em quadrinhos na sala de aula além de sua apreciação e criação de narrativas incentiva a leitura e a estimulação para a linguagem não-verbal, como o desenho.

As histórias em quadrinhos se aproximam da literatura e da língua portuguesa com as artes visuais, além de, neste caso, estarem ligadas às temáticas de educação ambiental. A partir do pensamento de Mendonça (2008) se enfatiza que a partir da apreciação e criação artística também se desenvolve o pensamento crítico, o conhecimento de si e do mundo. A proposta surgiu como algo interdisciplinar para a crítica e a reflexão e também o exercício da criatividade. Como o roteiro e a criação dos desenhos foram elaboradas em programas de computador, ficou explícito o incentivo à produção em arte com as novas tecnologias. O resultado foi uma apresentação das histórias criadas pelos alunos e uma reflexão sobre as questões ambientais. A arte nesta ocasião foi o palco da criatividade, da ludicidade,

da reflexão e do exercício de um pensamento crítico sobre a sociedade e o meio ambiente.

Segundo Araújo e Frigotto (2015) o ensino integrado necessita de uma pedagogia para a transformação da realidade e não para a conformação. Logo, as reflexões tecidas a partir da execução do trabalho mostram que a arte junto às experiências didáticas de incentivo à criatividade e sensibilização também favorece a reflexão crítica sobre o mundo.

Já na dissertação de Rafaela Baesso “*O Ensino da Arte no Nível Médio Integrado ao Técnico: das políticas às concepções práticas em duas instituições federais do Rio de Janeiro*” o objetivo foi investigar qual é o espaço que as instituições de educação profissional atribuem à arte na modalidade de ensino médio integrado. Para tanto, foram analisadas as propostas para o ensino da arte na referida modalidade integrada em duas instituições federais de educação profissional da cidade do Rio de Janeiro.

A partir de um referencial teórico de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) a autora discute sobre a concepção de integração que envolve o sujeito na sua omnilateralidade que se sobrepõe a dualidade da educação profissional do Brasil em relação à mão de obra manual e intelectual onde “a integração do ensino médio com o ensino técnico é uma necessidade conjuntural – social e histórica – para que a educação tecnológica se efetive para os filhos dos trabalhadores”.(p.45)

Como instrumentos de pesquisa foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professores destas instituições observando as seguintes questões: Como as instituições traduziram as prescrições legais para o campo da arte tendo em vista sua flexibilidade interpretativa? Qual é a especificidade da arte nesta modalidade de ensino médio integrado nas instituições pesquisadas? A partir da análise documental e dos dados coletados nas entrevistas verificou-se que as duas instituições apresentaram condições similares na precariedade quanto à infraestrutura disponível para o ensino da arte. A baixa carga-horária e a baixa oferta das múltiplas linguagens artísticas como incentivos de idas ao teatro, museus, passeios culturais, visitas guiadas em acervos, etc. são os exemplos constatados.

É importante perceber através desta pesquisa que o ensino integrado abarca todos os componentes do currículo como importantes para a formação humana em seu sentido pelo. Sobre o currículo integrado Ramos (2008) fala que formação integral do sujeito visa à autonomia, a preparação para a cidadania, a crítica, a

reflexão, a estética e sua articulação no mundo do trabalho, ou seja, o trabalho no seu sentido mais amplo como produção e realização humana. Deste modo, não só os componentes específicos do conhecimento técnico são essenciais, mas todo conhecimento que possibilitará ao estudante uma visão integrada do mundo em que vive.

Na pesquisa de mestrado de Mayara Karla de Anunciação da Silva “*Arte e Cultura no contexto da Educação Profissional e Tecnológica*” tornou-se uma questão o fato dos alunos questionarem sobre o porquê da arte no currículo se formariam técnicos para o mercado de trabalho. Segundo a autora foi desenvolvido um trabalho com bases em ações socioculturais e artísticas baseadas realizadas na disciplina de arte por meio de diálogos estabelecidos com outras disciplinas através da interdisciplinariedade. A partir da ação de mediadora da cultura local a professora expõe a importância da arte para valorização das expressões estéticas e para que o sujeito entenda a si no mundo, segundo Barbosa e Coutinho (2009, p.13) “[...] a arte tem enorme importância na mediação entre os seres humanos e o mundo, apontando um papel de destaque para a arte/educação: mediação entre a arte e o público.”

A pesquisadora demonstrou que no Instituto Federal do Maranhão em Açailândia o ensino de arte é desenvolvido com uma base sociocultural de acordo com a observação das aulas e entrevistas feitas com a arte-educadores e alunos do ensino médio integrado. Foi desenvolvido um grupo de estudos em arte chamado GEPA na instituição e as suas ações eram para incentivar festivais de dança, teatro, artes visuais em função do conhecimento da cultura local maranhense. Os resultados obtidos foi que houve uma melhoria na visibilidade e valorização das disciplinas do núcleo comum do ensino técnico integrado, pois a arte foi um incentivo à expressão dos alunos na instituição e na comunidade local. O modo como a arte-educadora trabalhou com a arte na perspectiva sociocultural trouxe a oportunidade de eventos artísticos e culturais também para a cidade de Açailândia.

Na dissertação de mestrado de Rafael Augusto da Silva Alves intitulada “*A Experiência em Arte no Ensino Técnico: Investigações para uma aprendizagem significativa*” decorre de sua experiência como professor de arte do Instituto Federal de Pernambuco. A partir do conceito de aprendizagem significativa desenvolvido pelo pesquisador e psicólogo David Ausubel, o pesquisador relaciona com o ensino da arte no ensino técnico. Ao analisar a estrutura curricular e a disposição dos

componentes nela, o professor faz uma crítica de por que o ensino da arte tem a menor carga horária do currículo integrado.

Também questiona a integração do ensino no instituto federal, pois existem dificuldades de articular a arte com as disciplinas técnicas. Com o objetivo de trazer a aprendizagem significativa para as aulas de arte, o professor relata que traça o conteúdo com relação do cotidiano de cada estudante. Através da metodologia Artográfica de pesquisa em arte, o pesquisador demonstra como escolher imagens para gerar sensações, reflexões, experiências nos alunos. Foram realizadas entrevistas com os alunos de modo que respondessem como o componente de arte afetou os seus saberes e sua relação com o cotidiano no curso técnico integrado do IFPE.

Os resultados obtidos foram de algumas respostas que não encontram relação nenhuma do curso técnico com a área de artes, porém outros estudantes perceberam a importância do conhecimento em arte para o desenvolvimento da criatividade no mundo do trabalho e de que olham de outras formas o trabalho de cultura local. Visto que o professor trabalhou em suas aulas sobre os artesãos locais que trabalham com argila e barro queimado. A partir de sua pesquisa nota-se a necessidade deste olhar de importância para o componente de arte no curso técnico, o conceito de aprendizagem significativa que embasou as suas aulas foi de necessidades de estabelecer relações com o mundo local dos estudantes.

Da categoria temática “Docência em arte e educação profissional” foi a minoria das produções científicas resultando em 3 produções da totalidade encontrada. Percebe-se que há uma carência da temática em relação ao docente de arte e sua atuação, deste modo estes dados demonstram a emergência de abrangência e discussão sobre este tema.

Como exemplo no texto “*Arte e Educação Profissional no Brasil: Desafios para a docência*” a professora de arte do Instituto Federal rio-grandense tem como metodologia de ensino trabalhar com os alunos no espaço público da instituição. Ao colocar muitas produções e intervenções dos alunos no pátio ou no *hall* no prédio, colegas de outras áreas questionavam em conversas informais qual era o objetivo da arte na instituição federal. Qual era o papel daqueles trabalhos artísticos num espaço que preconiza por tecnologias avançadas e inovação, sem esquecer de que há no imaginário a preparação destes alunos apenas para o mercado de trabalho. A partir destas colocações dos colegas professores e outros funcionários, a professora

junto aos alunos propôs no espaço público da instituição alguns vídeos e instalação com imagens da docência.

A pesquisa teve como metodologia qualitativa e como instrumentos de pesquisa questionários aos colegas para pensarem sobre suas atuações docentes ao verem os vídeos, fotografias e instalações. O resultado obtido nesta pesquisa local foi de que os professores responderam afirmativamente a essa questão, justificando suas respostas com frases como: “o *estranhamento provocado pela arte os coloca para pensar as ações pedagógicas e questionar suas práticas e condutas*. Termos como *discussão, abertura ao diferente e mudança de métodos de trabalho*”. Na dissertação de mestrado de Carla Giane Fonsceca do Amaral com o nome “*Arte e Ensino Tecnológico: Deslocamentos para pensar a formação docente*”, a partir do conceito de “deslocamento” de Michel Foucault a pesquisadora toma emprestado para efetuar um desvio de convicções iniciais entre Arte e Educação Profissional e Tecnológica:

[...] esforçar-se, começar e recomeçar, experimentar, enganar-se, retomar tudo de cima a baixo, e ainda encontrar os meios de hesitar a cada passo, àqueles para quem em suma trabalhar mantendo-se em reserva e inquietação equivale a demissão, pois bem é evidente que não somos do mesmo planeta. (FOUCAULT, 1998, p.12)

A noção de deslocamento que a autora traz de Foucault nasce como potência para repensar os conceitos do ensino da arte na educação profissional. A partir de sua experiência como professora de arte do IFRS em Porto Alegre, a autora disserta sobre a relação da arte dentro de cursos técnicos médios e integrados. Ao provocar com seus alunos instalações artísticas no espaço da instituição, a professora observa o questionamento dos colegas de outras áreas em relação à arte do IFSUL. A metodologia de sua pesquisa foram as entrevistas semiestruturadas com seus colegas de trabalho sobre como viam o ensino de arte na instituição. A partir dos relatos dos outros professores atuantes da educação profissional, ficou claro que o principal objetivo da instituição para eles era a formação do estudante para o mercado de trabalho. Porém, a maioria destes professores estava adepto a propostas pedagógicas diferenciadas que não só a repetição de conceitos e conteúdos. A autora relaciona o conceito de *docência artista* na educação profissional onde o professor possa se reinventar e mudar suas práticas de ensino. Este conceito de *docência artista* na educação profissional é também uma provocação, pois, por mais que a instituição e os professores assentem sobre o

desenvolvimento, mercado de trabalho e tecnologias, pode-se reivindicar por outros padrões e paradigmas através da arte.

Na tese de doutorado *“Aessos da Docência em Artes Visuais”* de Alexandre José Guimarães, o pesquisador traz o conceito de “avessos” para se pensar a docência em Artes visuais. Através da metodologia qualitativa o pesquisador desenvolveu questionários e entrevistas com 4 professoras de arte do ensino técnico do Instituto Federal de Goiás. A partir das histórias e narrativas de vida com o conceito de avesso, o autor propôs conhecer o avesso do currículo lattes, das histórias que não aparecem no currículo engessado. O interesse de entender as trajetórias de vida destas professoras de arte foi pelo objetivo de conhecer estas docentes que passaram por uma trajetória tecnicista de ensino na graduação, da polivalência até a contemporaneidade. A partir disto discute a identidade docente de arte na educação profissional, tencionando estas questões com a necessidade e urgência em pensar a prática docente em arte no âmbito da educação profissional.

Diante do que já foi elaborado e pesquisado por outros autores em relação ao ensino da arte e a educação profissional é vista a escassez de pesquisas em relação a este tema. Faz-se necessário dar continuidade e contribuir com estes estudos com um olhar voltado ao professor de arte. O diferencial desta pesquisa a se delinear é a preocupação com os saberes docentes, os seus trajetos formativos e a preocupação com a singularidade do seu saber-fazer educativo (GAUTHIER, 1998) no contexto da educação profissional científica e tecnológica. Visto que não existem pesquisas na área de arte e educação profissional que relacionem à subjetividade docente e a formação contínua do professor.

Através do que se construiu acima delineou-se o seguinte problema de pesquisa: Quais são e como se constituem os saberes docentes e os trajetos formativos dos professores de arte atuantes nos Cursos Técnicos de um Instituto Federal de Educação profissional e Tecnológica?

A partir do problema, delineou-se o objetivo geral da pesquisa: Conhecer como se constituem os saberes docentes e trajetos formativos de professores de artes atuantes nos Cursos Técnicos de um Instituto Federal de Educação profissional e Tecnológica do RS.

E os objetivos específicos:

- Analisar os trajetos formativos e os saberes dos professores de artes da Educação Básica Profissional e Tecnológica;

- Compreender as representações de docência dos professores de artes no contexto do Instituto Federal, bem como sua percepção no que tange a integração curricular;
- Conhecer as práticas educativas que tem alicerçado os o ensino de artes na Educação Básica Profissional e Tecnológica;
- Implementar um espaço virtual de formação/investigação para professores de artes atuantes na Educação Básica Profissional e Tecnológica.

2 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

O referencial teórico está alinhado com os objetivos estabelecidos para pesquisa como compreender os saberes docentes, os trajetos formativos, as práticas educativas e as representações de docência dos professores de arte atuantes de um Instituto Federal. A metodologia de pesquisa pauta-se na abordagem qualitativa e a coleta dos dados por entrevista semi-estruturada e análise documental. A análise dos dados coletados, como exemplificado através da entrevista piloto, será por meio de Análise de Conteúdo.

2.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE ARTE NO BRASIL

Barbosa (2010), pesquisadora brasileira, demonstra como ao longo do tempo o ensino de arte passou por muitas transformações teóricas e metodológicas, as quais contribuem para o pensamento até hoje. Segundo a autora a gênese do primeiro modelo de ensino de arte no Brasil foi com a criação da Academia Imperial de Belas-Artes no Rio de Janeiro em 1816. Nesta Academia pintores estrangeiros contratados pelo imperador lecionavam o desenho artístico e a pintura denominada acadêmica, ou seja, com alto grau de realismo e cientificismo com estudo detalhado da figura humana, das paisagens e dos objetos. Naquela época, o processo de ensino e produção artística na Academia eram destinados a uma pequena parcela da elite brasileira, por isso com o passar do tempo, os rumos na educação foram para “deselitizar” o acesso à arte, aos bens culturais e democratizar seu ensino a toda sociedade.

Neste processo de transformação em relação ao ensino de arte é importante demarcar que o período entre 1816 até 1971 cuja Lei 5692/71 trouxe a obrigatoriedade do ensino, ocorreram marcos relevantes para a consolidação do ensino de arte nas escolas. Como por exemplo, a fundação do Colégio Dom Pedro II em 1837, segundo Santana (2009), no currículo havia o ensino de arte com o desenho figurado e o canto orfeônico. Valorizava-se o caráter disciplinar da música e o desenho como instrumento para técnicas. Vale lembrar que esta instituição era destinada à elite do Império, com perspectiva positivista, mas que demarcou historicamente uma determinada importância da arte para a formação escolar dos filhos desta elite.

Passando a época imperial, no período republicano, ocorreram várias transformações sociais, pois no Brasil, segundo Ghiraldelli (2009) a República não se instaurou por grandes movimentos populares, e sim por movimentos militares com apoio da economia cafeeira que estava descontente com a política. Em meio a isto, segundo este mesmo autor, houve uma relativa urbanização do país e um aumento da chamada classe média, estas pessoas trabalhadoras, trouxeram consigo o desejo de não submeter mais os seus filhos aos trabalhos braçais e clamavam pela escolarização. Deste modo, a abertura e aperfeiçoamento de escolas no Brasil foi sendo conquistada pelos clamores da classe média, estes desejos de mudanças permearam o início da república por uma escolarização pública. Este cenário nacional em relação à educação ganhou outras lutas com o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, redigido por Fernando de Azevedo que era representado pelas ideias do filósofo John Dewey. O escolanovismo defendia a educação pública, laica, obrigatória e não artificial, pois “deveria colocar as finalidades da educação para além dos limites das classes” (GHIRALDELLI, 2009, p. 24)

Deste modo, o ensino de arte junto a estas demandas ganhou força e teve uma significativa expansão das atividades pedagógicas nas escolas. O escolanovismo trouxe para o ensino um aspecto de liberação das emoções e expressividade, além disso, uma significativa mudança em relação de “estar além” do ensino de desenho e de música, pois trouxe a possibilidade trabalhar com outras linguagens, a criatividade, a expressão corporal e as relações interpessoais. O desafio, segundo Barbosa (1973), foi que a Escola Nova permeou o ensino da arte com teorias advindas da psicologia tirando da arte seu aspecto de conhecimento com suas especificidades. Apesar de a Escola Nova trazer o aspecto apenas expressivo para a arte, ela ampliou o seu espaço nas escolas, pois ainda esta não tinha obrigatoriedade curricular no país.

Com a primeira Lei de Diretrizes e Bases Nacional em 1961 – LDBN 4024/61 em seu artigo 38 a arte ganhou caráter de atividade apenas complementares de iniciação artística. Apesar de aparecer nesta normativa, ainda não havia obrigatoriedade, apenas complementação. Apenas com a lei 5692/71 a arte ganha a devida obrigação dentro do currículo escolar.

A obrigatoriedade em 1971 foi um ganho para nosso histórico, todavia nesta época era denominada como “Educação Artística” onde demandavam o ensino polivalente de artes plásticas, teatro, música e canto. Esta polivalência foi problemática nas escolas, pois era para um único professor trabalhar todas as linguagens:

Os professores estavam totalmente confusos acerca de metodologia e envolvidos na tarefa de entender seu papel de agentes da polivalência; preocupados em obedecer à legislação, ensinavam – sem saber como – música, teatro e artes plásticas, ao mesmo tempo. Na melhor das hipóteses, o resultado das aulas era um show de variedades onde se ouvia disco, gesticulava e desenhava o que se queria. O professor cumpria sua tarefa de animador de auditório, mas continuava ignorando a finalidade da animação (BARBOSA, 1973, p. 24).

Esta defasagem gerada pela polivalência trouxe um cenário de arte-educadores’, associações acadêmicas descontentes que lutavam por outra perspectiva da arte na escola. Por mais de uma década de organizações para a mudança deste cenário, a arte teve uma relativa mudança com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 – LDBN 9394/96. Com a nova lei nem a nomenclatura de Educação Artística nem o ensino polivalente predominavam, e sim o caráter culturalista do ensino de arte junto a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN desde 1997.

Porém a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação deixou algumas aberturas na sua interpretação sobre o ensino de arte. Como por exemplo, apesar de ter a obrigatoriedade na educação básica, a lei em seu texto obriga nos três níveis da educação básica, mas não especifica quais anos. Deste modo esta abertura na interpretação da lei cria algumas incoerências em alguns currículos, podendo oferecer o ensino de arte em apenas um ano do nível da educação básica. Na modalidade da educação profissional, que possui uma carga horária maior de disciplinas, ocorre uma disputa por espaços, deixando o ensino da arte apenas em um ou dois anos do ensino médio integrado.

Esta retrospectiva e análise sobre o histórico do ensino da arte e a legislação esclarecem em alguns pontos as hipóteses que temos em relação a sua desvalorização. Ora o professor de arte pode ser visto apenas como professor de desenho, ora pode ser visto apenas como decorador para datas festivas, ora por pensarem sobre o ensino de arte como um “mero ou livre-fazer” que “qualquer um”

pode dar aula de arte. Estas vigências estabelecem um imaginário que precisa ser discutido, repensado principalmente na educação profissional onde há maiores desafios em relação à integração curricular. Deste contexto faz surgir a pergunta: qual a contribuição hoje da arte no currículo integrado da EBPT? Esta pergunta é muito mais um desejo de esclarecimento para muito dos preconceitos e imagens errôneas em relação ao ensino de arte, do que um modo de disputá-la ou destacá-la em justaposição aos outros componentes curriculares.

2.2 NO LIMIAR DAS ENGRENAGENS: CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) a educação profissional no Brasil sempre foi marcada pela dualidade no sistema educacional. Esta dualidade, segundo aqueles autores, é fruto de séculos de um sistema escravocrata onde a “maioria” foi destinada ao trabalho pesado, precário e braçal, e a “minorias” como os donos de fazendas e Casas Grandes eram preparados ao trabalho intelectual.

Outra situação interessante para pensar a dualidade da educação profissional foi a sua gênese no Brasil no século XIX para atender aos pobres, aos órfãos, aos abandonados chamados de “desvalidos da sorte” eram encaminhados para internação pelos juizes e submetidos à aprendizagem de trabalhos manufatureiros, deste modo uma formação imediata para o trabalho. Percebe-se então que desde o alvorecer da educação profissional seu objetivo estava voltado para os mais desfavorecidos. Apenas elite da sociedade era digna de estudo e formação plena que os conduziram aos trabalhos de liderança e estudos posteriores. Aos trabalhadores, menos favorecidos, caberiam empregos mais corriqueiros como simples execução de tarefas. Perpetua-se assim a manutenção de um sistema classista na sociedade.

Logo, por muito tempo a educação profissional foi marcada também pelas exigências do modo de produção capitalista, onde ela servia para formar trabalhadores para atuar imediatamente no mercado de trabalho com a finalidade de ensinar tarefas objetivas, pragmáticas e técnicas sem a perspectiva de uma formação humana mais ampla. No entanto, uma perspectiva que pense a formação na educação profissional de forma democrática e emancipatória precisa-se de uma

formação ampla e crítica que compreenda a dimensão criadora como algo intrínseco ao trabalho. Em consonância a esta ideia, devemos pensar o trabalho como princípio educativo, segundo Frigotto (1989, p. 8):

[...] implica superar a visão utilitarista, reducionista de trabalho. Esse é um processo coletivo, organizado, de busca prática de transformação das relações sociais desumanizadoras e, portanto, deseducativas. A consciência crítica é o primeiro elemento deste processo que permite perceber que é dentro destas velhas e adversas relações sociais que podemos construir outras relações, onde o trabalho se torne manifestação de vida e, portanto, educativo.

Esta visão do trabalho como princípio educativo vem da perspectiva marxista onde o trabalho assume uma prática de transformação, criação e é intrínseco à natureza humana. Em contrapartida Marx (2004) também analisou o trabalho em seu sentido histórico restrito pela lógica capitalista, segundo ele este sentido traz ao trabalho algo externo à realização humana:

O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria. Com a valorização do mundo das coisas aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria. (p. 80)

Este pensamento de Marx (2004) traz à tona o trabalho apenas no sentido produtor de mercadorias, onde o trabalhador terá uma relação de estranhamento, de exterioridade ao que produz, “[...] Este fato nada mais exprime senão: o objeto que o trabalho produz, o seu produto, se lhe defronta com um ser estranho, como um poder independente do produtor.” (p.80) A lógica do capital torna o trabalho restrito ao lucro, ao ganho de poucos e ao sacrifício de muitos.

Em contrapartida a dimensão ontológica do trabalho em Marx (1994), onde o considera fora de qualquer estrutura social determinada, persiste vê-lo como algo exclusivamente humano, pois envolve criatividade, o homem põe em movimento a força natural de seu corpo para modificar a natureza e adaptá-la a si:

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais. (p. 202)

Nesta perspectiva marxista percebemos o trabalho de modo criativo, pois como já mencionado o homem tem potencialidades de ver na natureza transformações até então adormecidas. O trabalho no sistema capitalista, segundo Marx (2004) forma o homem no sentido restrito e unilateral, a superação desta sociedade seria o resgate da integralidade na atividade humana que atinja efetivamente sua omnilateralidade. Logo, este conceito assume o trabalho como princípio educativo, ou seja, assumir o trabalho como realização e emancipação humana, o trabalho como viés criativo do ser humano é tecido de desenvolvimento e realização.

Logo a omnilateralidade surge como oposição a limitação do homem na classe capitalista, ou seja, significa atingir de modo amplo a formação do ser social como a ética, a estética, o fazer, o intelecto, a afetividade, a sensibilidade, a emoção de modo sempre articulado. Isso pressupõe que a formação supere também a dualidade entre trabalho manual e intelectual que surgiu junto ao classismo social.

Pensando no âmbito da educação profissional, a omnilateralidade traz a superação de uma educação utilitarista apenas para o mercado e destinada para as classes mais baixas - como foi vista na maior parte do tempo no Brasil. Hoje, esta superação através da perspectiva da formação integrada constituiu-se um projeto de educação que luta pela emancipação humana. A democratização do acesso tanto ao ensino técnico como o ensino propedêutico, onde todas as pessoas, independente de classe, tenham a oportunidade de avançar nos estudos posteriores e terem uma formação ampla para vida.

Hoje o objetivo da educação profissional nos Institutos Federais de Ciência e Tecnologia é a omnilateralidade, é a formação integrada onde todos os conhecimentos são importantes para a formação do sujeito, segundo Frigotto “O ensino médio, concebido como educação básica e articulado ao mundo do trabalho, da cultura e da ciência, passa constituir-se em direito social e subjetivo e, portanto, vinculado a todas as esferas e dimensões da vida.” (2005, p. 76)

Se os Institutos Federais possuem a noção de trabalho como princípio educativo e defendem também a superação da fragmentação dos conhecimentos do currículo, por que ainda existem questionamentos sobre o papel do ensino de arte na educação profissional? Lança-se a hipótese de que no histórico da educação

profissional a sua gênese foi para o trabalhador, enquanto o ensino de arte na sua gênese nas instituições educativas foi para a elite. Este descompasso entre os papéis tanto do ensino profissional como do ensino de arte minam o imaginário das instituições, herança de um ensino fragmentado, positivista e pragmática. Mas precisamos encontrar brechas para questionar estes pensamentos e mudar este cenário. Estamos inseridos no contexto da integração e da omnilateralidade não necessitamos pensar mais na lógica estanque e fragmentadora dos saberes.

A arte possui um papel problematizador principalmente na educação. Se nosso histórico de ensino foi trabalhado pelo mero-fazer, pelo tecnicismo e pela psicologia expressionista, hoje a arte tem um papel político fortemente aliado à experiência estética. A sensibilidade e a percepção estão além do visual e abraçam outros sentidos do corpo. Pensar o papel da arte hoje na educação principalmente na educação profissional é pensar no seu potencial político, estético e emancipador.

Aproximo-me do pensamento de Rancière, que traz a política da arte como potência para gerar outras formas de ver, pensar e sentir. Arte e Política, mediadas pela experiência estética, são capazes de romper e suspender a experiência normal, serem provocadoras de dissensos. Este é o processo de dissociar: trazer rupturas em relação aos nossos sentidos habituais. (RANCIERE, 2012)

A partir de Rancière (2012) podemos pensar o papel do professor de arte na educação profissional como provocador de situações de dissensos. O professor procura através da arte questionar formas de dominação e, desse modo, dar voz, libertar e dar expressividade aquilo que habitualmente tende a ter uma posição definida e consensual. Conforme Aguirre (2011):

Uma posição política frente a cultura visual, portanto, deveria tratar de sair do círculo que nos fecha em uma lógica de tipo causal e imediata entre os significados das imagens e os comportamentos políticos. Sair do círculo não seria nesse caso inverter a lógica, mas, partindo do pressuposto de que toda situação é suscetível de ser rachado de seu interior, gerar cenários de dissensos que permitam reconfigurar outro regime de percepção e significação; modificar o mapa do possível e do impossível e a designação das capacidades e das incapacidades. (p. 91)

A emancipação é a capacitação dos sujeitos, significa movê-los para a autonomia. A emancipação consiste não em pensar a dominação, a impotência, mas de pensar a potência em outros modos de ver, pensar e agir. Para que as ações

educativas com a arte no ensino integrado tenham este posicionamento, faz-se necessária “uma educação política que pratique a educação estética e uma educação estética que leve a sério a formação política [...]”. (KOUDELA, SANTANA, 2005, p. 152).

Sabemos que a proposta do currículo integrado é formar um sujeito crítico, reflexivo que tenha voz, e pense em uma sociedade menos anestesiada, logo é imprescindível que não se ignore a potência da arte e o quanto as interferências políticas e estéticas contribuem ao contexto educativo. Como nos fala Medeiros (2005) precisamos pensar a formação dos sujeitos para a sensibilização da *aesthesis*:

(..) faz-se necessário primeiramente alertá-los para a violência a que se submetem em seus poucos momentos de lazer: bombardeamento de imagens e solidão. Arte é apenas um belo abafado nesse ensurdecador barulho gerado nas mentes pela televisão e pela publicidade. (p. 80)

A palavra estética provém de estesia, do grego *aesthesis*, significa sensibilizar. O contrário da estesia é a anestesia, o não sentir, o embrutecimento da sensibilidade. (PCOSQUE; MARTINS, 2012) A experiência estética através da arte na educação possui esse papel, de desenvolver e afetar nossos estudantes para a sensibilização, num mundo veloz onde estamos bombardeados cada vez mais de informações. O conceito de arte aqui não está restrito aos objetos legitimados em um museu, a arte que defendemos como experiência estética na educação é aquela que qualquer um pode legitimá-la em seu cotidiano, através da sua sensibilidade e emancipação. Disso entendemos como aproximação entre arte e vida a partir da experiência sensível. (DEWEY, 1953)

Aproximo-me do pensamento de Larrosa Bondía (2002) quando este traz a pobreza das experiências num mundo que está cada vez mais veloz pelas informações. As informações exageradas no cotidiano para este autor são a “anti experiência”, a pobreza dos sentidos. Eis a emergência do ensino de arte na contemporaneidade.

No contexto da educação profissional somos imbuídos de um contexto técnico, o ensino da arte provoca dissensos, rasgos, deixa esvaír, deixa surgir outras experiências que os outros componentes curriculares não possuem. Novamente

abordo Rancière (2012) para pensar a potência, num mundo onde a experiência é cada vez mais rara, o professor de arte pensa no viés emancipador, para que os sujeitos, além de tudo, sintam-se criadores e críticos.

Para finalizar esta reflexão sobre o potencial da arte para a emancipação dos sujeitos na educação e na vida, rememoro o filme “Tempos Modernos” de Charles Chaplin de 1936. O personagem do filme chamado Carlitos retrata um empregado na fábrica de modelo fordista onde as máquinas em que trabalhava acabam o dominando e o alienando pela repetição.

No filme o que mais chama a atenção e colabora a pensar sobre o potencial criador de cada ser humano é que o personagem Carlitos passa a maior parte da trama lutando ora com as máquinas, ora com a prisão, como se estivesse sempre enfiado com o sistema. Em oposição a isto tudo, no final do filme o personagem em um restaurante improvisa, inventa, dança, brinca e faz os outros sorrir com toda a sua expressão musical.

Figura 1 – Cena do Filme Tempos Modernos



Fonte: <https://m.cifraclub.com.br/charles-chaplin>

Não foi por qualquer motivo que Charles Chaplin deixou esta cena para o final. Esta cena é a maior prova de que há uma potência criativa, inventiva e sensível em cada ser, que muitas vezes, fica adormecida pelo excesso de informação, trabalho, repetição e pela terceirização das tarefas trazidas pelas tecnologias digitais. Carlitos

sentiu-se feliz e realizado no palco, numa época dominada pelas máquinas industriais, só descobriu o trabalho como realização humana no palco, na criação, na teatralização de sua imaginação e fantasia.

2.3 SABERES DOCENTES E TRAJETOS FORMATIVOS

Falar de docência e de saberes é recordar-me de algumas cenas da infância e de alguns professores que marcaram minha memória escolar: ao chegar em casa brincava com minhas bonecas de ser professora, imitando meus professores por pura admiração. Até hoje, professora formada, os modos de agir destes professores envolvem minha prática em sala de aula como um “intervalo de consciência” (GAUTHIER,1998). Falar de docência é perceber que construí saberes numa formação que não se iniciou na graduação e nem se encerra nela. Minha formação está imbricada desde minha memória escolar da infância às conversas atuais na sala dos professores com meus colegas de profissão. Meus primeiros contatos com cada aluno foram fazendo surgir esta professora que está sempre em formação, sempre construindo e reconstruindo saberes, pois a docência é a profissão mais do aprender do que do ensinar. (IMBERNÓN, 2010).

Compreender a docência como uma profissão que se baseia na interação com pessoas, na coletividade e na partilha de conhecimentos, nos faz entender que é preciso inteligência e tato para atuar nas diferentes situações de ensino e aprendizagem. Ao longo de suas carreiras os professores constroem saberes que correspondem à complexidade de suas práticas pedagógicas, a isto Tardif (2008) denomina como a “temporalidade do saber”, sempre ligado a uma história de vida e a um contexto profissional. O saber docente vai além da formação acadêmica e abarca também a experiência vivida.

Para este mesmo autor o saber docente não provém de uma fonte única, ele é plural e heterogêneo. O professor possui saberes que são deles e relacionados à sua identidade, mas também constrói outros que acontecem por ordem compartilhada, como, por exemplo, no trabalho:

O saber dos professores depende, por um lado, das condições concretas nas quais o trabalho deles se realiza e, por outro, da personalidade e da experiência profissional dos próprios professores. Nessa perspectiva, o saber dos professores parece estar assentado em *transações* constantes entre o que eles *são* (incluindo as emoções, a cognição, as expectativas, a história pessoal deles, etc.) e o que *fazem*. O ser e o agir, ou melhor, o que

Eu sou e o que Eu faço ao ensinar, devem ser vistos aqui não como dois polos separados, mas como resultados dinâmicos das próprias transações inseridas no processo de trabalho escolar. (2008, p.16)

Esta diversidade do saber de que trata Tardif (2008) está relacionada às diferentes formações que se adquire ao longo de uma vida profissional, não só de sua trajetória acadêmica, mas também pessoal. As inúmeras situações que se deparam os professores em seus cotidianos profissionais demandam por esta pluralidade de saberes em que o professor irá subsidiar estrategicamente na sua prática. Tardif (2008) ainda discute como os docentes mobilizam e integram vários destes saberes na sua prática educativa, e deste modo possibilita assim uma organização coerente como exemplificado no quadro abaixo.

Quadro 4 - Definição saberes docentes a partir de Tardif

SABERES	DEFINIÇÃO
Saber Disciplinar	É o conhecimento da matéria específica que leciona.
Saber Curricular	É relativo à organização de certos conhecimentos num <i>corpus</i> que fazem parte dos programas curriculares.
Saber das Ciências da Educação	Este saber está vinculado ao conhecimento adquirido na formação universitária como os conhecimentos pedagógicos.
Saber Experiencial	É o aprendizado através de sua própria experiência prática do professor. A experiência é pessoal e única, converte-se em ações já repetidas na prática que dão agilidade ao seu fazer.

Fonte: Adaptação de Tardif 2008.

Segundo Tardif (2008) estes saberes elencados dimensionam e qualificam a prática de ensino, por mais que cada um tenha suas particularidades formam uma amálgama e envolvem a atuação docente. Esta pluralidade dos saberes docentes demonstra que através da experiência de vida e dos trajetos formativos o professor vai atribuindo diferentes significados a sua prática, o que condiz também que estes saberes não são estáticos, estão sempre sendo reconstruídos ao longo da carreira e através da reflexão sobre a prática.

Ainda o autor supracitado traz fortemente a importância dos saberes

experienciais para a profissionalização, pois estes são construídos pelo professor no magistério. A experiência que se constrói através da prática no contato com os alunos na realidade escolar não provém de conhecimentos científicos ou técnicos, ela está sempre relacionada à realidade do trabalho docente. A formação de professores não acontece apenas na universidade com os conhecimentos pedagógicos, científicos e curriculares, mas também provém da sua experiência, da sua reflexão e aprendizado diário durante os desafios enfrentados.

Os saberes experienciais segundo Tardif (2008) demonstram como os professores também são produtores de saberes e não simplesmente executores/reprodutores. Toda a relação que se constrói no seu cotidiano no trabalho, com seus alunos, com seus colegas mais experientes produzem vários conhecimentos que somam a sua prática e são adquiridos/lapidados pela experiência.

Em diálogo com Tardif (2008) Gauthier (1998) também defende a pluralidade de saberes que está presente na prática do professor. Deste modo também elenca coerentemente alguns saberes que qualificam a profissão docente onde funciona como uma espécie de “reservatório” que se mobiliza conforme a necessidade.

Quadro 5- Definição saberes docentes a partir de Gauthier

Saberes Disciplinares	Saberes Curriculares	Saberes da Ciência da Educação	Saberes da Tradição Pedagógica	Saberes experienciais	Saberes da ação pedagógica
Saber que corresponde ao conhecimento da matéria a ser ensinada.	Corresponde ao programa curricular de ensino.	Saberes adquiridos na formação pedagógica.	Saberes formados de sua trajetória e memória escolar a partir de seus professores.	Saberes advindos de sua experiência que qualificam seu trabalho docente.	Saberes descobertos através da experiência validados quando compartilhados.

Fonte: GAUTHIER, 1998, p. 29

Gauthier (1998) demonstra que atribui aos saberes disciplinares sobre a matéria a lecionar, os saberes curriculares como a noção de programa de conhecimentos e aos saberes da ciências da educação na mesma dimensão que Tardif (2008). Porém para Gauthier (1998), o ofício do professor é também envolvido por outros saberes como os da ação pedagógica que servem como uma

“jurisprudência pública” sobre os conhecimentos adquiridos na experiência e pelos saberes da tradição pedagógica que fazem parte de sua memória escolar.

A noção de que a formação está além do espaço acadêmico e dialoga com a memória escolar dos professores, é possivelmente adquirida pelos saberes da tradição pedagógica. Segundo Gauthier (1998) a “tradição pedagógica” se instalara a partir do século XVII, influenciada pelos Jesuítas e escolas cristãs, a partir deste momento a escola possui outro formato baseado na ordem e nas classes com vários alunos. Esta tradição se consolidou e mina a memória dos sujeitos escolarizados, o que se transforma numa noção do que é ser professor mesmo não tendo frequentado cursos de formação docente na universidade.

O ensino, segundo ele é uma prática social aliada às necessidades pedagógicas. As práticas docentes são ricas em elementos como intencionalidades, problematizações, experimentações metodológicas, tentativas e erros, tudo isto faz parte do fazer docente e é onde se constroem seus saberes. O profissional não pode construir seu saber-fazer, sua didática sem a reflexão de seu próprio fazer. Neste contexto os saberes da ação pedagógica vem a contribuir na noção de importância para a valorização dos saberes docentes, pois ele, segundo Gauthier (1998), é o saber experiencial compartilhado/validado/problematizado. O saber da ação pedagógica é o saber experiencial quando compartilhado e validado como regras de sua ação que podem ser utilizados por outros professores. Os saberes da ação pedagógica são os menos vistos, porém os mais importantes para a profissionalização do ensino, este saber constitui um dos pilares da identidade profissional docente. (GAUTHIER, 1998)

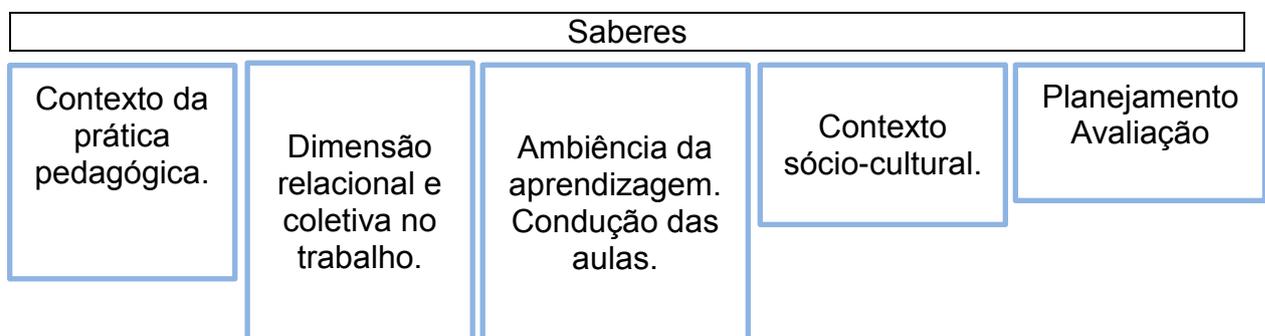
Fortalecer os saberes da ação pedagógica significa que há importância em construir redes de saberes, nas quais a colaboração entre os professores é de suma importância, quando ela existe pode gerar mais autonomia nas práticas docentes e ressignificações nos processos identitários. Nóvoa (2009) também se refere às comunidades de prática como reflexão coletiva que dá sentido ao desenvolvimento, a colaboração e fortalece o sentimento de pertencimento e a identidade docente.

Segundo Tardif (2008) o saber dos professores tem a ver com a sua pessoa, a sua trajetória pessoal e profissional, mas ao mesmo tempo é um saber social que é partilhado pelos agentes da mesma profissão. Nesta ótica muito do que o professor sabe e que incorpora ao ensinar está ligado com o que aprende no seu local de trabalho, com a realidade escolar e em comunidade com seus colegas e gestores.

Do mesmo modo Nóvoa (2009) traz a noção da importância da partilha e a necessidade de formação de professores dentro da profissão, pois é na teoria junto a prática que se aprende e principalmente na relação com colegas de profissão mais experientes. Logo, o compartilhamento de saberes entre os colegas também formam um fortalecimento e validação das práticas de ensino.

Deste modo Cunha (2010) também dimensiona alguns saberes que estão relacionados ao contexto do trabalho docente e na sua relação com os alunos e na colaboração com os colegas. Assim encena alguns saberes que compõem a dimensão pedagógica na docência. São eles:

Quadro 6 - Definição saberes docentes a partir de Cunha



Fonte: adaptado de Cunha (2010)

Os saberes dimensionados por Cunha (2010) dialogam com os aspectos relacionais e contextuais que permeiam o trabalho e que também fazem parte da formação como já destacados pelos autores como Gauthier (1998), Tardif (2008). Esta autora avalia mais especificamente a questão da aprendizagem dos alunos pelas práticas educativas dos professores. Uma prática educativa integrada ao contexto de trabalho significa reconhecer a contexto sócio-cultural que envolve a instituição escola, deste modo o professor trabalha com os conteúdos curriculares adaptados ao lugar de ensino.

A construção dos saberes dos professores está relacionada a sua pessoa, aos seus trajetos, mas também as colaborações com seus colegas, sua relação com o trabalho, a reflexão sobre o contexto que está inserido, sua formação, etc. Cunha (2010) elenca alguns saberes que estão numa dimensão relacional do trabalho docente, ou seja, as problemáticas e desafios que surgem em seu cotidiano estão envolvidas por um contexto sócio-cultural, seja da escola, da comunidade e

principalmente dos alunos. O planejamento do professor, bem como a composição dos objetivos deste está relacionado ao contexto da prática pedagógica e dos alunos, à compreensão de quem é o seu aluno, qual a realidade que ele provém, de modo que possa adaptar as suas propostas de ensino ao contexto dos estudantes. Assim como pensar sobre a ambiência para aprendizagem, logo percebe-se que há uma preocupação do professor em modificar suas aulas, seus planejamentos e em disponibilizar aos alunos ambientes que sejam propícios a sua aprendizagem e para sua avaliação.

Ainda Cunha (2010) em diálogo com Tardif (2008), Gauhier (1998) assume que a complexidade do ato pedagógico é assumir que a atividade de ensino é rica em intenções, argumentações e racionalidades nos seus atos para a aprendizagem significativa. Estes saberes se articulam e informam a complexidade da dimensão pedagógica. Os saberes delimitados não possuem o sentido de esgotar e limitar o sentido da docência, pois não há como simplificar algo que é complexo.

Nóvoa (2009) também cita algumas disposições que são essenciais para o exercício da profissão docente:

- a) **O conhecimento:** É preciso saber o que ensinar e está na base do ofício do professor, “O trabalho do professor consiste na construção de práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem.” (Nóvoa, 2009, p.30)
- b) **A cultura profissional:** significa integrar-se na instituição escolar, dialogar com os colegas, entender o sentido da sua profissão.
- c) **O tacto pedagógico:** a capacidade de relação que está no ato de educar “Saber conduzir alguém para a outra margem, o conhecimento, não está ao alcance de todos.” (Nóvoa, 2009, p.30)
- d) **O trabalho em equipe:** é importante sempre o reforço das práticas colaborativas onde em equipe possa sempre melhorar suas condições de ensino.
- e) **O compromisso social:** a atuação docente está sempre ligada aos fatos sociais é também compromisso do professor também demonstrar os valores, a diversidade cultural e a inclusão social, para poder conviver com as diferenças.

Este autor dispõe de algumas medidas: **passar a formação dos professores para dentro da profissão; promover modos de organização da profissão;**

reforçar a dimensão pessoal na profissão docente. “Ensinaamos aquilo que somos e naquilo que somos se encontra muito daquilo que ensinamos.” (Nóvoa, 2009, p. 30) A profissão do professor tem a dimensão subjetiva em que é impossível separá-la da sua prática, o trabalho científico não é suficiente para definir a profissão, deve-se destacar o ser professor, a pessoa-professor. A pessoalidade no centro da profissionalidade demanda auto-reflexão, auto-análise do profissional, pois seus modos de ensinar estão relacionados ao seu jeito de ser, a sua biografia e ao seu trajeto formativo. O tacto pedagógico depende da comunicação, de saber se relacionar com o outro, nesta ótica a pessoalidade está em torno da profissão.

Por isso o que também dimensiona a formação junto aos saberes docentes são os trajetos formativos que configuram a rede de conhecimentos de um determinado profissional. Isaia e Bolzan (2007) explicam que a trajetória pessoal e profissional são articuladas. Não se pode falar em experiência formadora sem pensar na vida pessoal, na vida profissional e institucional do professor, assim sendo:

A professoralidade instaura-se ao longo de um percurso que engloba de forma integrada as idéias de trajetória e formação, consubstanciadas no que costumamos denominar de trajetórias formativas. Estas se constituem na intrínseca relação entre trajetória pessoal, profissional e institucional compreendendo um processo sistemático, organizado e auto-reflexivo, que envolve os percursos que vão desde a formação inicial, abarcando o exercício continuado da docência nos diversos espaços institucionais em que se desenrola. (p. 108)

A noção de professoralidade abordada, demonstra o sujeito que se constrói ao longo da sua trajetória, como algo que está inacabado. Pode-se considerar que as trajetórias tanto pessoais como profissionais são definidoras na ação pedagógica, nas práticas educativas. (ISAIA; BOLZAN, 2007)

Assim como Cunha (2013, p.4) demonstra que a formação de professores se faz num *continuum* “desde a educação familiar e cultural do professor até a sua trajetória formal e acadêmica, mantendo-se como processo vital enquanto acontece seu ciclo profissional”. Estes aspectos constitutivos da formação docente demonstram que esta é interpessoal, social e coletiva tanto no período de formação inicial e ao longo da sua carreira.

Os conceitos de formação inicial e continuada de professores estabelecidos por Cunha (2013) também auxiliam na compreensão sobre os trajetos formativos. Por formação inicial de professores compreende-se os cursos de graduação que formam com reconhecimento legal professores para atuar na educação básica. Já

por formação continuada entende-se pelos cursos do tempo profissional do professor, podendo ser de curta ou longa duração durante a carreira docente. (CUNHA, 2013).

As formações por diferentes vivências estão tramadas e compõem as singularidades de um profissional, ou seja, compreender os trajetos de formativos implica entender o sujeito professor de modo singular. Conhecer os trajetos formativos que dirigem a docência auxilia na compreensão do perfil docente, das marcas que suas experiências formadoras – tanto pessoais como coletivas- atuam sobre suas práticas educativas.

2.4 REPRESENTAÇÕES DE DOCÊNCIA E ENSINO DE ARTE

Ao revisitar minha memória sobre meus primeiros contatos com a arte e minha escolha pela docência percebo que neste trajeto atribuí diferentes significações imaginárias, que segundo Brancher e Oliveira (2017) estas são repletas de sentidos e significados captadas por uma lente simbólica. Quando ainda criança observava os quadros da minha casa e imaginava diferentes histórias para as pinturas, ao mesmo tempo sentia vontade de copiar o que o pintor fez para poder me sentir autora de algo bonito também, de me sentir importante como uma artista, pois os artistas que conhecia eram prestigiados. Quando ingressei na graduação optei por licenciatura em Artes Visuais, a escolha pela docência em arte era algo que, para mim, remetia a imagem do afeto, do cuidado e da maternidade, sempre foi muito saliente em minha memória os artesanatos de minha mãe e o modo como me ensinava a pintar e a modelar.

Deste modo aproximo-me de Castoriadis (1982) quando define que essas significações que atribuímos estão relacionadas com a imaginação, e não provém apenas de um sujeito, mas de um imaginário social. A instituição da sociedade é criação de um mundo de significações. Assim, o papel das significações imaginárias é dar respostas àquelas perguntas pelas quais nos organizam enquanto social, enquanto cultura e que a racionalidade não é capaz de nos responder: “quem somos nós como coletividade? Que somos nós uns para os outros? Onde e em que somos nós? Que queremos, que desejamos, que nos falta?” (CASTORIADIS, 1982, p. 177). É apenas no fazer de cada sociedade que surgem as “respostas” significativas a estas perguntas, respostas que nunca estão explícitas, mas estão implícitas nas

ações cotidianas, nos silêncios, nos vestígios subentendidos de uma história, estão presentes nas práticas e nas relações sociais, mesmo sem a consciência de sua existência no social.

As representações que criamos sobre o mundo, sobre nós mesmos nascem na própria sociedade, para Machado (2006) o imaginário é determinado pela ideia de partilha, fazer parte de algo, de uma filosofia de vida, uma linguagem, uma atmosfera e se instala como um contágio. Para este mesmo autor o imaginário também é um reservatório/motor. Reservatório porque agrega sentimentos, lembranças e dimensiona a forma de ser, de agir e de estar no mundo. E motor, pois é um sonho que movimenta e faz se realizar, tornar realidade os diferentes desejos, este motor impulsiona grupos e indivíduos. Logo, é preciso pensar o imaginário como algo que impulsiona, incita, traz movimento e possibilidade de criação. Esta incessante criação de imagens pode estar relacionada aos trajetos formativos docentes, pois ao longo de uma trajetória pode-se criar ou atribuir outros significados a prática profissional. Às vezes, há uma lacuna entre a idealização da profissão do professor e a realidade concreta de trabalho com a desvalorização profissional.

Assim aproximo-me de Ferreira (1999) onde reitera que a desvalorização do magistério pode melhor ser compreendida no campo do imaginário, pois ele denota as representações que os sujeitos fazem da própria relação com as pessoas e do mundo em que vivem. Este autor defende o quanto o imaginário social em relação ao magistério se deslocou entre o sagrado e o profano como dois polos opostos que transitaram entre a valorização e a desvalorização da profissão. Em relação às representações do magistério no imaginário social aquela visão sagrada do professor valorizado onde a população e a família tinham orgulho de ser professor, foi substituída com o passar do tempo por uma visão profana, sofrida, de muito sacrifício por seus baixos salários e péssimas condições de trabalho. A visão da missão nobre da vocação, do dom, foi sendo substituída por uma visão de sofredores.

Pesquisar sobre as representações de docência é pesquisar sobre o imaginário da docência e os sentidos que o professor atribui a sua profissão, assim abordo Narvaes (2000), uma vez que afirma:

Pesquisar o imaginário da docência é buscar as significações dadas a fatos, práticas, conhecimentos, desejos, crenças e valores que os professores constroem e transmitem sobre sua profissão. É investigar quais são e como se constituem os sentidos de ser professor na sociedade atual. (p.42)

Para saber quais imagens o professor atribui a sua profissão necessita-se entender os sentidos que atribui a mesma. Do mesmo modo para Orlandi (2000) apreender esses sentidos significa levar em conta não só a fala do professor, mas seus silêncios, suas ações nas quais estão presentes suas crenças, sua representação do que é ser professor, do que é ensinar, do que é aprender. As significações imaginárias de cada professor estão ligadas aos seus trajetos formativos, a sua biografia e estão implícitas no modo como conduz e articula as suas aulas. Assim, o imaginário para Machado (2006) por mais singelo que pode ser o conceito, é uma força invisível, que pulsa e que está constantemente em nosso dia a dia e não percebemos, onde a maioria de nossas atitudes é por força de um imaginário. O ser humano é movido pelos imaginários que produz.

Brancher e Oliveira (2017) também focam no campo do imaginário social para pensarem as representações da docência e entendem que o psiquismo humano é marcado pela imaginação, esta possui uma força mobilizadora de criação, assim definem que em seus estudos e pesquisa movimentam: “[...] o imaginário como campo potente e viabilizador de um outro olhar e de um outro pensamento, que seja produzido a partir do desafio da complexidade contra os reducionismos.” (p. 31). Pensar o imaginário docente requer pensar em desassossegos, questionar imagens pré-determinadas - inclusive aquelas formadas por veículos de comunicação de massas – a figura sagrada do professor como merecedor de flores e frutas como símbolos de reconhecimentos sociais da profissão e as imagens veiculadas pela desvalorização. É pensar a criação como o potencial para articular movimentos e questionar as imagens da docência pré-determinadas que se estabelecem como normalizadoras e reducionistas.

Logo o imaginário não é retrato de uma “imagem de”, mas é criação indeterminada e incessante (CASTORIADIS, 1982). Assim como para Gaston Bachelard (1990):

Pretende-se sempre que a imaginação seja a faculdade de formar imagens. Ora ela é antes a faculdade de deformar imagens fornecidas pela percepção, é sobretudo, a faculdade de libertar-nos das imagens primeiras, de mudar as imagens. Se não há mudança de imagens, não há imaginação, não há ação imaginante. (p.1)

O imaginário não é uma representação imagética estática, pois exige movimento criativo tanto no coletivo como no individual, pois somos produzidos e produtores de imaginários. As representações de docência estão articuladas a

subjetividade do professor, ao modo como ele geriu sua trajetória, seus sonhos, seus desejos como profissional, o que também incita movimento, pois estas representações não são estáveis. É possível criar outras representações de docência se houver processos de formação significativos para o professor, do modo que ele pode atribuir outros sentidos também a sua prática de ensino.

A imagem que o professor tem sobre si vai atribuir significados e determinados movimentos a sua prática educativa. Através destas reflexões sobre o imaginário e as representações da docência, pode-se pesquisar como o professor de arte percebe-se dentro de uma instituição de ensino profissional.

2.5 PRÁTICAS EDUCATIVAS E EDUCAÇÃO BÁSICA PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

O fenômeno educativo não é uma realidade acabada. O docente ao pensar em sua prática pensa sobre os diferentes saberes que ao longo do tempo vão se construindo e adaptando à realidade de seus alunos. Ao pensar sobre práticas educativas, logo se pressupõe a forma como o professor utiliza as metodologias e estratégias que desenvolve para que um maior número de alunos aprenda mais e melhor.

Segundo Zabala (1998) as práticas educativas da atividade docente não devem apenas se basear nas experiências advindas da profissão, mas em referenciais teóricos para basear a sua prática de ensino. A profissão necessita de critérios de avaliação racional e fundamentada para a melhoria da prática. Assim o mesmo autor explica que:

Se entendemos que a melhora de qualquer das atuações humanas passa pelo conhecimento e pelo controle das variáveis que intervém nelas, o fato de que os processos de ensino/aprendizagem sejam extremamente complexos - certamente mais complexos do que os de qualquer outra profissão - não impede, mas sim torna mais necessário, que nós, professores, disponhamos e utilizemos referenciais que nos ajudem a interpretar o que acontece em aula. (p.15).

Através deste referencial de Zabala (1998) a atuação docente prevê a articulação entre teoria e a prática, a prática sempre fundamentada de referenciais que auxiliem no seu desenvolvimento. Na docência não existem soluções imediatistas para seus desafios com receituários prontos, o professor mobilizará saberes para uma resposta contextualizada a cada situação.

Logo, a prática educativa se torna complexa pelas variáveis que acontecem

em sala de aula, a docência é marcada pelo imprevisível e por diferentes desafios. Por isso a avaliação, o planejamento e as sequências didáticas não são suficientes para garantir uma boa prática, a teoria articulada à prática insiste que na docência também tenha reflexão sobre suas ações e assim torne a sala de aula um ponto de partida e de chegada para a formação contínua. (ZABALA, 1998)

Nesta perspectiva de Zabala (1998) a função social do ensino coincide com as intenções educativas dos professores, estes delimitados pelo contexto em que trabalham. As práticas educativas podem ser delineadas com as perguntas: Por que ensinar? Para que ensinar? Como organizar os conteúdos curriculares de modo que o estudante o aprenda de forma integrada? São muitas destas perguntas que baseiam a reflexão docente e que podem oportunizar conhecer como as práticas educativas alicerçam a atividade educadora no ensino integrado.

Por muito tempo, segundo Marques (2000) educar, visto de um paradigma essencialista, era sinônimo de transmitir verdades imutáveis, e aprender era sinônimo de memorização. Este mesmo autor demonstra que a cada momento histórico há uma mudança de paradigmas na educação, onde se questionam algumas estruturas e a noção de ensinar e de aprender tomam outros sentidos e junto surgem outras teorias e concepções de ensino e aprendizagem. Na virada para a modernidade, muda-se para o paradigma da intencionalidade, onde o ensino é funcional e sistematizado:

Organiza-se o ensino-aprendizagem sob a forma de programação sistemática e minuciosa, orientada por objetivos precisos e quantificáveis, com metas escalonadas e padrões de desempenho verificáveis. O método se reduz a procedimentos táticos de sala de aula. Predominam os testes "objetivos" na avaliação do desempenho comportamental dos resultados da aprendizagem cognitiva. (MARQUES, 2000, p. 118)

Ao relacionar à educação profissional este paradigma da intencionalidade pode ser visto como base de muitas metodologias e concepções de ensino. Como por exemplo, a atividade mecânica e pouco reflexiva de um trabalhador pedirá por uma educação profissionalizante metódica e programada para o disciplinamento do aluno.

Araújo e Rodrigues (2010) demarcam temporalmente que entre 1930 a 1940 foi o período da institucionalização da educação profissional no Brasil com o sistema "S" de ensino e as legislações orgânicas. As ideologias de uma industrialização nascente no país demandavam por formação de trabalhadores aptos e a educação profissional foi a chave para este fim. Estes autores identificam práticas educativas

em educação profissional encontradas no país a partir desta época: as Séries Metódicas de Ofício e, mais tarde, a Pedagogia das Competências.

As Séries Metódicas de Ofício tinham como objetivos a assimilação da realidade com métodos de ensino programados que priorizavam o disciplinamento do aluno por meio do controle do processo de aprendizagem. Os conteúdos eram sequenciados por temas fragmentados. Logo, a institucionalização da educação profissional no Brasil foi caracterizada historicamente por uma pedagogia tecnicista com as Séries Metódicas de Ofícios. (ARAÚJO; RODRIGUES, 2010)

O tecnicismo é embasado teoricamente pela abordagem comportamentalista ou behaviorista de Skinner e considera a experimentação planejada a base do conhecimento. Através das tarefas educativas são analisados os modos como o comportamento humano é modelado e reforçado, o que implica recompensa e controle. Os conteúdos a serem transmitidos pelo professor visam objetivos e habilidades que levam às competências. (MIZUKAMI, 1986)

A didática do ensino-aprendizagem com o tecnicismo era uma estratégia para o alcance de alunos como “produtos” para o mercado de trabalho e a pouca reflexão crítica sobre as condições políticas da época. Assim esta prática formativa foi uma importante aliada pedagógica dos interesses políticos e mercadológicos. A visão industrial influenciou o campo educacional e a intenção da praticidade, produtividade, eficiência, racionalização e controle são objetivos educacionais.

A Pedagogia das Competências foi a prática formativa em educação profissional mais relevante no Brasil a partir de 1980. Esta prática educativa previa uma Organização Curricular Modular com objetivos formativos comprometidos com a máxima eficiência para atender posteriormente os setores produtivos. As práticas avaliativas serviam para medir rigorosamente as competências dos alunos. A base e influência teórica para a didática da pedagogia das competências é o racionalismo, o individualismo e o neopragmatismo segundo Araújo e Rodrigues (2010). O racionalismo favorece a sequência lógica nos processos de trabalho, gerando controle desta sequência ocasionará eficiência no trabalho. Assim como a referência individualista tem a necessidade do desenvolvimento das competências individuais de um aluno e enfraquece o senso de envolvimento coletivo entre os trabalhadores. E a base neopragmatista da pedagogia das competências visa a adaptabilidade, o utilitarismo e busca produzir aprendizagens úteis e aplicáveis ao mercado.

Ambas as práticas formativas caracterizam-se por serem instrumentais na

educação profissional, ou seja, servem para preparação do aluno para o mercado de trabalho. Candau (2012) critica a visão meramente instrumental da didática quando o técnico se dissocia do político. Para esta autora o importante na didática é apostar na multidimensionalidade do processo de ensino aprendizagem, ou seja, a dimensão humana, técnica e político – social devem estar articuladas. Quando a técnica sobrepõe-se ao político, percebe-se o tecnicismo no ensino, ou seja, há uma preocupação com o fazer sem uma reflexão sobre este.

No contexto da educação profissional o paradigma da intencionalidade pode ser ancorado por pedagogias instrumentais, onde a ordem é a preparação para atividades fins no mercado de trabalho. Mesmo com a concepção de Ensino Integrado que visam os Institutos Federais de Ciência e Tecnologia, hoje, podem-se encontrar intenções pedagógicas que não estejam coerentes com esta concepção. Segundo, Marques (2000) os paradigmas educacionais coexistem, pois por mais que a cada paradigma se reinvente uma nova forma de ver o ensino e a aprendizagem, não há como negar a existência do que já passou e os vestígios e apegos de “antigos” tratos pedagógicos sempre permanecerão.

Ciavatta (2005) mostra que a formação integrada entre o ensino geral e a educação profissional prevê que se busquem outros alicerces do pensamento além das práticas instrumentais da educação profissional, pois não formam o sujeito no seu sentido pleno. A formação integrada na educação profissional vê o conhecimento de modo global, onde articulados tanto os saberes ditos das áreas técnicas como os da cultura geral são importantes para a formação do sujeito de maneira indissociável.

A criação dos Institutos Federais com a Lei Federal 11892/2008 prevê a formação humana emancipatória através do ensino integrado e o trabalho como princípio educativo. Ramos (2008) mostra alguns sentidos da integração na educação profissional e tecnológica como: a formação onmilateral; a indissociabilidade entre educação básica e educação profissional; a integração de conhecimentos gerais e específicos como totalidade.

A formação onnilateral como primeiro sentido da integração é de ordem filosófica, compreende o trabalho, a ciência e a cultura de forma indissociável. O trabalho na noção ontológica não é emprego, mas a ação humana transformando sua realidade e sua cultura. A integração neste sentido prevê pensar no trabalho como princípio educativo, que é pensar no ser humano como produtor da sua

realidade e transformá-la de acordo com a sua necessidade. Este viés dá ao trabalho um sentido de realização humana.

A indissociabilidade entre educação básica e educação profissional como segundo sentido da integração compreende a superação da dualidade presente no histórico da educação profissional no Brasil da separação entre a cultura técnica e a cultura geral. Esta integração entre teoria e prática pretende formar sujeitos que entendam a construção de conhecimentos pela mediação do trabalho. A união dialética entre teoria e prática compreende o conceito de *práxis* difundido nas obras de Karl Marx como atitude humana transformadora da realidade, a partir da reflexão sobre as ações e a compreensão de ser, pensar e estar no mundo. (VÁSQUEZ, 1977) Deste modo a teoria enriquece e esclarece a prática e a prática dá novas significações à teoria.

O terceiro sentido da integração no Ensino Médio Profissional a integração de conhecimentos gerais e específicos como totalidade. Este sentido compõe a totalidade curricular, ou seja, a superação da fragmentação dos saberes. Pensar a realidade como um fenômeno que dispõe de todos os componentes curriculares para entendê-la é um avanço, não se necessita apenas das disciplinas técnicas para a formação de profissionais, mas conhecimentos gerais que embasem os acontecimentos gerados no trabalho. Precisamos entender que a realidade é complexa, isso demanda esforço coletivo dos docentes na articulação dos saberes.

As práticas educativas em educação profissional que por muito tempo caracterizaram o ensino com dualidade no Brasil, parte do pressuposto dicotômico da teoria e da prática. Para Candau (1995) a didática pode ser vista pela dicotomia ou pela unidade entre a teoria e a prática. No caso dicotômico a prática é aplicação da teoria ou a teoria determinará a prática autoritariamente. O ensino baseado apenas na prática, no fazer pelo fazer, sem reflexão de suas ações é coerente com o pragmatismo e o imediatismo de resultados. Do mesmo modo as armadilhas de demasiada teoria tornam o conhecimento enciclopédico e descolado da realidade em que vivem os estudantes.

Uma didática pela articulação entre teoria e prática para Candau (1995) é vista pela perspectiva da unidade que orientam a integração do ensino pela *práxis*. A integração dos saberes propõe a superação da divisão entre teoria e prática, onde deve haver reflexão e ação motivada para a transformação da realidade. As práticas educativas na educação profissional devem estar articuladas à realidade social, ao

contexto educativo e perceber o trabalho como ponto de partida para a educação. Nesta mesma perspectiva Araújo e Frigotto (2015) demonstram que o que diferencia as práticas pedagógicas no ensino integrado é o compromisso com a transformação social, ao invés da sua conformação.

Para Pimenta (1994) a atividade docente é práxis quando teoria e prática juntas constituem o saber docente, o professor com formação teórica também deve exercer reflexão e crítica sobre sua ação pedagógica. O ensino integrado supõe um ensino pela práxis e traz a noção de transformação da realidade e do trabalho como princípio educativo.

2.6 PRODUTO EDUCACIONAL: ESPAÇO VIRTUAL DE FORMAÇÃO/INVESTIGAÇÃO

O produto educacional a ser elaborado após a execução desta pesquisa visa a criação de um Ambiente virtual para a colaboração entre as práticas educativas dos professores de arte atuantes em um Instituto Federal do RS. Os objetivos propostos pelo produto educacional é um espaço para compartilhamento de seus fazeres educacionais e suas reflexões sobre a docência. Segundo Nóvoa (2009) a formação continuada não pode ser confundida com cursos e palestras que venham sempre do exterior da realidade em que se ensina, mas que esta formação seja uma troca de saberes entre os professores atuantes na mesma realidade. Por isso o Ambiente Virtual possuirá uma característica de espaço de formação e investigação, pois é local do virtual que possibilita conversas entre os professores e conseqüente uma investigação contínua de suas práticas. Os desafios que a integração curricular do conhecimento traz aos professores podem também serem discutidos no Ambiente Virtual, ou seja, refletir como a arte pode contribuir para articulação entre as áreas do conhecimento também é um dos objetivos do espaço de formação.

A aplicabilidade do produto educacional será via internet onde há possibilidade de interconexão. Cada professor no Ambiente Virtual terá seu perfil feito por um login (senha) que terá suas características de formação, seus planos de aula e planos de ensino e este poderá ser acessado por todos os professores que ali estarão vinculados. Haverá também um espaço de debates e discussões para textos com links para compartilharem seus textos e materiais utilizados e também sugeridas discussões sobre suas práticas.

Os recursos necessários para sua produção e aplicação do produto

educacional será a utilização de um espaço web denominado Moodle onde se programará os fóruns que favorecerão a troca de conhecimentos entre os professores: A formação continuada será organizada conforme as necessidades formativas dos professores de arte atuantes da educação profissional. Serão assim criados fóruns como espaço de diálogo e espaços para expor materiais didáticos e textos.

A partir dos anos 1980 com a era da computação e da rede de internet, os espaços de trocas, aprendizagens e comunicação ganharam outros espaços diferentes dos tradicionais como as salas de aula. Através do uso virtual de ferramentas pode-se ter outros modos de experiências educativas bem como espaços de formação e investigação.

Pierry Levy (2003, p. 28) traz o conceito de inteligência coletiva para denominar os processos de colaboração gerados pelas novas tecnologias: “[...] uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências”. Isto visa à valorização das competências, reconhecimento das habilidades dos sujeitos a fim de coordená-las para a coletividade. A construção e compartilhamento de saberes são uma oportunidade com as novas tecnologias da informação e comunicação.

Ainda segundo Levy (1999, p. 133):

O ciberespaço surge como a ferramenta de organização de comunidades de todos os tipos e de todos os tamanhos em coletivos inteligentes, mas também como o instrumento que permite os coletivos inteligentes articularem-se entre si.

Esta interconexão que caracteriza o ciberespaço move coletivos para trocas, compartilhamentos de diferentes fontes. Hoje, na era das redes, não há como pensar em construir conhecimento apenas nas instituições educativas presenciais, pois existem vastas possibilidades no mundo virtual que diminuem as distâncias intelectuais e favorecem a formação de comunidades, pois “A interconexão condiciona a comunidade virtual, que é uma inteligência coletiva em potencial.” (LEVY, 1999, p. 133) A interatividade e o compartilhamento gerados pela rede potencializam a inteligência coletiva de grupos humanos.

A interconexão no ciberespaço de informações, dados, imagens, simulações mostram que o saber está sempre em fluxo. Segundo Levy (1999) hoje não está mais em voga a inteligência artificial onde a máquina seria mais inteligente que o homem, mas sim a inteligência coletiva que é uma troca onde se pode compartilhar

saberes, produzir conhecimentos, experiências em espaços virtual de modo flexibilizado e alternativo. Esta cooperação entre homem e máquina gerada pela inteligência coletiva é o que pode mover a educação hoje e os espaços de formação profissionais.

O virtual também é dispositivo de memórias tanto individuais e coletivas. Sabe-se bem o papel da memória na troca de saberes que sempre engendrou toda a humanidade. Levy (1999) compara como a invenção da escrita revolucionou a memorização dos conhecimentos nas civilizações, anterior a ela, os saberes eram passados de geração a geração através de rituais, narrativas orais e faladas, cantos e danças. A invenção da escrita teve um grande papel no registro dos conhecimentos e saberes através dos livros. Hoje o ciberespaço ocupa também outra forma que é o compartilhamento de memórias, conhecimentos, culturas, que favorece o fluxo, o movimento e a dinâmica do saber.

Logo, o ciberespaço permite criar redes de colaborações de aprendizagem, isso traz uma nova relação com o saber. (LEVY, 1999) A educação pode encontrar na tecnologia uma forma de compartilhamento de saberes profissionais:

A transação de informações e de conhecimentos (produção de saberes, aprendizagens, transmissão) faz parte integrante da atividade profissional. Usando hipermídias, sistemas de simulação e redes de aprendizagem cooperativa cada vez mais integrados aos locais de trabalho, a formação profissional tende a integrar-se com a produção. (LEVY, 1999, p. 174)

É preciso fomentar outros espaços para a aprendizagem e formação, o espaço virtual é um modo que a educação na contemporaneidade que está envolta por tecnologias aproveite para fomentar novas relações com o saber. A própria profissão docente que carece muitas vezes de espaços de trocas, reflexões entre colegas sobre a prática em sala de aula pode encontrar no ciberespaço um modo flexível para formação contínua. Segundo Imbernón (2010) a formação continuada na profissão docente deve superar o individualismo e a cultura do isolamento e gerar cooperação entre colegas de profissão, pois a coletividade é imprescindível para melhorar o trabalho docente:

Trata-se de fazer com que se veja a formação como parte intrínseca à profissão assumindo uma interiorização cotidiana dos processos formadores e com maior controle autônomo da formação. Mas essa formação coletiva também supõe uma atitude de constante diálogo, de debate, de consenso não imposto, de indagação de forma colaborativa para o desenvolvimento da organização, dos indivíduos e da comunidade que os envolve. (p. 65)

Ainda este mesmo autor mostra que é preciso mudar a noção de formação

continuada como “atualização” com cursos para a criação de espaços de formação dos professores:

Esta mudança será profunda quando a formação deixar de ser espaço de “atualização” para ser um espaço de reflexão, formação e inovação com o objetivo de os professores aprenderem. Assim, enfatiza-se mais a aprendizagem dos professores que o ensino dos mesmos. (IMBERNÓN, 2010, p. 94)

A formação possui um caráter de reflexão, troca, de questionamento que é intrínseco ao próprio trabalho docente e aos desafios da profissão. A noção de atualização com cursos não pode ser considerada mais importante que a formação colaborativa entre colegas de profissão que sabem dos problemas, desafios, realidades que estão inseridos. Precisa-se é criar e disponibilizar espaços de trocas de experiências entre professores, pois estas geram as reflexões sobre a prática que potencializam é inerente à profissão docente. Os espaços colaborativos são formadores, pois com as trocas o protagonismo sobre suas práticas e intenções de ensino. Uma das principais funções dos espaços formativos é de combater o isolamento do profissional docente, visto que é suma importância as trocas de saberes e experiências entre os colegas de profissão. Muitas vezes, as instituições educativas não possuem uma estrutura que favoreça estes espaços de formação e colaboração entre os professores, por isso o espaço virtual com as tecnologias da informação hoje favorecem estes encontros de modo mais flexível.

Para substituir a imagem atualizadora da formação continuada por situações de investigação e reflexão coletivas, pode-se pensar em estruturas flexíveis e mais acessíveis aos professores. Por isso o espaço virtual democratiza o acesso e o encontro entre profissionais, além da aprendizagem cooperativa que surge da interconexão das redes. É possível com um espaço virtual a reflexão e a troca entre as boas práticas e os desafios em sala de aula, a proposição de projetos de ensino, pesquisas, elaboração de diários, portfólios de suas aulas, propostas de eventos e seminários.

A cultura digital e a educação articulada podem se apropriar criativamente das possibilidades que a organização em rede que os meios tecnológicos possibilitam. Isso também demanda questionamentos sobre valores e modos de pensar e agir. A cultura do isolamento da profissão docente propiciada pelas repartições das disciplinas e salas de aula que a estrutura escolar propicia, pode ser repensada se os espaços virtuais para trocas de experiências e saberes forem incorporados

também como ambientes potenciais para a formação e investigação das práticas. Enfim, os professores através da proposta de um espaço virtual de formação para gerar colaboração podem enriquecer mutuamente a partir das habilidades e competências destacadas a cada um. Aliada à educação a tecnologia e os ambientes virtuais podem gerar outros modos de construir seus conhecimentos e assim fortalecer também as suas práticas educativas.

Será garantido o sigilo após a validação do ambiente virtual e a conclusão do curso. Um novo espaço virtual curso de formação de professores de arte II será aberto para a comunidade mantendo assim o sigilo quanto aos dados dos colaboradores da pesquisa.

2.7 METODOLOGIA

Tendo em vista conhecer como se constituem os saberes docentes e os trajetos formativos de professores de artes atuantes nos Cursos Técnicos de um instituto Federal de Educação profissional e Tecnológica do RS, a investigação que segue organizou-se com base nos seguintes pressupostos.

2.7.1 Tipo de Pesquisa

Este estudo se caracteriza como uma pesquisa qualitativa pela qual conhecemos como se constituem os saberes docentes e trajetos formativos de professores de artes atuantes nos Cursos Técnicos de um instituto Federal de Educação profissional e Tecnológica. Dessa forma, esta investigação organizou-se partir dos pressupostos da pesquisa qualitativa, que segundo Triviñus (1987) significa:

[...] por um lado, que ela compreende atividades de investigação que podem ser denominadas específicas. E, por outro, que todas elas podem ser caracterizadas por traços comuns. Esta é uma ideia fundamental que pode ajudar a ter uma visão mais clara do que pode chegar a realizar um pesquisador que tem por objetivo atingir uma interpretação da realidade do ângulo qualitativo. (p.121)

A pesquisa qualitativa tem como objetivo a interpretação da realidade que não pode ser mensurada numericamente, logo o aspecto subjetivo do objeto de estudo é uma característica importante. O ponto de vista do pesquisador e dos colaboradores são também pontuados, pois fatos qualitativos auxiliam na compreensão e

dimensionam a realidade.

2.7.2 Critérios de inclusão

Para compor a amostra foram convidados a participar das investigações docentes de arte da Educação Básica, Profissional, Técnica e Tecnológica de um Instituto Federal de Educação do Rio Grande do Sul. Os critérios para a participação nesta pesquisa foi: atuar como professor de arte nos Cursos Técnicos de Nível Médio Integrado. Após o convite, solicitou-se aceite formal por meio de assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos professores convidados. Participarão da amostra cinco professores efetivos de arte.

2.7.3 Critérios de exclusão

Só puderam participar servidores docentes efetivos da área de arte, com no mínimo um ano de pleno exercício no cargo. Não foram incluídos na pesquisa aqueles professores de arte que não aceitassem participar da mesma. Assim como só participaram da pesquisa aqueles professores de arte de um Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do RS que aceitaram ser colaboradores e assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 3). Só fizeram parte da composição amostral da pesquisa os professores de arte que atuam nos Cursos Técnicos de Nível Médio Integrado do Instituto Federal. Ou seja, aqueles servidores que possuem o cargo de professores de arte, mas que atuam apenas em nível superior como graduação ou pós-graduação, não participaram da pesquisa. Foram retirados da amostra todos aqueles professores que não atendessem aos critérios supracitados.

2.7.4 Procedimentos de Coleta

Como instrumentos para coletas de dados da pesquisa foram utilizados: a entrevista semi-estruturada. A entrevista semi-estruturada segundo Triviñus (1987) é aquela que:

[...] parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o

informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa. (p.146)

Na pesquisa qualitativa as entrevistas semi-estruturadas auxiliam na aproximação com o colaborador por ser um instrumento onde as falas, os gestos, a expressão do sujeito também são importantes para a compreensão da realidade. O instrumento de coleta de dados entrevista semi-estruturada foi realizada de acordo com os objetivos estabelecidos na pesquisa (Anexo 5).

Antes de iniciar a coleta de dados oficial realizamos uma **primeira entrevista piloto com um docente de arte**³ para melhor adequação e testagem do instrumento de pesquisa para averiguar respostas e possíveis alterações nas perguntas sugeridas na pesquisa. Esta entrevista seguiu as mesmas etapas/procedimentos das demais entrevistas para que se fosse possível analisar qualquer ajuste as coletas oficiais.

No procedimento para coleta dos dados, foi enviado e-mail a todos os professores efetivos de arte de um Instituto Federal convidando formalmente para participação na pesquisa, que se totalizou em 9 servidores. Porém 5 professores retornaram com o aceite de realizar as entrevistas e disponibilizar seus planos de ensino.

Na primeira etapa da coleta de dados foi realizada uma entrevista com hora e data marcada com cada docente visando conhecer os saberes docentes e trajetórias formativas que movem cada professor. Em função da Pandemia do Covid – 19 apenas uma entrevista foi possível realizar de modo presencial, as demais foi preciso fazer via internet com assessoramento de programas e aplicativos para gravação de áudio. Em função desta calamidade social vivida pelo Novo Corona Vírus, muitos municípios do estado do RS decretaram o afastamento social como meio para a não contaminação com o vírus e dispensaram muitas de suas atividades presenciais, incluindo o ensino. No caso da Rede Federal de ensino as atividades foram suspensas por um tempo indeterminado. Por isso de modo presencial foi indevido realizarmos as entrevistas, para não por em risco a saúde nem do pesquisador, nem dos entrevistados.

³ Artigo **aceito e publicado** em abril de 2020 na Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica, intitulado “Significações da docência em Arte na Educação Básica Profissional e Tecnológica” (BORTOLIN, BRANCHER,2020). Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/9375/0>

Em função do distanciamento social foi fornecido aos entrevistados via e-mail um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 3) e o Termo de Confidencialidade (Anexo 4) onde constaram os dados indicativos das etapas metodológicas, dados de pesquisadores envolvidos no processo, objetivos da pesquisa e processos que serão realizados durante o estudo. As entrevistas foram realizadas mediante conhecimento e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 3) e foram conduzidas conforme explicitado no mesmo. .

A entrevista tem característica de semi-estruturada, pois permitiu a liberdade e interação entre pesquisador e entrevistado, segundo Triviñus (1987) uma forma das formas de coletas de dados mais pertinentes na pesquisa qualitativa. A entrevista semi-estruturada valoriza a presença do investigador e oferece oportunidades para que o informante alcance a liberdade e espontaneidade nas respostas.

As entrevistas foram transcritas fidedignamente pela autora do trabalho imediatamente após a sua realização. E após sua transcrição foram deletadas/excluídas para fins de confidencialidades das narrativas nos áudios.

A segunda etapa da coleta de dados ocorreu por meio do recolhimento via e-mail de um Plano de ensino de cada professor de arte.

Esta fase da análise documental complementou a pesquisa por colaborar no subsídio de dados encontrados por outras fontes como nas entrevistas. Segundo Gil (2008) a análise documental levanta materiais que não receberam análise, como por exemplo cartas, jornais, diários, correspondências pessoais, memorandos, estudos, relatórios, atas, planejamentos, avaliações, etc. Já a análise documental segundo Gil (2008, p.45) é aquela que analisa “[...] materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa.” Foram analisados os planos de ensino que cada professor de arte colaborador da pesquisa considerou interessante expor.

2.7.5 Procedimentos de Análise

Após a realização das entrevistas o pesquisador analisou fidedignamente cada resposta dos entrevistados, bem como os demais documentos recolhidos como os planos de ensino.

Como procedimento de análise dos dados se fez a análise de conteúdo. Segundo Bardin (2009) a análise de conteúdo refere-se a um conjunto de técnicas

de análise das comunicações que visam na descrição do conteúdo de mensagens coletadas.

As peculiaridades das análises de conteúdo são as mensagens e a comunicação entre os participantes da pesquisa. A análise de conteúdo, segundo Triviñus (1987):

Outra ideia essencial da delimitação do conceito que analisamos é a da "inferência" que pode partir das informações que fornece o conteúdo da mensagem, que é o que normalmente ocorre, ou de premissas que se levantam como resultado do estudo dos dados que apresenta a comunicação. De todas as maneiras, em ambas as situações a informação surge da apreciação objetiva da mensagem. (p.160)

As informações trazem várias enunciações que as qualificam e demonstram parte de uma realidade estudada. As mensagens possuem conteúdos importantes, logo a análise de conteúdo é uma metodologia de pesquisa que pode ser usada para descrever, entender e o conteúdo de documentos e textos. Com descrições sistemáticas ajuda a interpretar as mensagens e atingir outros modos de compreensão.

Para Bardin (2016) consideram-se três etapas para o procedimento da análise de conteúdo: a pré-análise, a exploração do material, o tratamento dos dados e a interpretação. A primeira fase com a pré-análise é o período de sistematizar as ideias iniciais de acordo com os objetivos da pesquisa.

Na segunda etapa com a exploração do material deve-se fazer recortes e categorizações conceituais das sucessivas repetições de palavras e enunciações para depois a interpretação dos dados.

Segundo Bardin (2016) algumas técnicas na análise conteúdo são importantes como: análise representacional: medir as atitudes do locutor em relação a sua fala; análise de expressão: reconhecer o tipo de discurso do locutor em relação ao seu meio; análise e enunciação: analisar as figuras de retóricas, seus silêncios e jogos de palavras; análise temática: analisar as unidades de sentido do texto ou da fala.

2.7.6 Aspectos éticos da pesquisa

Para que a pesquisa tivesse respaldo legal e ético em sua forma e realização, o projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética do Instituto Federal Farroupilha, sendo sua liberação a primeira condição para que ocorresse o início da pesquisa. Não realizamos qualquer interação com os colaboradores antes desta autorização

ocorrer.

De acordo com a resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 466/12, que versa sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas com seres humanos, as pesquisas serão admissíveis em três momentos, dos quais destaca-se: “oferecerem elevada possibilidade de gerar conhecimento para entender, prevenir ou aliviar um problema que afete o bem-estar dos sujeitos da pesquisa e de outros indivíduos”. Considerando tal legislação indico os aspectos éticos envolvidos na pesquisa.

Foi garantido anonimato dos participantes, em que pese a existência de questionamentos que abordam a subjetividade dos sujeitos entrevistados, a fim de preservar suas falas.

Cada colaborador foi contatado individualmente pelo pesquisador, sendo necessária a aceitação e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 3) para início das intervenções. Todos os colaboradores receberam o termo de confidencialidade (Anexo 4) respaldando o sigilo das informações bem como o anonimato dos colaboradores. Os mesmos poderão a qualquer momento solicitar afastamento da investigação sem qualquer ônus ou sanções. As entrevistas foram agendadas de acordo com a disponibilidade de horários dos colaboradores os quais também puderam escolher o local e a hora para ser realizada a mesma.

As entrevistas foram gravadas em áudio, para que não se perdessem detalhes de suas falas, as quais foram imediatamente transcritas. As informações ficaram sob responsabilidade da autora do trabalho e foram excluídas logo após a realização das entrevistas.

O colaborador entrevistado não foi e nem será remunerado nem teve despesas com a participação nesta pesquisa. Todas as despesas decorrentes de sua participação seriam ressarcidas, caso ocorressem. Em caso de dano durante a pesquisa seria garantida a indenização.

Ressalta-se, no entanto, que com o trabalho poderiam ocorrer algum grau de desconforto nos colaboradores, tendo em vista que poderiam se emocionar durante o mesmo, pois durante a entrevista refletiriam sobre suas narrativas e trajetória de vida pessoal e profissional.

Os benefícios e vantagens para os colaboradores entrevistados desta pesquisa serão as reflexões e investigações sobre os saberes docentes, os seus trajetos formativos, estas reflexões geram formação e investigação sobre sua prática

educativa. A longo prazo os benefícios e vantagens aos colaboradores desta pesquisa será a eles criado e destinado um Ambiente Virtual para formação permanente e reflexão sobre suas práticas de ensino, bem como dar visibilidade ao ensino da arte na instituição de ensino onde lecionam.

Os benefícios à sociedade centrar-se-ão ao nível das contribuições científicas que serão produzidas com a investigação/formação como: discussões sobre o ensino da arte na educação profissional científica e tecnológica, visibilidade da área de arte nos institutos federais, reflexões sobre o currículo integrado, contribuições com a pesquisa para a educação profissional. No final da pesquisa se executará como produto educacional um Ambiente Virtual de Formação e Investigação permanente para os professores atuantes na área.

A entrevista piloto foi feita para experimentar a coleta de dados e possíveis ajustes. O instrumento de coleta de dados foi validado por dois professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional Científica e Tecnológica para orientar as perguntas confeccionadas.

3 ANÁLISE E INTERLOCUÇÃO DOS DADOS

Como já delineado e exposto na metodologia, as entrevistas foram analisadas e categorizadas pela análise de conteúdo. Cada objetivo proposto na pesquisa foi delimitado pelos capítulos: **conhecendo os saberes docentes e os trajetos formativos, significações da docência em arte na educação profissional e conhecendo as práticas educativas dos professores de arte**. Também analisamos através da análise documental os planos de ensino de arte dos professores a fim de complementar a pesquisa.

3.1 CONHECENDO OS SABERES DOCENTES E OS TRAJETOS FORMATIVOS DOS PROFESSORES DE ARTE⁴

Através da sutileza de pesquisar, escrever e ler sobre as histórias de vida, muito importante é, neste momento, a aproximação confidencial entre cada professor colaborador com alguns artistas importantes de nossa história. Cada sujeito, na sua singularidade de contato com a arte, leva para a docência gestos e sinais que dão aos seus saberes o toque da “docência-artista”.

Prendemos publicar este capítulo como artigo em Revista.

Por isso através de alguns nomes de artistas aproximo cada professor colaborador para maior esclarecimento a quem fará a leitura.

A escolha dos codinomes para a confidencialidade dos colaboradores se deu conforme a relação com a sua área de formação na graduação. Para os professores com formação inicial em Artes Visuais foram elencados alguns artistas importantes na história da arte deste ramo. Artemísia Gentileschi, Tarsila do Amaral e Lygia Pape. Para os professores com formação inicial em Música foram escolhidos nomes de artistas da área como Chiquinha Gonzaga e o Maurice Ravel.

A *primeira colaboradora* é Artemísia Gentileschi, tem formação em Licenciatura em Artes Visuais. Hoje atua como professora de arte na educação profissional. Relata em seus trajetos formativos como se inseriu no mundo da arte para pensar sobre a história de vida de mulheres artistas.

O *segundo colaborador* é Maurice Ravel tem formação em Licenciatura em Música. Segundo os seus relatos continuou seus estudos de pós-graduação em Educação e hoje atua como professor de música na educação profissional

A *terceira colaboradora* é Chiquinha Gonzaga com formação em Licenciatura em Música atua como docente de música na educação profissional. Em seus relatos conta que entrou para o mundo da arte ainda na infância, pois se encantou pelo piano que continha na casa de sua mãe.

A *quarta colaboradora* é Tarsila do Amaral tem formação em Licenciatura em Artes Visuais. Continuou seus estudos na pós-graduação em Educação e hoje atua como professora de arte na educação profissional e tecnológica.

A *quinta colaboradora* é Lygia Pape uma professora de arte com formação de Bacharel e Licenciatura em Artes Visuais. Levou suas experiências do curso bacharelado e a especialização em Design para a docência em arte.

A partir destas considerações sobre o codinome e a formação de cada colaborador é necessário adentrarmos a formação inicial e continuada de cada um. No quadro abaixo ficam melhores expostas as suas formações acadêmicas. Nas narrativas analisadas, percorremos os objetivos de conhecer os saberes docentes e os trajetos formativos dos professores de arte.

Quadro 7 – Formação inicial e continuada dos colaboradores de pesquisa

Artemisia Gentileschi	Licenciatura em Artes Visuais Mestre em Memória Social e Patrimônio Cultural
-----------------------	---

	Doutora em Ciências Humanas
Maurice Ravel	Licenciatura em Música Mestrado em Educação
Chiquinha Gonzaga	Licenciatura em Música Mestrado em Educação
Tarsila do Amaral	Licenciatura em Artes Visuais Mestrado em Educação
Lygia Pape	Bacharelado e Licenciatura em Artes Visuais Especialização em Design e Estamparia

Fonte: da autora, 2020.

A partir deste quadro sobre as formações acadêmicas dos professores colaboradores é importante de antemão nesta pesquisa, demonstrar que, mesmo alguns deles, tendo formação em Música, como Chiquinha Gonzaga e Maurice Ravel, lecionam conteúdos de outras áreas como teatro e artes visuais. A partir das narrativas destes professores é preciso começar a questionar o porquê ainda a polivalência no ensino de arte não foi superada desde a lei nº 5692/71.

Maurice Ravel: *Nos institutos a gente tem muita coisa para pensar em relação a isso principalmente a questão da formação específica, pois temos profissionais formados em varias áreas, temos profissionais da dança, temos profissionais da música, das artes visuais, das artes cênicas, só que por outro lado a gente continua colocando **tudo num bolo só como se tudo fosse à mesma coisa.** E não é. A gente trata isso como linguagem, mas na verdade são áreas diferentes. (...) Para mim **esta é a maior dificuldade você ter que trabalhar o ensino de arte que ele seja ainda nos moldes da polivalência.***

Neste relato é perceptível a dificuldade deste professor que possui formação específica de Licenciatura em Música ter que lecionar conhecimentos específicos de outras áreas como teatro e artes visuais, por exemplo. Esta realidade torna para ele difícil o ensino de arte. Da mesma forma no relato da professora Chiquinha Gonzaga explica a importância de trabalhar o teatro com os alunos, porém não tem formação na área:

Chiquinha Gonzaga: *A prática de teatro é uma prática que ajuda muito os alunos, **embora eu seja formada em música, embora meu conhecimento em teatro seja muito raso. No mundo ideal eu nem deveria trabalhar com o teatro, mas nós não vivemos no mundo ideal.***

A professora conta que não vive em um mundo ideal, pois o ideal seria um profissional para cada área. Ao retornarmos a narrativa do professor Maurice Ravel é possível destacar o advérbio de tempo “ainda” para evidenciar os moldes da polivalência que precisamos enfrentar desde os anos 1971. Segundo Ana Mae Barbosa (2008) a polivalência surgiu com os cursos de licenciatura em Educação

Artística e o objetivo era formar professores com aproximação nas diferentes áreas: artes visuais, música, teatro e dança. Logicamente, segundo a autora, esta perspectiva de ensino não deu certo, primeiro porque estava nos moldes do tecnicismo e, segundo, porque os professores não se aprofundavam em nenhuma área, apenas tinham superficialmente uma formação de pelas diferentes áreas. O que Maurice Ravel demonstra de preocupação com “ainda” é que não devemos repetir o que já não deu certo anteriormente. Hoje as universidades formam profissionais licenciados em cada disciplina separadamente, mas os concursos públicos para professores são generalistas. Quando será o tempo de mudança? O quanto teremos ainda que lutar para que sejamos reconhecidos em relação ao ensino de arte como profissionais com formação específica em sua área que já não nos encaixamos na polivalência?

Nesta mesma perspectiva sobre o ensino de arte e seus **saberes sobre o contexto da prática pedagógica** de cada colaborador, Tarsila do Amaral, Artemísia Gentileschi e Lygia Pape também enfatizam algumas dificuldades em relação ao ensino nas suas instituições.

Tarsila do Amaral:** É possível trabalhar arte na educação profissional sempre né... Gera também uma necessidade de estar estudando mais o assunto de fazer essa **relação da arte com o mundo do trabalho**, porém eu acho que, eu **sinto uma certa dificuldade para trabalhar arte na educação profissional**. Por várias questões: **como de organização, de espaço, do tempo da arte na escola, carga-horária e a questão da pouca valorização da arte.

Neste relato de Tarsila do Amaral percebemos a dificuldade em trabalhar a arte na sua instituição pela falta de espaço, pouca carga-horária e desvalorização da área. Isso demonstra que há uma representação na educação profissional menos favorecida para este ensino.

Do mesmo modo, a professora Artemísia Gentileschi demonstra algumas particularidades na relação entre a arte e o contexto de ensino voltado à formação profissional:

Artemísia Gentileschi:** O difícil é que eles estão aqui, os pais os colocaram aqui e eles querem sair formados numa profissão. **Para que eles vão fazer artes, entendeu? Assim...** Sempre justificando que tem uma importância e a importância não precisa ser exatamente esta... **Tenho medo disso. O mais difícil é isso. Pensar tudo e por em prática numa aula de 50 minutos.

A problemática na fala da professora resume-se em justificar a importância da arte aos seus alunos sem que a arte tenha especificamente uma utilidade prática.

Podemos dialogar com este relato sobre a utilidade tecida no texto “Caixa de Brinquedos” de Rubem Alves.

Para Rubem Alves, a vida não se justifica pela sua utilidade, mas pelo seu prazer e alegria. O autor aborda a ideia de que nosso corpo carrega duas caixas: uma de ferramentas e outra de brinquedos. A caixa de ferramentas é de ordem utilitária, sempre tem uma finalidade em servir para algo. A caixa de brinquedos participa da fruição - aquele lugar onde amamos as coisas por serem elas mesmas. Arte e brinquedo são prazerosos sem serem exatamente úteis. Poesia, música, escultura, pintura são invenções para que nossos sentidos deleitem fruição e estesia.

Na arte, podemos deixar esvaír nossas fantasias e digressões. E, felizmente, seus efeitos produzidos – em nós – não podem ser embalados, vendidos e nem postos no lixo.

O excesso de obrigações que somos soterrados faz com que, muitas vezes, deixamos nossas caixas de brinquedos empoeiradas. Quando focados na concretização de objetivos diários, garantias e correções, os brinquedos pelas quais somos presenteados não fazem sentido. Arte e brinquedo são amados por seus efeitos serem, muitas vezes, inexplicáveis. Não se explica, sente-se. O medo de perder tempo com “inutilidades” deixa-nos apáticos aos seus prazeres.

Seguindo este mesmo raciocínio, a professora Lygia Pape também relata alguns questionamentos sobre a arte no currículo na instituição onde atua. Isso demonstra que, neste ambiente, mais voltado à formação profissional técnica há um imaginário de que não se precisa da formação em arte. Mas por que a arte está na minoria dos espaços e há tão baixa carga-horária para o seu ensino neste contexto?

Lygia Pape: *A grande dificuldade do ensino técnico integrado é de conciliar, integrar a área técnica com a área básica. Não é tecnicismo. **Eu sempre tenho interesse e apoio da instituição. A dificuldade é dentro do currículo sabe... Porque ao mesmo tempo em que a instituição apoia, tem alguns colegas que não percebem o valor disso no currículo “por que arte está no currículo?” “Eles já não aprenderam a colar o algodão no rabo do coelho no ensino fundamental? Por que tem que ter arte no currículo?” Foi uma briga porque a gente conseguiu fazer tenham dois períodos de arte, né... Se olhar a ementa ficou mesma só que não tinha como trabalhar todos os períodos. A maior dificuldade é o tempo dentro da sala de aula sabe... só que não posso me queixar porque tem todas aquelas disciplinas...***

No relato de Lygia Pape percebemos que algumas indagações em relação à arte no currículo integrado são envolvidas por representações tecnicistas. “Aprender

a colar algodão no rabo do coelho” demonstra vestígios de um histórico onde se trabalhou a arte para aprender técnicas. Logo, explica a sua luta em aumentar os períodos para arte.

As narrativas dos colaboradores mencionam aspectos **dos seus saberes em relação ao contexto de suas instituições de atuação**, ou seja, de suas práticas pedagógicas. Quando Tarsila do Amaral traz a pouca carga-horária, a falta de espaço e a desvalorização do ensino de arte, ela contextualiza estar inserida na educação profissional e tentar fazer relações com o mundo do trabalho. Da mesma forma que Artemísia Genstileschi enuncia o fato de ter que justificar o porquê da importância da arte para os alunos se eles estão estudando para uma profissão específica, e ainda reitera *“fazer tudo isso numa aula de 50 minutos”*.

Para dialogar com as narrativas dos colaboradores é preciso retornar à perspectiva marxista do trabalho como princípio educativo que deveria estar mais evidente nos Institutos Federais. Marx (1994) traz algumas considerações sobre o trabalho na **perspectiva ontológica** e na **perspectiva histórica**. A dimensão ontológica do trabalho em Marx conta como algo inerente à natureza humana, de aspecto criativo, colaborativo e que passa de gerações em gerações através da cultura.

Entretanto a dimensão histórica do trabalho é a que surgiu com a separação da sociedade em classes, neste caso o homem vende sua força laboral em troca de subsídios em prol de sua sobrevivência. Com o sistema capitalista o trabalho tornou-se sinônimo de tempo cronometrado, de emprego assalariado, de seriação das atividades, tornou-se sinônimo de lucro, de dinheiro, de *status*. Quando *Artemisia Gentileschi* se interroga em justificar a arte e sua importância em *“se os pais os colocaram aqui para uma profissão, para que eles vão fazer artes, entende?”* a conjunção condicional “se” na fala da colaboradora demonstra que ela reconhece que para a cultura dos alunos e dos pais há uma noção de que trabalho é lucratividade e emprego e não há lugar para arte neste contexto. Porque, o ensino de arte, na narrativa da professora, aparece como um reconhecimento de que ainda persiste uma percepção da arte como disciplina acessória, recreativa, decorativa, expressionista e de livre-fazer.

Segundo Frigotto (2005) o trabalho como princípio educativo e a omnilateralidade estão relacionadas à dimensão criativa do labor e comprometem-se com o desenvolvimento do sujeito em sua integralidade, onde todos os

conhecimentos são importantes para a formação humana. A política pedagógica nos Institutos Federais com o currículo integrado traz a proposta da omnilateralidade, porém na prática os professores de arte reconhecem algumas dificuldades neste contexto da educação profissional.

Em relação ao *contexto da prática pedagógica*, o professor movimenta seus saberes para harmonizar com seu ensino. Cunha (2010) traz a docência como uma ação complexa, pois os saberes docentes são vinculados à racionalidade e à intenção educativa em seu local de trabalho. No caso dos Institutos Federais, o contexto educativo é da integração do currículo para se pensar no mundo do trabalho. Os docentes aliam *seus saberes a seu contexto da prática pedagógica*, que segundo Cunha (2010):

No caso da instituição escolar, saber identificar as teias sociais, e culturais que definem o espaço em que os processos de ensinar e aprender acontecem e como se dá a inter-relação entre elas. O conhecimento da escola como instituição social devolve a compreensão do seu papel na construção do estado democrático, bem como na história das disciplinas escolares e de como elas se ressignificam no específico de uma comunidade de aprendizagem. (p. 21)

Envolvendo esta contribuição de Cunha (2010) em relação *aos saberes docentes no contexto da prática pedagógica* é imprescindível que o professor reconheça o espaço educativo para a manutenção da democracia e para aproximar *o que ensina de quem aprende*. Em outras palavras, em cada espaço educativo o professor necessita aproximar os saberes disciplinares de sua área às necessidades educativas de seus alunos, isso demanda estratégia e preparo pedagógico.

O que está perceptível na narrativa dos colaboradores é de que: mesmo que o contexto da prática pedagógica seja desafiador para eles, ainda tentam neste sentido aproximar a arte da realidade dos alunos. Dialogando com Cunha (2010) ela define isto como **saber relacionar o contexto sócio histórico dos estudantes**:

As habilidades de leitura da condição cultural e social dos estudantes, o estímulo às suas capacidades discursivas e de recomposição de suas memórias educativas, favorecendo uma produção do conhecimento articulada de forma autobiográfica. Um processo de aprender imbricado socialmente constitui-se como ponto chave para a construção da cidadania. (p.21)

Em relação à habilidade *de saber relacionar ao contexto sócio histórico* de seus alunos, os colaboradores demonstram algumas estratégias de ensino. A professora Artemísia Gentileschi relata o quanto valoriza conhecer as necessidades dos estudantes para interessar-lhes na arte:

Artemisia Gentileschi: (...) *necessidades, porque aí é o melhor jeito de se aproximar deles para ver o que os interessa, porque se deixar a gente só faz coisa de gaúcho, pois eles gostam muito. Então o meio termo sabe, sempre digo que eles não estarão negando a cultura deles se eles virem outras coisas.* (...) *Por isso eu sempre peço no primeiro dia de aula aquela apresentação nome, idade, de onde veio e o que espera dos conteúdos de arte.*

A professora evidencia a necessidade de se aproximar dos alunos para a possibilidade de mostrar a eles culturas e costumes diferentes dos seus. Esta estratégia da professora auxilia em seu planejamento para manter os alunos, de alguma forma, interessados nos conteúdos de arte e assim construir conhecimento. Segundo Martins e Picosque (2012) muitas marcas culturais são deixadas por nossos pais, tios, avós, irmãos, amigos, professores, nos nossos primeiros contatos com a arte e desde modo:

Outras marcas também são deixadas por livros, personagens de TV, filmes, peças infantis, concertos, pelas obras que vão fazendo parte de nosso acervo de imagens, pelas visitas aos museus, por alguns momentos especiais. Todos, de modo favorável ou não, nos ajudam a construir nossas primeiras impressões do mundo da arte, alimentando e ampliando nossa própria cultura. (p. 24)

A partir desta reflexão sobre nosso repertório imagético e cultural dos nossos contatos cotidianos elencados pelas autoras Martins e Picosque (2012), podemos relacionar à maneira que a professora Artemisia Gentileschi tenta aproximar os conteúdos de arte da vida de seus alunos. Todos nós temos uma gama de imagens em nossa vida e afetividades produzidas por elas, sejam nos álbuns de famílias, artesanatos e crochês de suas casas, artefatos que ficam de geração a geração. É possível sim trazer esta cultura visual da vida dos estudantes e relacionar com os conteúdos mais específicos de arte. Nossos saberes locais são potentes para criar pontos de acesso e ampliarmos o que sabemos.

Da mesma forma o professor Maurice Ravel tem como estratégia o trabalho por projetos, onde vincula conhecimentos do mundo acadêmico com a vida dos estudantes.

Maurice Ravel: *Gosto de trabalhar com os projetos de trabalho, né... E com elementos que não são apenas dos conhecimentos acadêmicos, mas da vida dos nossos estudantes, eu acabo solicitando a questão da pesquisa, e investigação ela é um eixo bem importante assim que precisa permear nosso processo de trabalho.*

A pesquisa, no relato deste professor, facilita a aproximação com os estudantes e suas experiências. Os projetos de trabalho, segundo Hernández (1998, p. 73)

podemos os entender de maneira relacional, pois se pretende “dar um sentido ao conhecimento baseado na busca de relações entre os fenômenos naturais, sociais e pessoais que nos ajude a compreender melhor a complexidade do mundo em que vivemos.” E deste modo o professor pode buscar estratégias para abordar e pesquisar temas que vão além da compartimentação de disciplinas e estão interligados ao cotidiano do estudante. Os projetos de trabalho não são um método com regras e fórmulas, mas uma maneira de o professor aprender e ensinar juntos aos alunos onde os saberes de ambos compartilham-se e juntos constroem conhecimentos.

Do mesmo modo, a professora Chiquinha Gonzaga demonstra a preocupação em aproximar os estudos de arte da vida dos alunos, inclusive preocupa-se com a importância da arte para o entendimento da própria cultura:

Chiquinha Gonzaga: *Tenho sempre uma conversa no início do ano com eles que conversamos porque estudar arte, explico porque estudar arte para a formação profissional e para a vida deles. A importância cultural, e a importância de entender a sua cultura e nisso o papel da arte na vida da gente...*

Aproximar a arte da vida dos estudantes, segundo Chiquinha Gonzaga é importante pela mediação cultural que ela proporciona. Segundo Martins e Picosque (2012) o professor de arte é um “escavador de sentidos”, pois ativa os alunos culturalmente, e faz circular, dá acesso às outras produções estéticas e artísticas. Assim podemos dialogar com o conceito de estesia que provém do grego *aesthesis*, o contrário da estesia é a anestesia, ou seja, nos dessensibiliza e traz a crise de nossos sentidos. Explorar e “*entender o papel da arte na vida da gente...*” disse a professora, é pensar a importância do saber sensível para nossos processos educativos em arte.

Ainda sobre o reconhecimento dos colaboradores em relação ao *saberes contexto sócio histórico* dos estudantes, a professora colaboradora Tarsila do Amaral sente certa dificuldade em trabalhar arte na região pela pouca valorização:

Tarsila do Amaral: *Parece que as questões de valorização da arte, do ensino da arte na escola, que pelo menos na nossa região aqui vem de uma forma que não se valoriza tanto, não se valorizou. Ah, é pelo pouco espaço que a arte teve na escola até então. Ah, isso gera uma dificuldade bastante grande de fazer com que os alunos valorizem entendam o porquê da disciplina no contexto que estão. Mas ao mesmo tempo é possível de fazer várias formas, mas é possível ainda fazer algo, até porque tudo ainda é muito novo ainda, a gente pode pensar a vinculação da arte no ensino técnico, esta potencialidade de trabalhar ela no ensino técnico.*

Na narrativa de Tarsila do Amaral percebe-se que em função da

desvalorização na região em relação à arte há dificuldade de fazer com que os alunos tenham interesse em estudá-la. Esta estratégia de Tarsila do Amaral demonstra que há persistência em seu planejamento em não desistir, pois mesmo havendo desvalorização na percepção em relação à arte, a professora usa seu *tato pedagógico* ao vincular à arte ao ensino técnico para que aos alunos faça sentido.

No relato de Lygia Pape *seus saberes em relação ao contexto sócio histórico* dos alunos são perceptíveis quando ela diferencia como os alunos dos cursos técnicos integrados de áreas diferentes apreciam ou não estudar arte:

Lygia Pape: *Na educação profissional eu dou aula em dois cursos técnicos integrados. Enquanto no curso de Informática eu tenho só um período no primeiro ano, no curso de Eventos eu trabalho com eles durante os 3 anos com 2 períodos na semana. No curso de informática os alunos tem certa dificuldade em entender porque é bom estudar arte né... E no curso técnico em Eventos não, já gostam, já percebem. Eu digo que a arte é para estimular os caminhos de nosso cérebro, a resolução de problemas, eles entendem melhor isso. Ao mesmo tempo em que os resultados que os alunos do curso de informática conseguem nas avaliações deles são muito bons, eles reclamam que tem que fazer, mas alcançam os objetivos.*

Lygia Pape, em seu relato, demonstra que no curso Técnico Integrado ao Médio de Informática tem apenas um período semanal no primeiro ano. Enquanto no Curso Técnico em Eventos Integrado possui durante os três anos do ensino médio dois períodos semanais. Também relata que os alunos no curso de informática trazem questionamentos para entender o porquê de estudar arte. Novamente, temos a premissa da “inutilidade” da arte já discutida a partir de Rubem Alves. Num contexto mais voltado à funcionalidade como da informática, há um descompasso sobre o entendimento da importância da arte para a formação humana integral.

Os saberes docentes, segundo Tardif (2008) sempre estão relacionados a um aspecto pessoal, à história de vida, à história profissional e ao contexto de trabalho. Os saberes dos professores também são *deles*, no sentido de serem partícipes de sua identidade. Tanto Tardif (2008) como Gauthier (1998) definem os saberes docentes para a profissionalização do ensino, para pensarmos no professor como profissional e como produtor de saberes. Na narrativa de Chiquinha Gonzaga fica explícito esta noção de professor não ser o “missionário” como sendo representado como alguém que faz tudo por vocação e amor e não precisa ser valorizado:

Chiquinha Gonzaga: *Bom, a nossa sociedade ainda tem uma visão muito missionária do professor como ser professor é uma missão. Eu discordo muito dessa visão porque ser professor é uma profissão e exige um preparo como tal. Ver o professor como uma profissão possibilita também que a gente tenha mais valorização profissional e possa exigir*

mais condições. O missionário tem que se contentar com aquilo que aparece pra ele e não... Nós precisamos de condições adequadas. Então para ser professor você precisa ter uma formação uma boa formação, selecionar teus bons exemplos e você precisa também claro envolver uma empatia com o aluno. Ter consciência do papel que você vai ter na vida dos alunos porque você terá um papel de caráter subjetivo também. Não considerar o professor um missionário não quer dizer que se ignore o papel da subjetividade e da afetividade que esse profissional vai ter que ter.

Este relato de Chiquinha Gonzaga sobre o professor como visão de missionário demonstra que há ainda uma necessidade de que os professores se posicionem enquanto profissionais. A visão do professor missionário está mediada pelo dom, pela vocação, de que não se precisa estudo, preparo e reflexão para atuar, apenas missão e paixão, pois ele nasceu para ensinar. E através desta visão limitada se motiva a desvalorização docente, pois como este professor que nasceu para ensinar e tem missão vital para isto pode exigir carreira e condições de trabalho adequadas? Gauthier (1998) problematiza esta imagem errônea e limitada do professor vocacionado, onde não se valoriza a complexidade da atividade docente que é permeada por diferentes saberes.

Quando os professores de arte colaboradores relataram a polivalência ainda muito pertinente, quando relatam a pouca carga-horária e desvalorização do ensino, é porque ainda está muito evidente a imagem do professor missionário. E se não questionarmos estas situações estaremos compactuando com a visão do professor missionário, pois está na mesma lógica de dizermos que “basta gostar de arte para dar aula de arte”. A profissão professor de arte possui saberes específicos de sua área e precisam ser retomados e posicionados na profissão.

Os saberes dos professores são mediados no trabalho, mesmo sendo esses de sua identidade pessoal, o professor sempre incorporará elementos de sua situação socioprofissional. (TARDIF, 2008) Isto caracteriza os saberes docentes pela individualidade, mas também por uma forte dimensão social. A sociabilidade faz com que os saberes sejam provenientes de diferentes fontes.

Dialogando com Nóvoa (1995) a profissão professor tem sua gênese anteriormente à estatização escolar, pois sempre existiram grupos leigos e religiosos que cultivavam a atividade docente. Este mesmo autor explica como se deu o processo de estatização do ensino:

O processo de estatização do ensino consiste, sobretudo, na substituição de um corpo de professores religiosos (ou sob o controle da Igreja) por um corpo de professores laicos (ou sob o controle do Estado), sem que, no entanto, tenha havido mudanças significativas nas motivações, nas normas e nos valores *originais* da profissão docente: o modelo do professor

continua muito próximo do modelo do padre. (NÓVOA, 1995, p.15)

Em relação ao pensamento de Nóvoa (1995) significa que mesmo após a educação ficar sobre o controle estatal, a imagem do professor que perpetua é influenciada por crenças e atitudes morais e religiosas. Explica também o quanto as regras sempre foram impostas do exterior: ora da Igreja, ora do Estado. Assim, o autor traz as características da intervenção do estado sobre a profissão docente “A intervenção do Estado vai provocar uma homogeneização, (...) é o enquadramento estatal que institui os professores como corpo profissional, e não uma concepção corporativa do ofício” (Nóvoa, 1995, p.17)

Quando o Estado tomou o controle sobre a profissão, não houve mais como ensinar sem a sua permissão e licenciamento. Com a licença do Estado para exercer o ensino, a retórica sobre a profissionalização dos professores pode dar-lhes uma maior visibilidade, mas a autonomia profissional ficou restrita em função do controle estatal e científico cada vez mais acirrado. Neste contexto, o processo de profissionalização docente foi sempre atravessado por lutas e desafios, competindo aos professores alavancarem sua autonomia ao demonstrarem-se não como instrumentos, mas como sujeitos produtores de saberes em seu exercício.

Os professores não usam o “saber em si”, mas o saber produzido “nesta ou naquela” instituição, ou “nesse ou naquele” grupo social, pois são heterogêneos e plurais. “O saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes. Esses saberes são disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais.” (TARDIF, 2008, p.33) Esta pluralidade forma uma amálgama onde o professor mobilizará os saberes conforme a necessidade em sua prática.

Dimensionando o saber docente como algo também modelado no trabalho, a experiência profissional para o ato de ensino possui muita importância. A experiência não é a única fonte de saber, mas Tardif (2008) aborda o **saber experiencial** como o que define o professor como um produtor de saber e não um mero transmissor do conhecimento produzido por outros. Em relação aos saberes da experiência fica nítido nos relatos dos colaboradores o quanto a “prática em sala de aula” é para eles a mais importante para se constituir um professor:

Artemísia Gentilesci: Só dando aula mesmo, né, só na experiência mesmo. Gosto de ver documentários sobre educação, mas não há nada como a sala de aula, quando tu achas que está tudo certo e vem um aluno lá e te tira do eixo...

Na narrativa da professora Artemísia Gentilesci ela enfatiza a importância da

prática do trabalho para aprender a ser professora. Isso condiz em como a experiência produz saberes singulares e transforma atitudes ao longo de um percurso formativo. Segundo a colaboradora, a parte de estudos e pesquisas em educação contribui, mas o que valida seus saberes é a prática. Pois nem sempre um professor em seu planejamento conseguirá antever o que acontecerá em sua aula, é na ação e na reflexão que balizará seu ofício.

Da mesma forma o professor Maurice Ravel também demonstra em sua narrativa a importância da prática para aprender a ser docente:

Maurice Ravel: *Como docente? Ah... Você deve entrar em sala de aula... Ter esse período de prática, mas os estágios da graduação não vão dar conta de forma satisfatória. **Você precisa começar a atuar, tomar suas decisões com autonomia e responsabilidade para lidar com o que decorre dessas decisões.***

Nesta narrativa, é importante destacar como o professor, por sua experiência, valida que o estágio supervisionado da graduação não satisfaz todas as incertezas e necessidades da profissão. É na atuação com autonomia para suas decisões que aprenderá o ofício da docência. A experiência advinda das responsabilidades no seu âmbito de trabalho vai conduzindo a seu desenvolvimento profissional.

Nas narrativas dos professores fica explícito o que Tardif (2008) dimensiona como *saber experiencial*, necessário para que o professor tenha autonomia em sua prática, adquirindo seus hábitos e sempre pensando na melhor aprendizagem dos alunos:

Finalmente, os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos. (p.39)

Para este conceito de experiência que os professores validam seus saberes, dialogamos com Dewey (2011) onde a experiência alarga a atividade humana e traz outros significados à própria vida. Para este autor, a contínua reorganização e reconstrução da experiência pela reflexão constitui a característica mais particular da vida humana. Por isso, a importância experiencial no processo educativo, a experiência quando significativa modifica – de algum modo – os sujeitos envolvidos.

Todas as vezes que a experiência permitir reflexão, que nos atentarmos ao antes e ao depois do processo, teremos alcance de novos conhecimentos. Ferry (2007) mostra que a filosofia assim como a religião encontra sua fonte de reflexão

na finitude da vida. Deste modo, o tempo para nós humanos é passageiro, e somos os únicos seres no mundo a ter consciência sobre o tempo e a vida que passa:

Diferentemente das árvores, das ostras e dos coelhos, não deixamos de nos interrogar a respeito de nossa relação com o tempo, sobre como vamos ocupá-lo ou empregá-lo, seja por breve período, hora ou tarde que se aproxima, ou longo, o mês ou o ano em curso. Inevitavelmente, chegamos, por vezes, num momento de ruptura, de um acontecimento brutal, a nos interrogar sobre o que fazemos, poderíamos ou deveríamos ter feito de nossa vida toda. (FERRY, 2007, p. 31)

Esta consciência humana, que segundo o autor nos permite refletir sobre a vida e o tempo que passa, consiste em cultivar experiências e adquirir novos aprendizados. Temos ideia sobre como conquistar saberes no mundo na qual se dá nossa existência.

Por isso, essa relação ao hábito ou o *habitus* do professor não significa que este tenha simplesmente se tornado estagnado para a melhoria e aprendizado de suas práticas. A experiência é também auto formadora, significa reflexão sobre si como professor e sobre sua prática com os alunos.

Na narrativa de Tarsila do Amaral fica exposto o quanto a reflexão sobre o que acontece em seu cotidiano e a pesquisa são importantes para a sua constituição docente:

Tarsila do Amaral: de maneira mais informal é pensar que o cotidiano da gente nos ensina muito né, e que a experiência deve ser pautada na reflexão, na pesquisa o tempo todo fazer isso eu acho que isso se torna essencial para ser professor.

No relato dos colaboradores fica visível que a profissão docente para eles tem um aspecto de inacabamento, ou seja, de seguir sempre aprendendo com a experiência. Isto demonstra que, o profissional para seu desenvolvimento necessita de reflexão, pensar e repensar sobre suas estratégias de ensino. Para Shon (1992) é preciso que o professor se torne reflexivo *na* e *sobre* a prática, e a denomina como *praticum* reflexivo. O autor aborda a capacidade do professor individualizar, atentar para cada aluno sobre sua compreensão e suas dificuldades de aprender. O professor tanto pode refletir sobre os processos de ensino na prática para ver como cada aluno aprende, como pode também fazer posteriormente – ao terminar a aula - uma retrospectiva do que ocorreu na sua ação, por isso é possível uma reflexão *na* e *sobre* a prática.

Nóvoa (2009) também pontua sobre a importância de uma rotina para avançar profissionalmente: “O registo das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício

da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão.”(p. 30) Para este autor na cultura profissional a relação com os colegas mais experientes também é muito importante pois é no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão, neste sentido a fala de Artemísia Gentileschi demonstra o quanto para ela em seu início de carreira tem facilitado a conversa com os colegas mais experientes:

Artemísia Gentileschi: A conversa com os outros colegas mais velhos. Tem muita frase bonita, muito livro lindo, mas ouvir os colegas mais antigos e conversar é importante. Não se achar com a razão sempre, gosto de estar sempre aprendendo.

Quando Artemísia Gentileschi refere-se que tem muitas frases e livros lindos, mas que ouvir os colegas mais velhos é importante demonstra que há um leve afastamento dos discursos pedagógicos dos livros para a sua prática educativa na realidade. Neste momento, dialogo com Tardif (2008) quando este se refere à relação dos professores com seus próprios saberes e a importância da crítica nas suas experiências. A crítica que esta professora mantém sobre sua prática em sala de aula é validada nas conversas com seus colegas de profissão mais experientes, deste modo ela balança, critica e equilibra entre aquilo que está nos livros e aquilo que realmente acontece na sua sala de aula.

Este afastamento que aparece no relato de Artemísia Gentileschi é problematizado por Tardif (2008) em relação aos saberes docentes e o distanciamento que há entre quem legitima os conhecimentos importantes para os professores e a real necessidade em sua prática. Este autor ao tratar os professores como produtores de saberes por produzirem muitas habilidades e competências em seu cotidiano escolar e questiona por que os professores são distantes dos grupos que produzem e legitimam os saberes a serem estudados por eles:

De fato, se as relações dos professores com os saberes parece problemática, não será porque essas mesmas relações sempre implicam, no fundo, uma certa distância – social, institucional, epistemológica – que os separa e os desapropria desses saberes produzidos, controlados e legitimados por outros? (p. 42)

Da seguinte maneira o saber dos professores é social, apesar de ter a participação individual do professor e de sua subjetividade docente, as experiências sociais com os grupos de trabalho, os alunos, as instituições formadoras contribuem para produzir os saberes dos professores. Os saberes docentes são adquiridos na sua história de vida e no contexto da carreira profissional, por isso também são

temporais.

A *temporalidade* dos saberes docentes significa que há um tempo também para o professor aprender a ensinar, a experiência e a reflexão na e sobre a prática levam a movimentos e transformações que ele aprende a dominar progressivamente os saberes referentes à profissão. As experiências escolares anteriores a escolha pela profissão professor desde sua infância, conformam a memória do que é ser professor e do que é ser aluno, inclusive Tardif (2008) relata que estas memórias escolares, às vezes, ficam pertinentes nos professores até mesmo depois de cursarem seus cursos de licenciatura. Nas narrativas dos professores de arte colaboradores, destaco o quanto seus professores marcaram suas trajetórias e ficaram pertinentes na forma como eles encaram o ensino e do que levam de seus gestos e práticas para a sala de aula.

Percebe-se na narrativa de três colaboradoras o quanto a paixão de seus professores que marcaram a sua trajetória escolar foi um dos incentivos a seguirem a docência. Por exemplo, Artemísia Gentileschi fala de seus professores, eles transpassavam gosto e encantamento pelo ensino, despertou nela o interesse de passar a vida fazendo o que realmente gostasse.

Artemisia Gentileschi: Professor de que eu gostei foi um com o encantamento da disciplina, porque eles gostavam do que faziam. Davam aula com gosto. Eu também queria trabalhar com o que eu gosto, eram motivados, viajavam, contavam obras que viam. Tem coisa melhor de que passar a vida inteira estudando um assunto que tu gosta? Que dar aula é passar o resto da vida estudando o que tu gosta. Sempre estudando. Porque transparece quando a pessoa está ali de má vontade, está ali porque precisa por emprego. Até porque estavam se aposentando já e continuavam com as aulas.

Essas referências que constituem nosso passado fazem sentido em nosso presente quando narradas. Nesta fala de Artemísia Gentileschi sobre o quanto seus professores gostavam do que faziam e assim a motivou a passar a vida trabalhando naquilo que realmente gostasse, geram reflexões, novamente sobre o trabalho. Para Marx (1994) o trabalho como realização humana desencadeia uma transformação também no trabalhador. Nesta ótica no relato da professora, significa que trabalho não é apenas fazer alguma coisa, mas fazer algo de si, segundo Schwartz (2000) o trabalho ocasiona também um drama do uso de si mesmo.

Significa que o docente traz as marcas de sua atividade na sua vida, parte de sua existência é caracterizada por seu trabalho. Quando uma pessoa ensina por muitos anos faz sentido dizer que ela faz algo também de si mesma. (TARDIF, 2008)

Do mesmo modo o relato que segue da professora Tarsila do Amaral também na sua memória o professor que marcou sua trajetória foi pela paixão e responsabilidade que demonstrava pelo trabalho.

Tarsila do Amaral: *Sempre tem um professor que a gente admira e segue a linha do pensamento dele, né... Mas eu vou buscar na minha memória um professor da universidade no curso de educação artística que foi o que fiz, artes visuais, eu me encantava muito no conhecimento que ela tinha e no domínio do conteúdo, tinha certa paixão que ela propunha para trabalhar e a responsabilidade no professor na escola, tanto ela falava isso e fazia, isso foi o que mais me direcionou assim pra aquilo que eu queria ser...*

Quando Tarsila do Amaral relata o encanto pelo conhecimento da sua professora “a paixão que se propunha a trabalhar e sua responsabilidade”, também dialoga com o viés do trabalho como realização (MARX, 1994). Nessa perspectiva de trabalho como transformação - pensando no magistério – interessa a nós ver o potencial sinérgico docente, pois ao mesmo tempo em que ele produz a si no trabalho, através desse também modifica/afeta a vida de seus alunos. Segue neste mesmo sentido o relato de Lygia Pape:

Lygia Pape: *Eu tive vários professores que marcaram minha trajetória, porque eu desde que entrei para a escola ainda não saí dela né... Mas eu lembro especificamente de duas professoras de história e de uma professora de desenho já na faculdade que as três tinham em comum é que eram apaixonadas por aquele assunto sabe.*

A professora Lygia Pape fala que vários professores marcaram sua trajetória escolar. Porém duas professoras se destacam mais em seu trajeto: as que tinham em comum a paixão pelo trabalho. Segundo Tardif (2008) parte do que os professores sabem sobre ensino provém de sua trajetória pré-profissional onde recordam enquanto alunos o papel dos seus professores. Ao longo de sua história de vida supõe o mesmo autor que o futuro professor interiorizará conhecimentos, crenças, valores onde os saberes experienciais são heranças valiosas de sua socialização enquanto estudante.

Na narrativa das colaboradoras é pertinente que a paixão e o encantamento que os professores deixaram em suas vidas foi o que fez levar para suas profissões um pouco de cada professor. Na narrativa de Chiquinha Gonzaga fica claro que a responsabilidade e a disciplina de alguns professores por serem muito profissionais é o que admira em relação à docência:

Chiquinha Gonzaga: *Eu tive vários professores que marcaram minha história e um pouquinho de cada um deles eu acabo levando para sala de aula. No ensino fundamental eu tinha uma professora de matemática que era assim, eu realmente não gosto de matemática, mas ela era uma*

*professora que era extremamente profissional e extremamente organizada. Mas ah... ela passava uma tranquilidade para a gente, isso me ajudava, eu conseguia entender uma coisa que é muito difícil pra mim por causa da postura dela. Já na faculdade eu tive vários exemplos positivos na faculdade o que **mais me marcam são de minha professora de história da música que era uma pessoa muito inteligente, era uma pessoa muito profissional, agora ela está aposentada, mas enquanto era ela professora era muito inteligente, muito responsável, muito profissional.** Outro professor da faculdade que me marcou foi o professor de instrumento, porque **eu sou formada em música muito organizado e que tinha uma sequência de prática e teoria então aquilo me preparou para ser professora.** Ele tinha uma preocupação com o final do meu curso não só, ele podia chegar lá e dar aula de instrumento, mas não.*

Quando o relato de Chiquinha Gonzaga demonstra “*um pouquinho de cada um deles eu acabo levando para sala de aula*”, significa por mais que esta professora tenha cursado a licenciatura, a sua memória escolar é tão forte que ainda leva para sala de aula o que acredita ser importante para ser professora. Gauthier (1998) também se refere às memórias escolares como *saberes da tradição pedagógica*:

Essa tradição pedagógica é o saber dar aulas que transparece como um intervalo de consciência. Cada um tem uma representação de escola que o determina antes mesmo de ter feito um curso de formação de professores na universidade. Muito mais forte do que aparece a primeira vista, essa representação da profissão, ao invés de ser mascarada e criticada, serve de molde para guiar os comportamentos dos professores. (p.32)

Estas considerações demonstram que os professores levam um pouco de cada professor que marcou sua trajetória para a vida profissional. Essa temporalidade do saber docente é demarcada pelo aprendizado de cada professor que não está confinada apenas à formação acadêmica e profissional, mas também a sua pessoa que conforme sua experiência formadora também vai transformando.

3.1.1 Sobre Percursos e Formação: Os Trajetos Formativos dos professores de arte

Na trajetória de cada professor não podemos separar na sua formação as suas experiências de vida, acadêmicas e profissionais. Os trajetos formativos de cada docente compreendem juntamente o que chamamos de *professoralidade*. (ISAIA; BOLZAN, 2007) A produção da professoralidade para Villela (2010) significa que o professor possui uma trajetória vivencial que articula sempre o pessoal e o profissional que vai se transformando conforme seus percursos. Ainda este mesmo autor fala que a professoralidade é o fazer-se professor, é o vir a ser professor é o ponto de vista dos processos de subjetivação docente. Isso supõe nos entender

como sujeitos em constante formação que aprendem, afetam-se e se produzem o tempo todo.

Ao nos deparar com os trajetos formativos de cada professor colaborador, podemos perceber o quanto a docência em arte possui uma história diferente na vida de cada um e isto define a singularidade de cada docente, a estética da professoralidade. (VILELLA, 2010).

Sobre as **histórias de vida e contato com a arte**, nas narrativas do professor Maurice Ravel e da professora Chiquinha Gonzaga chamam a atenção no modo como eles sempre tiveram o encantamento e a persistência desde sua infância para aprender seus instrumentos musicais:

Maurice Ravel: *Tive minha formação principalmente com a música muito fora da escola fazendo aula de violão e canto, quando eu tinha uns 8 anos de idade mais ou menos segui até os quatorze anos de idade nesses estudos fora da escola. Aí com 14 anos de idade eu saí e fui morar em outra cidade num internato Então no ensino médio eu decidi assim que eu queria estudar Música, fazer graduação em Música. Nós tínhamos um tempo livre no internato e nesses tempos livres eu fugia para ter aula de violão e iniciação à leitura e escrita de partituras. E consegui fugir mais ou menos por uns 10 meses, depois descobriram que eu estava fugindo e fui expulso, mas fui expulso quando faltava para terminar meio ano o terceiro ano de ensino médio.*

Fica esclarecido no relato de Maurice Ravel a sua ligação com o instrumento musical violão desde sua infância. Inclusive relata que precisou fugir por um tempo da escola para continuar seus estudos musicais. Essas trajetórias percorridas deixam vestígios e provocam coragem para novas trilhas, ou não. Como no relato de Chiquinha Gonzaga ela também teve várias recorrências em sua vida para desistir de estudar piano, mas sempre continuou.

Chiquinha Gonzaga: *Eu segui um caminho que era o esperado pra mim eu acho... Não foi uma surpresa na minha história. As pessoas que acompanham a minha historia mais ou menos era o que esperavam, eu estudo música desde os oito anos de idade porque na casa da minha mãe tinha um piano e eu fiquei muito curiosa com aquele piano e queria começar a estudar. Mas ainda eu precisei esperar terminar o primeiro ano do ensino fundamental que naquela época o curso era cursado com 7 anos para aprender piano. Enquanto eu morava na minha cidade natal eu consegui estudar música como uma sequência. Mas como meu pai é militar entre várias mudanças no país na primeira mudança eu não estudei musica porque eu não tinha instrumento. Mas aí no segundo ano meu pai me deu um teclado simples, mas me deu de presente que significou muito pra mim ele fazer a surpresa ele se importar com isso.*

Em relação aos trajetos formativos o que se percebe em comum nos relatos dos dois professores de música é que o contato com a arte foi muito forte desde a infância e o encanto com os seus instrumentos musicais os levaram, com o tempo,

para a docência em arte. Fica perceptível que **a inserção na docência** não foi uma escolha planejada para eles, mas algo advindo pela própria experiência na vida com a arte:

Chiquinha Gonzaga: *Eu fui me envolvendo no grupo de jovens da igreja enquanto isso, em determinado momento foi contratado um maestro na igreja que desenvolveu todo um trabalho no campo na música. E entre os trabalhos em determinado momento ele **abriu uma escola de música noturna, e como eu tinha estudo formal de música ele me pediu para eu dar aula para as crianças.** Que foi um desastre! Porque eu trabalhei com as crianças num método tradicional sem ter a menor ideia do que estava fazendo. Em termos de resultados foi um sucesso, as crianças sabiam, para elas não significou nada. **Apesar de ter sido muito ruim para os pobres dos meus alunos, eu gostei da experiência. Invés de fazer curso de Direito eu mudei para este lado, legal essa história de dar aula, quem sabe o caminho seja este? Fez vestibular para Música e resolvi cursar Música à noite***

Maurice Ravel: *(...) Daí terminando o ensino médio eu decidi prestar vestibular para licenciatura em Música.*

A inserção na docência e o tornar-se professor para Machado (2014) não são um processo singular, mas sim múltiplo, pois nossas escolhas pessoais perpassam vários caminhos, objetivos e histórias de vida. O contato com tantos outros constitui nosso passado, nosso presente e, por vezes, contagia nosso futuro. Assim dialogamos com Fontana (2000) quando relata o entrelaçamento de sentidos e experiências que colaboram ao inserir-se e constituir-se na docência:

A professora que cada uma de nós se tornou, foi-se constituindo, silenciosamente, ora entrelaçada à filha que se opunha ao pai, ou que acatava a sugestão da mãe, que pelas mãos dos filhos que aprendiam reencontrou em si a professora, ora entrelaça às alunas que fomos. Embate, obediência, sedução, tingiram o entrelaçamento dos fios de meadas distintas. O tempo também marcou nossas histórias. Não nascemos professoras e nem nos fizemos de repente. O fazer-se professora foi se configurando em momentos diferentes de nossas vidas. (Fontana, 2000, p.121).

Sobre esta multiplicidade de construir-se professor, onde não nascemos professores e nem nos fizemos de repente, os relatos das outras colaboradoras sobre *contato com a arte e a inserção na docência* foi, para cada uma a seu modo, muito diferente. Cada uma delas teve desde a infância aproximação com arte, mas para a relação entre **a escolha e inserção na docência** teve nos relatos o aspecto da profissão professor como uma “segurança” para a vida.

Tarsila do Amaral: *Com certeza se iniciou na infância, né, sempre gostei de cantar, de pintar, mas não foi o motivo pelo qual eu entrei para a docência... **A minha primeira escolha foi ser professora, porque naquela época nós não tínhamos um sonho assim a gente, fazer uma graduação era algo inimaginável na época, então era a ideia era muito comum no contexto em que eu vivia, fazer o magistério, ter o ensino médio e***

começar a trabalhar, tendência era ficar assim por muito tempo.

Nesta narrativa de Tarsila do Amaral quando diz que sua primeira escolha foi ser professora, pois na sua época a ideia comum era fazer o magistério no contexto em que vivia, podemos dialogar novamente com Nóvoa (1995) onde traz o histórico do processo de profissionalização do professorado. Longe de ser algo simples o processo de licenciamento da profissão docente pelo Estado ele constituiu um conjunto de normas e valores a ela, como: exercício do tempo inteiro da atividade docente, estabelecimento de um suporte legal para o exercício, criação de instituições específicas para a formação de professores e a constituição de associações profissionais. Destacamos a criação de instituições para a formação específica como as escolas Normais onde os professores cursavam o magistério e assim estavam com licença para ensinar.

Quando Tarsila do Amaral relata “*nós não tínhamos um sonho assim a gente, fazer uma graduação era algo inimaginável na época, então era a ideia era muito comum no contexto em que eu vivia, fazer o magistério, ter o ensino médio e começar a trabalhar, tendência era ficar assim por muito tempo*”. Dialogando com esta narrativa da professora, Ferreira (1999) fala de uma tradição brasileira onde o magistério foi por muito tempo sinônimo de profissão feminina. Ainda cita a música Normalista e Professora que eram músicas de sucesso de Nelson Rodrigues e Sílvia Caldas em uma época em que as famílias orgulhavam-se de que sua filha seria professora.

Almeida (1996) também traz em sua pesquisa que o magistério tornou-se uma profissão majoritariamente feminina no Brasil no final do século XIX e no século XX. Com as escolas Normais aumentou com sobremaneira a ocupação feminina no emergente mercado de trabalho brasileiro. Logo, para as mulheres mais pobres significava ganhar com o magistério a oportunidade de ter subsídios para viver. Para as mulheres com mais condições financeiras era a possibilidade de uma atividade fora dos domínios do lar. Para ambas as situações das mulheres era uma forma de conciliar trabalho em casa com magistério.

Essa relação entre o feminino e o magistério gera reflexões sobre as histórias de vidas das professoras entrevistadas. Pois no caso de Tarsila do Amaral, o lugar onde ela vivia não tinha acesso à graduação, onde só foi cursá-la posteriormente. Tarsila do Amaral relatou que primeiramente cursou o magistério para começar a

trabalhar. O magistério e a escolha pela profissão professora para muitas mulheres possuem esses vestígios históricos e sociais que perpetuam a imagem feminina da profissão.

Neste mesmo raciocínio, Artemísia Gentileschi relata que sua mãe a sugeriu fazer uma licenciatura para ter uma segurança profissional:

Artemisia Gentileschi: *Então quando eu era criança gostava de fazer desenho de roupa assim, blocos de roupas, coisas compulsivas por desenhar roupas, quase uma garatujas assim, mas bem desenhadas, fazia e fazia aquilo. Fazia umas pinturas abstratas na adolescência porque não sabia fazer o figurativo e eu tinha vontade de aprender a desenhar, pois ainda eu não tinha ideia do feio e do bonito. Queria aprender a desenhar. Na época do vestibular minha mãe dizia “Mas faz uma licenciatura pelo amor de Deus”*

Relacionamos aqui também o relato de Artemísia com a insegurança laboral que acontece no Brasil ao optar por se formar em arte e ser artista por profissão. O mesmo fato ocorre no relato de Lygia Pape em que decidiu com o tempo cursar Licenciatura também:

Lygia Pape: *Eu gostava de desenhar, de pintar, fazer artesanato e achava que isso era arte. Depois que fui fazer vestibular, eu sempre dizia que queria fazer curso de Direito, aí eu tinha dinheiro da inscrição e fiz para Artes Visuais por achar que não ia passar no curso de Direito. Aí cursei Artes Visuais. E eu não tinha a mínima noção do que era arte quando fui para a universidade. Fui descobrindo com os professores que a arte pode ser prazerosa, mas dói bastante... E fui me apaixonando. Eu não queria ser professora, mas como eu te disse no início... Não é a gente que escolhe a profissão é a profissão que escolhe a gente. Eu já estava cursando por dois anos o bacharelado em artes visuais e abriu uma seleção interna para licenciatura e eu tinha uma colega né, que me convidou a fazer e dizemos “se tudo der errado, a gente vira professora” nós rimos com vontade de chorar. E fizemos a licenciatura.*

Quando no relato de Lygia Pape ela conta que estava cursando bacharelado em Artes Visuais e citou “se tudo der errado, a gente vira professora”, significa que no primeiro momento, ela pensava em seguir a carreira de artista, porém no Brasil ser artista ainda é visto com muita insegurança de mercado. Quando ela traz a docência como uma segunda opção para ter uma segurança “se tudo der errado” ela não sabia o quanto ia se encantar pela docência.

Pelo verbo utilizado “**virar professora**” demonstra que naquela época ela pensava que para ser professora teria uma formação, instantânea. Percebe-se que esta visão limitada em relação à docência na vida desta professora mudou quando começou a cursar a licenciatura, pois:

Lygia Pape: *Desde que comecei a fazer a licenciatura eu comecei a me apaixonar pela docência. Foi uma identificação muito grande e muito imediata pelos valores da docência, os objetivos da docência, eu*

gostava de estudar as disciplinas pedagógicas, e uma disciplina complementava a outra, as do bacharelado em arte era complementado pela docência sabe, acabou que eu fiz a licenciatura.

Este relato de Lygia Pape em relação aos estudos da licenciatura, as disciplinas pedagógicas e a complementação que sentia com o curso de bacharelado em Artes Visuais, demonstra a complexidade dos saberes que sentiu em sua formação docente. Esta mudança de visão em relação à docência significa que ela não sentiu a sua formação em Artes Visuais bacharelado como um ponto estanque, pois demonstra em seu relato que colaborou com a sua formação na licenciatura como *professora de arte*.

É preciso esclarecer aqui que o curso de graduação não encerra a complexidade e a continuidade de um processo formativo. Para dialogar com esta questão trago o conceito de *docência artista* que Loponte (2005) define como a invenção de si mesmo como docente, sem rótulos, a *docência artista* não é um fim, mas uma construção é estar sempre em processo mesmo sendo povoado de incertezas.

Em relação à **formação continuada** nos trajetos formativos dos professores de arte, todos seguiram os estudos acadêmicos após sua formação de graduação inicial. Portanto, cada colaborador teve um objetivo diferente em relação à continuidade de seus estudos. Nos relatos percebemos o estudo como uma forma de desenvolvimento profissional e agregaram isto à docência. Isaia e Bolzan (2007) trazem a formação inicial e continuada não como uma formação fragmentada, mas como um *continuum* no percurso formativo. No relato de dois professores colaboradores foi perceptível em suas narrativas que percebem a *formação continuada* como um modo de estar sempre estudando, pesquisando e em constante formação:

Tarsila do Amaral: *É eu fiz o magistério, uns anos depois eu iniciei a graduação em Educação Artística. Logo depois me encaminhei para o Mestrado em Educação. Depois fiz mais duas pós-graduações. Mas fiz muitos cursos complementares, com certeza, estou sempre estudando, a todo tempo a toda carreira, muito curso, muito estudo na formação continuada, né.*

Maurice Ravel: (...) *Professor precisa estar sempre lendo, produzindo, precisa estar refletindo criticamente sobre sua área a produção, precisa estar atualizado do que está acontecendo em sua área. Um professor precisa publicar, precisa ter produção. (...) Sou Licenciado em Música, Mestre em Educação e fazendo o doutorado em Educação.*

Em diálogo com o relato de Maurice Ravel, ele traz a formação não apenas

como sinônimo de titulação/diplomação, mas como sinônimo de reflexão contínua, como um professor pesquisador que instiga sua prática constantemente. O desenvolvimento da professoralidade também implica em prática reflexiva, implica não o acabamento, mas a abertura de quem está sempre se construindo e reconstruindo através do tempo. (VILLELLA, 2010) Para Imbernón (2009) o conceito de *formação permanente* do professorado é para pensarmos na formação num clima de colaboração e investigação das atividades de ensino, pois a formação acadêmica na universidade não trará todas as respostas para os saberes necessários à docência.

A formação permanente é necessária, pois a docência como profissão está muito longe de sanar todas as necessidades na formação universitária, para seu desenvolvimento é preciso reflexão contínua, colaboração entre colegas e atividade de pesquisa sobre suas práticas.

Nas narrativas de duas professoras ficam visíveis as dificuldades que enfrentaram no **momento inicial na profissão docente**. Momento logo após as suas recentes formações em licenciatura:

Lygia Pape: Formada, voltei para minha cidade natal e fui dar aula no município numa escola bem precária. Foi um ano muito difícil porque eu trabalhava numa escola bem carente, tipo inverno com 2 e 3 graus e os alunos de chinelo de dedo e meia. Aluno que chegava com sinal de abuso infantil, ou seja, muito difícil mesmo. Dei aula lá 3 anos, né. Ai já era 2009 fiz uma especialização em Design, aí eu tinha decidido que não ia mais ser professora, que eu ia fazer um curso de fotografia já estava tudo certo em abrir estúdio de fotografia, ia ser fotógrafa.

Lygia Pape demonstra em sua narrativa o quanto o *início de docência* para ela foi muito difícil, pela precariedade do lugar onde trabalhou. Então percebeu nos estudos de especialização em Design uma forma de sair da profissão docente, pois naquele momento queria se tornar fotógrafa. Para Huberman (1995) o desenvolvimento de uma carreira é um processo, onde para alguns pode ser linear e para outros pode haver descontinuidades, rupturas, avanços ou regressões. E assim a carreira é sempre acompanhada de sensações e sentimentos que inquietam, às vezes, tranquilizam.

Ao narrar-se, o professor pode contemplar o seu **ciclo de vida profissional** e entender suas tantas sensações e inquietações durante sua carreira. Segundo Josso (2004) as narrativas de formação demonstram como um recorte o relato das *recordações-referências* de uma vida que balizam as experiências que foram significativas para aquele sujeito, pois “A narrativa de formação obriga também a um

balanço contábil do que é que se fez nos dias, meses e anos relatados, ela nos permite tomar consciência da fragilidade das intencionalidades e da inconstância dos nossos desejos.” (p. 45)

Quando Lygia Pape queria desistir da docência, foi por ter contabilizado em seu tempo que aquela angústia pela realidade que enfrentava não conseguiria reverter. Essas necessidades de rupturas com o que estamos vivendo, esses momentos-chaves de decisões e escolhas são denominadas por Josso (2004) de *momentos-charneiras* que segundo a autora são como uma “dobradiça”, são rupturas, “divisores de água” que dividem ciclos da vida.

Este *momento-charneira* na docência também é perceptível no relato de Artemisia Gentileschi, que na sua **entrada inicial como professora** na sala de aula declara que não foi um momento fácil e decidiu entrar numa nova etapa em sua vida de dedicação exclusiva aos estudos. No seu relato demonstra que quis continuar os estudos para poder dar aula em outro lugar que tivesse mais valorização profissional:

Artemisia Gentileschi: *Em escola de ensino fundamental, foi o dia que disse que jamais queria dar aula para criança, porque estudei e estudei e cheguei lá e não consegui passar nada para as crianças. **Aí disse vou fazer mestrado e doutorado para dar aula para mais os velhos, não tinha manejo nenhum como professora. Fiz muitos concursos pra dar aula e num destes eu fui contratada no município numa escola sem estrutura nenhuma assim, chovia, embarrava, não tinha lugar pra esperar o ônibus, aquele cotidiano de escola de periferia, tu sabe? A diretora assim só faltava cuspir na minha cara por causa dos materiais quando eu pedia. Eu me incomodava, suava, suava, peguei da 4ª série até a 8ª série. Aí eu tinha 5 minutos pra sentar e levantar. Com aqueles problemas todos eu peguei uma pneumonia e tive licença e disse: “Quer saber? vou desistir e agora que vou estudar com tudo!”***

Isaia e Bolzan (2007) relacionam a trajetória profissional dos professores como algo que envolve uma multiplicidade de *gerações pedagógicas*, ou seja, conflitos de gerações que não necessariamente se sucedem, mas se entrelaçam. Esses conflitos possuem modos diferenciados a cada sujeito, que se manifestam conforme seus percursos. Estes momentos de desilusões em relação à profissão professor no relato das duas professoras tanto de Artemisia Gentileschi como de Lygia Pape aconteceram na **fase inicial de contato com a sala de aula e a escola**. Para Nóvoa (1989) há um ciclo profissional na vida do professor, há fases, transições, crises que podem afetar o docente ao longo de sua carreira, como: **entrada, estabilização, diversificação, distanciamento afetivo e desinvestimento**.

Estas fases não são estáticas, mas tendências no ciclo profissional permeadas

por questionamentos ou conservantismo ao longo do tempo. Podemos dialogar com a fase da **“entrada na carreira”** para compreender as “crises” e estranhamentos iniciais que ficaram relatadas nas falas das duas professoras Artemisia Gentileschi e Lygia Pape. Nóvoa (1989) caracteriza a fase de “entrada na carreira” que ocorre mais ou menos nos primeiros 3 anos de docência com sentimentos de **sobrevivência** e ao mesmo tempo **descoberta**:

O aspecto da sobrevivência traduz o que se chama vulgarmente de “choque do real, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tatear constantemente, a preocupação consigo próprio (estou-me a aguentar?) a distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face simultaneamente à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc. Mas o aspecto de “descoberta” também traduz o entusiasmo inicial.(NÓVOA, 1989, p. 39)

Esta fase da carreira muito inicial demonstra a desilusão, as dificuldades que com o tempo os professores vão **“tateando”** e aprendendo, pois seus saberes são temporais (TARDIF, 2008) e tendem a chegar numa fase de estabilização das suas angústias com as dificuldades. Na atualidade o relato de Lygia Pape mostra que ela gosta da docência pois foi descobrindo o gosto pela profissão:

Lygia Pape: Eu não queria ser professora, achava que não queria, né...E acabei sendo professora por o acaso do destino foi o que deu pra fazer, né. Hoje eu gosto muito de ser professora, sinto realizada sendo professora.

Josso (2004) fala das experiências formadoras em nossas vidas, onde através de recordações-referências estabelecemos contato com o que *nos* passou, fez aprender, modificarmos algumas representações. As inconstâncias e os diferentes desejos fazem parte da vida do professor e ao construir sua narrativa traz em sua memória os acontecimentos mais significativos, que proporcionaram a ele aprendizado, “(...) nas narrativas de formação contam não o que a vida lhes ensinou, mas o que se aprendeu experiencialmente nas circunstâncias da vida.” (JOSSO, 2004, p. 33)

Estas transformações em relação à percepção da profissão estão imbricadas também nas referências de locais de trabalho anteriores. Há sempre como fazer balanços e comparações entre os locais onde trabalhamos e o que aprendemos a partir deles. Segundo Oliveira e Miorando (2020) a reconstrução de lembranças pela memória sugere a potência de pensar em tempos de vida diferentes, pois:

Nas experiências com a pesquisa histórica e a reconstrução das lembranças pelo trabalho da memória, aprendemos que uma vida – singularmente escolhida para ser narrada – é um exemplar de um tempo ou para além dele: um vivido que potencializa pensar tempos, espaços e acontecimentos. (OLIVEIRA; MIORANDO, 2020, p. 355)

Nas narrativas dos colaboradores sobre seus trajetos formativos percebemos as nuances de uma vida, as tantas rupturas, escolhas, mudanças e desejos. Esses exemplares de tempos transcorridos validados pelas lembranças fazem olhar e pensar sobre os espaços e **lugares** significativos para formação.

Novamente retomando Tardif (2008) os saberes dos professores são também modelados e construídos no trabalho. O trabalho tem uma forte dimensão na constituição da identidade profissional. Deste modo, não podemos deixar de destacar nos trajetos formativos dos professores as suas experiências profissionais em diferentes locais de trabalho.

Em relação à **experiência profissional** os professores relataram que em suas vidas trabalharam em diferentes lugares anteriores ao Instituto Federal e percebemos que as experiências relatadas contribuíram muito nas suas percepções como professores hoje.

Maurice Ravel: *Entre num concurso no município em 2009. Aí surgiu uma vaga para trabalhar como regente de orquestra sinfônica. Aí quando eu trabalhava em duas escolas eu me desliguei da regência na orquestra (...) Numa das escolas desenvolvi uns projetos onde eu tinha bastante apoio, na outra nem tanto apoio. Então em 2013 eu assumi a Secretaria Municipal de Educação como assessor pedagógico onde eu atuava junto a 9 escolas. Eu e outra professora fazíamos assessoria para nove escolas. Aí junto esta função da assessoria havia as funções das formações continuadas. Em 2015 eu resolvi prestar o concurso para o Instituto Federal e passei. Bom, eu tenho mais liberdade e muita estrutura física mesmo, de recurso financeiro, para poder propor o que eu quisesse.*

Nesse relato de Maurice Ravel demonstra que trabalhou em diferentes locais, como: professor, regente de orquestra sinfônica, como formador e assessor pedagógico na Secretaria de Educação e, retornou à docência, novamente, mas como professor na esfera federal de ensino. Finaliza a narrativa fazendo um comparativo do seu atual local de trabalho com os anteriores. Segundo Alves (2010) a experiência profissional de ensinar compreende um lugar de muitos outros encontros como com as políticas educacionais, a organização escolar, o prazer e o sofrimento da profissão, a relação com os sindicatos e também a questão salarial. Todas essas dimensões trazem aos profissionais professores outras experiências que comportam não só a dimensão objetiva do trabalho, mas também a subjetiva.

No caso do relato de Lygia Pape traz em suas experiências a dimensão salarial

e digna do professor como algo muito importante.

Lygia Pape: *Dei aula 3 anos no município. E também em universidade particular, dei aula em escolinha particular, aquela coisa “de humanas” que a gente trabalha muito e ganha muito pouco. Ai abriu concurso para o IF e fiz e passei e sou uma pessoa que acho que recebo um salário bom digno, salário justo, sou muito apaixonada pela docência, e somos transformadores...*

O salário justo e digno é o comparativo do seu atual local de trabalho. Professores precisam de estrutura, carreira e incentivo na sua profissão. De qualquer maneira, diante da importância do professor para ensino de qualidade, não podemos esquecer que a profissionalização da atividade docente como formação, jornada de trabalho, plano de carreira são aspectos importantíssimos.

Já a professora Tarsila do Amaral possui um arcabouço de experiências em relação aos lugares em que trabalhou e faz um comparativo do modo como eram organizadas as escolas e o espaço da arte.

Tarsila do Amaral: *Tenho feito uma reflexão em torno disso, e, eu trabalhei em várias escolas municipais, estaduais, isso entre essas escolas, também do campo, da cidade, assentamento, trabalhei em escolas particulares. Então depende muito de que linha eu vou pegar para analisar, por exemplo, eu já trabalhei em escola estadual que eu tinha espaço das artes, uma sala de artes, um palco pra ensaiar teatro, pra ensaiar dança, um auditório, sala de arte equipadas com pias, com mesas adequadas para as praticas, também um espaço maior pra dança, de maior valorização das artes que não era só no primeiro ano como aqui...*

O que destaca em sua narrativa é o pouco espaço que possui a arte no seu atual local de trabalho, o Instituto Federal. Dentre os outros locais recorda a maior valorização da área e espaços bem equipados para sua atuação.

No relato da professora Chiquinha Gonzaga demonstra que trabalhou anteriormente ao Instituto Federal em projetos sociais, escolas de música e nas escolas em suas diferentes modalidades.

Chiquinha Gonzaga: *Eu trabalhei em escolas de música e projetos sociais. Trabalhei na educação infantil, EJA, ensino médio, tudo isso eu fiz antes do IF. A principal diferença é o caráter de integrar, de ter um trabalho integrado com os colegas e envolver os alunos em pesquisas, propor trabalhos mais difíceis, porque são alunos que estão ali só pra estudar, tem casa, ficam o dia inteiro, tem café da manhã e almoço, e quando precisam ficar a noite tem jantar. Ah no IF os alunos tem uma estrutura diferente, podem ser exigidos de maneira diferente. Diferente de um aluno de ensino médio noturno da educação básica estadual que durante o dia trabalha, não é o mesmo grau de exigência deste aluno daqui.*

A professora compara a estrutura do IF e o modo com a instituição assiste aos alunos com alimentação, moradias e que por isso podem ser exigidos de maneira

diferente. Esta possibilidade de comparação das vivências educacionais permite à professora fazer um balanço pelas realidades em que já trabalhou anteriormente.

Nos relatos dos colaboradores suas experiências profissionais permitem perceber a passagem desses sujeitos por diferentes aspectos que remetem à concretização de seus trabalhos. A experiência profissional faz mediação com suas formações. Não podemos separar o local de trabalho dos sujeitos professores. Deste modo, dialogo com Cunha (2008) quando relata que o espaço é onde ocorrem diferentes percursos, mas quando esse espaço tiver interface com a experiência se transformará em um *lugar de formação*.

Nas narrativas os professores relatam o que foi significativo a eles, o que de algum modo os fizeram aprender. Para que um espaço se constitua como um lugar é preciso que se legitime e se reconheça o seu valor no processo formativo, pois os *lugares* são preenchidos de subjetividades. (CUNHA, 2008) Percebe-se na narrativa da professora Artemísia o quanto o seu trabalho no Capes a fez ver várias realidades e trouxe a ela algumas transformações.

Artemisia Gentileschi: *Trabalhei no município, aqui as salas são divididas, lá era uma sala só com todos professores dentro. **Aí depois trabalhando no Capes eu vi várias realidades, vários problemas, foi bom ter trabalhado lá para sair do meu umbigo, sabe...** Às vezes, hoje no IF um aluno vem sem laudo tu consegue perceber sabe, ele tem problema tu identifica até no desenho, quando fiz o autorretrato uns trouxeram uns desenhos assim diferentes e tu vê sabe, pelo desenho se percebe muito.*

Os *lugares* constituem-se na medida em que os interlocutores representam e expressam significados a ele. No caso dessa professora seu trabalho no Capes fez com que ampliasse sua visão em relação a si e as pessoas ao seu redor. A preocupação que demonstra com os alunos e os seus desenhos hoje no IF não deixa de ser um vestígio da afetividade que a formação pelo trabalho no Capes fez nela surgir.

Nas narrativas dos professores colaboradores é perceptível o quanto as comparações entre os lugares em que trabalharam anteriormente são tecidas com a sua atuação profissional hoje. As experiências formadoras que se constituíram em lugares de formação demonstram de que modo afetam os professores e suas percepções em relação às realidades em que atuam.

Josso (2004) fala do *capital experiencial* que reforçamos ou alargamos ao tecermos diálogos sobre nossas trajetórias...“(...) é assim que mantemos e reforçamos o nosso capital experiencial, espécie de tesouro de sobrevivência para

uma multiplicidade de circunstâncias.” (p. 45) Ao pensarmos nesse capital experiencial que acresce a vida dos professores, é possível ver o quanto ativar memórias e experiências significativas auxiliam na resolução de problemas, na compreensão sobre as alavancas ou depressões de uma carreira.

Para encerrar os ensaios deste capítulo trago para diálogo em relação aos saberes docentes e aos trajetos formativos dos professores de arte colaboradores, a obra da artista contemporânea brasileira Sônia Gomes intitulada “Mãos de Ouro”.

Figura 2 – Obra “Mãos de Ouro” de Sônia Gomes



Fonte: <https://mendeswoodm.com/pt/artist/sonia-gomes/about>

Esta obra traz o inverso da imagem tradicional do que esperamos de um diário ou caderno. Em formato de livro, as folhas abertas possuem colagens, costuras, flores, recortes, rasgos, não há linearidade. Os cadernos tradicionais que temos desde os bancos escolares são cheios de linhas exatas, retas, seriadas, perfeitas... Como caberiam nossas imperfeições e erros neles? A obra de Sônia Gomes cheia de disformes, sem linhas corretas traz uma mostra do que podemos chamar de trechos de uma vida com fases, desvios e florescimentos. Os saberes docentes assim como os trajetos formativos não são lineares, perfeitos e nem cabem nas nossas agendas cotidianas... Somos feitos de pluralidades, de histórias, de afetos e percepções e formas curvas, tortas, imperfeitas? Há uma beleza nisso tudo. São “mãos de ouro” que transformam vidas, por mais cheio de incertezas e lutas, ainda temos vapor para uma docência artista.

Para finalizar o capítulo é possível concluir que os professores relatam seus saberes docentes que foram construídos e lapidados em seus trajetos formativos. Os cursos de formação de professores como as licenciaturas e a titulação em pós-graduação não saciam todas as demandas da docência. Apesar da consolidação

dos saberes específicos dos professores, na docência também navegam em incertezas, onde o aprendizado surge das dúvidas na experiência. As incertezas da vida e da docência nos levam a delinear novos mapas, assim se constituem como na obra “*Mãos de ouro*” de Sônia Gomes, não existe uma linearidade exata, mas linhas que se encontram, desencontram e formam desenhos singulares nas narrativas formação de cada professor.

3.2 SIGNIFICAÇÕES DA DOCÊNCIA EM ARTE: O QUE NOS FALAM OS PROFESSORES?

Neste capítulo desenvolveu-se o que foi traçado no objetivo específico: conhecer as representações de docência dos professores de arte. Os professores relataram sobre “**o que é ser professor**”, também trouxeram em suas narrativas sobre a **valorização docente** e a **desvalorização do ensino de arte**. No final do capítulo dimensionaram quais **suas percepções em relação à arte na educação profissional**.

Através das narrativas dos professores foi possível nos aproximar das representações de docência. A partir do Imaginário Social de Castoriadis (1982) abordamos as significações docentes sobre o ensino de arte, pois através delas podemos perceber as crenças, valores e os sentidos que atribuem à profissão no contexto da educação profissional.

Os professores trazem em suas narrativas significações que ao revisitarem suas memórias e seus trajetos formativos são instituídas de “sentidos, significados focados por uma lente simbólica” (BRANCHER; OLIVEIRA, 2017, p.30). As significações imaginárias são segundo Castoriadis (1982) criadas pelo coletivo e possuem o papel de nos definirem enquanto sociedade com “respostas” implícitas nos valores e crenças que permeiam o social.

Seguem nos relatos dos professores os sentidos e significados que atribuem à docência quando perguntados sobre “*o que é ser professor*”?

Chiquinha Gonzaga: Para mim, ser professor é alguém que através da sua área de conhecimento através dos seus saberes auxilia os alunos para se preparar na sua caminhada. Auxilia a aprender e pensar nos caminhos que quer percorrer futuramente e ajuda-lo a construir os sonhos possíveis dele. Por isso ser professor pode ser uma das carreiras mais transformadoras da sociedade.

Percebe-se nesta narrativa de Chiquinha Gonzaga o quanto ela atribui significados à docência como uma carreira transformadora na sociedade, pois,

segundo ela o professor auxilia os alunos a construírem as possibilidades de transformação em sua vida. Do mesmo modo Lygia Pape também relata o quanto a dimensão humana é característica da docência para ela:

Lygia Pape: *Ser professor é uma característica bem humana que é se por no lugar do outro né...ter essa vontade de ensinar e aprender nesse processo... (...) Eu gosto muito de uma frase que diz: “Que é necessário não só olhar, mas ver” e eu acho que muito daquilo que digo daquelas professoras elas eram apaixonadas pelo assunto, tu querer ir além, tu ver aquele assunto que é da tua personalidade é da tua vida, sabe que não dissocia tipo “agora cheguei em casa e não preciso pensar mais em ser professora”. Se construir professor é olhar e ver... Não deixar as coisas passarem batidas, enxergar e ver o aluno.*

Esta visão da docência como responsabilidade humana com o outro também é identificada na fala de Artemisia Gentileschi e Tarsila do Amaral quando relatam sobre a importância de relacionar as questões pedagógicas e didáticas para o público em que irão trabalhar:

Artemisia Gentileschi: *Ah, eu acho que é responsabilidade, por um lado eu me sinto privilegiada por estar aqui que é bem concorrido e bem difícil, mas uma enorme responsabilidade, só por ser o único professor de arte da instituição... Então por isso eu passo estudando e penso em melhorar, conteúdo do ano passado eu poderia largar ali e deus, mas não faço tudo de novo... Cada ano é um ano...até por isso na minha cabeça, sou iniciante ainda né aqui... Então é sempre isso, na dúvida, na insegurança, mas penso que pode melhorar.*

Tarsila do Amaral: *Eu acredito que pra ser professor antes de tudo é preciso ter conhecimento na área que a gente pretende trabalhar. Após isso eu acho que é muito... Ah... de sermos focados naquilo que a gente quer, conhecer as questões pedagógicas e didáticas para o público que irá trabalhar.*

Já Maurice Ravel identifica a importância de se reconhecer como professor da área de arte junto às políticas públicas que envolvem a área:

Maurice Ravel: *Como professor na área de arte é fundamental para a gente se reconhecer como professor e saber quem somos nesse meio docente. Estar a par das políticas públicas eu considero ela bastante importante.*

Nas suas narrativas os professores de arte atribuem diferentes significados à docência. Nos relatos há palavras distintas como *transformação, responsabilidade, conhecimento, reconhecimento, humanidade*. Poderíamos relacioná-las com empatia. Pois nas falas em relação aos sentidos de ser professor percebemos o quanto há em comum a relação simbólica em “pensar no outro”, “ver o outro” destes professores que se atentam ao aprendizado e ao desenvolvimento dos estudantes

com quem trabalham diariamente. Podemos relacionar estas significações também com a dimensão que a educação possui na sociedade e a incessante busca de mudança e transformação na imagem que o social inflige ao professor e à escola.

Há também nestes valores e significados atribuídos à docência uma qualidade de lapidação entre o *ser humano* e o *ser professor*. Dialogamos com o trecho do relato de Lygia Pape “*que é da tua personalidade, é da tua vida, sabe não dissocia tipo ‘agora cheguei em casa e não preciso pensar mais em ser professora’*”. Ao longo do processo formativo a dimensão pessoal não se separa da dimensão profissional, “a personalidade e a profissionalidade do profissional andam juntas, isto é, ser o profissional no qual se torna é uma alternativa, uma saída que o sujeito constrói.” (OLIVEIRA, 2000, p. 95) Os significados que os professores trazem em suas narrativas em relação à docência estão envolvidos em suas subjetividades e em suas capacidades de interferência na profissão.

Esta ligação **professor-pessoa** e **pessoa-professor** para Nóvoa (2009) não significa regressarmos a visão romântica do professorado como vocação e dom, mas reforçarmos a personalidade no interior da profissionalidade. Ou seja, “ensinamos aquilo que somos, e que naquilo que somos se encontra muito daquilo que ensinamos.” (p. 38) Essa dimensão humana e relacional no ensino exemplifica o “cuidado com o outro” e a “responsabilidade” tão presentes nas narrativas dos professores entrevistados.

Podemos destacar também no relato de Artemisia Gentileschi a parte em que se sente privilegiada de estar trabalhando no Instituto Federal “*por um lado eu me sinto **privilegiada** por estar aqui que é bem concorrido e bem difícil.*”. A concorrência em concursos públicos no Brasil é forte pela estabilidade funcional adquirida e o bom plano de carreira que possuem os professores da rede federal em comparação às outras esferas. Quando a professora diz que se sente privilegiada, percebemos, ao mesmo tempo, que o lugar em que trabalha é para poucos, pois não é uma característica comum no Brasil os professores das demais redes de ensino como os municípios e os estados terem salários dignos e bons planos de carreira. Este privilégio que está na fala da professora significa *valorização docente*.

Ferreira (1999) discute o lugar social do professor que no Brasil passou em algumas décadas de uma imagem de prestígio para uma imagem de desvalorização. O simbolismo do sagrado ao profano que o autor apresenta sobre a imagem do professor veiculada na mídia foi o foco de suas pesquisas. A imagem profana está

vinculada à desvalorização e ao desprestígio que a categoria docente foi adquirindo com o passar do tempo na sociedade. Entre as maiores evidências deste imaginário profano nas suas pesquisas foram “a remuneração e/ou o descaso dos governos.” (FERREIRA, 1999, p. 35). Outra questão sobre a profanação é porque o magistério tem ocupado a posição intermediária entre a profissionalização e a proletarização, ou seja, ser profissional é ser autônomo em seu trabalho e não sofrer interferência externa, já ser proletário é não poder ter autonomia e nem autorregular o seu labor. O que Ferreira (1999) conclui em sua pesquisa é que o professor não é considerado nem profissional e nem proletário e ocupa nisso uma posição intermediária chamada por ele de “ambivalência da docência” (p.37)

Dialogamos com esta ambivalência, esta posição intermediária que ocupa o professor na sociedade e que contribui para um imaginário de desvalorização. Trazemos o relato da professora Chiquinha Gonzaga que também se sente **privilegiada** em seu local de trabalho na rede federal, mas diz que isso é um direito que toda a categoria docente deveria exigir:

Chiquinha Gonzaga: *Eu só consigo desenvolver minhas aulas, desenvolver uma integração com meus colegas, porque eu tenho dedicação exclusiva a esta instituição e não preciso me preocupar com outra, não preciso me preocupar se vou pagar as contas do fim do mês porque meu salário é o suficiente para viver. **Existe um mito de que professor de rede federal é rico, não é isso, é que os outros professores ganham muito mal. A classe docente deveria ganhar mais, a nossa classe docente deveria exigir mais.***

Quando a professora em sua narrativa demonstra que se sente valorizada como docente na rede federal e que este mito de professor federal ser rico é porque a maioria da classe docente é mal remunerada e possui pouco investimento. Esta “ambivalência da docência” que Ferreira (1999) demonstra é perceptível no relato desta professora, pois não deveria toda categoria ter salários dignos, plano de carreira decente e boa estrutura em suas escolas? Se contribuirmos com aquela visão romântica do professor missionário e vocacionado como Nóvoa (2009) traz não teremos como exigir valorização. Ainda persiste este imaginário do professor profano e desvalorizado, que trabalha porque nasceu com missão vital para isso, pois boa carreira e um salário digno para o restante dos professores ainda é algo a ser alcançado no Brasil.

E infelizmente, muitas vezes, a mesma sociedade que inflige e sabe do valor de transformação que tem o professor e a escola na vida do aluno, é a mesma sociedade que vai atacá-lo e impugná-lo quando ele precisar “parar”, propuser

movimentos paredistas para exigir e lutar por seus direitos. Este é o forte sintoma da ambivalência e um dos vestígios de uma imagem missionária da docência que convive na atmosfera social.

Este mesmo sentimento de privilégio e *valorização docente da rede federal* também aparece no relato do professor Maurice Ravel e das professoras Tarsila do Amaral e Lygia Pape:

Maurice Ravel: *Bom, eu vejo que para outras instituições, outras realidades, outras esferas são muito diferentes como das municipais e estaduais, por exemplo, somos muito privilegiados no IF. Já temos umas coisas bem organizadas, porque o ensino de arte aqui é bastante novo, mas que já estão andando e a gente tem os núcleos de arte e cultura que são algo institucional. Nós temos um edital específico para projetos de extensão voltados a arte que é o edital de arte e cultura. Além disso, também podemos trabalhar com a pesquisa e a extensão que não é algo específico voltada à arte, mas que a gente pode se inserir também.*

Maurice Ravel no seu relato demonstrou a diferença dos Institutos Federais para as escolas municipais e estaduais no fato de poderem trabalhar com pesquisa e extensão. Deste modo, os professores podem executar projetos de pesquisa e extensão específicos para arte, como relata também a professora Tarsila do Amaral:

Tarsila do Amaral: *Por outro lado que é a valorização do professor nos IFs, tanto na questão da valorização que o professor tem, na valorização salarial, na importância da pesquisa e da extensão, que nas escolas estaduais, municipais e particulares o professor trabalha apenas na sala de aula e todo tempo na aula sobrecarregado.*

Tarsila do Amaral reiterou também que a valorização salarial é o diferencial nos Institutos Federais. Já Lygia Pape relata também as potencialidades de trabalhar no IF pelo acesso à materiais e aos equipamentos:

Lygia Pape: *As potencialidades são de como eu trabalhei no município e no estado é bem diferente da rede federal de ensino. Por isso eu não posso me queixar porque todas as gestões eu sempre tive acesso a materiais para desenvolver as atividades. Então o acesso a materiais, equipamentos, livros e o respeito a tua formação de arte.*

Nos relatos dos professores de arte sobre como se sentem privilegiados em trabalhar na rede federal é porque ainda falta esta conquista no restante das esferas como nos estados e municípios. Em seus trajetos profissionais e formativos, todos os professores tiveram outras experiências como docentes na rede estadual, municipal e particular, pois isso eles falam a partir do que vivenciaram em outras instituições e destacam que a valorização profissional é muito importante. Como segue a narrativa da professora a seguir:

Lygia Pape: *Eu adorava a arte já e gostava de ser professora, mas no*

*município todo entorno me afetava profundamente, que eu não conseguiria mudar aquela realidade e não tinha recursos, meus alunos não tinham a estrutura. Como iam pensar em arte se não tinham um café da manhã? **Tu tem que chegar com esperança o lugar que tu está, a valorização do docente é muito importante, ninguém vai ficar trabalhando em algo que não se sente bem, tu ver resultado e sentir isso no aluno e permanecer na situação de docência...***

Porém paradoxalmente, os professores do IF que se sentem privilegiados **não relatam a mesma condição valorizada para o ensino de arte** nos seus ambientes de ensino. Nos relatos é perceptível que ainda desejam conquistar um espaço mais visível para o ensino de arte e lutam por este objetivo.

Tarsila do Amaral: “temos que fazer acontecer porque está na lei e arte é obrigatório”, não se tentou valorizar a arte com período no primeiro, segundo e terceiro ano, por exemplo, como nas outras escolas...

Na narrativa de Tarsila do Amaral percebemos que a legislação impera sobre a obrigatoriedade da arte na educação profissional. Seu relato mostra que tem períodos do componente curricular arte num só ano do Ensino Médio Integrado e não em todos os anos como em outras escolas em que já trabalhou. Esta relação da legislação, no caso a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 traz em seu parágrafo 2º do artigo 26 a obrigatoriedade da arte na educação básica, mas não cita especificamente que existe a necessidade do ensino de arte em todos os anos de ensino: “§ 2o O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.” Esta brecha da lei acarreta autonomia às instituições de ensino a colocarem arte em apenas um ano do ensino médio, por exemplo. No relato de Tarsila do Amaral percebemos que o fato de ter arte no Ensino Médio Integrado na sua instituição é pela obrigatoriedade da lei.

Como Tarsila do Amaral relata que trabalhou em outras instituições de ensino antes da rede federal, nestes outros locais sentia mais valorização da arte por parte das escolas. Percebe-se assim o esforço da professora Tarsila do Amaral e de Maurice Ravel para conseguir mais espaço para trabalhar arte no seu campus de atuação:

Tarsila do Amaral: Eu já trabalhei em escola estadual que eu tinha espaço das artes. Eu tinha uma sala de artes. Sala de arte equipadas com pias, com mesas adequadas para práticas, também um espaço maior para dança, de maior valorização das artes que não era só no primeiro ano como aqui... (...) Este foi o primeiro ano que eu consegui uma sala vazia para colocar uns armários e guardar os materiais que a gente tem no IF.. E fui conquistando através de projetos, porque materiais para as artes não tem muito recurso no campus. Ah, e dentro dos projetos de ensino eu sempre tento dar o fomento para procurar material e executar. Este ano

conseguimos comprar quatro violões, fazendo o projeto de ensino que serão desenvolvidas as práticas pedagógicas, pois não temos muito espaço.

Maurice Ravel: *É eu vejo, por exemplo, o ano passado tivemos a discussão dos PPCs de outros cursos e a gente conseguiu avanços até... Mas avanços assim né porque são próprios dos argumentos que o professor de arte tem no campus, são coisas difíceis de mudar em função desta cultura positivista do currículo.*

Argumentam os professores que em suas instituições de ensino procuraram desenvolver projetos como formas de agregar mais a arte. Destaco o trecho da narrativa de Maurice Ravel “*são coisas difíceis de mudar em função desta cultura positivista do currículo*”. O positivismo no Brasil orientou parte das ideias no final do século XIX inclusive a Proclamação da República, provém de Augusto Comte e tem como objetivo o progresso, o valor científico e o rigor acima de tudo. (GIRALDELLI, 2009)

Para Castoriadis (1982) o mundo moderno está movido pelo imaginário da racionalidade extrema ou pseudo racionalidade, pois “paradoxalmente, apesar de, ou melhor, por causa desta “racionalização” extrema, a vida no mundo moderno depende tanto do imaginário como qualquer das culturas arcaicas ou históricas” (p. 188) Ainda o autor explica que este imaginário está no mundo arbitrariamente, pois: “ela é arbitrária em seus fins últimos na medida em que esses não dependem de nenhuma razão, e é arbitrária quando se coloca como fim, visando somente uma racionalização formal e vazia”. (p. 188) Esta racionalização extrema trazida pelo capitalismo é atormentada por um delírio sistemático, pois o mundo se tornou uma fabricação de necessidades vazias que são manufaturadas todos os dias para nossos olhos.

A racionalização extrema por Castoriadis (1982) é uma das características do imaginário efetivo de nossa época que contagiou à política, a economia, a administração, a educação. Para Henriques (2006) a educação fica contaminada pela linearidade, o tecnicismo, a racionalidade e não se preocupa com o valor da sensibilidade e da experiência no processo de formação. O currículo está a serviço de uma fragmentação de conteúdos e da supervalorização do conhecimento científico. Inclusive a divisão do trabalho escolar é fruto da burocracia, das “grades”, dos “enquadramentos” e de planejamentos com regras formais que ignoram a questão dos fins. (HENRIQUES, 2006)

Logo podemos pensar no currículo integrado e o exagero de muitas horas para

determinado componente curricular: Para que tudo isto? Será que para o processo de aprendizagem realmente é necessária esta carga-horária exorbitante? E, neste caso, o aprendizado é algo tão técnico, linear, cronometrado, que podemos emoldurá-lo com números e gradeá-lo dentro de um tempo estipulado? Mas se acreditamos que tanto ensinar quanto aprender são processos também experienciais que não cabem na lógica tão racional do tempo moderno... Por que ainda há este descompasso? Segue nesta mesma ideia o relato dos professores Maurice Ravel, Lygia Pape e Tarsila do Amaral:

Maurice Ravel: *Tem disciplinas, por exemplo, com 8 a 9 períodos ao longo do curso, até 10, 12. E arte? É um espaço que a arte não tem... Pois temos 3 períodos no currículo integrado para arte. E isso para eles parece bastante. O espaço da arte no currículo integrado é muito pequeno. Você tem determinada disciplina que tem carga horária altíssima e que se fosse equalizar não tem muito sentido nisso.*

Lygia Pape: *Foi uma luta porque a gente conseguiu fazer que tenham dois períodos de arte, né... Se olhar a ementa ficou a mesma só que não tinha como trabalhar todos os períodos. A maior dificuldade é o tempo dentro da sala de aula sabe... Só que não posso me queixar porque tem todas aquelas disciplinas.*

Esta menor carga-horária para a arte que surge nos relatos encontra-se também com as imagens que trazem sobre a mesma como “dom nato” do sujeito, como se os alunos não percorressem um processo de aprendizagem na área:

Tarsila do Amaral: *Eu vejo que o espaço da arte ainda é o espaço que ilustra, da disciplina que vai enfeitar festa junina. Pensam que os talentos são natos. Tem muito a visão de que os alunos não percorrem um processo de aprendizagem na arte, mas é um processo de aprendizagem assim como na matemática... Enfim esse espaço ainda é reduzido na arte, tem que estar batalhando muito mais na nossa valorização...*

A pouca carga-horária e espaço para arte é um dos reflexos e vestígios do positivismo na educação. Mesmo que o Instituto Federal contenha um projeto pedagógico e político sobre a omnilateralidade e o trabalho como princípio educativo, as heranças e as nuances deste imaginário da racionalidade ainda estão rematando sentidos e controlando certezas sobre o que é importante para o currículo. E isto se reflete no pouco espaço para arte, pois a arte está relacionada à subjetividade, cultura, estética, percepção e sensibilidade. Num imaginário que ainda viabiliza a formação profissional como mão-de-obra, trabalho como rigor, lucro e fins mercadológicos, que espaço terá a arte nisso? Neste contexto segue o relato da professora Artemisia Gentileschi:

Artemisia Gentileschi: *Enquanto professora de arte é difícil fazer eles entenderem que não existe uma aplicação específica para arte, os*

alunos do Curso de Informática até eles entendem este pensamento mais abstrato. Agora o pessoal do Curso de Agropecuária que são mais turmas, eles querem tudo uma função para arte. Não tem uma função... O mais difícil é mostrar que a arte não tem um produto, uma coisa pronta, que dirá se resultar em alguma coisa. O mais complicado é isto. Ser a ovelha negra das disciplinas. A mais isolada... Até educação física tem dois professores, tem ginásio, tem tudo.

Fica claro no relato da professora que para ela fica difícil ter que explicar que não existe uma aplicação exata em arte, mas existe processo criativo, experimentação, ver potencial plástico em materiais, transfigurar banalidades... O ensino de arte também tem conhecimentos científicos, mas o processo na arte é muito importante, o inacabamento e a experiência são seus atributos. O que desafia a professora em seu contexto é que se percebe “a ovelha negra das disciplinas... A mais isolada”, pois os alunos estão acostumados com produtos, com aplicações e resultados formais. As incertezas, a criatividade e a intuição possuem espaço na arte e rompem com as prontidões deste mundo capitalista onde tudo é funcional.

Quando os professores foram perguntados sobre qual a *percepção em relação ao ensino de arte na educação profissional*, ou melhor, no currículo integrado, sinalizaram a importância da arte para a **formação humana, cultural e plena**, a **transformação social**, a **percepção**, a **sensibilidade**, a **utopia** e a **persistência**:

Artemisia Gentileschi: *É para abrir a percepção para outras coisas. Até no próprio trabalho deles, ser criativo, fazer um desenho, um projeto, isso eles podem levar para a vida. É nesse sentido, arte não é um enfeite, é como a filosofia, vem pela estética, o olhar... Arte é sempre um contrapeso junto à filosofia, a sociologia... Para não saírem daqui um “robô” uma formação humanística.*

No relato de Artemisia Gentileschi ela relaciona a arte com a filosofia, algo que o aluno leva para a sua vida, como a estética e a criatividade, e pode traçar outras percepções. Isso supõe desconstruir a imagem da arte como um enfeite e decoração nas instituições de ensino. Quando a professora fala “*para não saírem daqui um robô*” é porque está relacionando ao tecnicismo da educação profissional que por muito tempo esteve presente no Brasil. (MOURA, 2008). A característica “*robô*” pressupõe o homem como uma máquina, onde no processo de ensino não se preocupavam em desenvolver e potencializar as dimensões criativas e sensíveis no trabalho. Logo, o ensino de arte, hoje, no currículo integrado é conhecimento importante para a formação humana e cultural. Maurice Ravel também enfatiza a importância da arte na educação:

Maurice Ravel: *Minhas considerações sobre a arte no currículo integrado, a arte é de extrema importância, como formação cultural, humana,*

enquanto uma forma de conhecimento. É uma forma de conhecimento diferente das outras formas de conhecimento né...diferente de outras disciplinas, pois ela envolve outros aspectos mais sensíveis, né, outra maneira de estar no mundo e perceber o mundo é.. E eu vejo que nosso espaço no currículo é pequeno que é um período só por ano, às vezes, dois períodos por ano...

O professor Maurice Ravel fala que arte possui o diferencial no seu conhecimento porque trabalha com aspectos mais sensíveis. Podemos relacionar este relato com o pensamento de Rancière (2012) quando o filósofo traz que a política da estética e da arte está em propor outros modos de ver, pensar, sentir e agir.

Do mesmo modo a professora Chiquinha Gonzaga fala que a arte ajuda a transformar os alunos em profissionais melhores por desenvolverem a criatividade:

Chiquinha Gonzaga: *Eu sou uma professora de música, que devido às particularidades do contexto trabalho como professora de arte. Venho buscando me aprimorar e me **percebo como um agente de transformação social**. Como aplicar conhecimentos de arte na apresentação de trabalhos? Se eu quero formular uma boa apresentação como me comunicar e me expressar? **A arte ajuda a me desenvolver enquanto ser humano e me tornar um profissional melhor**. Como é que eu faço para usar a minha criatividade? Mas tudo isso tendo em vista que arte é um campo de conhecimento que faz parte da área básica do aluno não faz parte da área técnica.*

E Lygia Pape relata que a utopia é o que a faz considerar a arte para a educação:

Lygia Pape: *Nós visamos no ensino técnico integrado, a **formação integral do cidadão, é o tempo para que os alunos tenham contato com as disciplinas de modo pleno** e que tenham identificação para o resto da vida deles. A arte como todos do currículo é uma disciplina indispensável pra formação do sujeito do cidadão integral para que tenham **uma visão do futuro...** É um projeto muito lindo nesse sentido que a gente não esmoreça fazendo arte. **Utopia...** Minha consideração para arte e para educação como um todo...*

Podemos relacionar a utopia como algo pede transformação, fantasia, sonhos possíveis e força com o que ainda podemos alcançar. É preciso que mantenhamos nossos sonhos e desejos e a arte é uma forma para que possamos romper barreiras estáveis através da imaginação.

Já Tarsila do Amaral relata que como professores precisam ser persistentes para manter o ensino de arte na educação:

Tarsila do Amaral: Persistência... *Acho que com essa história da educação das artes, nós temos que ser muito persistentes e estar **rompendo barreiras o tempo todo**. É a primeira imagem que me vem assim.*

Destaco as palavras, utopia, persistência, transformação que aparecem nas

narrativas dos professores. Estas palavras evocam renovação, criação, a procedência de uma imagem que não se cessa, não estagna. Segundo Machado (2006) quase tudo que fazemos no nosso cotidiano é por força de um imaginário, pois o imaginário é fonte de criação incessante. O que faz estes professores mesmo com seus desafios em relação ao ensino de arte não desistirem? A utopia e a persistência surgem como foco de criação, como um sonho no desejo de mudança. Segue a narrativa de Tarsila do Amaral que em final de carreira como professora de arte sempre terá o sonho de que a arte tenha um lugar mais valorizado na educação:

***Tarsila do Amaral:** É persistente porque assim, chegando ao final de carreira eu tenho motivação para trabalhar apesar das quedas que já tive durante minha carreira. Mas ainda assim tenho esperança que a educação, que o ensino da arte tenha seu lugar, tenha seu espaço na escola e que seja realmente valorizado não só da boca para fora.*

Brancher (2010) reflete sobre o imaginário ser algo candente, que arde, incita criação, possibilita movimento, impulsiona como eletricidade. Quando não concordamos com o que está posto podemos pensar em algo novo, para Castoriadis (1982) o imaginário é uma produção histórica e possível de ser modificada. Com estas imagens de mudança e de esperança movem-se os professores de arte na educação profissional. Deste modo trago um trecho do poema de Fernando Pessoa: “É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.”

Através das narrativas dos professores podemos nos aproximar das representações de docência e as suas percepções sobre o ensino de arte. Nos seus relatos demonstram que há uma valorização e salários dignos aos professores nos Institutos Federais, porém há pouca visão e valorização em relação ao ensino de arte. Os professores falaram da pouca carga horária pela cultura positivista que há ainda no currículo e da imagem persistente do ensino de arte como um enfeite, ilustração e decoração.

Sobre suas percepções em relação à arte no currículo integrado, relatam a importância dela para a formação humana, pois desenvolve a criatividade, a sensibilidade, a percepção e auxilia a pensar no mundo como algo a ser construído. Onde através da utopia e dos sonhos podemos imaginar outras possibilidades para a vida e para nós mesmos.

3.3 PRÁTICAS EDUCATIVAS DOS PROFESSORES DE ARTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA, PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA⁵

Neste capítulo apresentaremos primeiramente as **concepções de ensino** dos professores de arte da educação profissional partindo do que dizem em suas narrativas. Também analisamos sobre o que dizem em relação aos seus **planejamentos** e suas **metodologias** no ensino de arte, bem como as estratégias que utilizam para melhor alcançar a aprendizagem de seus alunos como a **ambiência** e a **afetividade**. Por fim, apresentamos e discutimos como os professores estão articulando a arte no currículo e como **a arte tem contribuído para a integração curricular**.

Um dos objetivos desta pesquisa é compreender quais são as práticas educativas e as estratégias de ensino dos professores de arte no contexto da educação profissional. No histórico da educação profissional, tivemos no Brasil, práticas educativas voltadas para o tecnicismo e o disciplinamento do estudante para abastecer o mercado de trabalho. (ARAÚJO; RODRIGUES, 2010) Hoje, no contexto do currículo integrado, a perspectiva de ensino na educação profissional é outra, pois os Institutos Federais acreditam na formação humana integral e plena, na consciência crítica para a atuação no mundo do trabalho.

A partir desta breve contextualização, sabemos que na realidade a integração curricular não é tarefa instantânea. Isto exige tempo e dedicação coletiva dos docentes, e mesmo assim há muito ainda o que pensar em como os componentes curriculares podem dialogar em prol da concepção de ser humano e sociedade que visam formar. Nesse sentido temos o objetivo também de compreender como os professores de arte estão atuando no ensino e como estão contribuindo para a integração curricular.

Para Marques (2000) educar, por muito tempo, teve como objetivo inserir o educando na ordem do ser e do mundo. O ensino, neste sentido, foi sinônimo de transmitir e repetir verdades imutáveis e aprender significava assimilar passivamente estas verdades através da memorização. Este mesmo autor reitera que “O conhecimento da natureza mesma das coisas se distingue do saber vulgar, do senso comum.” (p.116) A educação nesta definição foi denominada pelo *paradigma essencialista*. Este paradigma educacional aborda o aluno como uma “tábula rasa”,

⁵ Artigo aceito em maio/2020 pela **Revista Labor nº 24 vol. 1**. Publicação online em agosto/2020. (BORTOLIN, BRANCHER, PANIZ, 2020). <http://www.periodicos.ufc.br/index.php/Labor>

não o percebe como um sujeito, com sua biografia e com os aprendizados que compartilha da sua própria cultura.

Hoje, segundo Marques (2000) o conhecimento faz sentido na partilha, ele é construído e reconstruído por diálogo e prática social. O *paradigma da interlocução de saberes* entende a ação educativa de modo dialógico, onde os alunos participam ativamente do processo de aprendizagem e da construção do conhecimento. Tanto o estudante quanto o professor fazem parte desta dimensão dialógica que “O já existente e o novo se entrelaçam nos significados e conteúdos da tradição cultural.” (p.120)

Deste modo relacionamos as práticas educativas dos professores de arte colaboradores com o *paradigma da interlocução de saberes*, pois segundo seus relatos, eles tendem a aproximar os conteúdos de arte com a vida dos estudantes.

Chiquinha Gonzaga: *Eu sempre explico porque estudar arte, a importância da arte para a formação profissional e para a vida deles. A importância de se entender a nossa cultura e o papel da arte na vida da gente. Não temos necessariamente que ser artistas mas que estudamos a arte para a nossa vida.*

Maurice Ravel: *Gosto de trabalhar com projetos que articulem diferentes campos do conhecimento e diferentes culturas. Projetos de trabalho que articulem não só os conhecimentos acadêmicos, mas a vida dos nossos estudantes.*

Nesta narrativa de Maurice Ravel aparece com veemência uma formação humana que está em contradição com o ensino unilateral, e está a favor da omnilateralidade, da formação do sujeito de maneira integrada. Neste ínterim, pensa-se a educação como uma unidade entre escola e sociedade, uma vez que não é ético e nem político pela parte do professor educar sem considerar os estudantes que provenham de realidades muito distintas. (CIAVATTA, 2005) Por isso na fala do professor há uma preocupação em como o conhecimento acadêmico estará fazendo sentido para a vida do estudante. Chevallard (1991) discutiu o conceito de transposição didática que significa as transformações que um conhecimento científico (saber sábio) sofre para ser um objeto de ensino (saber ensinado). Assim há na fala do professor Maurice Ravel um movimento e adaptação do conhecimento acadêmico como algo apto a ser ensinado e aprendido pelos estudantes.

Portanto essa relação com o ensino aparece também nas narrativas a seguir:

Artemisia Gentileschi: *A gente trabalha com a história da arte, fizemos pesquisas teóricas, mas vai da formação deles como pessoa, eu acho muito importante trazer isso.*

Tarsila do Amaral: *Eu pondero sempre assim e tento abordar em todos os primeiros anos o reconhecimento de como a arte pode estar influenciando na sua vida pessoal, ou áreas do mundo do trabalho de forma ampla.*

Do mesmo modo a relação com o omnilateralidade aparece nessas concepções de educação nas falas das professoras, ou seja, há uma ruptura com a formação unilateral que prepararia para o trabalho alienado. Quando Tarsila do Amaral refere-se a como a arte influencia na vida pessoal e no mundo do trabalho significa que percebe a formação do sujeito de maneira inteira e não fragmentada. E, certamente, importam-se e percebem a relação que há entre o *fazer e o pensar*, o *manual e o intelectual*. Segue neste mesmo raciocínio a narrativa a seguir:

Lygia Pape: *Tem um conhecimento teórico em arte, mas se o aluno experiência e leva para a vida isso na prática ele vai aprender mais.*

Nos discursos dos professores de arte percebemos que a aproximação da arte com a vida do aluno é muito importante para condução das suas aulas. Perceber e considerar isso significa que para eles o ensino não está distante da realidade dos estudantes e nem o conhecimento está “acima” sendo uma verdade imutável como visto no *paradigma essencialista* (MARQUES, 2000).

Quando os professores tecem relações entre os conteúdos de arte e o contexto vivencial e cultural dos alunos significa que valorizam a biografia e os aspectos formativos vividos fora do ambiente educativo. Ver o conhecimento como algo construído na partilha, na interlocução é um avanço por considerar a “bagagem” que o aluno acarreta da sua trajetória. Em, outros termos, significa que a educação é entendida pelos professores de arte como mediação da prática social, sendo ela o ponto de partida e chegada de suas práticas educativas.

Essa relação entre arte e experiência da vida cotidiana, já foi problematizada por Dewey (1953, p. 70) “o de recuperar a continuidade da experiência estética com os processos normais da vida.” Está nesse escrito de Dewey o desafio para que vejamos no cotidiano a experiência da *aesthesis*, da sensibilização. A relação que os professores tecem entre a arte e a vida do aluno traz esta possibilidade de ver o ser humano em sua complexidade que é capaz de vivenciar a estesia. É um desafio, mas não é impossível relacionar e trabalhar a arte com a experiência cotidiana na educação.

Ainda Dewey (1953, p. 74) problematiza em “por que para uma multidão de pessoas, a arte parece ser um produto importado de um país estrangeiro para a

experiência e o estético parece ser sinônimo de algo artificial?” Esta reflexão do autor traz a necessidade de realizarmos uma aproximação da arte com a vida, vida e experiência estética. Os professores de arte ao traçarem a relação em como a arte influencia a vida pessoal do aluno, demonstram que reconhecem a importância da sensibilização diária, para que os estudantes se sintam sujeitos próximos da arte através de suas experiências.

Esta aproximação do conhecimento com a vida do estudante difere-se da “educação bancária” que segundo Freire (1970) trata os conhecimentos como algo a ser depositado no aluno. Esta metodologia de educação foi a dominada nas instituições tradicionais de ensino.

Nela o educador aparece como seu indiscutível agente, como seu real sujeito cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. (p.65)

Freire (1970) critica a concepção de educação bancária e fala dos conteúdos como retalhos da realidade que não possuem conexão com a totalidade e nem com a vivência do aluno. Traz o conceito de Palavra mundo para todo o saber que o aluno traz de sua família, comunidade e sociedade. Esta Palavra mundo parte da trajetória dos alunos e das suas biografias e percebemos que os professores de arte a valorizam por tentarem dialogar os conhecimentos da arte com a vida dos estudantes.

Sobre considerar as vivências e as referências dos estudantes, Zabala (1998) também fala desta necessidade de saber o que acontece em aula e “*quem são meus alunos?*” Pois se os professores se dispõem destes conhecimentos prévios também facilita o seu planejamento, as suas estratégias de ensino e a sua avaliação. Pois reconhecer os saberes dos alunos nesse processo é uma maneira de aproximar *o que se ensina de quem aprende*.

A prática educativa é fluida e difícil de dimensionar, segundo Zabala (1998) a prática é sempre configurada por múltiplas variáveis, nela se expressam os valores e hábitos pedagógicos. Como já visto sobre os saberes docentes o modo como o professor mobiliza seus saberes e os constrói é parte de sua identidade e de sua singularidade. Logo, o planejamento, as metodologias e as estratégias de ensino cada professor vai habilitá-las conforme seu *habitus*, a realidade e a necessidade de aprendizado dos alunos.

A intervenção pedagógica sempre tem “um antes” e “um depois” que estão acoplados no processo. O antes é o planejamento e o depois é a avaliação, estes são processos inseparáveis da atuação docente. (ZABALA, 1998) O planejamento é a prévia de como serão organizados os conteúdos e atividades ao longo do tempo. Isto requer posteriormente uma avaliação da prática como professor e dos alunos, se realmente alcançaram os objetivos propostos. Em relação ao modo como os professores de arte *abordam/organizam seus planejamentos e preparam suas aulas* varia conforme o contexto de cada um e a necessidade de seus alunos.

Maurice Ravel: *Em termos de metodologia eu gosto de trabalhar com projetos de trabalho. Eu acabo solicitando a questão da pesquisa e investigação ela é um eixo bem importante assim que precisa permear nosso processo de trabalho assim de atuação. É, mas aí em termos de metodologia assim não gosto de me ater a um método específico, mas gosto de trabalhar com formações individuais, coletivas. É com aulas que tenham um cunho prático, com aulas com cunho demonstrativo e mais teóricas. Os seminários são importantes com dinâmicas **que sejam interativas que façam eles irem além daquele período, porque temos um período só, um pouco mais de conhecimento este eixo da pesquisa tem a contribuir nas aulas de arte.***

Na fala de Tarsila do Amaral também enfoca as atividades com projetos:

Tarsila do Amaral: *Dentro dos IF temos a obrigatoriedade de fazer um plano de ensino que é constituído pela ementa e pelo objetivo do curso e objetivo da disciplina. No plano de aula de arte eu procuro trabalhar com projetos que vão abordar o que vai ser colocado na ementa, pensando os objetivos, os conceitos que eles tem quem aprimorar e aprender e de forma geral também.*

Para dialogar com estas narrativas, os projetos de trabalho segundo Hernández (1998) traz a necessidade que se estabeleça a integração do currículo por projetos, pois assim se desfaz a fragmentação por disciplinas e favorece mudanças na realidade educativa. A pesquisa, no ensino, favorece o compartilhamento do conhecimento com as experiências dos estudantes.

Outros professores de arte fazem suas propostas didáticas como sequências e blocos de atividades que organizam sua prática:

Artemisia Gentileschi: *Tem que fazer plano de aula. A cada aula eu vou colocando atrás assim aula tal foi isso **só que nem todas turmas acompanham do mesmo jeito.** Então penso em propostas assim, proposta 1, por exemplo, fazer um autorretrato monocromático tem 3 parte, vai levar 2 a 3 aulas, proposta 2, aí planejamento inicial fiz uma tabelinha que vai ser 6 avaliações de cada exercício.*

Chiquinha Gonzaga: *Eu organizo os conteúdos que vão ser trabalhados no ano a partir da ementa. Sempre antes de começar as aulas eu organizo em blocos temáticos, isso vem **desde a graduação um hábito** do estágio supervisionado obrigatório. Então eu preparo blocos, nesses blocos os alunos sabem o que terão, nós vemos no início do ano tudo, atividades*

teóricas e conceitos, atividades práticas que podem ser desde a criação de um cartaz até o desenvolvimento de uma peça teatral. Construção de instrumento com material alternativo, ah... Fazer uma pintura e um desenho a partir da paisagem sonora do campus.

A professora Lygia Pape também organiza os conteúdos que serão trabalhados a partir da ementa, mas separa em quatro unidades durante o ano. Mas também expõe que não deixa de relacionar em suas aulas os assuntos emergentes que surgem do dia-a-dia:

Lygia Pape: *Eu cumpro as normas estabelecidas pelo IF que nós fizemos no início do ano o plano de ensino. Eu distribuo por trimestre, depende muito da disciplina de cada curso e modo como eu distribuo a arte. Tenho quatro unidades em cada ano. **Eu geralmente pego a ementa e busco traçar os conteúdos dentro da ementa. Muitas vezes né se tem algum assunto que está muito evidente entre eles, eu trago a baila em sala de aula.** Aquela vez que teve o episódio do MAM lá nós discutimos isso, foi trazido um texto pra ser discutido.*

Nos relatos dos professores sobre seus planejamentos fica claro que cada um planeja de um modo diferente com seus hábitos pedagógicos, a realidade de seus alunos e de sua instituição. Devemos assim entender as intervenções pedagógicas, a partir de Zabala (1998) como algo que exige nos situarmos em uma aula que se configura como um microssistema. A aula sempre está determinada por espaços diversos, uma organização social, diferentes interações, a forma que o professor vai distribuir o tempo, quais recursos didáticos usará. Essas características trazem ao trabalho docente o aspecto *estratégico e reflexivo*. Destaco um trecho do relato de Maurice Ravel “*que façam eles irem além daquele período, porque temos um período só, um pouco mais de conhecimento este eixo da pesquisa tem a contribuir nas aulas de arte.*” O professor nesta condição de ter apenas um período e pouco tempo em sua aula de arte, utiliza a estratégia pedagógica da pesquisa, pois através dela sua lição se estende, onde os alunos ficam com a oportunidade de estudar mais sobre o assunto depois do tempo da aula. Assim como no trecho do relato de Artemisia Gentileschi “*aula tal foi isso, só que nem todas as turmas acompanham do mesmo jeito.*” A professora demonstra uma postura reflexiva da sua prática, pois em sua intervenção na sala de aula avalia seu planejamento em relação aos alunos e como cada turma ou grupo recebe e desenvolve as atividades propostas.

Assim Zabala (1998) também se refere ao planejamento como uma forma flexível para a atuação docente, pois permite ao professor a posterior adaptação às necessidades dos alunos. Este processo estratégico e reflexivo da atividade docente refere-se à complexidade dos processos educativos, pois nem sempre se pode

prever o que acontecerá em sala de aula. Ou seja, é preciso ter um planejamento flexível e levar em conta a contribuição dos alunos para a melhoria dele posteriormente.

Quer dizer, um planejamento como previsão das intenções e como plano de intervenção, entendido como um marco flexível para a orientação do ensino, que permita introduzir modificações e adaptações, tanto no planejamento mais em longo prazo como na aplicação pontual, segundo o conhecimento que se vá adquirindo através das manifestações e produções dos alunos, seu acompanhamento constante e a avaliação continuada de seu processo. (ZABALA, 1998, p. 94)

Esta maneira de planejar, aplicar e avaliar é o que consta a reflexão sobre o que se faz. Os professores de arte relatam algumas diversificações em seus planejamentos e também as suas reflexões em relação a este procedimento.

Lygia Pape: *Eu sou uma professora pouco ortodoxa, **difícilmente eu repito meus planos de aula sabe.** O ano que eu privilegio entalhe, não privilegio escultura, já fizemos relevo, baixo relevo eu vou inventar uma monotípia assim, para inventar um conceito. E eu não repito os planos sabe importante **aliar teoria a prática né... (...)** às vezes **casa o conteúdo com o assunto que querem discutir, às vezes não casa, aí tu faz uma adaptação.***

A reflexão que a professora Lygia Pape traz sobre seus planejamentos consta que não deixa nada “engessado”, sempre tenta relacionar um assunto do cotidiano com o conteúdo de arte.

Do mesmo modo na fala de Artemísia Gentileschi aparece a reflexão em torno da sua prática, pois foi modificando seu modo de preparar aula conforme os resultados dos seus alunos e seus rendimentos:

Artemísia Gentileschi: *No início do semestre eu trabalhei com a teoria, **ai fui vendo que não dava porque eles não prestavam atenção, fazia os slides, tudo bonitinho, não liam, quer saber? Eles tem 14 disciplinas, eles não vão estudar! Só quem gostava muito de arte para estudar, que eu fiz? Ai eu comecei a fazer mais por ordem os exercícios e trabalho de pesquisa, essa vez com propostas de desenho, de pintura e um seminário para eles apresentar, trios, o outro um projeto de pesquisa também com trabalho manuscrito, também pra treinar a letra, né. Mas toda aula estou sempre mudando, mas o ideal pra mim seria planejar de três em três aulas. Mas é uma frustração ter que seguir planejamento, não tem como, e arte, né não é como as outras disciplinas que tem que saber fazer a tal operação tal, um conteúdo em arte tem muito mais possibilidades de articular, isso aí é bom.***

Estes relatos apontam a postura reflexiva sobre as atividades docentes. As professoras consideram as contribuições dos alunos no início das atividades e durante as mesmas. O olhar dos alunos, as suas expectativas, a participação nas atividades propostas são como um “termômetro” de o quanto o planejamento está adequado, ou pode modificar/melhorar para aquela realidade.

Deste modo, a ambiência da aprendizagem deve ser levada em consideração também, pois o clima da sala de aula afeta o processo de ensino e aprendizagem. O professor, neste sentido, pode ser o mediador de uma melhor motivação dos alunos sobre as atividades, assim “Os alunos respondem e se adaptam de maneira diversa as propostas educacionais, mostrando maior ou menor interesse e dedicação nas tarefas, em função do que se espera, o que influi a intervenção do professor”. (ZABALA, 1998, p. 95) Em diálogo com esta citação, podemos entender a influência da mediação do professor para se estabelecer um clima de confiança e valorização dos trabalhos dos alunos, pois estão sempre em processo de aprendizagem e precisam que se oferte uma ambiência para atender as expectativas.

Sobre o *ambiente* na aula de arte, os professores relatam diferentes formas de proporcioná-lo. Segue nos discursos a seguir a preocupação com a valorização e exposição dos trabalhos dos alunos, a interatividade e a afetividade na aula de arte:

Lygia Pape: *Sempre termino o semestre com a exposição dos trabalhos dos alunos... Eu sempre digo a eles, não há arte sem público, tudo que a gente produz a gente expõe alguma coisa. Outra coisa que eu faço bastante é sair da sala de aula né não ficar sempre na aula nem que seja no corredor sabe, fazer umas interferências, fazer um recreio estendido coisa que repito bastante é fazer que tudo que eles produzem seja apreciado*

Maurice Ravel: *Dinâmicas de grupo, esta gama metodológica que a gente tenha ela na mão que esteja disponível a dialogar com os estudantes.*

Segundo Almeida (2009) o psicólogo e pesquisador Wallon traz a integração *cognitiva, motora e afetiva* como domínios do psiquismo humano, uma educação comprometida com a inclusão escolar e a não exclusão, precisa integrar estes aspectos. Esta mesma autora diz que Wallon contribui para a educação, pois traz a afetividade como importância para que novos processos cognitivos aconteçam, o professor é um mediador nesse desenvolvimento. Para que a aprendizagem seja significativa devemos entender o sujeito em sua complexidade para desenvolvê-lo em todas as suas potencialidades. Do mesmo modo que Vigostky (1998) fala da aprendizagem mediada pela interação social e cultural e o professor como estimulador nesse processo, para ele a afetividade não se separa do processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Picosque e Martins (2012) a escola tradicional separou corpo e mente, o sensível do inteligível, fragmentou o pensar e o fazer, o trabalho e o brincar. Mas o corpo é visto hoje como o lugar em que são desencadeados os processos cognitivos. Somos preparados biologicamente para sermos sensíveis,

coletarmos sensorialmente informações para gerar processos cognitivos. Deste modo, mente e corpo, afeto e cognição não se separam.

No relato da professora Chiquinha Gonzaga aparece fortemente o modo como percebe a afetividade para o melhor desenvolvimento de suas aulas e de seus alunos:

Chiquinha Gonzaga: *Eu sou uma professora muito afetiva então o afeto com os alunos qualifica minhas aulas porque é através desse afeto que eles querem fazer as atividades. Primeiro que arte é uma disciplina que ela permite desenvolver atividades mais práticas, desenvolver desafios em forma de atividades, pequenas metas e que eles trabalham e eles fazem. Eles têm um espaço com um pouco mais de liberdade em coisas simples em arte como “enquanto você desenha ou escreve um texto sobre o papel da arte na sua vida você pode ouvir música com seu fone, desde que não atrapalhe o colega”. Esse tipo de coisa ajuda porque você oferece algo para o aluno que está ali. É então eles terem a possibilidade em sala de aula tendo a responsabilidade de fazer, e confio neles que eles vão fazer.*

No trecho do relato de Chiquinha Gonzaga “o afeto com os alunos qualifica minhas aulas porque é através desse afeto que eles querem fazer as atividades. (...) e confio neles que eles vão fazer.” A professora percebeu durante sua trajetória que o afeto é muito importante para a motivação dos alunos nas atividades para criar com eles um clima de confiança. Se compararmos com a perspectiva da educação bancária (FREIRE, 1970) o ensino tradicional não tinha esta abertura e afetividade, a postura do professor como único transmissor do saber emitia rigidez e medo com punições possíveis aos alunos que não o obedecessem.

Não podemos, neste caso, confundir o clima de afetividade e confiança com permissividade/licenciosidade e falta de autoridade na postura da professora Chiquinha Gonzaga em sala de aula. *Autoridade docente* é diferente de *autoritarismo*, segundo Freire (2003) a autoridade não é exercer práticas rígidas e autoritárias, mas promover espaços para que os alunos desenvolvam sua autonomia.

Para Candau (2012) a didática deve ter como ponto de partida a multidimensionalidade do processo de ensinar e aprender. Significa apostar na articulação da técnica, do humano e do sócio-político. Estas dimensões dissociadas já foram experiências no ensino do Brasil, segundo a autora, anteriormente, por exemplo, houve o momento em que se priorizou o técnico para silenciar o político. No período da Revolução de 1964, que compreende o período da Ditadura Militar brasileira, tivemos um crescimento industrial, mas o governo reforçava o controle e a

repressão. Candau (2012) refere-se a este período como a afirmação do tecnicismo na didática. Enfatizava-se a produtividade e a eficiência, e a didática foi uma estratégia ao alcance de pessoas como “produtos” para trabalhar. Esta dimensão tecnicista foi muito presente na educação profissional, pois ela foi alvo da estratégia em formar mão-de-obra para o desenvolvimento econômico. Careceu, neste momento, uma didática de formação com a dimensão humana e sócio-política.

Hoje, a educação profissional no contexto dos Institutos Federais tem como objetivo a formação integral, não em “formar mão-de-obra”, mas formar sujeitos que compreendam e se relacionem criticamente com o mundo do trabalho. Uma formação para a vida. Neste sentido, o ensino da arte num contexto profissional possui a sua função nas dimensões técnica, humana e sócio-política no processo de ensinar e aprender. No relato dos professores de arte fica claro que suas aulas compreendem esta multidimensionalidade.

Lygia Pape: Mas eu sempre busco preparar minha aula para que ela tenha um momento de reflexão e um momento de produção. Um momento de reflexão individual e coletiva sobre um assunto e um momento de produção prática visual que pode ser prática coletiva ou individual. Mas tem toda a questão do fazer artístico, questão do espaço que é necessário, a bagunça que se faz. É muito mais fácil trabalhar em grupos do que em individual, porque a arte incita discussão né.

O ensino de arte também passou pelo tecnicismo no período da Ditadura Militar. Priorizava-se na arte o fazer, a técnica de pintura, colagem, modelagem, a decoração e cantar músicas prontas. Não se via, por exemplo, a dimensão humana e nem sócio-política no ensino de arte. A arte tem como objetivo na educação além de simples técnicas. Se olhássemos o ensino de arte pelo viés tecnicista o compreenderíamos como aplicação de práticas prontas, como decoração e enfeite, sem estimular no aluno as tantas outras habilidades e competências que a arte traz. Quando a professora Lygia Pape diz sempre preparar sua aula para que tenha também um momento de reflexão e prática porque a arte incita discussão, significa que compreende a multidimensionalidade de ensinar e aprender arte. Nos relatos a seguir podemos perceber esta perspectiva nas suas *propostas de ensino*.

Tarsila do Amaral: Eu trabalho com projetos educacionais, pedagógicos, usei muito o Fernando Hernandez para pensar essa proposta. Mas eu penso sempre que continuo adepta a concepção de educação do ensino da arte de Ana Mae Barbosa pelo menos quando ela fala em usar os eixos, na proposta triangular. A leitura de imagem, a apreciação a reflexão e a prática com a experimentação, né, a criação. O que faz onde o aluno entenda melhor, pelo menos um pouco mais, eu acho. Mas o que se apresenta na nossa região é de conceitos já fortalecidos de arte. Que vem fortalecido do ensino fundamental. O que eu

tenho visto aqui é que os professores dos anos finais geralmente são de outras áreas e infelizmente na disciplina de artes e isso tende a piorar.

Os projetos de trabalho favorecem a pesquisa em meio ao ensino de arte. Tarsila do Amaral também destaca a concepção de Ana Mae Barbosa (2010) com a proposta triangular que consiste: contextualizar, apreciar e fazer. Estas dimensões integram o cognitivo, o motor e o afetivo nas atividades de ensino. Do mesmo modo a professora Artemísia Gentileschi trabalha com esta proposta:

Artemisia Gentileschi: Tento ler muito a Ana Mae Barbosa, sabe, ela fala, nem tanto no tecnicismo do copiar e colar, nem livre-expressão “vai lá e faz o que quiser”. Tem muito isso sabe... “não sei desenhar, meu desenho é feio”. Todas estas concepções de feio e bonito muito marcado muito tradicional. Até digo que o desenho feio está na moda. “Mas está bonito, olha para o expressionismo alemão”, eu disse... Não existe mais isso, pessoal, feio e bonito. Quando comecei Mitologia Grega gostaram do tema como mito do cavalo alado. Eles são apaixonados por cavalos. Aí fizemos os cavalos com asas, fizemos o cenário do nascimento do Pegasus e a morte. Daí eles viram um anime, sabe? Já se animaram! Tento fazer assim, quando eu cheguei -aqui eu era nova na cidade, fiz uma aula sobre arte e cultura da cidade. Peguei eventos, campeiradas. Quem são os artistas da cidade? Quais monumentos que tem? (...) Aí em seguida nós olhamos o brasão, analisamos o brasão da cidade deles e o de Lisboa. Para eles verem que estão num mundo, não numa redoma, - mas estão dentro do mundo.

A professora Chiquinha Gonzaga também segue nas suas propostas de ensino a integração entre a teoria e a prática de arte:

Chiquinha Gonzaga: Minha aula é assim um grupo de atividades que será relacionada a determinado conteúdo. Esse ano eu trabalhei conceito de arte, estética e poética, depois linguagens artísticas e suas características, e depois para história das artes, vou falar de teatro na Grécia, enfim, mas não terei conhecimento mais aprofundado para falar pros meus alunos mais detalhadamente, pois não é minha área. E ao longo disso, eles vão fazendo atividades de escultura, pintura, educação musical.

As características do ensino de arte voltado para a proposta triangular aparecem no relato de Lygia Pape que também enfatiza a importância da reflexão, da crítica, do conhecimento teórico e da produção artística:

Lygia Pape: Sempre voltada para educação libertadora, para reflexão, a crítica, conhecimento teórico e a produção artística.

Destaco nos discursos das professoras Tarsila do Amaral e Artemísia Gentileschi, a parte em que ambas se referem a “conceitos e concepções” fortalecidos e formados em arte, como por exemplo, o “feio e o bonito”. Para as professoras de arte fica claro que possuem em seu trabalho a preocupação de desconstruir estas concepções ultrapassadas: “Mas está bonito, olha para o expressionismo alemão”, disse a professora ao aluno. Pois em arte, principalmente

se pensarmos em termos de relativismo cultural, diferentes culturas possuem seus conceitos do que é belo, do que é feio. Não há uma beleza universal em arte que encaixe tudo no mesmo padrão. Muito desta padronização de beleza vem do histórico tecnicista no ensino de arte, onde não se envolviam gostos, criatividade e não se pensavam em diferenças culturais.

Ainda sobre a multidimensionalidade do processo de aprender e ensinar, as professoras fazem referência nos seus relatos à abordagem triangular de Ana Mae Barbosa no ensino de arte. Esta abordagem possui a ênfase na construção do conhecimento em arte, a pesquisadora brasileira Ana Mae Barbosa partiu deste objetivo para pensar a abordagem que envolve: **a criação, a apreciação interpretativa e a contextualização histórica, social e antropológica e/ou estética da obra.** (BARBOSA, 2002). Este é o tripé que embasa o ensino da arte a partir da abordagem triangular. Não se trata de um método fechado, mas algo que o professor vai adaptá-lo conforme sua realidade. Esta proposta traz a ligação entre teoria e prática em arte, pois anteriormente com o “simples fazer” a prática em arte não partia de uma reflexão, de uma interpretação como algo acoplado com a teoria. A compreensão sobre a arte na sociedade, na cultura, sobre as imagens da cultura visual participam hoje do ensino de arte, mas não de uma maneira decorativa nem tecnicista, mas como parte da nossa formação humana, estética, social e política.

Como o contexto da educação profissional que estão inseridos estes professores de arte, é o do Ensino Médio Integrado, pressupõe-se que todos os componentes curriculares possuem sua importância para a vida do estudante. Além do mais, a integração é o objetivo de uma formação inteira, onde não se separa o trabalho manual do trabalho intelectual. A arte, neste contexto, ocupa a dimensão estética, perceptiva, criativa, sensível, onde é possível aprender através da arte e aprender através da experiência estética. No relato dos colaboradores eles demonstram *como a arte tem contribuído para a integração com outros componentes curriculares:*

Tarsila do Amaral: A ação mais forte eu nos temos no campus e a PPI, que é maior proposta integradora, então sempre procuro inserir a arte na PPI. Que geralmente é um tema voltado ao curso técnico, mas eu procuro inserir a arte sem deixar de trabalhar arte. E nesse sentido depois estamos engatinhando nesse sentido de tentar reunir mais as disciplinas, no início eu entendia que era mais possível, porque os professores não tinham tantas horas em sala de aula. Mas a gente não consegue sentar e planejar coletivamente, né entre ações mais articuladas entre mais disciplinas, mas a gente tenta né... Temos feito alguns trabalhos bem interessantes, voltados a português e literatura, e agora temos feito

uma tentativa bem interessante com física e educação física. Acho que são esses lugares, no meu ponto de vista poderia ser mais.

Neste relato percebe-se a ação integradora com outros componentes do currículo como português e literatura na área das Linguagens e também com física e educação física. O conhecimento na perspectiva integradora não é fragmentado, pois quando pressupõe a complexidade da realidade é possível ver a necessidade de entendê-la de modo global. Hoje, a educação profissional prepara para a vida e o mundo do trabalho, então o conhecimento em arte e em outras áreas do saber não são “aplicáveis” no trabalho, e sim dialogam entre si e conformam a formação do sujeito para a autonomia.

Maurice Ravel também relata dialogar com outras disciplinas em sua instituição de ensino:

Maurice Ravel: Bom a gente tem alguns projetos assim que integram com outras disciplinas, sempre tenho afinidade com as professoras de português, sempre tivemos um projeto que **integrava literatura e arte. Então a gente trabalhou com temáticas voltadas a poetas gaúchos** e estamos no trabalho coletivo que foi desenvolvido ao longo do ano. Este espaço de projetos é restrito porque os alunos tem uma carga horária de 16 e 17 disciplinas na semana. A gente tenta integrar na própria disciplina, por fora da aula participa mais quem quer, mas temos uma participação significativa, interessante assim o quantitativo de alunos e como que é a participação da arte neste contexto. Ano passado tivemos um trabalho voltado pra literatura e estética e foi bastante interessante. Temos projetos de cura duração, longa duração. Tenho projeto com outro professor que funciona fora do horário que é da parte musical, mas não é obrigatório.

Neste relato a arte integra-se mais facilmente com a Literatura em função da linguagem e da estética. Mas na narrativa da seguinte professor ela enfatiza a importância de dialogar com a arte e outros componentes sem vê-la como algo acessório de outras disciplinas:

Artemisia Gentileschi: É que como a arte é interdisciplinar ela passa por qualquer uma das disciplinas, por exemplo, com o professor de biologia fazer as células, **mas tenho medo de ficar como se fosse o acessório da outra disciplina, tem que ser um jeito que as duas conversem.** Por exemplo, todos eles gostam de desenhar cavalo, mesmo que eu não dê a proposta até o autorretrato eles fazem com cavalo. Aí a professora na aula de Zootecnia vai ver a parte externa da anatomia dos bichos, aí daqui a três semanas vamos fazer isso aí. Eu disse quem sabe eu vou contigo lá para baixo, né, aí eles podem ir com caderno e fazer as qualidades, e desenhar, um cavalo tem um nariz mais comprido o outro não. **Agora mesmo eles vão fazer o desenho das raças, das ovelhas, articular com a Zootecnia. Com a professora da Agricultura a gente pode mostrar pra eles aqueles ilustradores antigos que vinham para o Brasil, olha como não existia fotografia, faziam o desenho, aí expõe. Aqui tem muita coisa bonita, sair por aí pra fazer os desenhos das plantas.**

Artemisia Gentileschi vê relação entre o Curso Técnico Integrado Zootecnia

que possui disciplinas como de Agricultura com o estudo da paisagem com ilustradores e pintores como que vinham ao Brasil para documentar a fauna e a flora do país. Assim é possível levar os alunos o conhecimento de história e os fatos de outras épocas e desenvolver neles habilidades e competência para a apreciação e o senso estético a própria paisagem local.

A professora Chiquinha Gonzaga destaca a importância da integração e também relata que trabalha muito com a dimensão estética que favorece a aprendizagem dos alunos:

Chiquinha Gonzaga: *Acho que integração é importante... É importante a pedagogia através do trabalho, trabalhando nas coisas, na pesquisa, em práticas artísticas... Nós trabalhamos com projeto na sala de aula, determinamos um projeto. Na PPI que vou trabalhar **com a estética e com uso claro de informações, como teoria da cor, a simetria.** Com especificamente artísticos, temos um projeto com a **professora de português que vem funcionando a partir do teatro e com projetos extra classe, temos atividades de literatura, cinema** e atividades ligadas aos núcleos inclusivos do IF, então parte disso é exibição de filme. Temos projeto de extensão que é **contar de história**, alguns alunos contam histórias através de interpretação teatral, criação de instrumentos, reaproveitamento de materiais visando à sustentabilidade do campus.*

Nesta mesma perspectiva Lygia Pape também relaciona a importância do estudo da semiótica para o ensino de arte no currículo integrado:

Lygia Pape: *Temos as práticas profissionais integradas, a PPI. Geralmente a arte tem cumprido parte nisso, sempre participo **geralmente com esta parte da semiótica, criar logotipo, sempre esta presente, a arte criar entra como os elementos básicos da comunicação visual.***

Percebemos no relato dos professores o modo como cada um na sua instituição de ensino trabalha a arte e sua integração. A maioria dos professores demonstra um maior diálogo da arte com as linguagens como português e literatura, pois há mais aproximação teórica entre elas. Sinalizaram também a Prática Profissional Integrada que é um projeto articulador nos cursos técnicos integrados com os componentes curriculares. Em comum, alguns professores trouxeram a carga-horária alta dos alunos e professores em sala de aula, o que dificulta para que o coletivo se organize e pense mais sobre a integração.

Parsons (2010) enfatiza o desafio de trabalhar o currículo integrado, pois significa que o professor e os estudantes precisam pensar em um tema ou problema que pode envolver Sociologia, Ciências, Matemática etc., e pensar também no conteúdo que é específico da aula de arte. Assim exemplifica:

Por exemplo, se o tópico a ser estudado é o lixo da comunidade local – o que é, de onde vem e para onde vai e o que ele informa sobre a

comunidade – os elementos substantivos consistem no caráter biológico ou químico, ou econômico, ou social, ou político e nas origens do lixo. Os elementos artísticos consistem em achar maneiras de representar a compreensão que os estudantes desenvolvem do assunto e suas atitudes em relação ao lixo. Esta última pode requerer olhar para os trabalhos de outros artistas a respeito do lixo e talvez requeira a prática de relevantes habilidades e técnicas; mas essas não devem ser isoladas do pensamento sobre o lixo. (PARSONS, 2010, p. 310)

Esta exemplificação de Parsons (2010) sobre a integração de componentes curriculares para a compreensão a partir de um fenômeno local, como o lixo, demonstra que o conhecimento e o saber não são estanques, pois a realidade em que vivemos é complexa. A arte neste sentido aproxima-se para envolver questões que façam sentido à vida dos estudantes e a vida comum numa democracia.

Enfim, a partir da narrativa dos professores de arte colaboradores sobre suas práticas educativas, concluímos que o ensino de arte não serve para decorar e enfeitar, quando tratado na multidimensionalidade do processo de ensinar e aprender (CANDAU, 2012). Significa que quando articulam a técnica, o humano e o sócio-político, a práxis docente fica voltada para a transformação da realidade através do ensino de arte.

Para Ciavatta (2005) o ensino médio integrado ao ensino técnico significa preparar para o mundo do trabalho através de uma formação integrada. A formação integral sugere tornar integro e inteiro o ser humano que é desconexo historicamente pela divisão social do trabalho entre *quem faz e quem pensa*, significa:

Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos. (CIAVATTA, 2005, p.3)

Neste contexto percorrido por Ciavatta (2005) os Institutos Federais trazem a integração como forma e direito a uma formação integral, onde a leitura e a compreensão do mundo sejam crítica e política. A arte possui uma dimensão importantíssima para esta formação. A partir das narrativas dos professores de arte colaboradores sobre suas práticas educativas, apesar de todos os desafios em relação ao ensino de arte na educação profissional, estes professores resistem e provocam a pensar no potencial da arte como experiência criadora e emancipadora.

3.4 ANÁLISE DOCUMENTAL: CONHECENDO OS PLANOS DE ENSINO

Este capítulo tem como objetivo apresentar a análise e discussão dos planos de ensino dos professores colaboradores da pesquisa. Como parte da investigação foi solicitado aos professores entrevistados que disponibilizassem seus planejamentos para que pudéssemos complementar nossas análises sobre o ensino de arte.

Dos cinco professores entrevistados, quatro disponibilizaram seus planos, são eles: **Lygia Pape, Maurice Ravel, Chiquinha Gonzaga e Tarsila do Amaral**. Este capítulo foi organizado conforme as categorias apresentadas dos planos de ensinos destes professores. Assim foram analisados separadamente: a ementa, os objetivos, a metodologia, a avaliação do componente curricular.

O plano de ensino representa a materialidade do planejamento semestral/anual do professor. De modo global, o docente visualiza como vai articular seu componente curricular para a melhor aprendizagem do aluno. No planejamento organizam-se a partir da ementa, os objetivos do componente curricular, os objetivos que o aluno deve alcançar, a metodologia e a forma da avaliação adotada.

Planejar é muito importante, pois evita imprevisto e organiza nossas intencionalidades educativas. Esperam-se num plano de ensino coerência entre os objetivos, a metodologia e a avaliação, de modo a buscar uma possível aprendizagem. Esperam-se também flexibilidade com a possibilidade de ajustes do plano às reais condições de realização, como tempo, recursos e características dos alunos. Segundo Zabala (1995) o planejamento pode ser alterado conforme a necessidade e pode ser ajustado de acordo com a realidade de ensino.

O plano de ensino na instituição é composto por: **ementa, objetivo geral do curso, objetivo do componente, metodologia, cronograma das aulas e avaliação**. Para melhor aproximação sobre o planejamento dos professores de arte no Ensino Médio Integrado, foi realizada análise de cada item do planejamento.

3.4.1 Ementa

A palavra ementa vem do latim *ementum* que significa pensamento, ideia, juízo, mente. Uma ementa de um curso ou disciplina, de modo geral, apresenta brevemente os assuntos que serão abordados ao longo do componente. No caso do Ensino Médio Integrado, onde trabalham os professores do Instituto Federal, a ementa do componente também está ligada ao Projeto Pedagógico do Curso. Como os professores de arte trabalham em *campus* diferentes as ementas de arte são distintas em função do projeto pedagógico do curso técnico em que exercem a docência.

Para a análise das ementas foram sistematizados os tópicos elencados das professoras colaboradoras separadamente.

Para a análise dos planos de ensino, pode-se relacionar a área de formação inicial na graduação de cada professor com a ementa que precisam desenvolver nas suas instituições. O que prevalece ainda é a noção de polivalência, onde o professor de arte precisa exercer a docência em áreas diferentes de sua formação. Segundo Ana Mae Barbosa (2010) a discussão da polivalência, inegavelmente, coloca-nos diante do tecnicismo explorado na ditadura militar em 1970. Segundo a autora a “superespecialização” não deu certo e o que deve ser feito é respeitar a área de formação de cada professor e ser coerente com essa atuação.

Quadro 8 – Ementa Arte Plano de Ensino Maurice Ravel

Conhecimento em arte e seus conceitos fundamentais nas várias linguagens artísticas.
Fundamentos da Linguagem Visual, Fundamentos da Linguagem Musical, Fundamentos da Linguagem Cênica, Fundamentos da Linguagem de Dança.
Processos de criação.
Abordagens de interpretação artística.

Fonte: plano de ensino, 2020.

É possível lembrar que o professor Maurice Ravel possui formação inicial em Licenciatura em Música. Na ementa disponibilizada no seu plano de ensino percebemos que leciona conhecimentos da linguagem visual, linguagem musical, cênica e dança. Além disso, há um tópico sobre processos de criação e interpretação artística.

No quadro seguinte a ementa do plano de ensino da professora Tarsila do Amaral contempla a história da arte, a cultura visual, a diversidade cultural, os elementos da linguagem visual e da musicalidade.

Quadro 9 – Ementa Arte Plano de Ensino Tarsila do Amaral

História da Arte: período, artistas, movimentos, características.
Cultura Visual
Arte contemporânea: artistas, movimentos, características.

Diversidade de manifestações artísticas: indígena e africana.
Elementos da visualidade: cor, forma, textura, linha, composição.
Elementos da musicalidade: ritmo, entonação, harmonia.
Técnicas e materiais. Imagens fixas e móveis

Fonte: plano de ensino, 2020.

Podemos retomar que a formação inicial de Tarsila do Amaral é em Licenciatura em Artes Visuais e leciona conhecimentos que estão além de sua área específica como a música.

Do mesmo modo no quadro abaixo que Lygia Pape com formação em Licenciatura em Arte Visuais leciona também Música, Teatro e Dança.

Quadro 10 – Ementa Arte Plano de Ensino Lygia Pape

Conceito de Arte, de Cultura e de Patrimônio Cultural.
A arte nas diversas culturas.
Fundamentos das linguagens da Arte: Música, Teatro, Dança e Artes Visuais.
Fundamentos da Linguagem Visual: princípios da composição e relação entre elementos e estruturas visuais.
Espaços de circulação dos bens culturais.
Conceito de criatividade, criação e processos criativos.
A criação e inovação em eventos.

Fonte: planos de ensino, 2020.

A professora Chiquinha Gonzaga possui formação em Licenciatura em Música e na sua ementa possui elementos das artes visuais, do teatro, da dança e da música.

Quadro 11 – Ementa Plano de Ensino Chiquinha Gonzaga

Contextualizações e análise dos diferentes tipos de música, gêneros e estilos.
Texto visual, identificação e análise de mecanismos persuasivos não verbais e midiáticos.

A arte como criação e manifestação sociocultural.
Técnicas de expressão e representação.
Prática artística.
Elementos da visualidade e suas relações e aplicações compositivas.
Teoria da cor.
Linguagens artísticas tradicionais e contemporâneas.
Linguagens artísticas tradicionais e contemporâneas. Contextualização dos principais períodos históricos da arte.
Arte Indígena. Arte Africana
A linguagem cinematográfica.
Apreciação musical.
Som.
Parâmetros do som

Fonte: planos de ensino, 2020.

A partir da visualização da ementa em cada plano de ensino dos professores colaboradores foi possível fazer uma análise em relação a cada um e a formação inicial de cada docente.

O objetivo de analisar as ementas nos planos de ensino é para validarmos a noção de polivalência - onde o professor precisa lecionar além de sua área de formação - que ainda persiste no ensino da arte. Se a ementa do componente curricular arte pede que os professores desenvolvam atividades de artes visuais, música, teatro e dança é porque institucionalmente não entendem que o profissional é formado em apenas uma das áreas de arte e não em todas.

Hoje, as licenciaturas da universidade formam professores separadamente nas áreas de arte, mas não coincide com os concursos públicos que ainda abrem uma vaga para professor de arte, de forma genérica, este professor ao chegar em sua instituição de ensino precisa dar conta das quatro áreas. Além disso, os professores de arte possuem uma carga-horária menor para arte, onde são destinados a eles, geralmente de um a 2 períodos semanais para cada turma. Logo, há um descompasso nesta situação, pois na ementa das instituições sugerem o ensino de arte de modo genérico para artes visuais, música, teatro e dança, onde o professor tem formação apenas numa dessas áreas e ainda possui pouco horário para

desenvolver sua ementa no ano letivo.

3.4.2 Objetivos

Segundo Pilletti (2004) os objetivos num planejamento servem para orientar o que o aluno irá aprender em determinada atividade. Com objetivos bem elaborados o professor poderá avaliar de maneira objetiva a aprendizagem do aluno e poderá elencar os procedimentos e métodos mais adequados para desenvolver as aulas.

Ainda segundo este autor os objetivos podem referir-se aos domínios: cognitivos, motores e afetivos, a partir da *Taxonomia* de Benjamim Bloom. Vejamos esta classificação segundo Pilletti (2004).

O *domínio cognitivo*: refere-se à razão e à inteligência, à memória. Significa articular conhecimento, fatos e habilidades referentes a isso.

O *domínio afetivo*: referem-se aos valores, atitudes e apreciações.

O *domínio psicomotor*: está ligado ao desenvolvimento das habilidades operativas ou motoras, instrumentos, objetos ou máquinas.

Embora estes três domínios foram explicados separadamente, é importante reconhecer que eles estão sempre integrados no processo de ensino.

Ainda Pilletti (2004) a partir das considerações de Robert Marger, sugere algumas considerações importantes para a formulação dos objetivos de ensino:

- Os objetivos devem referir-se aos comportamentos dos alunos e não do professor;
- Os objetivos devem mostrar claramente a intenção do professor;
- Os objetivos devem mostrar o que o aluno deve realizar;
- Os objetivos podem estabelecer também as condições de tempo e materiais a serem usados pelo aluno para alcançar a aprendizagem;
- E os objetivos podem especificar, ainda, o que ao final do trabalho se esperará que o aluno alcance.

A partir dessas considerações didáticas para formulação dos objetivos foi possível analisar separadamente como cada professor estabeleceu-os em seu planejamento.

Quadro 12 – Objetivo no plano de ensino Maurice Ravel

Apreciar produtos de arte, em suas várias linguagens, desenvolvendo tanto a fruição quanto a estética;
Analisar, refletir e compreender os diferentes processos da Arte, com seus diferentes instrumentos ordem material e ideal, como manifestações socioculturais e históricas;
Realizar produções artísticas, individuais e/ou coletivas, nas linguagens da arte (arte audiovisual, música, dança, artes visuais, teatro);
Compreender conceitos de cultura e patrimônio e suas relações com a Arte

Fonte: planos de ensino, 2020.

Nestes objetivos elencados pelo professor de arte Maurice Ravel pode-se perceber a ênfase no **domínio cognitivo** quando expõe *“Compreender os conceitos de cultura e patrimônio e suas relações com a arte.”* E no objetivo *“Analisar, refletir e compreender os diferentes processos da Arte, com seus diferentes instrumentos ordem material e ideal, como manifestações socioculturais e históricas”*

Em relação ao **domínio afetivo** o professor dá ênfase em: *“Apreciar produtos de arte, em suas várias linguagens, desenvolvendo tanto a fruição quanto a estética”*. A fruição, a apreciação e a estética estão relacionadas à afetividade.

Ao **domínio psicomotor** o professor Maurice Ravel propõe no seu objetivo para o aluno: *“Realizar produções artísticas, individuais e/ou coletivas, nas linguagens da arte (arte audiovisual, música, dança, artes visuais, teatro)”* Este objetivo está relacionado à habilidade motora de experimentar materiais, realizar diferentes experiências com o corpo com as linguagens da arte.

Pilletti (2004) orienta ainda que os objetivos devem estar centrados no que o aluno irá aprender e realizar, nesse sentido, os objetivos elencados pelo professor Maurice Ravel estão centrados no aluno como visível nos verbos: apreciar, realizar, analisar e compreender. Todos esses verbos estão direcionados ao que o aluno deve desenvolver.

Porém não é isso que se percebe no objetivo da professora Tarsila do Amaral. Como visível no quadro abaixo:

Quadro 13 – Objetivo do Plano de Ensino Tarsila do Amaral

Promover aprendizagens significativas e contextualizadas da Arte, através da leitura, contextualização histórica e social e criação nas linguagens da Arte (Artes Visuais, Música, Dança, Teatro), na perspectiva da apreciação crítica, da construção poética e artística, da cultura, do protagonismo e da sensibilização com o afetivo e social, assim como do patrimônio artístico e cultural da humanidade, com enfoque para a dimensão da construção de sentido e do valor da cultura e das artes.

Fonte: planos de ensino, 2020.

A professora elencou o objetivo centrado na sua figura, porque inicia a frase com o verbo “*promover aprendizagens...*”, neste caso quem promove é o professor e não o aluno.

Ao elencar os objetivos ao que os alunos devem aprender, coincide com uma perspectiva construtivista de ensino. Castorina e Baquero (2008) dizem que tanto Lev Vigotsky como Jean Piaget propõem que o conhecimento é construído e mediado pela interação social, deste modo o conhecimento não é cópia da realidade e sim uma construção feita pelo sujeito. Isto significa dizer que partindo do construtivismo, no planejamento o professor deve elencar seus objetivos para o que os alunos devem aprender e desenvolver.

Logo, os objetivos deveriam se centrar no aluno, pois o professor será o mediador do processo de ensino e aprendizagem. (PILLETTI, 2004) Isso também não ocorre no objetivo elencado pela professora Lygia Pape que traz “*Despertar a criticidade do aluno através das Artes*”. Quem desperta a criticidade do aluno é o professor, por isso este objetivo a seguir não está elaborado pensando no que o estudante deverá aprender e sim no que o professor deverá ensinar.

Quadro 14 – Objetivo do Plano de Ensino Lygia Pape

Despertar a criticidade do aluno através das Artes, com ênfase nas artes visuais, de modo que ele possa interferir criticamente e atuar na sociedade a qual pertence.

Fonte: planos de ensino, 2020.

No ensino tradicional o professor é o centro do processo de ensino não elencando nos seus objetivos o que o aluno deveria aprender, ou seja, apenas o que ele deveria ensinar. Se compactuarmos com uma perspectiva construtivista deve-se

desde os objetivos de ensino trazer o aluno para o centro da aprendizagem e não professor como centro do ensino. (CANDAU, 2012)

Já no plano de ensino da professora Chiquinha Gonzaga percebe-se os objetivos centrados no aluno, pois se pode ver nos verbos utilizados pela professora: **conhecer, refletir, executar, fruir, reconhecer**. São verbos destinados ao que se espera que o aluno faça.

Quadro 15 – Objetivos do Plano de Ensino Chiquinha Gonzaga

Conhecer o conceito de Arte e as propostas de diferentes tipos e estilos de Arte.
Refletir e aplicar os conceitos básicos de cada linguagem artística estudada (Música, Artes Visuais e Teatro).
Observar a aplicação dos conceitos em atividades interdisciplinares.
Executar intervenções artísticas no campus.
Executar obras de arte, observando sua relação com os conteúdos estudados
Fruir qualitativamente de diferentes propostas artísticas.
Reconhecer a contribuição de diferentes culturas na formação da cultura regional e nacional, em especial das culturas indígenas e africanas

Fonte: plano de ensino, 2020.

A professora nos seus objetivos elencados no planejamento também demonstra intenções com alguns domínios: *cognitivos, afetivos e psicomotores* (PILLETTI, 2004). Em relação ao **domínio cognitivo** estão relacionados os objetivos de que o aluno conheça o conceito de arte.

Ao **domínio afetivo** estão relacionados os objetivos de que o aluno valorize e aprecie diferentes culturas assim como a fruição.

E, em relação ao **psicomotor**, a professora elencou objetivos para que os alunos desenvolvam intervenções artísticas e propostas de produzir arte de forma individual ou coletiva.

Almeida (2009) traz a importância da teoria do desenvolvimento de Henri Wallon para o campo da educação e postula que o psiquismo, para o autor, é uma unidade que resulta na integração dos domínios funcionais: cognição, afeto e psicomotor. Deste modo, a escola como espaço de formação pode trazer meios para que o aluno desenvolva em todas suas potencialidades, que não é só cognitiva, mas afetiva e motora. Por isso os objetivos precisam estar interligados a estes domínios

para seu desenvolvimento de maneira integral.

3.4.3 Metodologia

Sabendo dos objetivos estabelecidos pelos professores de arte, cada um desenvolve qual procedimento e metodologia será mais adequada para que o aluno aprenda e possa se desenvolver. Num planejamento, as estratégias, procedimentos, técnicas e métodos são essenciais para a resposta do *como ensinar?*

Por exemplo, cada professor estabelece critérios de ensino para a realidade que está inserida. Por isso a metodologia também não é algo fechado, mas um emaranhado de procedimentos que o professor visará nas atividades para que o estudante aprenda melhor. Segundo Freire (1970) a educação deve partir da realidade do aluno, considerando seus saberes e sua trajetória, para desenvolver sua autonomia o aluno precisa pensar criticamente sobre os fatos do seu cotidiano.

O professor Maurice Ravel, por exemplo, demonstra na sua metodologia, a orientação das aulas por projetos de trabalho.

Quadro 16 – Metodologia ensino de arte Maurice Ravel

São aulas semanais presenciais orientadas principalmente por projetos de trabalho, onde se propõe uma articulação entre diferentes campos de conhecimento artístico, a partir de temas principais, utilizando-se de uma interação entre saberes de áreas do conhecimento distintas, e pela contextualização através de elementos do cotidiano. Buscar-se-á transitar pelo âmbito da pesquisa, entendida como possibilidade investigativa de temáticas pertinentes ao processo de aprendizagem. Nesse sentido, as concepções que envolvem as obras de arte bem como as manifestações artísticas são conceitos que devem ser amplamente compreendidos para haver aprofundamentos de conteúdo. Propõe-se um trabalho que aborde aspectos do universo das diversas manifestações artísticas, articulando proposições e conceitos das diferentes linguagens, objetivando: - pesquisas - produções individuais e coletivas - aulas práticas, expositivas dialogadas, demonstrativas - seminários - dinâmicas de grupo.

Fonte: planos de ensino, 2020.

Através da pesquisa com os projetos de trabalho pode ampliar o conhecimento do aluno sobre arte partindo de temáticas. Segundo Hernández

(1998, p. 83) os projetos de trabalho não são um método e nem uma receita de como ensinar, ainda o autor pontua algumas considerações do que poderia ser um projeto de trabalho:

- Um percurso a partir de um tema-problema que favorece a análise, a crítica e a interpretação;
- Predominância da cooperação e o professor também é um aprendiz;

Podemos ver esta predominância por temas-problemas na metodologia do professor Maurice Ravel quando ele fala *“onde se propõe uma articulação entre diferentes campos de conhecimento artístico, a partir de temas principais, utilizando-se de uma interação entre saberes de áreas do conhecimento distintas, e pela contextualização através de elementos do cotidiano.”*

Ainda sobre os Projetos de trabalho Hernández (1998) pontua:

- Um percurso que procura estabelecer conexões e que questiona a ideia de uma versão única da realidade;
- Uma aproximação atualizada aos problemas das disciplinas e dos saberes;

Na metodologia do professor podemos perceber a relação com estes pontos quando ele fala: *“Buscar-se-á transitar pelo âmbito da pesquisa, entendida como possibilidade investigativa de temáticas pertinentes ao processo de aprendizagem. Nesse sentido, as concepções que envolvem as obras de arte bem como as manifestações artísticas são conceitos que devem ser amplamente compreendidos para haver aprofundamentos de conteúdo.”*

Quando o professor propõe a pesquisa para os alunos e que os conceitos e as concepções sobre obras de arte devem ser amplamente compreendidos, significa que está ao contrário de uma versão única para o conhecimento e a realidade. E está coerente com os projetos de trabalho que favorece o ensino para a compreensão. (HERNÁNDEZ, 1998)

A professora Tarsila do Amaral também trabalha a partir dos projetos de trabalho. E podemos perceber alguns pressupostos elencados por Hernández (1998) como a relação com a pesquisa através de temas-problemas e o diálogo entre diferentes saberes. Como é possível perceber no quadro a seguir.

Quadro 17 – Metodologia ensino de arte Tarsila do Amaral

O componente tem como princípio metodológico a pesquisa em torno da arte e de

outras manifestações culturais que dela se originam. As pesquisas serão desencadeadas através da metodologia de projetos, por possibilitar maior articulação entre as áreas do conhecimento, pelo diálogo entre os diferentes saberes e pela contextualização do cotidiano. Os projetos são desencadeados a partir de temáticas levantadas pelos alunos e pela professora a partir da ementa do componente curricular e pelos projetos integrados do curso, tendo como foco a leitura de imagem/obra de arte de outros contextos, a história da arte, a contextualização e a criação artística. Sempre que possível, buscar-se-á a vivência direta com a arte, através de exposições, teatros, eventos culturais e artísticos. As estratégias de ensino usadas para as práticas educativas são: projetos de trabalho, aula expositiva e dialogada, estudos de textos, pesquisas em livros e na internet, portfólio virtual, trabalhos de grupo, estudos dirigidos, seminários, entrevistas, fóruns de discussões e debates, visitas e práticas artísticas conforme as técnicas das linguagens.

Fonte: planos de ensino, 2020.

A professora também relata que “*tendo como foco a leitura de imagem/obra de arte de outros contextos, a história da arte, a contextualização e a criação artística.*” Percebe-se também na metodologia a ênfase na Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa como o fazer artístico, a apreciação e a contextualização histórica da arte.

Segundo Barbosa (2010) hoje a aspiração dos professores de arte é influir no desenvolvimento cultural dos estudantes por meio do conhecimento artístico que inclui a recepção crítica e a sua produção. Esta mesma autora traz a necessidade de também nos atentarmos, na contemporaneidade, para o ensino de arte como desenvolvimento da experiência cognitiva. Se no escolanovismo falava-se apenas no ensino de arte para a expressão de sentimentos, hoje, na pós-modernidade, segundo Barbosa (2010) falamos na sensibilidade em conjunto à inteligibilidade. Podemos aprender sobre a realidade que nos circunda ao assistirmos a um filme, apreciarmos uma obra de arte, nos emocionarmos com uma música e seus significados, por exemplo. Não podemos deixar de trabalhar a arte como linguagem aguçadora de sentidos, mas não devemos nos esquecer do potencial para o desenvolvimento da crítica, da criação, da imaginação. Arte, no currículo, também é ciência, possui seus conceitos e fatos específicos.

Quando apreciarmos a arte com o olhar de etnógrafos (DANTO, 2006),

percebermos a riqueza das diferentes culturas e suas variantes estéticas, e ao mesmo tempo reconhecemos e comparamos com a estética do nosso cotidiano, da nossa própria cultura, da nossa história. Novamente Barbosa (2010) fala que a arte “capacita um homem ou uma mulher a não ser um estranho em seu meio ambiente nem um estrangeiro em seu próprio país”. (p. 99) Segue assim o objetivo da arte na educação como expressão e como cultura uma importante forma de desenvolvimento pessoal.

Em relação à metodologia a professora Lygia Pape ela não expõe claramente, porém relata que foca apenas em aulas expositivas, mas também no diálogo.

Quadro 18 – Metodologia ensino de arte Lygia Pape

A disciplina terá uma abordagem teórico-prática através de aulas expositivo-dialógicas com abordagem principalmente qualitativa.

Fonte: planos de ensino, 2020.

Segundo Pilletti (2004) a aula expositiva é considerada a técnica mais tradicional de ensino, que consiste na apresentação de um tema bem estruturado. Porém, este autor delimita que há dois posicionamentos em relação à exposição de conteúdos: a dogmática e a dialógica. A posição de diálogo significa aquela mensagem apresentada como pretexto para a participação dos alunos, podendo haver discussão, pesquisa e contestação do assunto.

A professora Lygia Pape relata que sua abordagem na aula é expositivo-dialógica, o que demonstra não ter um posicionamento de repetição de conteúdos e conhecimentos. Ou seja, ela expõe o conhecimento, mas incita a discussão e a conversação entre os estudantes.

Do mesmo modo, a professora Chiquinha Gonzaga relata sobre as aulas expositivas, mas também relata que há pesquisa e debates sobre temáticas. Isso pressupõe o posicionamento dialógico do professor frente à aula expositiva.

Quadro 19 – Metodologia ensino de arte Chiquinha Gonzaga

Aulas expositivas; pesquisas e debates sobre as temáticas; vivências artístico-culturais; propostas artísticas nas diferentes linguagens artísticas (Música, Artes Visuais e Teatro); criação de intervenções artísticas aplicadas no campus; análise e organização espacial de trabalhos de arte visual e de apresentação de pesquisas.

Fonte: planos de ensino, 2020.

Na metodologia de ensino de Chiquinha Gonzaga ela propõe pesquisa, vivências, artístico-culturais, criação de intervenções e análise de trabalhos de arte. Apenas da professora não expor sistematicamente, há um diálogo com a abordagem triangular de Ana Mae Barbosa que propõe a contextualização, a apreciação e o fazer artístico.

Em suma, a partir da análise sobre a metodologia do ensino de arte, cada professor elenca da sua maneira conforme a instituição em que trabalha. Em comum, os professores Tarsila do Amaral e Maurice Ravel orientam suas aulas por projetos de trabalho.

A partir dessas considerações, ficam perceptíveis na metodologia utilizada pelos professores de arte a pesquisa e a relação com o cotidiano do estudante. Deste modo, elencam os projetos de trabalho como forma de investigação de temas e conteúdos de arte. Os projetos de trabalho segundo Hernández (1998) não são uma metodologia fechada, mas uma forma de ensinar para a compreensão global da realidade. Isso significa que aquilo que se ensina e se aprende deve ter relação e sentido com a vida do estudante. A arte nos projetos de trabalho dos professores surge junto à investigação no cotidiano, na cultura local e é um modo de dialogar com outros saberes como os da história da arte.

Em relação à metodologia das professoras Lygia Pape e Chiquinha Gonzaga elas relatam sobre aula expositiva e dialógica, também sobre pesquisas em relação à arte e o fazer artístico.

Trabalhar com a arte no Ensino Médio Integrado, por exemplo, como estes professores requer uma postura de pesquisa com os alunos, por isso os projetos de trabalhos são uma boa opção para o ensino e a aprendizagem. Os projetos de trabalho facilitam a relação entre os conhecimentos de modo global. Do mesmo modo, a abordagem Triangular da Ana Mae Barbosa um procede com a relação aos três domínios: cognitivos, afetivos e motores. Ou seja, conhecer, apreciar e fazer desenvolvem os alunos nas suas potencialidades não só cognitivas, mas afetivas e motoras através da arte.

Poderia haver mais fortemente na metodologia desses professores como eles estão articulando a arte com os outros componentes curriculares, para a possível integração curricular.

3.4.4 Avaliação

A avaliação segundo Pilletti (2004) e Zabala (1998) é um processo contínuo de pesquisas que o professor deve fazer para interpretar as mudanças esperadas nos alunos propostas em seus objetivos. A avaliação nunca é um fim, mas um meio para mediar a melhoria no desenvolvimento do estudante. Para avaliar, segundo Pilletti (2004) o professor usa meios como instrumentos para dados quantitativos, mas os complementa com dados qualitativos. Ainda este autor propõe alguns passos para a avaliação:

- Estabelecer com clareza o que será avaliado;
- Selecionar técnicas adequadas para avaliar o que se pretende avaliar;
- Utilizar, na avaliação, uma variedade de técnicas, pois assim tem-se um quadro completo do desenvolvimento do aluno;
- Ter consciência das possibilidades e limitações das técnicas de avaliação;
- A avaliação é um meio e não um fim em si mesma, é um processo.

A partir deste quadro exposto por Pilletti (2004) com algumas questões sobre avaliação veremos separadamente como os professores estão avaliando em arte.

Cada professor em seus objetivos estabeleceu o que os alunos devem aprender, para isso acontecer, o docente deve ter esclarecido quais instrumentos utilizar para avaliar segundo os critérios estabelecidos. Por exemplo, no quadro abaixo é visível que Maurice Ravel possui uma gama de instrumentos de avaliação como trabalhos de pesquisa, apresentação, provas, produções artísticas. Estas variações estão vinculadas ao que o autor Pilletti (2004) demonstra como variedades de técnicas para se aproximar do quadro de desenvolvimento do aluno.

Quadro 20 – Instrumentos e critérios de avaliação em arte para Maurice Ravel

Instrumentos de avaliação
Trabalhos de pesquisa, trabalhos escritos, apresentação de seminários, provas objetivas com questões de múltipla escolha, produções artísticas vinculadas aos trabalhos de pesquisa. Apresentações de performances artísticas nas diferentes linguagens.

Critérios de avaliação em arte
O desempenho, a participação e o comprometimento com as aulas;
Capacidade de argumentação em relação aos conceitos abordados;
Análise, compreensão e contextualização dos conteúdos trabalhados.
Capacidade de criar e interpretar nas diversas situações de aprendizagem;
Compreensão dos Movimentos Artísticos ao longo da história da Arte;
Capacidade de estabelecer relações entre a arte contemporânea brasileira e internacional;
Fundamentação com relação ao processo criativo;

Fonte: planos de ensino, 2020.

Segundo Zabala (1998) partindo da tipologia dos conteúdos: **conceituais, factuais, procedimentais e atitudinais**, não se podem definir “conteúdos” de maneira simplista como um acumulado de conceitos e teorias a serem repetidos pelos alunos. Para este autor, o ensino em sua função social deve formar de maneira global e integrada o sujeito, ou seja, partindo das dimensões do aprender a aprender, aprender a fazer e aprender a ser. Isso remete não desconsiderar o sujeito como um todo no processo de aprendizagem. Por exemplo, os critérios de avaliação de Maurice Ravel não são apenas os conhecimentos conceituais e factuais, como: *“Compreensão dos Movimentos Artísticos ao longo da história da Arte”* e *“Capacidade de estabelecer relações entre a arte contemporânea brasileira e internacional”*. Mas também o professor elencou como critério de avaliação as atitudes, como *“O desempenho, a participação e o comprometimento com as aulas”*

Ainda Zabala (1998) fala que a avaliação da aprendizagem não deve ser vista e nem feita de maneira simplista a preocupar-se apenas com resultados e notas finais, mas deve ser formativa. Para Luckesi (2002) a “pedagogia do exame” está ligada à avaliação examinadora e classificatória que se atenta apenas em medir os conhecimentos conceituais e propedêuticos e assim mensurar os melhores alunos a partir destas implicações. Para este autor a pedagogia do exame não está focada no processo de ensino e aprendizagem, ao contrário da avaliação, que deve ser sempre um diagnóstico no processo ocasionado pelo diálogo e a intervenção necessária do professor.

Quando Zabala (1998) fala da avaliação formativa esta é diferente da descrita por Luckesi (2002) como “pedagogia do exame”. Se o objetivo educacional é formar o sujeito de maneira integrada, submetemo-nos a avalia-lo de maneira processual e global. Isso significa considerar a avaliação um processo de promoção e diagnóstico no ensino, e não apenas com uma prova final e numérica.

Deste modo Hoffman (2009) também aponta para a avaliação mediadora, onde se deve evoluir no sentido de uma ação reflexiva e desafiadora junto ao aluno. O processo avaliativo mediador deve ser efetivo quando acompanha o processo do aluno em constante diálogo com o professor.

Tanto Hoffman (2009) quanto Zabala (1998) não excluem a avaliação do aluno por provas e testes, por exemplo, pois esses instrumentos continuam sendo válidos para avaliar conteúdos conceituais e factuais. Porém, o que os autores trazem é que não devemos restringir a avaliação a isso, devemos considerar o processo de crescimento, auxiliar o aluno no processo de uma avaliação que vise sempre à promoção da aprendizagem.

Para dialogar com estes autores sobre avaliação a professora Tarsila do Amaral também utiliza provas, apresentação de trabalhos e produções artísticas dos alunos, deste modo há uma maior aproximação de como o aluno está aprendendo nas suas aulas.

Quadro 21 – Instrumentos e critérios de avaliação em arte Tarsila do Amaral

Serão utilizados, no mínimo, três instrumentos de avaliação no decorrer de cada semestre letivo. Neste componente curricular os instrumentos de avaliação serão: Avaliação 1 (peso 3,0): avaliações individuais de suas aprendizagens e criações; Avaliação 2 (peso 3,0): prova escrita individual; Avaliação 3 (peso 4,0): apresentação de trabalhos de pesquisa e /ou de produções artísticas coletivas, incluindo o Projeto de PPI.
Critérios de avaliação
O percurso criador, a busca de soluções e os modos pessoais e coletivos de articular as possibilidades expressivas,
A curiosidade, a responsabilidade e o comprometimento;
A capacidade de reflexão estética e crítica;

A sistematização e conhecimento demonstrado quanto a compreensão dos conceitos e saberes acerca da Arte;
--

A sistematização e a construção dos conceitos e conhecimentos adquiridos.

Fonte: planos de ensino, 2020.

Do mesmo modo, esta professora avalia não só conhecimentos conceituais e factuais de arte como “*A sistematização e conhecimento demonstrado quanto a compreensão dos conceitos e saberes acerca da Arte*”, mas também “*a curiosidade, a responsabilidade e o comprometimento*”. Isso significa também estar envolvida de maneira qualitativa na avaliação do aluno.

Já a professora Lygia Pape em seu planejamento mostra que avalia os alunos sem o uso de provas sugerindo aos alunos pesquisas em livros, na internet e produção artística.

Quadro 22 – Instrumentos e critérios de avaliação Lygia Pape

Instrumentos de Avaliação
Para melhor compreensão dos tópicos abordados os discentes farão uso de livros, pesquisas na internet e produção bidimensional e tridimensional.
Critérios de Avaliação
Frequência às aulas;
Pontualidade
Cumprimento das normas estabelecidas em sala de aula
Observação do desempenho nas tarefas propostas
Comprometimento e responsabilidade nas tarefas individuais e de grupos;
Disponibilidade, criatividade e iniciativa;
Apresentação das propostas teóricas e práticas

Fonte: planos de ensino, 2020.

É possível reconhecer que esta professora nos critérios de avaliação, propõe mais ênfase nas atitudes dos alunos como: frequência, pontualidade, comprometimento, responsabilidade e apenas um foco de avaliação conceitual que é a apresentação das propostas teóricas e práticas.

Os conteúdos atitudinais também são importantes na avaliação, como os valores que os alunos estão aprendendo e o que trazem de suas histórias de vida. Isso propõe ver o sujeito como alguém com uma trajetória que influi na sua aprendizagem. Porém não podemos nos desvincular do que Pilletti (2004) traz sobre estabelecer com clareza o que será avaliado e também não nos separarmos da

avaliação conceitual e factual na arte, pois ela também é uma ciência com conceitos e fatos importantes de serem compreendidos.

Na avaliação a professora Chiquinha Gonzaga utiliza instrumentos que avaliam não só o conhecimento teórico do aluno sobre arte, mas também dá oportunidade da produção e experimentação artística, o debate e trabalhos em grupos.

Quadro 23 – Instrumentos e critérios de avaliação Chiquinha Gonzaga

Instrumentos de avaliação
Avaliações escritas; pesquisas e debates em trabalhos em grupo; criação e execução de obras de arte e intervenções artístico-culturais; análise de imagens.
Crítérios de avaliação
Precisão e organização nas atividades escritas;
Organização e pertinência das pesquisas realizadas;
Organização das apresentações e atividades de expressão visual de forma clara, com boa distribuição visual e espacial.
Participação e evolução em atividades e produções artístico-culturais
Coerência na análise e interpretação de imagens propostas.

Fonte: planos de ensino, 2020.

Com os dados apresentados por essa professora sobre a avaliação é perceptível os critérios bem estabelecidos para avaliar o processo de aprendizagem em arte dos estudantes.

A partir da sistematização de como a avaliação em arte é pertinente para acompanhar o processo de aprendizagem, é visível o uso de provas, trabalhos e pesquisas pelos professores. Em relação aos critérios que são avaliados em arte, os professores destacam em seus planos de ensino a argumentação, a crítica, a análise e a sistematização do conhecimento. Também priorizam o comportamento do aluno como a frequência, a responsabilidade, o comprometimento, o desempenho e a iniciativa.

Nos planos de ensino dos professores foi possível perceber que eles avaliam tanto o que os alunos aprenderam com conceitos e fatos, com procedimentos como suas produções artísticas, mas também envolvem a avaliação atitudinal. A avaliação atitudinal é a que está relacionada com o aprender a ser e compactua com a emancipação do sujeito na sociedade. Corresponde assim avaliar

de modo integrador.

3.4.5 Algumas considerações

Retomando o objetivo deste capítulo que era complementar sobre as práticas educativas do ensino de arte através do conhecimento e análise dos planos de ensino dos professores, foi possível analisar de maneira sistemática a partir de alguns referenciais teóricos da didática como Pilletii (2004) e Zabala (1998).

Para concluir, foi possível perceber que os planos de ensino auxiliam na organização da ementa, dos objetivos, do cronograma, das metodologias e de suas avaliações no semestre ou no ano letivo. Porém, os professores, ainda poderiam enfatizar mais nos planejamentos a integração curricular da arte com outros componentes ou com os eixos tecnológicos do Ensino Médio Integrado. Poderiam, inclusive, trazer a integração mais fortemente já nos objetivos do planejamento, para depois concretizá-la na metodologia e nas atividades de ensino.

Percebe-se, nos planos de ensinos destes professores que estão trabalhando com a teoria e a prática em arte, que não está ligada à livre-expressão e nem ao tecnicismo, pois trazem no ensino a prática, a reflexão, a argumentação, a crítica e as diferenças culturais.

4 PRODUTO EDUCACIONAL: CAMINHOS PERCORRIDOS PARA SUA EFETIVAÇÃO

Como parte da dissertação, o Programa de Pós-Graduação de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica também demanda um Produto Educacional que esteja ligado às necessidades de ensino e formação. Logo, criamos um produto que estivesse coerente também com os objetivos da pesquisa desenvolvida e em conformidade com as necessidades que possuem os docentes e também a instituição de ensino, no caso, o Instituto Federal.

Com as narrativas dos professores já apresentadas e discutidas, percebemos que ainda existe uma necessidade de mudança em relação ao ensino de arte no que tange ao contexto da educação profissional. Sabendo destas faltas narradas, os docentes também clamaram para que tivessem mais espaço de articulação com os outros professores da área para o melhor desenvolvimento desta, como relatam a seguir:

Maurice Ravel: *Necessidade que vejo assim é de ter um espaço institucional que seja voltado para pensar o ensino de arte no IF. Eu acho que o ensino de arte no IF poderia ter uma organização maior dos professores arte em si porque isso é pensado mais por quem está na administração, e ocupa algum cargo com esta finalidade, mas isso nem sempre é viável. Temos pouco espaço e uma dificuldade muito grande de conseguir reunir os professores de arte mesmo por videoconferência. As reuniões que eu consigo ver meus outros colegas professores de arte são reuniões quando se vai pensar sobre Mostra Cultural, claro que conversamos por fora, por whats assim né, mas vejo assim que essa uma questão que talvez poderia ser pensada de forma um pouco diferente.*

Tarsila do Amaral: *(...) é sempre um trabalho muito árduo, eu acho que isso não é fácil para o professor quando ele é o único também no campus, como no caso do professor de arte.*

No relato destes professores colaboradores da pesquisa ficam nítidas as suas necessidades de encontrarem outros colegas da área que atuam no IF. Vista a dificuldade de encontro entre os docentes de arte narrada por Maurice Ravel, criamos um Espaço Virtual de Formação Permanente para os Professores de Arte. Esse espaço foi criado no ambiente virtual *moodle*, com a inserção de quatro módulos com fóruns para que os professores interagissem e discutissem sobre seus trabalhos.

Todos os professores entrevistados foram convidados para participar do ambiente virtual, porém relato que, no primeiro momento, houve o aceite deles e a suas inscrições foram efetivadas no *moodle*. Criamos também um grupo no *Whatszapp*, para quaisquer dúvidas que surgissem na realização dos fóruns. Também foi disponibilizado um tutorial de acesso à plataforma e como utilizá-la.

Apesar da primeira aceitação dos professores colaboradores para a realização do curso no *moodle*, delimitamos um prazo de dois meses para que fosse acessado e concluído. Porém apenas uma professora acessou e participou do primeiro módulo, posteriormente não acessou mais e também nenhum dos outros professores.

Ficou perceptível a resistência dos professores em participar efetivamente no curso, a dialogarem com os outros colegas e demonstrarem interesse. Foram vários momentos de insistência feitos por mim, pesquisadora, para que os docentes se envolvessem na realização, porém o retorno dos professores de arte colaboradores do IF não aconteceu.

Alguns questionamentos surgem em torno deste tamanho desafio enfrentado e desta falta de retorno dos professores. Se existe no relato dos docentes uma necessidade de mudança em relação ao ensino de arte na instituição onde atuam e,

eles mesmos, relatam a necessidade de discutirem mais com os outros docentes da área, por que esta resistência em participar do *moodle*?

Isaia, Bolzan e Maciel (2013) auxiliam a pensar sobre esta condição, afirmam que o professor tanto universitário do ensino superior como o atuante na educação básica, antes de tudo, é um profissional em desenvolvimento permanente, sendo preciso refletir e repensar sempre sua atuação. Deste modo, essas autoras demonstram que as instituições de ensino são espaços de movimentos e de formação, e para a formação permanente é preciso que se mobilizem estes sujeitos a continuarem a dialogar e formarem-se através da reflexão e partilha.

É preciso, ainda, socializar as construções e trocas de experiências, num exercício colaborativo e reflexivo com os colegas. Mas para que isso aconteça, é necessário que reconheçam seu inacabamento, ou seja, “precisam conscientizar-se de que são sujeitos em permanente evolução e desenvolvimento, pois só assim construirão sua identidade profissional.” (ISAIA et al, 2013, p. 53)

Assim é importante que, na docência, se reconheçam suas possibilidades e limites, conscientize-se em estar em processo sempre. Docência está além da titulação/diplomação, ela é constante reflexão sobre o que acontece. Ainda Isaia, Bolzan e Maciel (2013) falam da desvalorização e resistência que existe na academia em relação aos saberes pedagógicos, os professores valorizam mais os saberes específicos da sua área, pois este é o que se esforçam para dominarem e construir com os estudantes. Porém, os saberes pedagógicos também precisam ser vivenciados, partilhados, pois para assumir a professoralidade demanda uma postura de necessidade de aprender em conjunto com os colegas, em produzir-se como docente para conduzir a melhor formação para seus alunos.

Mas as tensões entre o individual e o coletivo também estão mais acirradas no contexto de pandemia do Covid-19 em que estamos vivendo. Muitas atividades de ensino precisaram ser reinventadas neste momento, como a modalidade a distância. O isolamento social, ao mesmo tempo em que exige um cuidado de si também exige um cuidado com o outro. O distanciamento proporcionou outras mudanças, e os professores foram desafiados a manter o vínculo com os alunos e seu aprendizado via atividades remotas. Os sintomas de isolamento pedagógico que existe nas instituições (ZABALZA, 2014) ficou mais intenso com os professores nas suas casas em *home office* com as atividades de ensino.

Zabalza (2014) fala que há uma necessidade de tornar as instituições de

ensino mais colaborativas entre colegas e professores, para que cada vez mais a educação se torne solidária, uma prática social e principalmente humana. Pois há uma cultura do isolamento nas repartições, mesmo presencialmente, onde cada professor possui seu planejamento, mas não são acostumados a partilharem com o outro. (IMBERNÓM, 2009) Colaboração e partilha é um momento de formação também, a docência, segundo estes autores, é um processo de aprendizagem durante a vida toda. Por isso, o contexto de pandemia intensificou a cultura do isolamento que sempre existiu nas instituições de ensino.

Logo, por trás da resistência, da ausência e da não participação dos professores do IF no *moodle*, existe um contexto que não é o “normal” que estávamos acostumados. E essas faltas são sintomas e consequências desse desafio, dessas incertezas que ficaram tão expostas em nossas vidas neste momento de pandemia.

Visto este fato, utilizamos a estratégia de convidar outros professores de arte de outras esferas como do estado e município. Das 18 professoras convidadas, 3 aceitaram, porém apenas 2 cursaram efetivamente o curso no *moodle*. As 16 professoras restantes justificaram que não poderiam participar no momento por estarem sobrecarregadas com aulas e atividades remotas das outras escolas inclusive particulares de ensino.

As duas colaboradoras que aceitaram e efetivaram a participação no *moodle* aparecem apenas neste momento da pesquisa, por questões de necessidade e estratégia de validarmos nosso produto educacional, haja vista que os professores do IF não participaram. É importante ressaltar que estas **duas professoras não tiveram participação na fase das entrevistas e nem da análise dos planos de ensino**. Elas aparecem na pesquisa apenas neste momento de aplicação do produto educacional.

Para as duas colaboradoras que são professoras de arte da esfera municipal vamos utilizar os codinomes: **Professora A** e **Professora B** para questões de confidencialidade. Foi disponibilizado também o tutorial de acesso para entrarem no ambiente virtual e também criamos um grupo do Whatszapp para quaisquer dúvidas que surgissem em relação à participação no *moodle*.

Após isto, estas duas colaboradoras tiveram a participação nos quatro módulos do curso durante quinze dias, onde neste período organizaram-se para dialogar e interagirem no ambiente virtual.

4.1 AMBIENTE VIRTUAL MOODLE: UM ESPAÇO PARA REFLEXÕES E SIGNIFICAÇÕES

Iniciamos o curso nos apresentando como pesquisadores e mediadores e justificando a necessidade de um ambiente virtual para a formação permanente de professores, espaço onde possam dialogarem, discutirem e interagirem sobre as questões que são pertinentes à docência. Foram quatro módulos de participação para os docentes.

4.1.1 Módulo I

Após esta apresentação criamos o primeiro **fórum de apresentações** no módulo 1, onde os professores foram convidados a apresentarem-se uns aos outros. Deixamos livre para se apresentarem de forma que se sentissem mais a vontade.

A seguir destacamos as falas das colaboradoras neste fórum:

Professora A: *Olá! Me chamo (...), sou arte educadora da rede municipal, na cidade de (...). Sou docente desde 2012, porém não possuo formação na área da Arte, pois fiz Letras, por estar nas áreas das Linguagens posso exercer essa função. Gosto e preciso de muita leitura, atualizações e contribuições de pessoas formadas e com conhecimentos mais específicos para me enriquecer cada vez mais, por isso estou aqui. Espero tirar o máximo de proveito desse espaço. Abraços!*

Professora B: *Olá sou a professora (...). Pedagoga e formada em 2004 pela (...). Durante minha trajetória acadêmica fiz estágio na brinquedoteca da instituição, e lá me identifiquei com as diferentes materialidades relacionada a arte me encantei com a amplitude que a área proporciona. Tenho hoje o privilégio de ser arte educadora da rede municipal de (...) desde 2015. Porém ainda não possuo formação na área de Arte e estou em constante busca de novos saberes do mundo da arte e pesquisando para um trabalho que seja significativo na vida do meu aluno.*

É possível destacar na participação dessas duas colaboradoras que ambas não possuem formação específica em Arte. Uma é formada em Letras e a outra em Pedagogia. Isto também é um indício, que diferentemente dos Institutos Federais onde entra no concurso pelo menos um profissional da área de Arte como Música, Teatro, Dança ou Artes Visuais, nas outras esferas como, exemplo, no município ainda entram profissionais formadas em diferentes áreas.

Mesmo que, estas professoras não sejam formadas na área de arte, ambas se denominam “arte educadora”, por exercerem a docência em arte na rede municipal. Pois, nos seus relatos continuam pesquisando, construindo-se como professoras de arte, pelo contato com outros profissionais formados na área. É

possível concluir que a motivação destas professoras para participarem do *moodle*, foi por terem a necessidade de aprender mais sobre arte, sobre os saberes específicos, pois justificam que gostam de ler sobre o mundo da arte para tornar mais significativo a vida do aluno.

Para relacionar esta motivação das professoras em participar do *moodle*, pelo que justificam nas falas, este desejo de aprender mais e dialogar com os colegas sobre os saberes específicos de arte, relaciono com Isaia, Bolzan e Maciel (2013) quando dizem que há uma maior valorização dos docentes em relação aos conhecimentos específicos da área em que atuam, pois é onde se certificam suas práticas. Porém é preciso também que se valorize os conhecimentos pedagógicos, como a colaboração e a partilha entre os outros colegas.

Neste primeiro fórum de apresentações possível perceber nas narrativas que as professoras se encontram em permanente formação, com a necessidade de aprenderem mais para levarem a seus alunos uma melhor performance docente.

4.1.2 Módulo II

O segundo fórum foi denominado como ***compartilhando saberes e materiais*** para que os docentes compartilhassem seus desafios enfrentados na profissão professor de arte e que também compartilhassem imagens ou materiais interessantes trabalhados com os alunos.

A seguir a participação das colaboradoras:

Professora A: *Ser professor é um processo contínuo, estamos sempre aprendendo a aprender e ensinando conforme estamos recebendo e assimilando esses ensinamentos também. O sucesso desse processo depende muito da pessoa que trilha esse caminho, penso, que existam profissionais e profissionais... (...) no começo, confesso, não foi fácil! Tropecei em rótulos, estigmas que bem sabemos, os professores de arte, como antigamente chamada "Educação Artística, possuem tipo: "-Qualquer um pode dar aula dessa disciplina!" "-Pega um período de arte", "É só encher linguiça e preparar as datas comemorativas", enfim, Mas tudo fica diferente quando unimos o útil ao agradável um trabalho e algo que gostamos de fazer! E, quando gostamos do que fazemos, não é trabalho é prazer! **As minhas primeiras atividades em arte com os alunos foram clichês aquelas que todo mundo faz! Mas com o tempo vamos vendo que tudo parte do interesse e do meio em que a escola está inserida, não que você não vá abrir um leque de novos conhecimentos, mas vai partir de algo que os identifica, que eles gostem, que os pertença! Ah, eu gosto de puxar as "pontes", não gosto que fique um assunto solto, sem interdisciplinariedade e sem um porquê! Estamos no processo ainda, a certeza de que temos sempre algo para aprender e a ensinar, me faz pensar que: Valeu a pena? Tudo vale a pena se a alma não é pequena, empréstimo de Fernando Pessoa. Obrigada!***

Professora B: *Olá! Vou fazer um breve resumo de minha trajetória de sala*

de aula, sempre pensei em fazer uma aula criativa e ao mesmo tempo prazerosa, algo que envolvessem meus alunos e a atenção deles. Iniciei minha carreira na educação infantil, depois fui para os anos iniciais sempre trabalhando com projetos e tal, montava apresentações teatrais e eu juntamente com eles produziamos figurinos, cenários e ensaiávamos. E nós nos divertíamos muito. E uma aluna chamou minha atenção quando disse: “a senhora deveria ser professora de arte”, e me motivei. Abriu concurso para ser professora de arte no município, aprovei e fui chamada. Foi assim que iniciou minha caminhada na arte. Os desafios da sala de aula são constantes sempre estudando para aliar teoria com a prática errando e aprendendo, na busca de melhores estratégias, pois sabemos que cada turma é única e precisamos ter sensibilidade a fazer a leitura certa do perfil de cada turma e aluno. Passa assim o processo de lapidar, para tornar os alunos protagonistas de suas próprias histórias. Gosto muito de trabalhar com músicas, imagens, algo que seja significativo a vida deles.

Na participação destas professoras neste fórum é possível destacar que alinharam seus saberes docentes aos seus tempos de carreira e percursos, como nos diz Tardif (2008) os saberes são temporais e há um tempo para o professor aprender, refletir, validar seu ensino. Fica perceptível na colaboração da Professora A que ela enfrentou estigmas na profissão de arte no início por pensarem ser qualquer coisa. Mas segundo ela, está sempre em processo, e no início ela também caiu nos clichês de iniciar a aula de arte com atividades “soltas”, mas foi aprendendo a olhar a realidade do aluno e da escola e a construir pontes com os conteúdos de arte.

Na participação da Professora B ela relata que iniciou sua carreira na educação infantil, pois é pedagoga por formação, mas depois descobrindo gosto pela arte no ensino e prestou concurso para trabalhar como professora de arte. Ela também relata a importância de ler o perfil de cada turma, de cada aluno para que se possa incentivá-los a estudar e a aprenderem.

4.1.3 Módulo III

O terceiro fórum de participação das professoras foi o **Diário de Bordo** onde foram convidados a relatarem as aulas que deram certo e aulas que não surgiu tanto sucesso. Se tivessem ações de ensino que tenham repetido em suas aulas, também era importante compartilharem com os colegas.

Seguem a seguir as participações:

Professora A: *As experiências são somas e não subtração! É através da experimentação, do desafio, da atuação, sim porque não adianta só falar e não fazer! Só tem direito de errar quem faz! Minha primeira experiência com tinta de parede, foi uma experiência que não teve o resultado esperado. Queríamos dar uma identidade para a escola, deixar uma “marca”, para isso íamos pintar os pilares da área coberta com vários desenhos de estêncil, tudo foi preparado, vários moldes levados pela professora (porque a gente*

tem que se prevenir) as vezes ficam de levar o material e não levam. Porém, uma turma com 30 alunos e uma professora! Ah, fugiu do controle, A tinta escorreu, os desenhos não ficaram bem definidos, uns não tiveram paciência e tampouco delicadeza para usar o material, outros, saíram pintando tudo que viram pela frente, enfim, os desenhos não ficaram definidos. **Enfim, os resultados não foram como esperado e até hoje tenho colegas (sim) que falam e acham um trabalho horrível!** Pior, que a escola, ainda não foi pintada! **Terão que aturar mais um tempo as marcas dos meus alunos... Pois os alunos se divertiram muito, mas temos aquele ranço em arte do “bonitinho”, do perfeitinho, sabe...que temos que lidar diariamente.**

Professora B: Vou compartilhar uma experiência com vocês com uns alunos que eram bem difíceis. Parecia que nada chamava a atenção deles. Então pensei em trabalhar com arte egípcia. Trabalhamos a localização, a espiritualidade, a pirâmide social, os desenhos, a escrita e a arquitetura. Fizemos maquetes, múmias, pirâmides desenhamos a silhueta dos alunos, eles se coroaram, os meninos e as meninas de caracterizaram fizemos um desfile, foi algo muito rico. Consegui passar minha paixão para eles foi algo muito gratificante. **O que aprendi foi que eu precisava olhar as necessidades da turma, sabe, perceber que a gurizada tinha dificuldade em se expressar e através da apropriação do conhecimento foi possível eles se expressarem através dos personagens.**

A seguir a Professora B compartilhou os trabalhos de seus alunos feitos sobre arte egípcia.

Figura 3 – Trabalhos sobre Arte Egípcia – Professora B



Fonte: imagem disponibilizada pela Professora B, 2020.

Figura 4 – Trabalhos sobre Arte Egípcia – Professora B



Fonte: imagem disponibilizada pela Professora B, 2020.

Figura 5 – Trabalhos sobre Arte Egípcia – Professora B



Fonte: imagem disponibilizada pela Professora B, 2020.

A professora A relatou um episódio de uma experiência que não deu certo, onde os alunos foram convidados a pintar os muros da escola com estêncil e tintas de parede. Segundo a professora, o resultado não foi atingido, apesar de os alunos se divertirem, o que a incomodou foi os colegas que esperam a perfeição e a boniteza dos resultados que sempre nos exigem e sobrecarregam em arte. Segundo Gauthier (1998) quando os professores relatam um aos outros seus saberes e descobertas em relação à docência constroem saberes da ação pedagógica, onde validam na conversa com outros professores sobre seus fazeres. A importância do relato da professora A é que ela sente a necessidade de desconstruir ainda esta visão que a escola ainda vê e pensa sobre arte, ela é um processo e não um fim.

Se os alunos souberam aproveitar, experimentar a tinta, o desenho “mal feito”, os moldes, e depois refletirem nos erros das atividades e sobre como podemos fazer diferente, não estariam com o resultado esperado, mas no processo de uma melhoria? É nos erros que aprendemos, nos desafios e nos conflitos.

Já a professora B referiu-se a uma turma que não conseguia motivá-los, até que aprendeu a entender os interesses deles para poder aproximar-se. Fizeram uma atividade com arte egípcia, onde a professora compartilhou os materiais e os resultados dos alunos.

4.1.4 Módulo IV

No quarto e último fórum os docentes foram convidados a participar do ***o que diz de mim esta imagem?*** Nesta etapa final, poderiam escolher uma imagem disponibilizada de arte contemporânea que havia no fórum que fizesse mais relação com a docência em arte.

Figura 6 – Fotografia de Julian Germain, Classroom Portraits, 2004.



Fonte: <http://www.juliangermain.com/projects/classrooms.php>

Figura 7 – Sônia Gomes Dança, 2008. Costura e assemblagem.



Fonte: <http://www.mendeswooddm.com/pt/artist/sonia-gomes>

Figura 8 – Instalação de Lia Menna Barreto, Jardim de Infância, 1997.



Fonte: Catálogo da 1ª Bienal do Mercosul, Porto Alegre.

A partir de um primeiro encontro com essas imagens os colaboradores foram convidados a dizer sobre quais significados alguma delas despertava neles. Cada professora Colaboradora escolheu uma.

A Professora A escolheu a obra a instalação de Lia Menna Barreto, porque:

Professora A: Escolhi esta terceira imagem, primeiro porque trabalhei por anos na educação infantil, tenho uma relação afetiva grande! Segundo porque quando se lida com crianças, mesmo as maiores, no caso, nunca devemos esquecer a parte lúdica e o afeto na aula, tão necessária e para uma aprendizagem mais significativa. E terceiro porque mudar o sentido, a disposição da sala, criar um ambiente acolhedor, diferente e divertido, faz toda a diferença no resultado final para alcançarmos nossos objetivos. A arte é algo tão amplo e reflexivo que a imagem logo me remeteu a um debate, uma troca e um compartilhamento, um troca de ideias, tal qual estou fazendo agora!

A Professora B escolheu a obra de Julian Germain, porque:

Professora B: Escolhi a imagem do Artista Julian Germain por ela ser muito intrigante e expressiva, pois revela a tamanha responsabilidade que temos

enquanto educadores, e ao mesmo tempo, ela mostra um universo de expectativas através do “olhar dos alunos”. E isso me remete a uma frase de Paulo Freire “quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender”. Existe uma troca única no ato de ensinar e aprender é algo magnífico é muito pleno, ao mesmo tempo em que eu ensino eu aprendo, essa frase de Paulo Freire diz tudo. Obrigada Colegas!

A escolha destas três imagens de artistas contemporâneos, foi por terem alguma relação com a docência em arte, como diz Umberto Eco (2005) a obra está sempre aberta para múltiplas interpretações. E foi por esta abertura que quis encerrar as atividades no *moodle*, como uma reflexão através da arte sobre a docência. Somos afetados e afetamos ao outro e a arte é o palco onde acontecem nossos protagonismos. As professoras tecerem relações muito significativas para cada uma, com relatos muito subjetivos sobre suas atuações com a arte e em como pensam a docência. Como nos diz Maurice Merleau-Ponty (1996) o belo não está na obra/objeto e tampouco nos olhos de quem vê, mas no *encontro* entre quem aprecia e o que é apreciado. Finalizamos, esperando que este encontro com as imagens tenha ressonâncias em suas vidas e na docência. Obrigada pela partilha, colegas!

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluir esta pesquisa, retomamos o percurso do trabalho e percebemos que alcançamos as respostas para perguntas e questões iniciais. Assim como atingimos os objetivos de compreender os saberes docentes, os trajetos formativos, as representações de docência e as práticas educativas dos professores de arte na educação profissional e tecnológica, mais especificamente de um Instituto Federal.

Através das entrevistas realizadas e analisadas, a interlocução com os autores para a discussão trouxe muitas respostas, mas ao mesmo tempo ainda muitas inquietações. As hipóteses levantadas inicialmente sobre o ensino de arte ser desvalorizado em relação ao seu histórico de elite, expressionista e/ou tecnicista (BARBOSA, 2010), foram concretizadas nas análises dos dados. Quando os professores de arte sugerem que a imagem do ensino da área, ainda, necessita ter sempre justificativa e explicação contundente para os alunos e os colegas de trabalho, demonstra vestígios de um ensino muito mal trabalhado anteriormente, como, por exemplo, no ensino polivalente da educação artística. O que impõe, aos docentes de arte, hoje, sempre terem cenários e espaços para que possam questionar essas bases e imagens errôneas. Pois somos vistos por lentes

estigmatizadas em relação à arte, como “o bonito”, “o feio”, “faz qualquer coisa”. Esta pesquisa foi este espaço, esta brecha para que outras noções, outras imagens e outros sonhos possam ser realizados e construídos para o ensino de arte.

As análises das narrativas feitas das entrevistas, não afetaram apenas aos professores que fizeram os relatos, mas também a mim pesquisadora foi uma oportunidade de discutir com mais demora e afincado sobre o que quero construir enquanto professora de arte? Foi um lugar para mim de muitas reflexões, introspecções, momentos de angústias e inquietações, pois a pesquisa mostra, muitas vezes, aquilo que não gostaríamos de ver. Sair da zona de conforto, foi para mim a maior característica deste processo de pesquisa.

Quanto aos objetivos sobre os saberes docentes dos professores e aos seus trajetos formativos foi perceptível que educação se constrói com sujeitos, afetos, subjetividades e não com máquinas e tempos cronometrados. A temporalidade dos saberes docentes dos professores de arte nem sempre corresponderam ao tempo calendário ou ao tempo relógio, mas ao tempo de suas vidas, ao seus tempos de aprenderem e construírem e sentirem-se professores. Os saberes docentes são tecidos nessas tramas de formação, em percursos que não, necessariamente, iniciam na universidade e nem se encerram nela. Desde suas infâncias, os professores relataram que alguns docentes marcaram suas trajetórias e levam um pouco de cada um deles para sua vida, para a docência. Pois, como nos diz Nóvoa (2009) a personalidade do professor é intrínseca a sua formação. Não podemos separar num percurso a pessoa do professor, nem o professor da pessoa.

Neste sentido, em relação aos saberes docentes, os professores de arte demonstram um reconhecimento do espaço onde atuam e de como articular os conhecimentos de arte a esse. Relataram, que, sentem-se insatisfeitos com a noção de polivalência muito presente no ensino de arte e relatam os desafios de precisarem trabalhar com áreas que não são de sua formação, até mesmo porque possuem uma carga-horária mais baixa. Hoje, a área da o Ensino de Arte hoje se divide em quatro linguagens: Artes Visuais, Música, Dança e Teatro. Cada uma dessas linguagens possui habilidades e competências necessárias para a formação dos estudantes, mas ainda os gestores públicos desconhecem ou evitam entender que precisamos nas instituições de ensino profissionais formados e atuantes nestas quatro áreas separadamente, ou seja, um professor licenciado para cada linguagem: Artes Visuais, Música, Dança e Teatro.

A análise dos planos de ensino também complementa fisicamente e valida as narrativas dos professores, todas as ementas analisadas tinham conceitos das artes visuais, artes cênicas, dança e música. Isso torna cansativo pela sobrecarga ao professor de dar conta da ementa com áreas diferentes de sua formação numa carga-horária menor. A polivalência, segundo Barbosa (2010) não deu certo na época da Ditadura Militar, pois os professores saíam formados na Educação Artística com uma formação superficial nas quatro áreas. Estes dados geram inquietações, por que ainda persiste essa visão polivalente do ensino de arte? Há necessidade dos gestores das instituições de ensino fortalecerem a condição da arte separando-a e destinando um professor para cada área condizente com sua formação.

Temos ainda, alguns aspectos que os professores de arte trazem em relação ao ensino que é o pouco espaço e pouca carga-horária. Relataram que há uma visão desvalorizada desse ensino na educação profissional, por terem, uma visão errônea do “livre-fazer”, pela arte não “contribuir” na “formação de trabalhadores”.

Esta desvalorização do ensino de arte, que está relacionada à pouca carga-horária e pouco espaço, bem como a polivalência dos professores, é vestígio do viés positivista ainda do currículo, que privilegia algumas áreas em detrimento de outras. Bem como o Imaginário da racionalidade extrema, segundo Castoriadis (1982) que contaminou a modernidade, também está acarretando sentidos e significados em relação aos fazeres na educação: a fragmentação dos saberes, o privilégio às áreas exatas e técnicas, os formalismos e enquadramentos que, muitas vezes, não há sentido em tê-los. A problemática deste Imaginário Instituído na atmosfera educativa, mobiliza mudanças para um imaginário Instituinte como força de criação por parte dos professores que trabalham com insistência no ensino de arte e persistem para a sua valorização. Logo, neste contexto os professores de arte tentam articular e integrar os saberes e necessidades dos alunos com os conteúdos de arte para que eles tenham mais motivação em aprender.

Em relação aos trajetos formativos dos professores alguns relatam que a inserção na docência foi algo planejado ou por necessidade de segurança financeira, pois a primeira escolha em ser artista não traria muita perspectiva de mercado. Ainda existem vestígios, no Brasil, do magistério como uma forma da mulher se independe financeiramente, em alguns relatos, a marca do feminino e a perspectiva nas Escolas Normais apareceram nas narrativas. Outros professores

relatam que a paixão e o encantamento que alguns professores deixaram em suas vidas foi um dos motivos para trabalharem naquilo que realmente gostassem. A partir disso, podemos ver o trabalho como realização humana (MARX, 2004), quando um sujeito trabalha não necessariamente produz algo aos outros, mas também de si mesmo.

A formação continuada é algo muito importante na formação dos professores, porém ela também não sacia e não completam todas as dúvidas sobre a docência. Ser professor é estar sempre em processo, em percurso de formação nas experiências de vida, acadêmica e profissionais. A formação permanente (IMBERNÒN, 2009) significa a reflexão sobre suas práticas, o modo como o professor olha para si, a consciência de estar sempre em processo e inacabamento.

Não podemos separar também a pessoa de sua trajetória profissional, que através dela dimensiona e acrescenta outras perspectivas à profissão. No relato dos docentes ficou perceptível que os espaços em que trabalharam anteriormente ao Instituto Federal transformaram-se em *lugares de formação* (CUNHA, 2008), pois nas suas memórias tecem comparações e significados sobre os diferentes locais onde trabalharam e o que a partir disso se transformou.

Os professores de arte relataram que se sentem privilegiados de trabalharem nos Instituto Federal hoje, ao compararem com outras escolas de outras esferas como estados e municípios. Todos os professores deveriam ter salários e planos de carreiras dignos, porém ainda persiste, no Brasil, uma visão missionária e profana do professor (FERREIRA, 1999). Ao mesmo tempo, que a sociedade sabe e percebe o valor da escola e do professor na transformação da sociedade, ela também critica quando eles precisam lutar por seus direitos. Paradoxalmente, os professores de arte que se sentem valorizados e privilegiados em serem docentes da esfera federal não relatam a mesma condição valorizada para o ensino de arte. O currículo, ainda possui muita interferência do histórico positivista. E como diz Castoriadis (1982) o imaginário da racionalidade extrema afetou a sociedade moderna e faz com que sigamos uma razão vazia sem perceber seus fins em si mesmos.

De todo modo, ainda há luta dos professores por mais valorização e reconhecimento do ensino de arte na educação profissional. Os professores fazem projetos e articulam-se com as PPI, as práticas pedagógicas integradas onde o ensino de arte tem também sua contribuição. Não temos uma receita pronta de como a arte contribui para a integração curricular, o que sabemos é que a cada

realidade, a cada curso, ela pode atuar de uma maneira diferente, personalizada. A arte pode contribuir na sensibilidade, na experiência estética, na intuição, na crítica, na cultura, na percepção e argumentação. Habermas (2004) colabora no sentido de pensarmos em um projeto educativo que se articule com o agir comunicativo e o mundo da vida a fim de favorecer a emancipação dos sujeitos. A emancipação, a autonomia e a liberdade, segundo este autor, foi ofuscada pela cultura positivista e racionalizada, o que acarretou na sociedade e na educação, conseqüentemente, uma desvalorização das humanidades e da subjetividade. Podemos pensar a arte na educação a partir de Habermas (2004) como um ponto do agir comunicativo, importante para interação cultural e linguística. Devemos, pois, ver o conhecimento em arte como forma de comunicação e interlocução de saberes para mediação cultural como modo de agir e perceber o mundo através da sensibilização, da afetividade que faz parte de nós enquanto humanos. A arte na educação colabora na emancipação dos sujeitos por articular outros modos de agir, sentir e pensar.

Quando concebemos a realidade como um todo integrado, podemos tecer inúmeras relações e comunicações entre os saberes, até porque somos frutos da sociedade e da cultura, mas também fazemos sociedade e produzimos cultura.

Esta pesquisa também foi afetada de alguma maneira pela pandemia do Covid-19, entrevistas que poderiam ser presenciais, não puderam ser, de um momento para outro estamos usando máscaras e ficamos isolados em nossas casas, com trabalhos em home *office*. A arte, sempre terá uma brecha, como um sonho em meio ao caos, uma utopia frente ao descaso. Muitos artistas reuniram-se mundialmente para sensibilizar as pessoas em meio a esta pandemia.

Para finalizar esta pesquisa retomo que, muitas respostas vieram à tona em relação ao ensino de arte e são através delas que podemos discutir, refletir, ter pontos de pauta e de encontro para que aconteçam mudanças. Mas para isso existe ainda a necessidade de formação permanente e da consciência de que precisamos sempre aprender e refletir com os demais colegas. Ainda temos a necessidade de lutar contra a cultura do isolamento que está presente nas instituições de ensino e fazem da docência uma espécie de “*clausura pedagógica*.” O coletivo nos fortalece enquanto força política para pensarmos em outros modos de agir.

Certezas são ilusórias, concluo frente a tudo que aprendi neste processo de pesquisa. Nossos trajetos de formação também são influenciados/tocados pelo acaso, pelo aleatório daquilo que não temos controle e nele precisamos traçar outros

rumos e estratégias. E, nesse momento de pandemia, a certeza que temos é que os tempos são incertos! Penso como a ciência e a arte possuem interfaces. O artista possui um pouco do cientista e o cientista um pouco do artista. Ambos estão sempre inventando, criando, propondo experiências para a melhoras/alternativas à humanidade, mas não necessariamente tenham a fórmula mágica para acabar para sempre com o caos que assola o mundo. Mas, creio que, é do caos e do conflito que surgem as novas criações. Eis, sempre, a necessidade da arte e da ciência.

REFERÊNCIAS

AGUIRRE, Imanol. Cultura Visual, Política da estética e educação emancipatória. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Org.). **Educação da Cultura Visual: Conceitos e Contextos**. Santa Maria: Editora UFSM, 2011.

ALMEIDA, Jane Soares. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. Tese de Doutorado em Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

ALMEIDA, Laurinda. Henri Wallon: A trajetória de um estudioso para compreender razão e emoção. **Revista Educação (História da Pedagogia)**. Editora Segmento, 2009.

ALVES, Patrícia I. B. **Satisfação, insatisfação no trabalho dos professores do 1º. Ciclo do ensino básico**. Estudo do Concelho de Caldas da Rainha. Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica. Universidade Aberta. Lisboa, Portugal, 2010

ALVES, Rafael. **A Experiência em Arte no Ensino Técnico: Investigações para uma aprendizagem significativa**, 2016. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) Universidade Federal de Pernambuco, 2016.

AMARAL, Carla. **Arte e Educação Profissional do Brasil: desafios para docência**. In: Revista Pensamiento, palabra y obra, n. 15, jan-jun, 2016.

AMARAL, Carla. **Arte e Ensino tecnológico: Deslocamentos para pensar a formação docente**, 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014.

ARANTES, P. **Arte e mídia: perspectivas da estética digital**. São Paulo: Editora SENAC. 2005.

- ARAÚJO, Ronaldo; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas Pedagógicas e Ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015.
- ARAÚJO, Ronaldo; RODRIGUES, Doriedson. Referências sobre práticas formativas em educação profissional: o velho travestido de novo frente ao efetivamente novo. In: **Revista Educação Profissional**, Rio de Janeiro, v. 36, n.2, maio/ago. 2010.
- BACHELARD, G. **O ar e os sonhos** - Ensaio sobre a imaginação do movimento. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2007.
- BARBOSA, Ana. **Teoria e prática da educação artística**. São Paulo: Editora Cultrix, 1973.
- BARBOSA, Ana. **Arte/educação contemporânea: Consonâncias internacionais**. 3ª Edição. São Paulo: Cortez, 2010.
- BARBOSA, Ana; COUTINHO, Rejane. **Arte/educação como mediação cultural e social**. São Paulo: UNESP, 2009.
- BARBOSA, Ana Mae. **Ensino da arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- BARDIN, Laurence. **A Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.
- BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: BENJAMIN, W. **Magia e Técnica, Arte e Política**. São Paulo: Editora Brasiliense. 1996.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Jan./Fev. /Mar./Abr. n.19., 2002, p. 20-29.
- BRANCHER, Vantoir; OLIVEIRA, Valeska. (Re) Simbolização da docência: entre imaginários e saberes na defesa do protagonismo dos professores. In: _____ (orgs) **Formação de Professores em Tempos de Incerteza: Imaginários, Narrativas e Processos Autoformadores**. Jundiaí: Paco editorial, p.29-48, 2017.
- BRANCHER, Vantoir. **Imaginário e Formação de Professores: Olhares Entrelaçados a partir de Gaston Bachelard e Juremir Machado da Silva**. I Encontro Ouvindo Coisas: Pensando outras formas de estar juntos, Santa Maria, 2010.
- BRASIL. **Lei no 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Lei de Diretrizes e Bases

para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 30 dez. 2008.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

CANDAU, Vera (org.). **A didática em questão**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2012.

CANDAU, Vera Maria. **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis: Vozes, 1995.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Tradução de Guy Reynauds. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CASTORINA, J.; BAQUERO, R. **Dialética em psicologia do desenvolvimento: o pensamento de Piaget e Vigotski**. 1. ed. Porto alegre: Artmed, 2008.

CAUQUELIN, Anne. **Arte contemporânea: Uma introdução**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CHEVALLARD, Yves. **La Transposicion Didactica: Del saber sábio al saber enseñado**. Argentina, La Pensée Sauvage, 1991.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: **Revista Trabalho Necessário**, v.3, n.3, p.1-20, 2005.

CUNHA, Maria Isabel. **Trajetórias e Lugares da formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara, SP; Junqueira&Marin; Brasília – DF; CAPES/CNPq, 2010.

CUNHA, Maria. I. **O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação**. Educ. Pesqui. v.39, n.3,p.609-626, 2013.

CUNHA, Maria. Os conceitos de espaço, lugar e território nossos processos analíticos na formação de docentes universitários. **Revista Educação Unisinos**, v. 12, n. 3, dezembro, 2008.

DANTO, Arthur. **Após o fim da arte**. São Paulo. Ed. Odysseus, 2006.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo, Editora Martins Fontes, 1953.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. São Paulo: Editora Vozes, 2011.

DOMINGUES, D. **Criação e interatividade na ciberarte**. São Paulo: Editora Experimento. 2002.

ECO, Umberto. **Obra Aberta: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

FARIAS, Adriano; AMARAL, Giane. Arte e informática criando interdisciplinariedade para uma educação tecnológica complexa. In: **Revisa Pensamiento, palavra y obra**, n.16, dez-jul, 2016.

FERREIRA, Rodolfo. **Entre o sagrado e o profano**: O lugar social do professor. Rio de Janeiro: Editora Quartet, 1999.

FERRY, Luc. **Aprender a viver**: Filosofia para os novos tempos. Tradução Vera Lucia dos Reis –. Rio de Janeiro: objetiva, 2007.

FIGUEIRÓ, Natália. **Concepções no Ensino Técnico**: Uma proposta para o contemporâneo. 2013. Trabalho de Conclusão (Especialização em Pedagogia da Arte) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

FONTANA, Roseli. **Como nos tornamos professora?** Belo Horizonte, Autentica, 2000.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 2**: o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e Mudanças no Mundo do Trabalho e no Ensino Médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino Médio Integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado**: Concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. In: GOMEZ, Carlos M. **Trabalho e conhecimento**: dilemas na educação do trabalhador. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino Médio Integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

FUSARI, Maria F. R.; FERRAZ, Maria H. C. T. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1992.

GAUTHIER, Clemont. **Por uma teoria da pedagogia**: Pesquisas Contemporâneas sobre o saber docente. Editora Unijuí. 1998.

GHIRALDELLI, Paulo. **Filosofia e História da Educação Brasileira**. São Paulo: Editora Manole, 2009.

GIL, Carlos. **Métodos e técnicas em pesquisa social**. São Paulo Editora Atlas, 2008.

GUIMARÃES, Alexandre. **Avessos da docência em Artes Visuais**. 2018. Tese (Doutorado em Arte e Cultura Visual) Faculdade de Artes Visuais, Universidade Federal de Goiás, 2018.

HABERMAS, Jurgen. **Verdade e Justificação**: ensaios filosóficos. São Paulo: Loyola, 2004.

HENRIQUES, Eda. O Imaginário e a Formação do Professor: contribuições sobre o processo de significação. In: AZEVEDO, Nyrma (org.) **Imaginário e Educação: reflexões teóricas e aplicações**. Campinas, São Paulo, Ed. Alínea, 2006.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**: Os projetos de Trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HOBSBAWM, Eric. **O Mundo do Trabalho**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.

HOFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2009.

HUBERMAN, Michael. O ciclo profissional da vida dos professores. In: NÓVOA, Antonio. (org.) **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 1995.

IMBERNON, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: Novas tendências. 1° ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2009.

ISAIA, Silvia M. A.; BOLZAN, Doris P. V. **Diálogo interdiscursivo sobre formação docente a partir da rede de pesquisadores – RIES**. LASA International Congress, 2007.

ISAIA, Silvia. M. A; BOLZAN, Doris. P. V. Trajetórias profissional docente: desafios à professoralidade. In.: FRANCO, Maria; KRAHE, Elizabeth. (orgs). **Pedagogias**

Universitárias e áreas de conhecimento. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007, p. 107-118.

ISAIA, Silvia; BOLZAN, Doris; MACIEL, Adriana. Formação de professores: a construção da docência e da atividade pedagógica no ensino superior. **Revista Diálogo Educ., Curitiba**, v. 13, n. 38, p. 49-68, jan./abr. 2013.

JANEIRO, Renata. **O Ensino da Arte no Nível Médio Integrado ao Técnico:** das políticas às concepções práticas em duas instituições federais do Rio de Janeiro, 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estácio de Sá, 2016.

JOSSO, Marie. **Experiência de Vida e Formação.** São Paulo: Cortez, 2004

KOUDELA, I. D.; SANTANA, A. P. de. Abordagens metodológicas do teatro na educação. **Revista Ciências Humanas em Revista.** São Luís, v. 3, n. 2, dez/2005.

LÉVY, P. **A inteligência coletiva:** por uma antropologia do ciberespaço. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

LEVY, Pierre. **Cibercultura.** Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LOPONTE, Luciane. **Docência artista:** arte, estética de si e subjetividades femininas. Tese (Doutorado) Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar.** São Paulo: Cortez, 2002.

MACHADO, Ana. **Filhos de professores, profissão professor?** Dissertação (Mestrado) Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2014.

MACHADO, Juremir. **As Tecnologias do Imaginário.** Porto Alegre: Editora Sulina, 2006.

MARQUES, Mario. A Educação no limiar do terceiro milênio, exigente de outro paradigma. In: **Revista Contexto e Educação.** v. 15 n.59, 2000.

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura.** 2. ed. São Paulo: Intermeios, 2012.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos.** Tradução de Jesus Ranieri. São

Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl. **O Capital. Crítica da Economia Política.** Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil S.A., 1994.

MEDEIROS, Maria. Formação para a sensibilização da aisthesis. In: OLIVEIRA, Marilda; HERNANDEZ, Fernando. (Orgs.) **A Formação do Professor e o Ensino das Artes Visuais.** Santa Maria: Editora UFSM, 2005.

MIZUKAMI, Maria. **Ensino:** As abordagens do Processo. São Paulo: EPU, 1986.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica.** Brasília: MEC/Setec, v. 1, n. 1, p. 23-37. Jun, 2008.

NARVAES, Andréa. Significações da Profissão Professor. In: OLIVEIRA, Valeska. (org.). **Imagens de Professor:** Significações do trabalho docente. Ijuí: Editora Unijuí, 2000.

NOVOA, Antonio (org). **Vidas de professores.** Ed. Porto Editora, 1995.

NOVOA, António. **Professores imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa. 2009.

O'DOHERTY, Brian. **No interior do Cubo Branco:** a ideologia do espaço da arte. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

OLIVEIRA, Valeska; MIORANDO, Tania. Encontros potentes produzidos pela investigação com histórias de vida. **Revista Brasileira de Pesquisa Auto Biográfica,** v. 5, n. 13, 2020.

OLIVEIRA, Valeska. (org.). **Imagens de Professor:** Significações do trabalho docente. Ijuí: Editora Unijuí, 2000.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso:** princípios e procedimentos Campinas: Editora Pontes, 2000.

PARSONS, Michael. Curriculum, Arte e cognição integrados. In: BARBOSA, Ana. **Arte/educação contemporânea:** Consonâncias internacionais. 3ª Edição. São Paulo: Cortez, 2010. (p. 295-318)

PILLETTI, Claudino. **Didática Geral.** São Paulo. Editora Ática, 2004.

PIMENTA, Garrido. **O Estágio na Formação de Professores:** unidade teoria e prática? São Paulo: Editora Cortez, 1994.

PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção.** São Paulo: Editora Martins Fontes, 1996.

- RAMOS, Marise. **Concepção do ensino médio integrado à formação profissional**. Seminário sobre Ensino Médio, Natal, SEE-RN, 2008.
- RANCIERE, Jacques. **O espectador emancipado**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2012.
- SANTAELLA, Lucia & ARANTES, Priscila. (Org.). **Estéticas Tecnológicas: Novos Modos de Sentir**. São Paulo: Editora PUC-SP. 2008.
- SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- SCHWARTZ, Yves. Trabalho e uso de si. In: **Revista Pro-Posições**. V.1 n.5, julho, 2000.
- SILVA, Mayara. **Arte e Cultura no contexto da Educação Profissional e Tecnológica**. Dissertação (Mestrado em Cultura e sociedade) Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal do Maranhão, 2015.
- SOUZA, A.C; FERRAREZ, A.H. História em Quadrinhos na Educação Artística, Energética e Ambiental do PROEJA. In: **Revista HOLOS**, n, 33, v. 04, jan-jul, 2017.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. - Petrópolis, RJ : Vozes, 2008.
- TELES, Lucio. Produção Digital Colaborativa e Aprendizagem Curricular no Projeto PROEJA – TRANSARTE. **Revista Holos**, Brasília, v. 02, n. 30, fev-mar, 2014.
- TRIVIÑUS, Augusto. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.
- VÁSQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1977.
- VIGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**. 6ª ed. São Paulo, SP. Martins Fontes Editora LTDA, 1998.
- VILLELA, Marcos. Poesia, gênero e paixão: digressões sobre a escrita da professoralidade. In: ICLE, Gilberto. (Org.) **Pedagogia da arte: entre-lugares da criação**. Porto Alegre, Editora UFRGS, 2010.
- ZABALA, Antoni. **A prática educativa como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- ZABALZA, Miguel. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. São Paulo. Editora Cortes, 2014.

APÊNDICE 1 – INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

PARTE 1 - Perfil do Entrevistado

- 1) Nome do Entrevistado:
- 2) Participante nº: _____
- 3) Área de formação: _____
- 4) Gênero: () Feminino () Masculino () Prefiro não Declarar
- 5) Idade: _____
- 6) Tempo de trabalho em EBPTT _____ Anos
- 7) Tempo de docência na EBPT: _____ Anos
- 8) Exerce outra função na instituição, além da docência? Se sim, qual?
 - () SIM, administrativo.
 - () SIM, coordenação.
 - () SIM, manutenção
 - () Outra. Qual _____
 - () NÃO.
- 9) Nível de formação:
 - () Ensino Superior
 - () Pós- Graduação: () especialização, () mestrado () doutorado () Pós-Doutorado

PARTE 2 - Roteiro da entrevista a ser realizada de acordo com objetivos de pesquisa

Objetivo específico	Temática	Questões
Compreender os saberes docentes e os trajetos formativos	Saberes docentes	<ul style="list-style-type: none"> • O que você acredita que é importante para ser professor? • Você já teve algum professor que marcou a sua história? Qual era o seu diferencial? • Quais as particularidades que você percebe no seu trabalho com a educação profissional? • Quais as potencialidades e dificuldades de lecionar arte no ensino técnico integrado? • Quais ações educativas você tem repetido em suas aulas que qualificam a sua

		docência?
	Trajetos Formativos	<ul style="list-style-type: none"> • Quem é o professor fulano de tal ? • Qual é a sua história e sobre seu contato com a arte? • Como a docência em arte surgiu em sua vida? • Esta foi sua primeira escolha profissional? • Sobre seu trajeto formativo, o que considera importante para constituir-se professor? • Você já realizou alguma formação específica sobre a docência em educação profissional? • Você já trabalhou em outras instituições? Qual a diferença para o seu local atual de trabalho? • Qual o caminho percorrido para a sua constituição docente?
Compreender as representações de docência dos professores de artes no contexto do Instituto Federal	Representações da docência	<ul style="list-style-type: none"> • Quando você pensa no professor fulano de tal, qual imagem lhe vem a cabeça? Como vc se percebe como professor? • Quais suas considerações sobre a arte no ensino técnico integrado?
Conhecer as práticas educativas que tem alicerçado os o ensino de artes na Educação Básica Profissional e Tecnológica	Práticas Educativas	<ul style="list-style-type: none"> • Como você prepara suas aulas? • Como são suas condições de trabalho na educação profissional? • Quais as metodologias você tem utilizado para lecionar arte no ensino integrado da educação profissional? • Relate sobre uma aula que você tenha considerado boa. • Relate sobre uma aula que você tenha considerado não tão boa. • No seu processo de ensino

		<p> você considera algumas estratégias importantes para que o aprendizado dos alunos realmente aconteça? Cite alguma. </p> <ul style="list-style-type: none"> • Quais são suas principais dificuldades de ensinagem? Por quê? • Falando do currículo integrado... Você e seus colegas de profissão utilizam alguma prática ou projeto para integrar as áreas do currículo? Como é sua atuação neste sentido? • Como você avalia a aprendizagem de seus alunos? • Na atualidade você sente a necessidade de realizar alguma formação para qualificar seus processos de ensino?
--	--	---

PARTE 3 - Roteiro de observações dos Planos de ensino:

Nos planejamentos se observará:

- Quais os objetivos?
- Quais os procedimentos?
- Qual a metodologia de ensino?
- Qual foi a avaliação proposta?

APÊNDICE 2 – PRODUTO EDUCACIONAL

Fale conosco : 55 3255 0200 E-mail : gabinete.ja@iffarroupilha.edu.br Luana Cassol

Formação permanente de Professores de Artes

Painel / Meus cursos / FPPA

Seu progresso

Geral

"Sejam tod@s bem-vind@s ao curso **Formação Permanente para Professores de Arte**. É com muita satisfação e alegria que os recebemos neste Espaço Virtual de Formação de Professores de Arte. Este espaço é organizado como produto educacional da dissertação de mestrado intitulada "O Ensino da Arte da Educação Profissional Científica e Tecnológica: Desafios do Currículo Integrado". Visamos promover um ambiente para formação em que se revisitem seus saberes, trajetórias formativas, representações de docência e práticas de ensino em colaboração com os colegas de profissão. Acreditamos que o coletivo fortalece reflexões sobre a profissão docente e discussões sobre os desafios e as perspectivas da atuação. Sou Luana Cassol Bortolin e com apoio e suporte de meu orientador Professor Dr. Vantoir Roberto Brancher, estaremos a frente de que esta experiência seja construtiva para todos nós."



Fale conosco : 55 3255 0200 E-mail : gabinete.ja@iffarroupilha.edu.br Luana Cassol

AVISOS

Fórum de Apresentações

Fórum de Apresentações

"Car@s Professores, neste fórum vocês serão convidados a se apresentarem para os demais colegas. Este momento serve para contarem um pouco de sua história, seus contatos com a arte, seus trajetos formativos e como se tornaram professores do Instituto Federal. Deixamos livre para se apresentarem de forma que se sintam a vontade. Ressaltamos que é de extrema alegria para nós a sua colaboração, Com carinho, Luana e Vantoir"

Compartilhando Saberes/Materiais

Compartilhando Saberes/Materiais

"Car@s Professores, neste fórum convidamos para que colaborem sobre os desafios enfrentados como professor de arte e como foi a escolha desta profissão. Quais os desafios enfrentados e perspectivas que possuem ainda nas salas de aulas da instituição de ensino em que atuam. Pedimos que compartilhem materiais que auxiliam nas suas aulas, como imagens de arte, artistas, textos..."

Fale conosco : 55 3255 0200 E-mail : gabinete.ja@iffarroupilha.edu.br Luana Cassol

Com carinho,
Luana e Vantoir"

Compartilhando Saberes/Materiais

Compartilhando Saberes/Materiais

"Car@s Professores, neste fórum convidamos para que colaborem sobre os desafios enfrentados como professor de arte e como foi a escolha desta profissão. Quais os desafios enfrentados e perspectivas que possuem ainda nas salas de aulas da instituição de ensino em que atuam. Pedimos que compartilhem materiais que auxiliam nas suas aulas, como imagens de arte, artistas, textos... Se possível, também comente a postagem do seu colega professor pela qual se identificou. Ressaltamos novamente que este momento de colaboração e troca é muito importante para todos nós e será significativa esta partilha. Agradecemos mais uma vez!"

Com carinho,
Luana e Vantoir.

Diário de bordo

Fale conosco : 55 3255 0200 E-mail : gabinete.ja@ifarroupilha.edu.br Luana Cassol

FPPA

- Participantes
- Emblemas
- Competências
- Notas
- Geral
 - Fórum de Apresentações
 - Compartilhando Saberes/Materiais
 - Diário de bordo
 - O que diz de mim esta imagem?
- Painel

Diário de bordo

Diário de Bordo

*Car@s Professores, neste fórum você está sendo convidado a compartilhar escritas sobre práticas de ensino em sala de aula que pensem ser importante publicar.

Pedimos que escreva:

- Experiências de ensino que deram certo para você.
- Experiências de ensino que não deram certo para você.

Se você tiver algumas ações que tem repetido em suas aulas e que pense ser importante para acrescentar aos seus colegas, compartilhe também.

Como este fórum serve como um diário, a escrita é uma possibilidade de fazer repensar, refletir e discutir com os colegas de profissão sobre suas práticas. Por isso é importante que você comente as experiências dos colaboradores.*

Agradecemos,

Com carinho,
Luana e Vantoir.

O que diz de mim esta imagem?

Fale conosco : 55 3255 0200 E-mail : gabinete.ja@ifarroupilha.edu.br Luana Cassol

FPPA

- Participantes
- Emblemas
- Competências
- Notas
- Geral
 - Fórum de Apresentações
 - Compartilhando Saberes/Materiais
 - Diário de bordo
 - O que diz de mim esta imagem?
- Painel

Luana e Vantoir.

O que diz de mim esta imagem?

O que diz de mim esta imagem?

*Car@s Professores,

Convidamos vocês neste fórum para uma reflexão sobre a docência a partir das obras de alguns artistas contemporâneos. Estas imagens são dispositivos para que pense sobre si como professores em seus trajetos.

De maneira muito pessoal, escolha uma obra que mais se identificou e faça uma relação da imagem com a docência em arte e seu percurso.*

Esperamos que estes momentos tenham sido significativos a t@d@st

Obrigado pela partilha,
Com carinho,
Luana e Vantoir.

ANEXO 1 - CARTA DE APRESENTAÇÃO

À(ao)sr(a).,

(colocar o cargo do responsável pela unidade)

Do (colocar o nome da instituição).

Ao cumprimentá-la cordialmente, solicito sua autorização, por meio deste documento, para a realização da pesquisa: “O ensino de arte de um Instituto Federal de ensino profissional e tecnológico do RS: Desafios do currículo integrado” de autoria de Luana Cassol Bortolin, sob orientação do prof. Dr. Vantoir Brancher. A pesquisa é desenvolvida através da linha de pesquisa práticas educativas do programa de mestrado profissional em educação profissional e tecnológica do instituto federal farroupilha. E tem como objetivo: conhecer os saberes docentes e os trajetos formativos dos professores de arte atuantes da educação profissional no sentido de analisar as repercussões em suas práticas pedagógicas. O estudo adota a metodologia qualitativa baseada em entrevistas semiestruturadas e análise documental que serão organizadas em horários e espaços conforme a disponibilidade dos colaboradores. A coleta dos dados será mediada pelo pesquisador responsável que realizará a gravação das mesmas, bem como a posterior transcrição, para serem analisadas. Ao final do trabalho de análise, as conclusões da pesquisa serão disponibilizadas aos participantes e apresentadas/publicadas com a comunidade acadêmica visando contribuir com o desenvolvimento científico/tecnológico/educacional. Todos os cuidados serão tomados para garantir o sigilo e a confidencialidade das informações, preservando a identidade das participantes. Quaisquer gastos necessários para a participação na pesquisa serão assumidos pela autora da mesma. Além disso, o projeto será submetido ao Comitê de Ética do Instituto Federal Farroupilha garantindo assim, as exigências éticas. O mesmo não será implementado enquanto não tivermos a respectiva aprovação. Toda e qualquer informação sobre os participantes deste estudo serão confidenciais. Em nenhum momento da apresentação pública dos os colaboradores serão identificados.

Agradecemos pela disponibilidade e colaboração.

Vantoir Roberto Brancher
Pesquisador Responsável

Luana Cassol Bortolin
Autora do Trabalho

ANEXO 2- TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA
REITORIA

AUTORIZAÇÃO

Autorizamos LUANA CASSOL BORTOLIN, a aplicar questionários/entrevistas aos servidores docentes do IF Farroupilha, para fins de pesquisa do Curso de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProFEPT), intitulado *O Ensino de arte e, um Instituto Federal de Educação Profissional e Tecnológica: Desafios do Currículo Integrado*.

Santa Maria/RS, 25 de abril de 2019.

Assinatura manuscrita em azul da Reitora Carla Comerlato Jardim.

CARLA COMERLATO JARDIM
Reitora

ANEXO 3 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Instituição/departamento:

IFFarroupilha – Campus Jaguari. Telefone para contato: (55) 999683751 ou (55) 997140161

Locais das coletas de dados: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

Título do projeto: “O ensino da arte de um instituto federal de ensino profissional e tecnológico do RS: Desafios do currículo integrado” através do programa de pós-graduação do mestrado profissional em educação profissional e tecnológica, você está sendo convidado(a) a participar, como colaborador(a) da pesquisa intitulada: “O ensino da arte de um instituto federal de ensino profissional e tecnológico do RS: desafios do currículo integrado” que tem como objetivo, conhecer os saberes docentes e os trajetos formativos de docência dos professores de arte da educação básica, técnica e tecnológica (EBPT) no sentido de analisar as repercussões em suas práticas pedagógicas. O estudo adota metodologia qualitativa, prevê a sua participação em entrevistas, que serão agendadas previamente em horários e locais conforme a sua disponibilidade. Estima-se a realização de um encontro com uma hora de duração. A entrevista será realizada pela autora do trabalho que fará a gravação da mesma, para serem futuramente transcritas e analisadas. Após transcrição você receberá devolutiva das mesmas para sua apreciação. Ao final do trabalho de análise, as conclusões da pesquisa serão disponibilizadas aos colaboradores e publicadas. Poderão ser utilizadas/solicitadas fotografias dos acervos particulares dos colaboradores para acionamento de memórias, que serão feitas somente com sua autorização e do mesmo modo com seu consentimento serão utilizadas ou não em escritos posteriores. A participação nesse estudo é voluntária e anônima e a decisão de participar ou não da pesquisa é exclusiva do participante. Em qualquer momento do estudo, você poderá solicitar informações sobre os procedimentos relacionados à pesquisa. Também poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, sem sofrer nenhum tipo de penalidade ou prejuízo.

Quanto às despesas e danos

O colaborador entrevistado não será remunerado pela participação nesta pesquisa, entretanto o mesmo não terá nenhum gasto haja vista que ele pode escolher o local que realizaremos as entrevistas e nos dirigiremos até este local, se por ventura tiver algum gasto quanto a deslocamento ou de outra ordem a autora do trabalho se disponibiliza a ressarcir o colaborador mediante apresentação de comprovante de deslocamento. no que tange aos ressarcimentos, frente a danos que a pesquisa possa vir a causar ao colaborador, entendemos que, uma vez que seguiremos todos os preceitos éticos descritos nesta investigação, os mesmos não ocorrerão. cabe destaque que trabalharemos tão somente com narrativas de vida e planos de aula dos colaboradores com foco nos saberes docentes e nos trajetos formativos dos colaboradores, entretanto se, ainda assim algo vier a acontecer todo e qualquer dano será ressarcido conforme legislação vigente. Assim sendo necessário processo reparatório ou indenizatório faremos consulta a procuradoria jurídica o IFFar e/ou instância cabível e seguiremos sua orientação.

Dos riscos e benefícios

Como risco para os colaboradores entrevistados na participação desta pesquisa ressalta-se, no entanto, que com o trabalho poderão ocorrer algum grau de desconforto nos colaboradores, tendo em vista que poderão se emocionar durante o mesmo, pois durante a entrevista refletirão sobre suas narrativas e trajetória de vida pessoal e profissional. se isso ocorrer o entrevistador perguntará se o colaborador deseja parar a entrevista. casos mais intensos serão encaminhados a profissional especializado no sistema público de saúde brasileiro, com acompanhamento da autora do trabalho.

Os benefícios e vantagens para os colaboradores entrevistados desta pesquisa serão as reflexões e investigações sobre os saberes docentes, os seus trajetos formativos, estas reflexões geram formação e investigação sobre sua prática educativa. a longo prazo os benefícios e vantagens aos colaboradores desta pesquisa será a eles criado e destinado um ambiente virtual para formação continuada e reflexão sobre suas práticas de ensino, bem como dar visibilidade ao ensino da arte na instituição de ensino onde lecionam.

Os benefícios à sociedade centrar-se-ão ao nível das contribuições científicas que serão produzidas com a investigação/formação como: discussões sobre o ensino da arte na educação profissional científica e tecnológica, visibilidade da área de arte nos institutos federais, reflexões sobre o currículo integrado, contribuições com a pesquisa para a educação profissional. no final da pesquisa se executará como produto educacional um ambiente virtual de formação e investigação continuada para os professores atuantes na área.

Todos os cuidados serão tomados para garantir o sigilo e a confidencialidade das informações, preservando a identidade das participantes. nenhum tipo de prejuízo ocorrerá às mesmas quanto ao seu envolvimento no estudo, pois não estarão sujeitas a atividades invasivas ou privativas de benefícios. os gastos necessários para a participação na pesquisa serão assumidos pela pesquisadora responsável.

Além disso, o projeto será submetido ao comitê de ética do IFFar, garantindo assim, as exigências éticas. toda e qualquer informação sobre as participantes deste estudo serão confidenciais. em nenhum momento da apresentação pública dos dados, as/os participantes serão identificadas/os. informações adicionais podem ser obtidas com a autora do trabalho: celular (55) 997140161, email: luana.cassol@hotmail.com e pesquisador responsável: celular: (55) 99683751 emails: vantoir.brancher@iffarroupilha.edu.br

Diante disso, eu, _____, após a leitura desse documento e conversa com a/o pesquisador(a) _____, estou suficientemente informada/o, ficando claro que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício.

Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetida/o, dos possíveis danos ou riscos dele provenientes e da garantia de confidencialidade, bem como de esclarecimentos sempre que desejar.

Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo.

_____, _____ de _____ 2019.

colaboradora / sujeito de pesquisa

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o consentimento livre e esclarecido dessa colaboradora / sujeito de pesquisa, para participação no estudo.

Vantoir Roberto Brancher
pesquisador responsável

Luana Cassol Bortolin
autora do trabalho

ANEXO 4 - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do Projeto: “O Ensino de arte de um Instituto Federal de Ensino Profissional e Tecnológico do RS: Desafios do Currículo Integrado”.

Pesquisador responsável: Prof. Dr. Vantoir Roberto Brancher

Instituição/Departamento: IF FARROUPILHA – Campus Jaguari

Telefone para contato: (55) 999683751 ou (55) 997140161

A autora do presente projeto se compromete a preservar a privacidade dos sujeitos cujos dados serão coletados através de gravação em áudio. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução da presente pesquisa.

As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas sob a responsabilidade da autora do trabalho .. Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do IF FARROUPILHA, em ____/____/2019 com o número do CAAE

Santa Maria,.....dede 2019.

.....
VANTOIR ROBERTO BRANCHER
.....

LUANA CASSOL BORTOLIN

stração”