

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ELENY MACEDO DE OLIVEIRA

**DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA EM ARTE:
(AUTO) RETRATOS DA IDENTIDADE DOCENTE-ARTISTA**

Goiânia

2010

ELENY MACEDO DE OLIVEIRA

DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA EM ARTE:
(AUTO) RETRATOS DA IDENTIDADE DOCENTE-ARTISTA

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás para obtenção do título de Mestre.

Linha de pesquisa: Formação e Profissionalização Docente.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Monique Andries Nogueira.

Goiânia

2010

**Dados Internacionais de Catalogação-na- Publicação (CIP)
(GPT/BC/UFG)**

Oliveira, Eleny Macedo de.

**Docência Universitária em Arte:(auto)retratos da
identidade do docente-artista/ Eleny Macedo de Oliveira
- 2010.**

135 f. il., figs., tabs.

Orientador: Prof. Dra.Monique Andries Nogueira.

**Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de
Goiás, Faculdade de Educação, 2010.**

Bibliografia. f. 124 - 132

Apêndice

**1. Docente-artista universitário – gênese, trajetória e
história do Ensino Superior em Arte 2. A questão da
identidade profissional do docente da Educação Superior
3.Docência universitária: identidades possíveis,
realidades em diálogo com a imersão no campo I.
Nogueira, Monique Andries II. Universidade Federal de
Goiás. Faculdade de Educação III. Título.**

ELENY MACEDO DE OLIVEIRA

DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA EM ARTE:
(AUTO) RETRATOS DA IDENTIDADE DOCENTE-ARTISTA

Dissertação defendida no Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás para a obtenção do grau de Mestre, aprovada em _____ de _____ de _____, pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof^a Dr^a Monique Andries Nogueira (Universidade Federal de Goiás – Orientadora)

Prof^a Dr^a Célia Maria de Castro Almeida (Universidade Estadual de Campinas/UniUbe)

Prof^a Dr^a Mirza Seabra Toschi (UniEvangélica/UEG)

DEDICATÓRIA

Às minhas filhas Andrielly e Andressa, razão de minhas buscas e profissionalidade.

Ao meu marido Ivanildo, pela paciência, incentivo e compreensão nos momentos de inquietações e lutas.

AGRADECIMENTOS

A Deus, toda minha gratidão pela sabedoria, vida e proteção.

Aos amigos que me incentivavam no cotidiano das minhas buscas.

Aos professores Ruth e Valter, pelas aulas na docência universitária, momento ímpar em minha formação para o Ensino Superior.

À professora Monique, pelos momentos de orientação permeados pela amizade e profissionalidade.

À professora Mirza, meu carinho pelas orientações, ponderações e sugestões em um momento de constante inquietação.

Aos docentes-artistas, pelas impressões deixadas nesta investigação e pela participação na pesquisa de campo.

Aos meus familiares, pela compreensão da ausência nos momentos da escrita.

Aos meus pais, pelo esforço e pela dedicação na formação pessoal e profissional e também pela influência em minha formação estética, cultural e artística.

À Nair, pelas oportunidades que me abriu na constituição de minha identidade como docente-artista.

Ao Oswaldo, pela disponibilidade de tempo, carinho, sendo família presente durante minha trajetória de formação.

À amiga, educadora, arte-educadora, artista, cunhada, motivadora, psicóloga e enfermeira Késia, pelos momentos de busca, experiência estética, cultural e profissional e pela disponibilidade em me ouvir e sugerir caminhos de formação e de pesquisa em Educação e Arte.

À minha irmã Eliana, pela alegria, por existir e fazer parte da minha história.

Aos meus sobrinhos, pelo carinho, incentivo e pela participação no processo de formação docente.

Ao Ivanildo, pela perseverança em minha ausência, pela paciência e pelo carinho em minha fragilidade nos momentos de criação e investigação acadêmica.

À Andressa, pela paciência com a ausência da mãe, pelo silêncio nos momentos de ansiedade da pesquisadora e pela autonomia no período que mais precisava do meu apoio.

À Andrielly, pelas palavras de ânimo e pelos abraços amigos nas horas de aflição, pela alegria contagiante e por suas vitórias que também fazem parte das minhas.

Construir la identidad profesional docente supone transcender el mundo de la intelectualidad científica que presupone la formación, para proyectarla en la realidad escolar del aula, materializada de un modo sublime, en un acto de íntima relación del docente con sus alumnos. Conseguir esta identidad, no sólo es necesario, sino fundamental, imprescindible, pues exige tener claro el papel dinamizador que debemos jugar cuantos nos sentimos “tocados” por la vocación educadora, entregados con total convicción y entrega a la enseñanza.

José Quintanal Dias

RESUMO

OLIVEIRA, Eleny Macedo de. **Docência universitária em Arte**: (auto)retratos da identidade docente-artista. 2010. 135p. Dissertação (Programa de pós-graduação em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2010.

O presente estudo, compreendido na Linha de Pesquisa Formação e Profissionalização Docente, buscou identificar e analisar a identidade profissional do docente-artista que atua na Educação Superior. O docente-artista é conceituado à luz das teóricas Almeida (1992) e Barbosa (2006), como aquele que atua com as diferentes linguagens artísticas no Ensino Superior, com produção artística ou não. De posse desse conceito recorre-se à trajetória das primeiras instituições de Ensino Superior no Brasil, com o intuito de elucidar como aconteceu a gênese da formação do docente universitário ao longo da história, em especial do docente-artista. Essas informações servem de alicerce para conhecer a evolução da formação profissional e da identidade do docente-artista da Educação Superior em interlocução com Cunha (2003) e Ana Mae Barbosa (2005). As análises sobre a identidade profissional tomam consistência, acompanhadas das reflexões de Pimenta (2002) e Zabalza (2004). A pesquisa de campo realizada junto a docentes-artistas teve como instrumento para coleta de dados o questionário. As conclusões advindas das análises da pesquisa de campo e as possíveis contribuições para a compreensão dos aspectos que constituem a identidade profissional do docente-artista da Educação Superior formam o desfecho desta investigação, com a apresentação de duas grandes linhas identitárias. A primeira linha é composta por docentes-artistas com características mais voltadas para a identidade de educador. A segunda linha apresenta contornos em que se acentua a identidade de artista em detrimento da visão de educador. São identidades distintas para a docência em Arte, com propósitos comuns aos que atuam nos cursos de formação de professores.

Palavras-chave: docência universitária em Arte; identidade do docente-artista; identidade profissional.

ABSTRACT

OLIVEIRA, Eleny Macedo de. **University teaching in Art: (self-) portraits of teacher - artist identity.** 2010. 135p. Dissertation (Post-graduation Program in Education) – Faculty of Education. Public University in Goiás. Goiânia, 2010.

This study, inserted into the Research Line Training and Teacher Professional Process, aimed to identify and analyze aspects of professional identity of teacher - artist who works in higher education. Thus, it was necessary to understand the reasons that lead this professional to join the university teaching, besides knowing about the aspects that constitute the identity of the teacher - artist who exercises teaching at the university. The concept of teacher - artist constructed in dialogue with references as Célia Maria de Castro Almeida (1992) and Késia Mendes Barbosa (2006) serves to clarify the concept of professional identity and inclusion of teacher - artist in the formation of Higher Education. Along with this concept, the narrative of the first institutions of higher education in Brazil is delineated, in order to elucidate how the genesis of the university teacher training throughout history happened, especially the teacher - artist. These informations are the base for understanding the evolution of the professional training and the identity of the teacher - artist of Higher Education in dialogue with Carmen Lucia Abadie Biasoli (1999), Luiz Antonio Cunha (2003) e Ana Mae Barbosa (2005). Thus, the analysis turns to the concept of teacher identity focusing these authors who propose analysis and discussions on the topic. The highlights of this concept are: Valter Soares Guimarães (2004), Tomaz Tadeu da Silva (2009), and Luzia Alves de Carvalho (2009). Analyses on the professional identity takes consistency, followed by reflections of Léa das Graças Anastasiou (2001, 2006), Pimenta (2002), Miguel A. Zabalza (2004) and Valter Soares Guimarães (2004). The field research achieved in the GT of Education and Art of the National Association for Research and Post-Graduation Education - ANPED - and at School of Arts, in the Visual Arts Faculty - FAV-and at School of Music and Performing Arts - EMAC- of UFG had as instrument for data collection a questionnaire. The findings resulting from analysis of field research and the possible contributions to the understanding of the aspects that constitute the professional identity of teacher - artist of Higher Education form the outcome of this investigation by presenting two main lines of dominance in teaching in Art with visions distinct, but with common purposes: the teaching of art.

Keywords: University teaching in Art; identity of the teacher - artist; professional identity.

SUMÁRIO

FIGURAS.....	12
---------------------	-----------

QUADROS.....	13
---------------------	-----------

INTRODUÇÃO.....	14
------------------------	-----------

CAPÍTULO 1: DOCENTE-ARTISTA UNIVERSITÁRIO – GÊNESE, TRAJETÓRIA E HISTÓRIA DO ENSINO SUPERIOR EM ARTE.....	18
--	-----------

1.1 Conceito de docente-artista.....	18
--------------------------------------	----

1.2 Fundamentos históricos da formação do docente universitário no Brasil.....	22
--	----

1.3 Universidade Temporã: avanços em transformação.....	32
---	----

1.4 Programas de pós-graduação: mitos e desafios na formação docente.....	39
---	----

1.5 O cenário da história do ensino das Artes no Ensino Superior no Brasil	42
--	----

1.6 Pós-Graduação em Arte: um cenário em construção.....	55
--	----

CAPÍTULO 2: A QUESTÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO DOCENTE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	60
--	-----------

2.1 Identidade: um desafio em construção.....	61
---	----

2.2 Identidade do docente-artista.....	74
--	----

CAPÍTULO 3: DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: IDENTIDADES POSSÍVEIS, REALIDADES EM DIÁLOGO COM A IMERSÃO NO CAMPO.....	81
---	-----------

3.1. A pesquisa de campo e suas especificidades.....	81
3.2 Grupo I – GT de Educação e Arte da ANPEd: história e trajetória.....	83
3.3 Grupo II –Instituto de Arte da Universidade Federal de Goiás.....	86
3.4 Pesquisa de campo: impressões e reações.....	87
3.5 Relato da experiência: análise dos dados coletados.....	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	121
REFERÊNCIAS.....	124
APÊNDICE.....	133

FIGURAS

Figura 1	René Magritte - A condição humana.....	24
Figura 2	René Magritte - <i>Beautiful World</i>	36
Figura 3	René Magritte - A condição humana.....	44
Figura 4	René Magritte - <i>Le Double Secret</i>	60
Figura 5	René Magritte - O falso espelho.....	83
Figura 6	Eliseu Visconte - Autorretrato em Três Posições.....	113
Figura 7	M. C. Escher - Mão com esfera reflectora - Autorretrato.....	117
Figura 8	Romero Britto - Autorretrato.....	118
Figura 9	Norman Rockwell - <i>Self-portrait</i>	119
Figura 10	Guga Millet – Autorretrato.....	123

QUADROS

Quadro 1	Identificação dos sujeitos da investigação.....	92
Quadro 2	Formação acadêmica.....	93
Quadro 3	Categoria da formação.....	94
Quadro 4	Titularidade.....	96
Quadro 5	Tempo de docência	98
Quadro 6	Atuação docente.....	100
Quadro 7	Área de atuação.....	100
Quadro 8	Atuação docente: ingresso na docência universitária.....	102
Quadro 9	O que atrai na docência.....	103
Quadro 10	Formação acadêmica e a atuação profissional.....	105
Quadro 11	Formação artística e prática docente.....	108
Quadro 12	Atuação docente: dificuldades encontradas.....	109

INTRODUÇÃO

A presente investigação tem como ponto inicial minha trajetória de vida marcada por experiências com a docência e a Arte. Tanto no campo pessoal, quanto no campo profissional, as memórias que carrego, quando revisitadas, promovem a certeza de que meu tema de estudo foi constituído ao longo de muitos anos. A Arte e a educação me acompanham desde a meninice. Na infância, nas décadas de 1970 e 1980, residindo em São Paulo – metrópole da cultura e expressão artística – sem me dar conta do que estava ocorrendo, brincava com minha irmã e primos nas maravilhosas escadarias e jardins de um dos mais antigos e importantes museus do Brasil: o Museu do Ipiranga – embora não tenha entrado uma única vez em seu interior, povoado por arte, cultura e história.

Cada passagem de meu cotidiano – um passeio à praia, a vivência escolar ou as atividades da comunidade religiosa à qual pertencia – imprimia em minha identidade imagens preciosas de convívio com a Arte. As passagens consistiam em diversas práticas estéticas, que abrangiam desde a apreciação da arquitetura antiga de cidadezinhas do litoral paulista, o desenvolvimento da técnica de canto coral como soprano e, ainda, a participação em audições de música erudita e popular ou atuação no ambiente escolar com representações teatrais.

Aliada a essas práticas, desde cedo minha mãe me levava para participar de encontros mensais de capacitação docente, iniciando-me de maneira informal como auxiliar em atividades de ensino.

Incentivada por essas vivências e impressões, escolhi com segurança o curso de segundo grau técnico em magistério. Nesse primeiro cenário formativo, refleti sobre a atuação de meus professores, percebendo que alguns deles não utilizavam metodologias adequadas ao processo de aprendizagem, embora formadores de professores. Em meu íntimo, pensava: “se quero formar professores, preciso de um mínimo de metodologia e didática para exercer essa função!” Além desse aspecto, me intrigava a condução das aulas de Artes, que se dividiam em Artes Musicais e Artes Plásticas. Em música, aprendíamos os hinos pátrios – quase fui reprovada por não conseguir decorar suas letras – rudimentos de musicalização e músicas de comando¹ para serem usadas em séries iniciais. Em Artes Plásticas, o conteúdo se resumia à

¹ Músicas de comando são as músicas usadas para atividades cotidianas da escola, como lanche, lavar as mãos, formar filas, etc.

construção de uma pasta de desenhos sobre datas comemorativas. Apesar de ser um colégio conceituado e com atividades culturais extensas, o currículo de Artes para a formação docente deixava muito a desejar.

Quando iniciei há 27 anos minha trajetória docente, tinha consciência de que a metodologia, os saberes necessários à atuação docente e os recursos didáticos utilizados dariam maiores oportunidades de aprendizagem aos meus alunos. Essa certeza aumentava quando percebia colegas de trabalho atuando na docência sem compromisso com a educação o que causava em mim desconforto. Desde aquela época essas questões faziam parte do meu olhar de educadora.

Diante de um emaranhado de mudanças, inquietações e frustrações, decidi então voltar a estudar, optando por um curso que envolvesse formação para o magistério e formação artística, minha área de interesse. Ao ingressar em uma universidade federal, aspectos da atuação docente, como ausência de planejamento, pouco domínio do conteúdo e falta de compromisso com pontos básicos do exercício docente, tais como pontualidade e assiduidade, continuavam me incomodando. Nas aulas práticas ou nas aulas de ateliê, boa parte dos professores se apoiava em ideais escolanovistas, reproduzindo a crença no dom, no talento e na livre expressão, chegando a pedir que os alunos produzissem com base na sensibilidade e da criatividade interiores. Apesar desses contratemplos, foi um curso que muito contribuiu para minha formação intelectual, artística, cultural e profissional.

No ano posterior à minha formação em Artes Visuais, prestei concurso para professor substituto na mesma faculdade onde acabara de me formar e, para minha surpresa, passei em primeiro lugar. Que susto! E agora? Dormi aluna e acordei professora². Havia percebido dificuldades nos professores que me orientaram e agora estava do outro lado, como colega de profissão. Que ironia do destino! Naquele momento, a indagação que por muitos anos me acompanhou começou a tomar forma. Quem é o docente que atua no Ensino Superior? Quem forma esse docente? Quem é o docente-artista que atua na Educação Superior? Qual é sua identidade profissional?

Respostas a essas questões não vieram logo no início da atuação como docente-artista formadora de professores de Arte no Ensino Superior. Precisei começar as investigações em um curso de especialização em docência universitária, motivada pelo fato de

² Título análogo, ao do artigo apresentado na 29ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Educação – ANPEd (CUNHA, A. M. O. C.; Brito, T. T. R.; CICILLINI, G. A. *Dormi aluno, acordei professor: interfaces da formação para o exercício do ensino superior*. 29ª Reunião Anual da ANPEd - 2006).

ser docente no Ensino Superior e não conhecer os saberes necessários a essa atuação. A busca foi gratificante e decisiva para a continuidade da pesquisa ao ingressar no mestrado. Como mestranda em educação, busquei na docência em Arte identificar, compreender e analisar qual é a identidade profissional do docente-artista da Educação Superior. Essa indagação conduziria todo esse trabalho acadêmico, com base nas seguintes questões: Que motivos levam o docente-artista a ingressar no Ensino Superior? Que aspectos constituem a identidade profissional desse docente-artista? Qual o discurso do docente-artista sobre sua identidade profissional?

Para que os parâmetros traçados no início deste trabalho fossem sistematizados de forma organizada e de fácil entendimento ao leitor, busquei no primeiro momento, ou seja, no primeiro capítulo, conceituar quem é o docente-artista, tendo como referenciais teóricos Almeida (1992) e Barbosa K. M. (2006). De posse do conceito, tracei a trajetória das primeiras instituições de Ensino Superior no Brasil, a fim de elucidar como aconteceu a gênese da formação do docente universitário ao longo da história da Educação Superior no País e, em especial, do docente-artista.

Essas informações serviram de alicerce para o entendimento da formação inicial do docente-artista que atuava nas primeiras Escolas Superiores de Arte até a criação dos cursos de Arte nas universidades brasileiras. Apresentei, em seguida, as transformações na pós-graduação, lócus de formação do docente universitário, percorrendo a história do ensino das Artes no Brasil. O objetivo foi compreender como evoluiu a formação profissional e a identidade do docente-artista da Educação Superior em interlocução com Biasoli (1999), Cunha L.A. (2003), Ana Mae Barbosa (2005), Graça Aranha (2006) e Pimenta (2002). Essa retomada histórica contribui para o conhecimento dos nexos constitutivos que influenciaram, e ainda influenciam, a constituição da identidade profissional do docente universitário desde o Brasil Colônia até a universidade de hoje.

Feito isso, no segundo capítulo, as análises se voltaram para o conceito de identidade docente à luz de teóricos que tratam da temática. Os destaques nessa conceituação são: Guimarães (2004), Silva (2009), Hall (2009), Carvalho (2009). As análises sobre a identidade profissional tomam consistência acompanhadas das reflexões de Anastasiou (2001e 2006), Pimenta (2002), Zabalza (2004) e Guimarães (2004).

O terceiro capítulo compreende o relato da pesquisa de campo realizada no GT de Educação e Arte da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação de Educação – ANPED –, na Escola de Artes da Faculdade de Artes Visuais – FAV – e na Escola de Música e Artes Cênicas – EMAC –, ambas da UFG. Inicialmente, apresentei a caracterização

de cada grupo investigado e do espaço onde foram coletadas as informações, bem como o histórico de ambos. Em seguida, realizei a descrição, análise e interpretação dos dados coletados concomitantemente com a analogia de autorretratos, buscando associar a construção da identidade do docente-artista às descobertas percebidas na pesquisa de campo, com as identidades predominantes na investigação.

O capítulo prossegue com conclusões advindas das análises da pesquisa realizada nos dois espaços escolhidos, traçando um diálogo com os demais capítulos dessa investigação e as possíveis contribuições para a compreensão dos aspectos que constituem a identidade profissional do docente-artista da Educação Superior. As análises feitas no terceiro capítulo apontaram para duas grandes linhas predominantes que compõem o cenário das conclusões relativas a esses aspectos da identidade profissional na docência em Arte. Na apresentação das características dessas linhas de predomínio, foi detectado então que as duas linhas encontradas possuem visões distintas para a docência em Arte, embora tenham como propósito comum “o ensino da Arte”.

CAPÍTULO I

DOCENTE-ARTISTA UNIVERSITÁRIO – GÊNESE, TRAJETÓRIA E HISTÓRIA NO ENSINO SUPERIOR EM ARTE

Neste primeiro capítulo, busco esclarecer o conceito de docente-artista que atua na Educação Superior, tendo como aporte teórico a obra de Almeida (1992) e Barbosa K.M. (2006). Em seguida, apresento a trajetória histórica das primeiras instituições de Ensino Superior no Brasil, a fim de elucidar como aconteceu a gênese da formação do docente universitário, em diálogo com Biasoli (1999), Cunha L.A. (2003), Ana Mae Barbosa (2005), Graça Aranha (2006) e Pimenta (2002). De posse desse alicerce, descrevo as transformações nos programas de pós-graduação – locus de formação do docente universitário – a fim de compreender a evolução da formação profissional como um dos aspectos da identidade do docente-artista da Educação Superior no cenário da história do ensino das Artes no Brasil. Dessa forma, este capítulo é uma das bases teóricas que fundamentam a presente investigação.

1.1 Conceito de docente-artista

É errado dizer que o artista “procura” o seu tema.
Este na verdade amadurece dentro dele como
fruto, e começa a exigir uma forma de expressão.
É como um parto [...]

Tarkovsky

Todo processo de escrita requer um olhar aguçado e atento para o caminho a ser percorrido ao longo da jornada de buscas e garimpagens. Se essa escrita é uma investigação acadêmica, esse olhar requer o dobro da atenção, pois o objeto pesquisado precisa ter sentido e fazer sentido para o leitor/interlocutor. A trajetória, se estiver bem escrita, permitirá aos coadjuvantes de interpretações, apreenderem novos conceitos construídos, novos fundamentos e possíveis conclusões a que se chegaram. Junto à presença dos coadjuvantes da escrita e

leitura, há o protagonista da trama; no caso desta pesquisa acadêmica, o docente-artista. Como em toda boa trama, é importante que o espectador conheça o papel do protagonista e as possibilidades de atuação no desenrolar da narrativa. Esse é portanto, o preparo para iniciar a escrita do alicerce desta pesquisa: o conceito de docente-artista.

Antes disso, é importante visitar os caminhos já trilhados por teóricos para conhecer suas ideias e percepções. Essa visita permitirá compreender os pressupostos de alguns pesquisadores que compartilham inquietudes análogas às minhas e escolher alguns da extensa lista, que tecem considerações sobre o docente e a Arte, ou sobre o artista e a prática docente e até mesmo sobre o professor e a arte-educação³. Diante da amplitude de teóricos, optei por dialogar com apenas dois que desenvolveram pesquisas referentes à docência e à Arte: Almeida (1996) e Barbosa K.M. (2006). Estes autores focam as discussões no docente que atua no Ensino Superior e na formação cultural daquele que atuará na formação de professores.

Minha busca por um conceito claro de docente-artista surgiu em minha formação como arte-educadora, acompanhou-me na iniciação como docente universitária e agora remete-me a buscas por respostas na condição de pesquisadora em Educação. Nessa perspectiva, a indagação continua: De que docente-artista estou falando? Seria o docente que pinta, toca, representa ou dança? Ou aquele docente que produz obras de arte? É do artista que ensina técnicas variadas? Essas indagações remetem a reflexões diárias, surgindo então a necessidade de identificar e conceituar o sujeito desta investigação, entendendo que esse conceito amplia os fundamentos da composição desta obra.

Antes de abordar, especificamente, o conceito de docente-artista, é necessário expor, em um primeiro plano a profissão docente e a profissão artística. Sobre o artista-professor, Almeida (1992) desenvolveu sua tese de doutoramento apontando características referentes a esse profissional que é artista, desenvolve sistematicamente produção artística e atua na universidade como artista e professor. A autora apresenta depoimentos de alguns artistas-professores, em que relatam como veem a atuação docente no Ensino Superior. Um deles é de Tuneu, considerado um dos discípulos de Tarsila do Amaral. Ele dizia:

ela me ensinava a separar o que era pintar e o que era desenhar e colocava as coisas no nível da técnica, sabe? Sem postura de cima para baixo. Era uma postura de igual para igual. Convivi com ela quase 25 anos, e via nela uma criança. Muito

³ Dentre os muitos teóricos, destaca-se aqui Ana Mae Barbosa (1989, 1994, 1998, [...]), Carmem L. A. Biasoli (1999), Rosa Iavelberg (2003), Marilda de Oliveira, Oliveira (2005) et.al. Estas autoras discutem a formação do professor de Arte, mas o foco de suas análises se volta para o professor que atua na primeira e na segunda fase do ensino básico, não contemplando a formação do docente-artista que atua na universidade.

*mais da criança do que a grande artista consagrada. A nossa relação era muito afetiva. Eu não precisava olhar para ela, como se olhasse para uma professora*⁴ (TUNEU apud ALMEIDA, 1992, p. 23).

Outro depoimento citado por Almeida (1992) relacionado ao artista-professor é o de a uma entrevista com Volpi, que, segundo a autora, era avesso à ideia de qualquer tipo de ensinamento em Arte. Na entrevista, ele diz o seguinte:

*Sou inimigo disso. (...) Sou inimigo. Tive uma moça aqui comigo, uma vez, mas eu não ensinei nada para ela, não sirvo para isso. Me atrapalha. Eu quero trabalhar e gente assim me atrapalha. Ela ficava ali, vendo, diz que aprendeu comigo, mas não ensinei nada pra ela*⁵ (VOLPI apud ALMEIDA, 1992, p.22).

Nos dois depoimentos, é possível observar que ambos os profissionais eram artistas de renome e ensinavam técnicas apesar de se esquivarem da tarefa da docência.

A autora aponta aspectos do magistério do Ensino Superior em um curso de Educação Artística. Ela mostra características diferenciadas entre o artista-professor e o docente-artista, relatando o seguinte:

[...] como professora de Didática e Prática de ensino de Educação Artística, sempre senti uma pontinha de ressentimento em relação aos artistas-professores, porque, me pareciam distantes das questões referentes à educação, talvez até alheios à ideia de que estavam formando professores de Arte, responsabilidade que deveriam compartilhar conosco, professores das disciplinas pedagógicas (ALMEIDA, 1992, p. 24).

Almeida discute em sua tese “a produção e o ensino das artes visuais no ensino superior, comparando as experiências de artistas-professores com interpretações e formulações teóricas a esse respeito”(ALMEIDA, 2009, p. 19). O conceito de artista-professor não era o foco principal de suas pesquisas. Ela explicitou sobre o artista-professor a que referia na intenção de esclarecer o sujeito que seria entrevistado em sua pesquisa. No seu entendimento, para ser artista-professor é necessário ser professor e ter uma produção artística sistemática. Segundo ela, o conceito de artista-professor é claro. Primeiro diz respeito ao ser professor com a exigência de que a pessoa lecionasse no Ensino Superior. Como artistas, Almeida caracteriza

⁴ A citação acima foi transcrita em itálico, porque a autora citada assim o fez em sua pesquisa.

⁵ Idem citação anterior.

“todos aqueles que tivessem uma produção em arte fosse ela reconhecida ou não” (ALMEIDA, 1992, p.52). Não tinha como critério o trabalho reconhecido publicamente.

A definição de artista-professor, de Almeida foi o suporte conceitual para meu entendimento da diferença entre o artista-professor e o docente-artista. Antes de apontá-la, indico algumas considerações feitas por Barbosa K. M. (2006) sobre o docente-artista para, em seguida, traçar um diálogo entre as análises e as possíveis conclusões sobre o conceito de docente-artista. De início, a busca nas investigações de Almeida mostra o conceito e perfil do artista-professor, esclarecendo quem na verdade estava sendo pesquisado.

Nos estudos de Barbosa K. M. (2006), a autora traça o perfil de um docente que está voltado para um ensino de Arte que se mostra comprometido com práticas e reflexões artísticas e com uma educação emancipadora. Em entrevistas realizadas pela autora com pedagogos e especialistas em Arte, a docência é apresentada com um mínimo de formação pedagógica ou específica, que tenha claro o papel social que se atribui à educação e ao trabalho docente em especial.

Barbosa K.M. fala do educador que desempenha não apenas sua prática pedagógica em Arte com excelência, mas que tem clara a necessidade de desenvolver no educando a necessidade cultural, ou seja, a apreciação e a educação estética como constituinte da formação humana plena (BARBOSA. K.M., 2006, p.71). Barbosa K.M. busca em Sacristán (2002) informações referentes ao ofício do professor e à possibilidade de esse profissional ser melhor sucedido quando é culto. A autora complementa citando a seguinte informação de Sacristán: “Assim um viés da profissão docente é oferecer cultura, ou seja, não só conhecimentos factuais e lógicos, mas igualmente uma familiarização com a literatura e as Artes em geral” (SACRISTÁN, 2002 *apud* BARBOSA, 2006, p.73).

O papel do docente é desempenhar bem sua função e de criar possibilidades para satisfazer as buscas reais do educando, seja no Ensino Básico ou no Ensino Superior. As necessidades são reais em qualquer nível de ensino. No Ensino Superior, foco desta pesquisa, as necessidades possuem características próprias e adequadas à profissão do professor, portanto, o docente em pauta é o que atende à demanda no ofício do magistério. É o docente-artista que, em primeira instância, é o professor que atua na docência, ou seja, não é o artista.

Esses esclarecimentos começam a dissipar as nuvens que encobriam o conceito de docente foco desta dissertação. Trata-se do docente que atue no Ensino Superior e que ministre aulas em áreas relacionadas ao ensino das Artes, seja ela em qualquer linguagem e, ainda, ao que exerce atividade nas licenciaturas de Arte, mas também que ministra essas disciplinas no curso de pedagogia.

Definido o docente, a discussão se volta agora ao artista desta trama. Em sua tese de doutoramento, Almeida (1992) definiu o artista como aquele que tem uma produção sistemática reconhecida ou não. Barbosa K. M. (2006), enfatiza o artista que é especialista, mas que atua na docência do Ensino Básico. Na presente pesquisa acadêmica, é considerado artista o especialista com formação superior em artes em qualquer uma de suas linguagens ou com pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*, relacionadas ao universo das artes, com produção sistemática ou não e que desenvolva um trabalho formativo na universidade na área artística. Assim, falo do docente que tenha consciência do seu papel como formador profissional e cultural de discentes em Artes.

Diante do exposto, apresento como conceito de docente-artista a seguinte formulação: **docente-artista é aquele que atua no ensino e na pesquisa na universidade com temas relacionados às múltiplas linguagens das Artes, com produção artística ou não. Além disso, propõe projetos, discussões, realiza produções, faz críticas, atua na formação e processos artísticos de cunho variado, seja ele na área das artes visuais, música, teatro ou dança.**

De posse desse conceito, procedo a uma breve viagem pela história da formação do docente universitário, tendo como foco a compreensão de como se constituiu a identidade profissional do docente-artista ao longo da história do ensino das Artes no Brasil.

1.2 Fundamentos históricos da formação do docente universitário no Brasil

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

Pierre Bourdieu

Discorrer sobre a formação dos professores universitários nas primeiras universidades brasileiras é um desafio que demanda abrir trilhas pela história da formação docente, já que a vasta gama de pesquisas acerca da formação de docentes está voltada apenas para o professor do ensino básico. Muitos autores, como Cunha M.I. (1989), Pimenta (2002), Veiga (2006) e outros, apontam problemas e possíveis soluções para as questões educacionais.

Alguns deles discutem a formação dos professores, questionando se estes profissionais estão ou não preparados para a atuação docente.

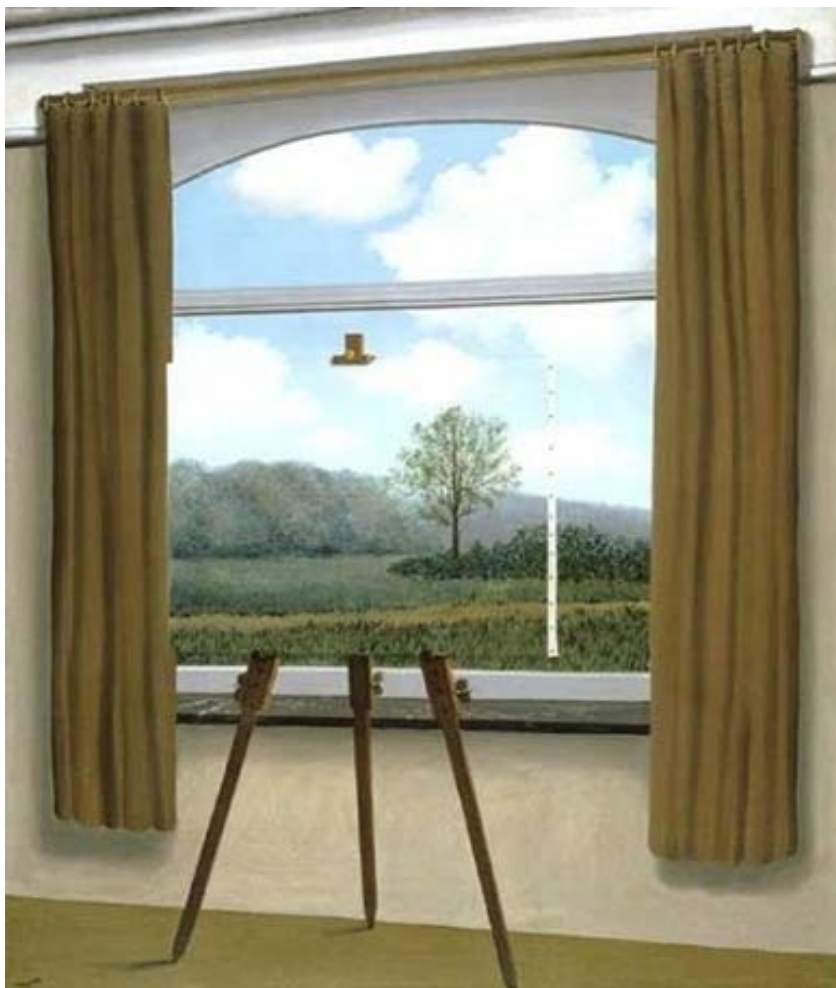
Nesse campo de incertezas, surgem as seguintes indagações: se os docentes desses níveis de ensino não estão preparados, quem (não) os preparou? Como são formados os docentes-artistas que lecionam nas universidades? Qual é a identidade profissional do docente-artista da Educação Superior? Responder a essas indagações é um dos desafios desta pesquisa acadêmica, uma vez que no contexto da história da formação do docente universitário em geral não é explicitado claramente como acontecia essa formação.

Quanto às investigações relacionadas ao docente-artista, o quadro se torna menos animador. Sabe-se, contudo, que esse docente traz resquícios da formação aligeirada praticada na década de 1970, e assim sendo tem defasagem no domínio não apenas dos conteúdos de ensino, mas também dos pedagógicos. Esse pensamento faz parte do senso comum, ratificado pelos órgãos institucionais, de que o professor possui um saber que lhe é próprio. Esse saber possui duas grandes direções: o domínio do conteúdo de ensino, isto é, de seu próprio objeto de estudo, e o domínio das ciências de educação que lhe permitirão compreender e realizar o processo pedagógico (CUNHA M.I., 1989). Cunha M.I. considera que

Para fins de atuação no 1º e 2º graus há, inclusive, um reconhecimento legal deste saber, na medida em que existem cursos próprios para a formação de professores que abrangem os domínios já citados. Já para o 3º grau não há exigências legais que reconheçam a obrigatoriedade da formação pedagógica. Porém, também não há negação expressa de que esse conhecimento não seja útil e necessário (CUNHA M.I., 1989, p. 45).

As preocupações e dificuldades que cercam a formação do docente são reais e desafiadoras. Por isso entendo que rememorar através da análise de obras de arte é reconstituir identidades para então compreendê-las no estágio atual. O início dessa busca dar-se-á com a apreciação da imagem de Magritte, “A condição humana”, para que essa reconstituição possa trazer subsídios para buscas posteriores. A obra possui características que se completam; a tela completa a paisagem e a paisagem inseriu-se ao corpo da obra. Da mesma forma, a história da formação dos docentes nas primeiras instituições complementa a constituição da formação e atuação do docente na universidade atual. Olhar a identidade do docente-artista é pensar uma obra composta por diversos planos que constituem um conjunto quase indivisível. Vê-lo é pensar na história do campo educacional e artístico, em sua

trajetória pessoal e profissional como uma amálgama de saberes. Na obra de Magritte, o artista posiciona a tela junto a janela, unindo a paisagem à pintura, fundindo a representação e o original. Há a fusão da imagem real e a imagem criada pelo artista.



René Magritte - A condição humana, 1934.
Óleo sobre tela 393/8 x 31½.

Nesse amálgama visual, deter o olhar na história é reconstituir o primeiro plano da trajetória do Ensino Superior no Brasil. Nessa viagem constata-se que o primeiro estabelecimento de Ensino Superior no Brasil, registrado, foi fundado pelos jesuítas, em 1550, na Bahia, então sede do governo geral. Naquele período, a finalidade dos jesuítas não era exclusivamente a formação de sacerdotes, pois, em um mesmo espaço, era oferecido o ensino das primeiras letras e o ensino secundário. Em alguns colégios, era acrescentado o Ensino Superior em *Artes e Teologia*, com duração de três anos. Esses cursos tinham

características próprias e compreendiam um ensino propedêutico. Cunha L.A.(2003) comenta que

o curso de Artes era também chamado de Ciências Naturais ou Filosofia e tinha duração de três anos. Compreendia o ensino de lógica, de física, de matemática, de ética e de metafísica. Somente obtinha o grau de doutor aqueles que ingressavam no curso de teologia, que tinha duração de quatro anos. Em 1553, começaram a funcionar os cursos de Artes e Teologia (CUNHA L.A., 2003, p. 152).

No século XVIII, o colégio da Bahia desenvolveu os estudos da matemática a ponto de criar uma faculdade específica para seu ensino. “Cursos superiores também foram oferecidos no Rio de Janeiro, em São Paulo, em Pernambuco, no Maranhão e no Pará” (CUNHA, 2003, p.152). Era um período de escassez de docente, porém não encontrei referência sobre a formação dos profissionais de ensino que ali atuavam. O único registro encontrado refere-se aos Jesuítas vindos para o País.

Portugal enfrentou grande dificuldade de enviar ao Brasil docentes para o exercício no magistério para o ensino superior, chegando a forçar a formação de intelectuais crioulos e mestiços para o exercício refinado da dominação, o que no Brasil podia ser enfrentado apenas pelos religiosos em pregação (CUNHA, 2003). Sobre os docentes-artistas das escolas superiores de Arte, não há referência sobre sua formação. Há apenas menção do trabalho desenvolvido pelos jesuítas que se utilizavam das Artes, para que seus objetivos religiosos fossem atingidos (BIASOLI, 1999).

Apesar da existência dessas instituições citadas por Cunha, estas não influenciaram a criação das escolas superiores. Surgiram por necessidades específicas da elite da corte, no período da transferência da sede do poder português para o Brasil. Na verdade, o modelo herdado da Colônia impulsionava modificações no Ensino Superior, já que naquele período de transição de governo havia resquícios da política educacional napoleônica e de ideais revolucionários franceses.

Em meados de 1817, D. João VI não criou universidades, mas criou cátedras⁶ isoladas de Ensino Superior para formarem profissionais, imitando, assim, o país inimigo, a França⁷. Quem atuava nestas cátedras era apenas um professor que ensinava com seus

⁶ Disciplinas isoladas mantidas com recursos próprios. As cátedras eram independentes e de extrema simplicidade.

⁷ O país inimigo nesta conjuntura política era a França, já que o pensamento educacional da burguesia francesa era o que prevalecia. Neste íterim, o político Marquês de Pombal, “déspota esclarecido”, realizou parte dos ideais revolucionários franceses no campo do ensino público no País, contemplando explicitamente a área de Arte. Nas outras áreas do conhecimento, esses ideais revolucionários não são explicitados, deixando uma lacuna na educação no período em questão.

próprios recursos e metodologia e em locais improvisados. As primeiras cátedras surgiram na Bahia e no Rio de Janeiro, impulsionando a criação do Curso de Medicina. Em 1808, ainda no Rio de Janeiro, as cátedras viabilizaram a criação do curso de Engenharia. Em 1827, foram criados os cursos jurídicos em São Paulo e em Olinda, completando a tríade dos cursos profissionais superiores: Medicina, Engenharia e Direito. Foram as escolas, as academias e as faculdades, surgidas mais tarde, a partir das cátedras isoladas, as unidades de Ensino Superior que possuíam uma direção especializada, programas sistematizados e organizados conforme seriação preestabelecida, funcionários não docentes, meios de ensino e locais próprios (CUNHA, 2003, p.154).

A formação e a atuação docente nas primeiras instituições superiores ficavam a cargo dos militares, engenheiros e profissionais que possuíssem determinadas técnicas ou habilidades específicas. Bom exemplo disso se deu no ensino de Arte neste período, com a implantação da Academia de Belas-Artes no Rio de Janeiro por D. João VI. Os professores que atuavam nessa escola superior foram convidados das cortes européias, ou mesmo aqui do Brasil, apenas por dominarem determinadas técnicas ou habilidades específicas de pintura. Barbosa assinala que Alexander Van Humboldt (1769-1857), naturalista alemão que estivera no Brasil, recebeu do embaixador de Portugal na França a incumbência de contatar artistas e artífices franceses para organizar o ensino das Belas-Artes no Brasil e uma pinacoteca (BARBOSA A.M., 2005, p.17). A criação da Academia Nacional de Belas Artes foi o marco referencial para o entendimento da constituição do perfil do docente que ali lecionava. Os elementos desse perfil profissional constituem o fio condutor para o desenvolvimento da trama a ser construída nesta investigação.

É interessante notar que a fundação das primeiras instituições de Ensino Superior no País aconteceu bem antes de se organizarem o ensino primário e o secundário, porque se achava, conforme aponta Barbosa A.M. (2005), que essa era a fonte de formação e renovação do sistema de ensino. Um senador na época (1870) dizia que “o Ensino Superior é fonte do ensino primário e é a universidade que faz a escola” (SOUZA *apud* BARBOSA, 2005, p. 15).

Pelos relatos históricos fica evidente que, no Brasil, priorizou-se o Ensino Superior como uma forma de garantir os interesses do reinado e império e como configuração para preparar uma elite que defendesse a Colônia de possíveis ações culturalmente invasoras. Barbosa afirma ser fácil entender por que as primeiras instituições de ensino foram as escolas militares, os cursos médicos e a Academia Imperial de Belas-Artes criados durante o reinado (BARBOSA A.M., 2005).

Outra autora que comenta o propósito das primeiras unidades de Ensino Superior é Aranha (2006, p.226), apontando que a instalação desses cursos ligava-se intimamente à defesa militar da colônia e ao atendimento dos interesses da família real aqui sediada.

Com essa multiplicação de faculdades ocorridas no Império, a tríade Engenharia, Medicina e Direito recebeu novas escolas, como de Odontologia, Arquitetura, Jornalismo, Filosofia, Economia, Serviço Social, Ciências e Letras, o ministro do Império era o responsável por nomear os catedráticos, os diretores e indicar os currículos de todos os cursos. A formação dos docentes que exerciam o magistério e que eram nomeados não era objeto de preocupação naquele íterim. Na verdade, o descaso pelo preparo do mestre fazia sentido em uma sociedade não comprometida em priorizar a educação elementar. Além disso, prevalecia a tradição pragmática de acolher professores sem formação, com base no pressuposto de que não havia necessidade de nenhum método pedagógico específico (ARANHA, 2006, p. 227).

Somente no ano de 1835, com o intuito de melhorar a formação dos mestres, foram criadas as Escolas Normais que, aliás, funcionaram precariamente com um só professor e pouquíssimos alunos, o que implicava na sua pouca duração. Outras Escolas Normais foram fundadas no País, mas seu funcionamento era instável, comparado ao das “plantas exóticas [que] nascem e morrem quase no mesmo dia” (ARANHA, 2006, p. 227). O próprio governo da época criticou essa tendência, mas exigia que essas escolas preparassem e ensinassem os mestres a aplicarem o método “lancasteriano do ensino mútuo”⁸ (Ibid. p.227)

As exigências impostas pelas autoridades mostravam a distância entre o discurso de valorização da profissão docente e a prática efetiva: porque o próprio governo pagava mal e não oferecia adequado apoio didático às escolas. Além disso, selecionava os mestres em concursos e exames que dispensavam a formação profissional (ARANHA, 2006). A única exigência era que o candidato ao cargo de professor mostrasse que lia corretamente, tinha esmero caligráfico, sabia efetuar as quatro operações fundamentais, até mesmo com alguns erros e sem que houvesse necessidade de aprofundamento na parte teórica. Para tornar-se mestre, cobrava-se também a religião. O candidato deveria recitar orações de cor e conhecer alguns princípios e doutrinas da igreja.

Aranha (2006) menciona como outra causa que agia contra a formação adequada de mestres o costume de nomear funcionários públicos sem concurso, em virtude da troca de

⁸ É um sistema de ensino de monitoria em que o professor não ensina todos os alunos, mas prepara apenas os melhores, que por sua vez atendem grupos de colegas. A divisa de Lancaster era: “Um só mestre para mil alunos”. A disciplina era rígida e esse processo barateava os custos, mas com resultados não tão significativos como se pode imaginar (ARANHA, 2006 p. 203).

apoio, forma de clientelismo que sempre existiu e continua existindo no Brasil, dos laços de família e dos favores que estimulam a prática de nepotismo e protecionismo (ARANHA, 2006).

As opiniões no tocante à criação da universidade se dividiam em dois grupos. O primeiro, formado pelos liberais, compreendia que essa criação contribuiria no campo educativo mesmo com a precariedade e inexistência de recursos (CUNHA L.A., 2003). Os positivistas, por sua vez, consideravam que o empreendimento comprometia o conhecimento metafísico que a ciência estava destinada a substituir. Por essa razão, faziam oposição violenta à criação de universidade.

No período da República, em 1889, com a promulgação da Constituição de 1891, muitos conflitos surgiram. Entre eles, destacam-se os novos interesses da burguesia cafeeira por educação secundária e superior. Nesse contexto, o ensino profissional se fazia necessário para o bom desempenho das funções relacionadas ao modo de produção vigente. Foi um momento histórico de facilitação para o ingresso no Ensino Superior, contribuindo para o aumento de mais de 27 escolas superiores entre 1891 e 1910. Esse aumento de estabelecimentos de Ensino Superior e a crescente demanda de ingressos ocasionaram a necessidade de contratação de mais professores. A falta de registro deixa subentendida a ausência de formação específica para os docentes, sendo os diretores escolhidos pelo governo (CUNHA L.A., 2003).

Nessa época, o ensino de Arte nas escolas superiores voltava-se para o encontro efetivo entre as Artes e a indústria, motivadas pelos novos interesses produtivos. Mesmo com os avanços na produção industrial e com os ideais pré-modernistas, o Ensino Superior de Arte continuava com o modelo da Escola Nacional de Belas-Artes, com uma instrução centrada na prática de reprodução e autoritarismo e em “moldes arcaicos disfarçados em reformas, as quais eram apenas simples mudança de rótulo” (BARBOSA A.M., 2005).

Em 1909, foi criada a 1ª Universidade no Brasil em Manaus, capital do Estado do Amazonas, em virtude da prosperidade advinda da exploração da borracha. Em 1926, entretanto, com a queda dessa exploração, as portas daquela universidade se fecharam, reabrindo apenas em 1962, desta vez incorporada à Universidade do Amazonas (CUNHA, 2003). Novamente a preocupação com os profissionais do Ensino Superior e sua formação ficou relegada a um segundo plano, mesmo havendo rumores de novas perspectivas de contratação de docentes qualificados. Essa qualificação centra-se em formar docentes para as especificidades e necessidades da época, impulsionada pelo crescimento exploratório a serviço do progresso industrial nos espaços educacionais.

Houve a tentativa de criação de novas universidades, tais como: Universidade de São Paulo, Universidade no Paraná e Universidade em Minas Gerais. Essas instituições universitárias foram bastante débeis, acarretando a dissolução em 1917. A Universidade do Rio de Janeiro, que assumiu o *status* de universidade em 1920, foi a primeira instituição de Ensino Superior autorizada legalmente pelo Presidente da República por meio do Congresso Nacional. Os profissionais que ali atuavam eram os descendentes das cátedras criadas em 1808 e 1810, e os diretores das faculdades que a compunham, bem como o reitor eram nomeados pela Presidência da República.

Sete anos após a criação da universidade carioca e seguindo os mesmos mecanismos organizacionais da primeira universidade duradoura – Universidade do Rio de Janeiro – chegou a vez de Minas Gerais fundar a universidade mineira, recebendo generosos subsídios do governo estadual e dos próprios professores que atuavam nas faculdades pertencentes ao seu quadro. Nessas duas universidades, a carioca e a mineira, o ensino de Arte estava presente sem no entanto haver registro sobre a formação do docente-artista que ali lecionava.

No período da ditadura de Vargas ou na era Vargas, em 1927, uma terceira instituição de ensino superior foi instituída no Rio Grande do Sul, porém, somente em 1934 recebeu o *status* de universidade. Ela recebeu o patrocínio de uma baronesa, que autorizou a contratação de 50 professores estrangeiros, principalmente alemães. Não há registros claros sobre a formação dos docentes importados para atuarem nas universidades brasileiras.

O período em pauta foi marcado por importantes transformações que contribuíram não apenas para o crescimento da autonomia administrativa, econômica e didática nas universidades. Além da criação do Ministério da Educação e Cultura – MEC –, destaca-se: a promulgação do decreto 19851, em 11 de abril de 1931, denominado: Estatuto das Universidades Brasileiras, documento que inova por dedicar parte do seu texto à formação ou à qualificação do docente que atuaria nestes espaços de ensino. Foi uma conquista significativa comparada ao cenário anterior na escolha por docentes. Cunha L.A. destaca que

[...] cada faculdade seria dirigida por uma congregação, integrada pelos professores catedráticos efetivos, pelos livre-docentes em exercício de catedrático e por um representante dos livre-docentes por eles eleito. Três a seis catedráticos, escolhidos pelo ministro da Educação dentre os de uma lista elaborada pela congregação, constituiriam o conselho técnico-administrativo de cada faculdade, seu órgão deliberativo. O diretor da faculdade seria escolhido pelo Ministro dentre uma lista de professores catedráticos elaborada pela congregação e pelo conselho universitário, conjuntamente (CUNHA, 2003, p. 165).

Em 1934, por decreto estadual, foi fundada a Universidade de São Paulo – USP. Foi um marco importante no seio do Ensino Superior, pois o Instituto de Educação fora promovido à categoria de escola superior, passando a se chamar Faculdade de Educação, tornando-se, na USP, o centro de formação de professores para o ensino secundário. Outras faculdades foram criadas na USP, tais como Filosofia, Ciências e Letras, Ciências Econômicas e Comerciais e a Escola de Belas Artes. Para compor o quadro docente destas faculdades, foram contratados 13 professores europeus, entre eles alemães, italianos e franceses. De acordo com Cunha (2003), esses docentes gozavam de alta qualificação, voltada para o ensino e a pesquisa. Assim sendo, desde o início do seu funcionamento, a USP propiciou condições para a construção de um novo modelo de docente-pesquisador, já que os professores vieram, especificamente, para atuar na universidade. O número dos estrangeiros chegou a 45 em suas unidades acadêmicas, diminuindo para 22 em 1942.

É interessante notar como a formação do docente universitário não era uma vertente prioritária. Para atuar no ensino superior admitia-se formação profissional de diversos segmentos da sociedade. Apenas com a criação desses novos cursos e com a chegada de novos professores com qualificação de pesquisadores ampliaram-se as expectativas de discentes interessados em se dedicar à pesquisa e ao magistério superior (CUNHA, 2003).

Esses fatos resgatados na história constituem fios para a amarração da trama que está sendo construída no cenário da docência em Arte. São elementos que mais à frente dialogarão com a especificidade do ensino das Artes e servirão de nexos para a constituição da identidade profissional do docente-artista da Educação Superior.

Nas décadas de 1920 e 1930, a universidade brasileira foi criticada por professores deste nível de ensino pela estreiteza dos cursos profissionais ministrados no País em comparação com as práticas mais abertas realizadas no exterior. Tais críticas impulsionaram outras, agora dos estudantes, que passaram a solicitar reforma universitária levando a formação da União Nacional dos Estudantes – UNE –, entidade estudantil que reivindicava reformas e inovações universitárias. Em 1938, foi realizado o 2º Congresso Nacional dos Estudantes, que girou em torno não apenas da consolidação da UNE, como também propôs uma universidade aberta a todos por meio da diminuição das taxas, que eram elevadíssimas e, assim, a universidade selecionava mais pelo nível de renda do que pela capacidade científica. Neste congresso reivindicavam-se também liberdade de imprensa, crítica, pensamento e cátedra; inovações no seio da universidade, como o rompimento da dependência do estado, eleições de reitores e diretores das unidades pelo corpo docente e discente; elaboração dos

currículos por comissões de professores especializados e representantes estudantis e aproveitamento de estudantes mais capacitados, como monitores e estagiários.

Em 1960, essas reivindicações engendraram propostas de reforma e espaço para críticas, contou com a adesão de professores e pesquisadores. Essa adesão já indicava uma nova visão sobre a necessidade de formação de profissionais para o Ensino Superior, já se aceitava apenas não como técnicos para o desenvolvimento acadêmico da pesquisa, do ensino e da extensão, ou seja, requeria-se para a formação especializada.

A demanda de ingresso nos cursos superiores aumentou, o que obrigou o governo federal a assumir a responsabilidade pelo Ensino Superior gratuito em âmbito federal e a federalização de faculdades estaduais e privadas, que doravante seriam custeadas e controladas pelo Ministério da Educação – MEC. Os professores catedráticos desses estabelecimentos efetivaram-se e igualaram-se aos professores da Universidade do Brasil, tanto na remuneração quanto nos privilégios. Novamente os requisitos prévios de formação desses profissionais contratados eram as cátedras, mas com a introdução de inovações no que se refere às teorias e práticas de ensino e pesquisa.

Um bom exemplo aconteceu com “a criação do Instituto Tecnológico da Aeronáutica – ITA – em 1947, que significou um grande avanço para o Ensino Superior pelas transformações acadêmicas”. Cunha comenta que “suas principais características inovadoras foram firmadas pela ausência das cátedras vitalícias, pela organização departamental, pela pós-graduação, pelo regime de dedicação exclusiva dos docentes ao ensino e à pesquisa, pelo currículo flexível” (CUNHA L.A., 2003, p.173).

As transformações na formação do docente universitário tomaram novos rumos para que a qualificação desse profissional se consolidasse. Na faculdade de filosofia, ciências e letras que incluía história da arte em seu currículo não foi diferente. De acordo com Cunha L.A., essa unidade acadêmica incluía

[...] professores estrangeiros de alta qualificação em seu corpo docente desde o início de seu funcionamento [o que] propiciou condições para que se formasse um novo modelo de docente-pesquisador, que veio a representar destacado papel no processo de institucionalização do campo científico e tecnológico brasileiro. Matemáticos, físicos, químicos e biólogos, formavam alunos interessados em se dedicar à pesquisa e ao magistério superior, para o que eram enviados à Europa e aos Estados Unidos, onde estagiariam junto aos grandes nomes da ciência da época (CUNHA, 2003, p.173).

Diante do novo pensamento e com as dificuldades enfrentadas por alguns pesquisadores, um grupo de cientistas formou, em 1948, a Sociedade Brasileira para o

Progresso da Ciência – SBPC. Essa sociedade, esclarece Cunha L.A. (2003), tinha como metas: difundir a ciência, buscar apoio do Estado e da sociedade, promover o intercâmbio entre cientistas e lutar pela verdadeira ciência e liberdade de pesquisa.

No mesmo rumo dessas transformações, surgiu a Universidade de Brasília(UnB), com um novo formato institucional, diferenciando-se do formato autárquico das outras universidades do país⁹, alicerçando-se no regime fundacional e apoiada por duas agências governamentais: CNPq e Capes, criadas em 1951 (CUNHA, 2003, p.174 - 175).

Pelo exposto, percebe-se que a gênese da universidade brasileira, bem como a formação dos docentes que ali atuavam, tiveram uma crescente de mutações que muito contribuíram para o avanço no desenvolvimento da visão de formação profissional na universidade. Essa mudança de olhar para as questões educacionais colaboraram direta ou indiretamente para a compreensão do processo evolutivo da constituição da identidade do docente do Ensino Superior de forma global e na constituição da identidade profissional do docente-artista que atua na universidade. Na construção dos primeiros cursos superiores, conforme visto, o curso de Artes estava entre eles. Os professores que ali ministravam aulas fazem parte da história dessa formação.

O alicerce aqui erigido até aqui é apenas a base histórica, que complemento no próximo tópico, apontando as alterações no viés da Educação Superior a partir da década de 1960.

1.3 Universidade Temporã: avanços em transformação

Quem não sabe dizer o que veio antes não sabe dizer adiante.

Gerald Thomas

A década de 1960 destacou-se por ter sido um período de grandes transformações para o Ensino Superior no Brasil, não apenas pela revolução significativa e

⁹ Entidade de direito público, autônoma em sua atividade técnica ou administrativa, fiscalizada e tutelada pelo Estado, que, às vezes, lhe fornece recursos e de cujos serviços constituem órgão auxiliar.

pelas reformas na contratação de profissionais para o 3º grau, como pelas alterações no âmbito da formação profissional, na modernização do Ensino Superior e pela quebra de alguns paradigmas estabelecidos nas décadas anteriores. Cunha destaca, como avanço,

A quebra de barreiras entre faculdades da mesma universidade; a criação de institutos de pesquisa: o trabalho docente e discente em tempo integral; a extinção da cátedra vitalícia; a estruturação da carreira docente a partir de cursos de pós-graduação, de tempo de serviço e de realizações profissionais; a remuneração para os professores e assistência aos estudantes, como bolsas, alimentação, alojamento e trabalho remunerado dentro da universidade; e o incentivo à pesquisa científica, artística e filosófica (CUNHA, 2003, p. 176).

Essa foi uma década marcante também para o Ensino Superior em Arte. Em 1963, foi fundada a primeira escola de desenho industrial de nível superior do Brasil, no Rio de Janeiro, com o nome de Escola Superior de Desenho Industrial – ESDI. Seu currículo baseava-se no adotado da Escola de Ulm¹⁰. Todavia o egresso enfrentava o problema da não absorção da mão de obra pelo mercado de trabalho.

Outras inovações ocorridas nessa década diziam respeito às questões formativas para o professor que lecionava no Ensino Superior de Arte. Começava a tomar consistência a abertura de cursos de capacitação docente, oferecidos no Museu de Arte Contemporânea da USP e em outros espaços de arte e cultura. Essa evolução começou a tomar impulso, viabilizando movimentos e encontros sobre Arte, Educação e educadores. Sobre essa evolução e a trajetória desses cursos de formação, são apresentadas nos próximos tópicos deste capítulo.

As inovações e mudanças, reivindicadas por estudantes e professores, converteram-se em ferramentas para contestar o poder das cúpulas dirigentes da universidade e redefinir o apoio para a modernização do Ensino Superior. Boa parte dos atores do campo docente sentia-se afligida pela dominação dos catedráticos, e protagonizou movimentos com inclusão de discentes, requerendo que a promoção dos professores fosse decidida por uma comissão especial. Essa reivindicação previa a participação de alunos e profissionais de

¹⁰ A Escola Superior da Forma de Ulm é uma escola privada, fundada na Alemanha em 1952 por Inge Aicher-Scholl (1917-1998), Otl Aicher (1922-1991), Max Bill (1908-1994), entre outros, como homenagem aos irmãos judeus mortos pelos nazistas na 2ª Guerra Mundial e durou até 1968. É considerada a mais significativa tentativa de se reestabelecer uma ligação com a “tradição do *design* alemão”. Foi sucessora da Bauhaus por seus métodos de ensino, disciplinas lecionadas, ideais políticos e também por acreditar que o *design* tinha um importante papel social a desempenhar.

ensino de cada universidade nas comissões e nos conselhos. Esse movimento refletiu o discurso da época, marcada por intensas lutas e inúmeros movimentos em favor da conscientização popular acerca dos direitos sociais, apesar de ainda persistirem as desigualdades sociais e educacionais.

Depois do golpe militar ocorrido em 1964, a reforma universitária passou a ter apoio do poder apenas no tocante à modernização do Ensino Superior. Quatro anos após o golpe, a repressão político-ideológica, os atos constitucionais e a Constituição de 1967 contribuíram para a extinção do regime das cátedras. Com efeito, esse ato determinou mudanças nas universidades, ameaçando professores e estudantes com a expulsão, caso fossem acusados de práticas e atividades contrárias ao regime em vigor (CUNHA, 2003, p.178). Nesse viés das práticas contrárias ao militarismo, o ensino da Arte era impedido de despertar qualquer tipo de inovação pedagógica ou manifestação artística contrária ao regime que vigorava.

A tônica desse tempo foi a expansão da educação universitária no Brasil e sua institucionalização em um cenário marcadamente autoritário. Intervenções do militarismo no Ensino Superior ocasionaram, dentre outros fatores, a aposentadoria forçada de professores mais experientes e o impedimento do ingresso de docentes mais jovens na carreira do magistério. Outra face do cenário das imposições militares é caracterizada pela formação de novas alianças entre os docentes em prol da ampliação das agências de fomento, recursos para a pós-graduação, para seus prédios e laboratórios. No elenco dos ganhos para a universidade brasileira, a profissão docente foi institucionalizada mediante o regime de tempo integral, de dedicação exclusiva e a ampliação significativa de estudantes nas instituições públicas. Cunha ressalta que, enquanto

[...] o regime das cátedras caminhava para a extinção, duas medidas foram promulgadas em 1965, ambas para a institucionalização da carreira docente. A Lei 4.881-A definiu, pela primeira vez no país, um Estatuto do Magistério Superior Federal. Sintonizadamente, o Conselho Federal de Educação aprovou o parecer 977 por solicitação ministerial, a fim de regulamentar os cursos de pós-graduação previstos na Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional, mas ainda não sujeitos a critérios de credenciamento (CUNHA, 2003, p. 185).

Apesar de ter sido um momento de imposições e lutas, os avanços alcançados pela universidade temporã foram importantes, nesse período, professores e funcionários técnico-administrativos criaram suas próprias entidades sindicais, desenvolvendo uma atuação política sem precedentes. Outro ponto diz respeito aos programas de pós-graduação. Estes programas alcançaram “um padrão de ensino e de pesquisa”, possibilitando desenvolver uma “crítica

competente das políticas governamentais em diferentes campos, como na pesquisa nuclear e na educação básica” (CUNHA, 2003, p. 179). Os cursos de pós-graduação em Arte eram mínimos e consistiam em mestrado e doutorado e eram ministrados na Universidade de São Paulo – USP.

As inovações sindicais e a crescente conscientização política para a formação docente – determinações indicadas no Decreto-lei 53/66 – impulsionaram a criação de uma instituição para a formação de professores para o ensino secundário e especialistas em questões pedagógicas, surgindo a Faculdade de Educação (CUNHA, 2003). Destacam-se, em geral, os critérios para atuação do professor universitário, tais como: número proporcional de professores com pós-graduação e tempo integral, comprovação de patrimônio próprio e de condições financeiras por parte das entidades mantenedoras das universidades, além de instalações físicas apropriadas e acervo específico para a implantação das bibliotecas.

Alguns anos depois, um novo decreto, o 3/83 do Conselho Federal de Educação, eliminaria todas as exigências anteriormente regulamentadas, estabelecendo um discurso genérico sobre a qualificação e o contrato de trabalho dos docentes. Percebe-se no discurso oscilações que ora facilitam e ora dificultam a criação de universidades.

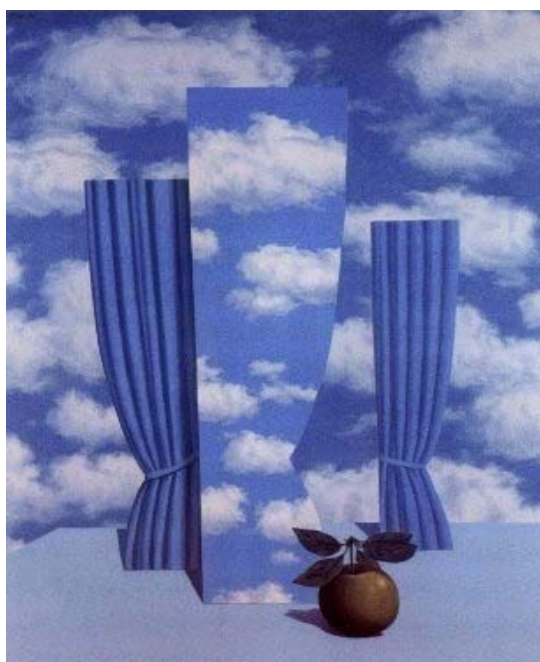
Vale lembrar que o Estatuto do Magistério Federal promoveu importantes avanços na formação e qualificação docente no período de sua promulgação, influenciando na expansão qualitativa do Ensino Superior, no desenvolvimento da pesquisa científica e na formação adequada de pesquisadores, assegurando o desenvolvimento universitário nacional. No quesito contratação de professores universitários, as mudanças foram radicais e benéficas para o Ensino Superior, haja vista que entre esses benefícios a livre-docência caíra em desuso, com ressalvas de algumas universidades paulistas, que “consideram a livre-docência um grau acadêmico, obtido por concurso após o doutorado, que é condição necessária para se tornar professor adjunto” (CUNHA, 2003, p. 185).

A exigência a partir da década de 1960 e 1970 para a contratação de professores das universidades federais restringia-se a concurso público, subdividindo-se em quatro categorias distintas, quais sejam: professor auxiliar, com exigência da graduação; professor assistente, obrigatoriamente com título de mestre, professor adjunto com título de doutor e professor titular. A implantação dos cursos de pós-graduação foi essencial para o sucesso e a renovação do ensino e da pesquisa, engendrando a conhecida proposta de indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa articulada à carreira docente, dimensões que proporcionaram mudanças qualitativas no magistério universitário em todas as esferas governamentais.

Em relação ao ensino de Arte, na década de 1970, o Instituto de Arte Contemporânea – IAC – instituiu o primeiro curso de museografia do Brasil em tempo integral e com bolsas de estudos, visando a formar pessoas capacitadas a atuarem em instituições museológicas (BARDI, 1992. p.31 - 38). Nestes cursos, a formação dos primeiros docentes continua a seguir a linha dos cursos citados, que era a formação artística como técnica ou como bacharel em alguma instituição no Brasil ou na Europa.

Ainda na década de 1970, outras transformações aconteceram no ensino da arte-educação. Uma delas que contribuiu para a ampliação de novas perspectivas para esse ensino foi a sua oficialização, tornando-o obrigatório nas escolas. Isso ocorre com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 5692/71 que prescreve o ensino de Arte nas escolas de primeiro e segundo graus. Desse modo, o MEC foi forçado a criar cursos superiores para a formação universitária desses profissionais que atuariam nesses segmentos de ensino. Sobre esses cursos são tecidas maiores considerações no próximo tópico deste capítulo.

O fio da trama já começava a delinear alguns atos na composição da cena sobre a constituição da identidade do docente-artista da Educação Superior. O protagonista, o docente-artista, surgiu apresentando um perfil carregado de elementos dessa gênese. As cortinas da história continuam a dialogar como na obra de Magritte, que por vezes aponta para o real e outras vezes para o surreal. O movimento da imagem desconstruindo-se e reconstruindo-se remete a aspectos relevantes na constituição da identidade profissional do docente-artista. O cenário da história dialoga com o cenário da trama dessa pesquisa. Os espaços se completam e ao mesmo tempo desconstroem-se ao longo das análises e buscas. Magritte resgata o plano de fundo da tela e esse diálogo com a história reconstitui trilhas e brechas já exploradas, vistas de outros prismas, a partir de novos olhares.



René Magritte - *Beautiful World*, 1962 .

Óleo sobre tela – 100 x 81cm.

Antes da década de 1970 a formação do docente universitário, incluindo aqui o docente-artista, era apenas em nível de graduação ou técnico, com exceção de alguns especialistas ou mestres qualificados em universidades fora do Brasil, já que nesse momento histórico não haviam sido implantados oficialmente no Brasil cursos de pós-graduação *lato* ou *stricto sensu* em Arte. Havia sim, em 1968, um curso de História da Arte em nível de pós-graduação no País que fora implantado pelo Departamento de História da Faculdade de Filosofia e Letras da USP. Em 1970, esse Departamento perdeu a disciplina, que foi transferida para a Escola de Comunicação e Arte recém-fundada nessa mesma instituição. O Departamento de Arte, mais adiante, na década de 1980, foi considerado a célula *máter* para a abertura e criação de outros cursos de pós-graduação em Arte no País.

Na década de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, introduziu a avaliação institucional dos programas de pós-graduação e de cursos de graduação, a concepção da autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa, financeira e patrimonial. Outras inovações aconteceram no regime jurídico que criou a Associação Nacional das Universidades Comunitárias – ABRUC – e a Associação Nacional das Universidades Particulares – ANUP, contribuindo para a expansão e regulamentação de instituições públicas e privadas.

A ampliação no número de universidades e faculdades públicas e a melhoria das condições de remuneração foi o destaque da década em pauta, o que contribuiu para a expansão na formação do docente que atua no Ensino Superior. Isso impulsionou um novo foco para a formação no magistério universitário, porém ainda de forma nebulosa. Ainda há muito a ser feito para que as políticas educacionais e a formação do docente universitário sejam direcionadas ou, poderíamos até dizer, redirecionadas. Pimenta defende o preparo docente, comentando que,

A par da questão legal, a docência universitária constitui tema relevante em diferentes países e no nosso, se se admite a necessidade de as instituições de nível superior desenvolverem programas de preparação de seus professores para o exercício da docência. Preparo este que os ponha a par da problemática e da complexidade do *ensinar* e do *formar* no ensino superior; do formar profissionais, do formar pesquisadores e do formar professores (PIMENTA, 2002, p. 24 grifos do autor).

A autora propõe a valorização da educação de qualidade como necessária para investir na docência universitária e defende a universidade como local de formação de professores, sem reduzir a docência a competências ou a técnicas.

Vários outros pesquisadores atuais contribuem para a ressignificação das práticas e a reflexão sobre elas, tais como Schön (2000), Sacristán (2002), Tardif (2002) e outros. Sobre as questões didático-metodológicas, dentre vários autores, destaca-se Libâneo (2008), que contempla discussões com propostas de reflexões significativas sobre a didática e a metodologia no Ensino Superior. Os teóricos, Anastasiou (2003), Pimenta (2002), Zabalza (2004) e outros direcionam seus estudos para os programas de formação docente com o olhar voltado não apenas para a formação do professor universitário, mas também para a concepção de docência.

Cabe lembrar que a formação do docente de Ensino Superior tem ocupado as agendas do MEC e da própria universidade, haja vista a publicada pelos novos parâmetros para os programas de pós-graduação. Já as universidades têm desenvolvido programas para docentes recém contratados e também para o aperfeiçoamento de seus professores. Dessa forma, é perceptível uma nova identidade à formação deste profissional.

Estudos desenvolvidos pela Organização das Nações Unidas para a Ciência e a Cultura – UNESCO – e Associações das Universidades Européias apontam mudanças na docência do Ensino Superior e novas propostas de orientações para a aprendizagem. Nestas pesquisas, a docência orientada para a aprendizagem dá maior ênfase ao método de disseminação de informação e comunicação, à duração das aulas, atividades de extensão e ao currículo, à produtividade e às características das pessoas envolvidas no processo de aprendizagem. Essa nova roupagem, certamente, contribuirá para a excelência do ensino na universidade.

Outro exemplo de novas propostas para a formação do profissional do Ensino Superior acontece no Brasil em algumas universidades, como a experiência de formação pedagógica do docente deste nível de ensino que se efetiva na Universidade Federal de Goiás. Há alguns anos, esta instituição possui um curso específico para a formação dos docentes recém-contratados, tanto para o quadro dos efetivos como para professores substitutos. Há nesses cursos, denominados Docência Universitária, a preocupação com a formação pedagógica dos profissionais que ingressam na educação superior. Nesta universidade, nos cursos de especialização, é oferecida aos discentes a disciplina Metodologia do Ensino Superior, com o objetivo de preparar novos docentes para atuarem na universidade. Nos programas de mestrado e doutorado, há as disciplinas formativas da área pedagógica que

também contribuem para o enriquecimento dessa formação. Em várias outras entidades de ensino superiores, nos cursos de especialização a procura pelos cursos de Docência Universitária está em ascensão, impulsionada pelas novas exigências da comunidade acadêmica para o magistério na universidade.

Mesmo com tais saltos nas políticas de formação do docente universitário, ainda há um longo caminho a percorrer, a ser desbravado e pesquisado por profissionais comprometidos com a melhoria da qualificação pedagógica dos profissionais das instituições superiores. O processo está a passos lentos, mas com expectativas animadoras e promissoras de redimensionamento organizacional.

No próximo tópico deste capítulo, serão vislumbrados alguns avanços relacionados à formação do docente universitário constantes dos programas de pós-graduação no Brasil. Destacar-se-ão elementos da história que ajudarão a elencar os fios da trama para apontar alguns aspectos que contribuem para a constituição da identidade profissional do docente-artista universitário.

1.4 Programas de Pós-Graduação: mitos e desafios na formação docente

Conforme apresentado no início do capítulo, questões relacionadas à formação do professor universitário têm avançado nos últimos anos por conta de novas demandas de qualificação profissional, da necessidade e especificidade da docência no mundo contemporâneo e de propostas inovadoras para o novo mercado e suas exigências. Neste cenário, muitas foram as regulamentações propostas nas universidades, principalmente na década de 1960 em diante, remetendo a transformações importantes nas últimas quatro décadas.

Para contextualizando historicamente a pós-graduação no Brasil, são apresentados, a seguir, alguns pontos relevantes do crescimento deste programa de formação, espaço de contribuições para a formação e construção da identidade do docente que atua na Educação Superior.

A pós-graduação no Brasil, desde a sua criação na década de 1960, ou seja, há mais de 40 anos, colaborou e ainda colabora para o desenvolvimento, a expansão e o

reconhecimento e a afirmação deste programa no âmbito internacional. Esse crescimento, com o acompanhamento da Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), deu oportunidade para muitos docentes-pesquisadores a preencherem a lacuna que havia na formação do profissional que atuava e atua no Ensino Superior. Com efeito, o principal objetivo da pós-graduação é formar professores “competentes para atender com qualidade a expansão do Ensino Superior e preparar o caminho para o decorrente desenvolvimento da pesquisa científica” (KUENZER, 2005, p. 1342). Apesar da expansão e afirmação internacional expressados, o País ainda não atingiu os índices necessários de docente com títulos indispensáveis para esse nível de ensino. Há um longo caminho para que o percentual de formação por habitante atinja os índices internacionais, ampliando assim novos horizontes para a formação do docente universitário (KUENZER, 2005).

Em conformidade com a trajetória histórica da pós-graduação no Brasil, legalmente instituída em 1965, a preocupação com a formação docente para o Ensino Superior começou a tomar um novo formato conforme Parecer nº 977. A própria conjuntura – a de um regime militar que ditava as regras¹¹ – contribuiu para a expansão deste nível de ensino. O ideal na época era o crescimento e a expansão tecnológicos e científicos, provocando aliança entre as “elites militares de direita e as elites acadêmicas, intelectuais e científicas de esquerda. Ambas tinham em comum o nacionalismo e a crença na ciência e tecnologia” (SCHWARTZMAN *apud* KUENZER, 2005, p.1344).

Era uma preocupação que obrigou o governo a expandir a pós-graduação. O objetivo desses cursos é a formação de pesquisadores em seus campos específicos, sem exigir formação pedagógica de professores. A Resolução 3/99 do Conselho Nacional de Educação (CNE) exige a oferta de uma disciplina sobre metodologia de ensino nos cursos de pós-graduação *lato sensu* (VEIGA, 2006). Sobre a preparação dos professores, esta autora escreve:

[...] a formação docente para a educação superior fica a cargo das iniciativas individuais e dos regimentos das instituições responsáveis pela oferta de cursos de pós-graduação. O governo (MEC/Sesu/Capes/Inep) determina os parâmetros de

¹¹ “A Lei nº 5.540, de 1968, foi definida durante a ditadura militar e fez-se acompanhar de toda uma legislação que reprimia as liberdades mais básicas na sociedade e na academia. Sinteticamente, aquela reforma, entre outras coisas, determinava o fim das cátedras vitalícias, tornava obrigatório o regime departamental, definia as linhas gerais para a carreira docente e estabelecia a obrigatoriedade da associação de ensino e pesquisa. Desse modo, mesmo os críticos não hesitam em relacioná-lo ao modelo *humboldtiano* de universidade e de revelar sua contribuição para a institucionalização da pesquisa e da pós-graduação *stricto sensu* no país” (MANCIBO, 2006, p. 48). A lei citada por Mancibo foi revogada em dezembro de 1996, mais conhecida como Lei 9394/96. Atualmente, a Lei 11.645 de 10.03.08, que disciplinou inteiramente a matéria tratada na Lei 10.639/03, revogou a anterior apenas para acrescentar a obrigatoriedade da cultura indígena (Lei n. 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

qualidade institucional, e muitas instituições de educação superior organizam e desenvolvem um programa de *preparação* de seus docentes, orientadas por tais parâmetros (VEIGA, 2006, p. 88 - 89).

Na década de 1970, a CAPES sistematizou o acompanhamento e a avaliação dos programas de pós-graduação, consubstanciados pelo apoio do Estado e munidos de um plano nacional de desenvolvimento. Em 1976, instituiu-se o Plano Nacional da Pós-Graduação, que vigorou de 1975 a 1979. “Sua principal meta era formar pesquisadores, docentes e profissionais para atender às demandas e as necessidades do Ensino Superior” (KUENZER, 2005, p.1344).

Após a viabilização do Plano Nacional da Pós-Graduação (I-PNPG), mais cinco propostas surgiram ao longo das últimas décadas, abrindo espaço para a qualidade do ensino na graduação, ampliação da pós-graduação ao sistema de ciência e tecnologia, novas metas e vertentes para as questões avaliativas. Uma das propostas que causou e causa ainda hoje certo desconforto é a exigência de produção escrita dos professores para fins de avaliação. Muitos docentes questionam sobre o excesso de publicações, instituindo a quantidade como meta e uma banalização em determinadas áreas do conhecimento, pois, em muitos casos, o mesmo produto passa por um processo de “maquiagem”. Trata-se de “um verdadeiro surto produtivista, no qual o que conta é a publicação, não importando qual versão requeitada de um produto ou várias versões maquiadas de um produto novo. A quantidade institui-se em meta” (KUENZER, 2005, p.1348).

Dentre as propostas citadas pelo PNPG, a duração dos cursos tomou novos rumos, tais como a redução do tempo de mestrado e doutorado, interferindo no bem-estar docente, principalmente o discente, relegado a um segundo plano. Assim, a duração dos cursos passou a ser entre 24 a 48 meses. Com todas essas discrepâncias sobre as questões de avaliação da CAPES, o último PNPG, ou seja, o V-PNPG, a vigorar até 2010, apresenta uma nova regulamentação e flexibilidade nos indicadores de avaliação. Nessa nova proposta, há uma preocupação com o equilíbrio no desenvolvimento acadêmico, expandindo a avaliação todas as regiões do País. Dentre as novas propostas, quatro delas contribuem para o ensino universitário, especificamente na formação docente. As quatro inovações são:

Capacitação do corpo docente para as instituições de ensino superior, a qualificação dos professores da educação básica, a especialização de profissionais para o mercado de trabalho público e privado e a formação de técnicos e pesquisadores para empresas públicas e privadas (CAPES *apud* KUENZER, 2005, p.1351).

A principal função dos programas de pós-graduação ainda é a formação do docente, principalmente do docente universitário. Essa é instância privilegiada não apenas para a pesquisa, mas também para discussões e formação deste profissional que, ao longo da história da universidade, tem tido dificuldades em encontrar parceiros para dividir seus anseios profissionais. Sobre essa falta de parceiros, Coêlho (2006) afirma que esse espaço de formação deve contribuir efetivamente para superar as vicissitudes do mundo, cultivar a dúvida de como realmente as coisas são, compreender a existência humana e ampliar os horizontes culturais e humanos.

As discussões possíveis nos programas de pós-graduação corroboram para uma reflexão sobre a prática docente no campo universitário, estendendo-se para os outros níveis de ensino, já que sua formação interfere ou contribui para melhorar o ofício docente. Essa função de formação e capacitação do docente universitário é destaque na elaboração das políticas da pós-graduação *stricto sensu* desde sua criação até os dias atuais.

Diante do exposto, percebe-se um salto enorme na melhoria da qualidade de formação do docente que leciona na universidade. Novos olhares voltam-se para esse ensino, e os profissionais são preparados com capacidade teórica e pedagógica.

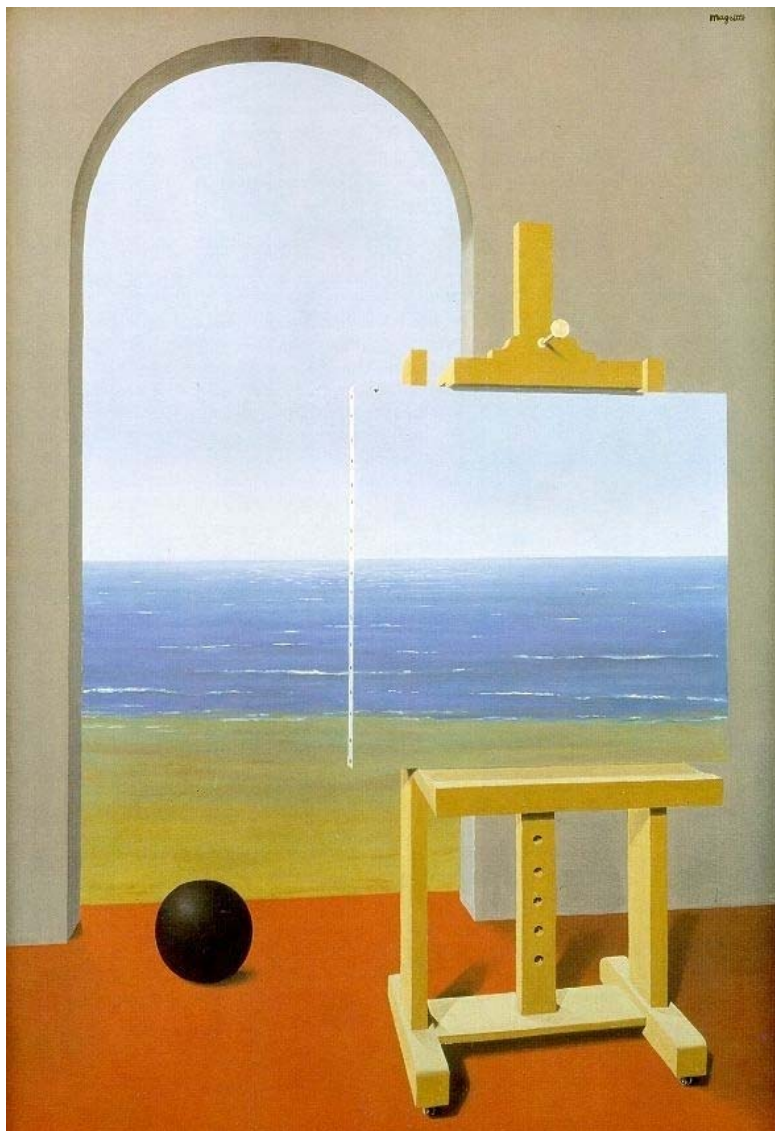
Se desde a década de 1960, essa formação era uma preocupação real, como será que acontece a construção da identidade do docente que atua no Ensino Superior? No caso desta investigação, qual será a identidade profissional do docente-artista que ingressa na docência universitária? As possíveis respostas continuam a ser vislumbradas no próximo e último tópico deste capítulo e será melhor complementada no segundo capítulo, que trata do tema “identidade profissional”, permeada pelas discussões sobre o docente-artista e sua formação. Conhecer quais são alguns aspectos constituintes da identidade profissional do docente protagonista desta trama é um dos objetivos desta investigação.

1.5 O cenário da história do ensino das Artes no Ensino Superior no Brasil

Na primeira parte deste trabalho, vislumbraram-se a trajetória histórica do docente que atua no Ensino Superior, a formação e a transformação deste profissional desde a criação dos primeiros cursos de Ensino Superior no Brasil. No último tópico deste capítulo, é

focalizada a trajetória histórica da formação do docente-artista que atuava e atua no Ensino Superior desde as primeiras instituições universitárias em Artes ou em Educação Artística, como eram chamados os primeiros cursos desta área.

O olhar para as questões formativas e a história do ensino das Artes no Brasil é contemplado com a intenção de compreender a trajetória e as implicações deste ensino para a formação do docente-artista que atua hoje na universidade. De posse da contextualização histórica do ensino de Arte na universidade e de como se deu a formação do docente-artista na história, teço considerações sobre esse profissional e os elementos históricos que permeiam sua atuação e produção artística no período de docência na universidade. O olhar para o passado é necessário à condição humana e Magritte novamente contribuirá para a retomada deste olhar, trazendo à tona, em sua obra, o cenário da história, recriando-o na própria tela e conectando suas facetas.



René Magritte - A condição humana. Óleo sobre tela – 1935.

A nitidez da pintura de Magritte é impressionante e propõe a subversão da realidade. Sua poética sofreu influência da história da mesma forma que o docente-artista carrega elementos do passado. Por isso visitar a história possibilita reconstituir trilhas para ampliar a percepção de concepções e resquícios deixados na história sobre o ensino de Arte, desde o período da colonização com a chegada dos jesuítas ao País até os dias de hoje. Esses religiosos não tinham apenas o intuito missionário e pedagógico, mas colonizador, e utilizaram-se da Arte para que seus objetivos fossem atingidos. A Arte era instrumento da educação colonizadora e, para atrair a atenção das crianças, usavam o teatro, a música, dança

e o teatro em versos. “Elas [crianças] representavam, dançavam e, aos poucos, iam aprendendo bons costumes e a religião cristã” (BIASOLI, 1999, p.47).

Mesmo antes de os jesuítas fazerem seu trabalho colonizador, a expressão artística já existia no País, com as manifestações artísticas da cultura indígena, tais como: adornos, produção de utensílios e objetos da cultura própria, pinturas e danças. A manifestação da cultura européia na Colônia dificultou a pureza da cultura dos nativos que entendiam a Arte como expressão de seu modo de ser e viver, coisa que não ocorria com a compreensão de Arte da classe dominante. Essa classe via a Arte principalmente como acessório cultural de etiqueta e refinamento e como trabalho manual para obter lucros e propagar a fé cristã para a classe trabalhadora. A influência dessa nova educação modificaria marcadamente a estrutura de ensino que via a Arte que valorizava a literatura e a retórica e desfavorecia a atividade manual ou até mesmo o estudo das ciências (BIASOLI, 1999).

Com essa concepção de Arte como forma de catequizar os índios para formar a classe trabalhadora, os jesuítas foram os primeiros docentes-artistas – sem, no entanto, ter formação específica para essa função – e tinham o propósito de ditar os padrões de comportamento impostos pela igreja católica. Biasoli confirma essa problemática com o seguinte argumento

Assim o trabalho manual é para os escravos e índios, e o saber universal, para a formação da elite intelectual, distanciada do trato de assuntos e problemas da realidade imediata, fato que já evidencia a concepção da arte como trabalho manual e a caracterização da arte como instrumento para outros fins e não como atividade em si mesma (BIASOLI, 1999, p. 49).

Com a expulsão dos jesuítas, outras mudanças nesse ensino aconteceram. Novos rumos foram ditados pelo então Marquês de Pombal, focando as aulas de Arte no ensino de desenho e de geometria. Houve a criação das aulas públicas de geometria, e posteriormente, a cadeira de geometria. Não há registro da formação dos docentes que ministravam essas aulas, apesar de serem obrigatórias a todos os estudantes e às conhecidas pessoas curiosas sob pena de punições (BIASOLI, 1999). Quanto à formação do professor de desenho, os registros achados não são claros, encontrando-se apenas comentários sobre planos não estabelecidos e inexistentes. Apenas quando foram introduzidas no Brasil as aulas de desenho de modelo vivo – que, aliás, obedeciam aos critérios dos códigos neoclássicos – registrou-se a atuação do professor regente com formação em cursos na Itália, sem explicitar se eram cursos superiores ou cursos técnicos ou afins.

A chegada da corte ao Brasil provocou inovações em diversos setores da sociedade, a fim de beneficiar os recém chegados às terras brasileiras. As transformações culturais foram inevitáveis com a chegada de uma nova cultura no cenário brasileiro, induzindo a implantação da imprensa, que oportunizou mudanças e ampliação educacional voltadas para o desenvolvimento das profissões técnicas e científicas, além de impulsionar o ensino tecnológico. Devido à baixa demanda de indústrias e à pouca procura por profissionais especializados, esse aumento tecnológico decresceu. Um dos aspectos que mais afetou a queda dos cursos ou a desvalorização dos cursos técnicos foi, contudo, a concepção de Arte manual deixada pelos jesuítas. A não valorização desse trabalho artístico impossibilitou a ampliação desses cursos, que formavam profissionais ligados a qualquer tipo de atividade manual ou técnica, desmerecendo essas profissões. Os docentes que ministravam as aulas técnicas eram artistas famosos da época que haviam perdido seus empregos ou que haviam fugido das ameaças bonapartistas. Com a queda de Napoleão, muitos deles deixaram o país, retornando ao lugar de origem.

É válido lembrar que os cursos citados eram técnicos e possuíam aulas de desenho e geometria, e não necessariamente cursos de Arte. Somente com a chegada da Missão Francesa ao Brasil criou-se a Academia de Belas Artes, que era dirigida por artistas desta missão. O ensino oficial era o neoclássico, o que distanciou significativamente a Arte acadêmica e a Arte popular, induzindo a frequentar a academia quem necessariamente tinha a vocação. Esses eram encontrados apenas na aristocracia, já que a característica deste estilo é a cópia e a reprodução, dificultando aos artistas nativos o autodidatismo ou até mesmo a ascensão aos meios elitistas da Arte. Foi, então, que esse ensino passou a ser doutrinado com o árduo exercício da cópia, confirmando o entendimento da Arte como *status* social, prática de reprodução ou autoritarismo. Os docentes atuantes nessa academia eram artistas famosos da Europa sem registro, porém possuíam formação acadêmica para atuar no Ensino Superior. Sobre a contratação desses professores, Barbosa comenta que

[...] os organizadores da academia de Belas-Artes, célula máter do nosso ensino de arte, eram franceses, todos membros importantes da Academia de Belas-Artes, do Instituto da França, e bonapartistas convictos.

[...] Com a queda de Napoleão e a volta dos Bourbon ao poder, os bonapartistas do Instituto de França caíram em desgraça.

Por essa época Alexander Van Humboldt (1769-1857), naturalista alemão que estivera no Brasil, recebeu do embaixador de Portugal na França a incumbência de contactar artistas e artífices franceses para organizar o ensino das Belas-Artes no Brasil e uma Pinacoteca. Lebreton encarregou-se de reunir o grupo. [...] com o objetivo de fundar e pôr em funcionamento a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, instituição assim designada pelo decreto de 12 de outubro de 1816, mas que teve seu nome mudado para Academia Real de Desenho, Pintura, Escultura e

Arquitetura Civil, pelo decreto 12 de outubro de 1820. [...] para finalmente, depois da proclamação da República, chamar-se, Escola Nacional de Belas Artes. Muitos desses artistas que para cá vieram eram famosos na época e receberam convites de outros países europeus para ocuparem cargos de professores [...] posições que recusaram para vir ao Brasil (BARBOSA, 2005, p. 16 - 17).

As considerações até aqui elencadas apontam que a formação do docente-artista nas primeiras escolas de Arte era semelhante à formação do docente universitário nos primórdios da educação no País. A maioria deles tinha formação técnica e autodidata e era contratada apenas por fazer parte do quadro de profissionais liberais. No período da Proclamação da República (1889), com a chegada das reformas educacionais (1891) e com as novas leis impostas pelo governo da época (1911), muitos desses professores sem formação adequada sentiam-se impossibilitados de continuar com seus cursos, pois antes da reforma o currículo era imposto pelo governo e agora essa mesma reforma propunha autonomia didática. Diante das mudanças, muitos se viram despreparados pedagogicamente, para continuar nos cursos ou séries em que atuavam. Mesmo com dificuldades didáticas e tendo políticos como orientadores, os cursos de desenho não sofreram nenhuma alteração metodológica.

Após 1920, muitos intelectuais, otimistas em recuperar a educação, aderiram aos meios educacionais. Essa adesão foi provocada por fatores, como: transformações decorrentes da primeira Guerra Mundial, crise econômica mundial e alterações nos meios educacionais. Barbosa (2005) assinala que, mesmo em decorrência dessas transformações educacionais, os acontecimentos pré-modernistas não tiveram nenhuma influência sobre a sistemática do ensino de Arte nas escolas primária, secundária e superior. O Ensino Superior, que tinha como modelo a Escola Nacional de Belas-Artes, continuou em moldes arcaicos disfarçados em reformas, que eram apenas simples mudança de rótulo.

A metodologia da Escola de Belas-Artes influenciou grandemente o ensino da Arte no nível primário e, principalmente, secundário, durante os vinte e dois primeiros anos do século XX. Outras influências, no entanto, dominaram este período: os processos resultantes do impacto do encontro efetivo entre as Artes e a indústria e o processo de “cientifização” da Arte. Ambos tiveram suas raízes no século XIX, comprovando a afirmação anterior de que as primeiras décadas do século XX correspondem à realização dos ideais do século precedente (BARBOSA, 2005. p.32).

Nesse novo cenário histórico, o ensino de Arte sofreu uma retomada em seus métodos, com base no ensino de Arte das escolas americanas, utilizando-se da psicologia

aplicada à educação, pregando que a Arte não é ensinada, mas expressada. Nessa vertente, na concepção de ensino subentende-se que é a criança quem procura seus próprios modelos com base em sua própria imaginação (BIASOLI, 1999, p.61). A formação do docente-artista referida nas pesquisas dessa época acontecia em cursos de psicologia, nos cursos de letras ou artistas autodidatas. A especificidade de formação em Arte ou em cursos de pós-graduação ou educação ainda não era um pré-requisito básico para a formação de formadores. A concepção de Arte para expressar ou finalizar conteúdos de outras matérias é mais um dos resquícios herdados que se configura como elemento condutor para a constituição da identidade do docente-artista deste período, que entendia a Arte como livre expressão. Sobre isso Barbosa considera que,

De acordo com as descrições de Scaramelli, a arte era usada para ajudar a criança a organizar e fixar noções apreendidas em outras áreas de estudo.

A expressão através do desenho e dos trabalhos manuais era a última etapa de uma experiência para completar a explosão de um determinado assunto (BARBOSA, 2003, p.1).

Na Semana de Arte de 1922, Mário de Andrade e Anita Malfati conduziram o movimento de valorização da Arte infantil, apesar de ainda ser valorizada a livre expressão das crianças, ou seja, o espontaneísmo. “A contribuição de Mário de Andrade foi muito importante para que se começasse a encarar a produção pictórica da criança com critérios mais científicos e à luz da filosofia da Arte” (BARBOSA, 2003, p.2). O escritor iniciou sua formação em piano na faculdade de Filosofia e Letras de São Paulo, no Conservatório da mesma cidade e foi nomeado professor catedrático de história da música e estética no conservatório em que se formou. Esse foi o pontapé inicial para as pesquisas sobre a temática do desenho e a infância no curso de Filosofia e História da Arte na Universidade do Distrito Federal.

Já Anita Malfati possuía formação acadêmica em Arte, além de outros títulos a ela conferidos, que ampliam as possibilidades de um ensino fundamentado cientificamente e pedagogicamente. Diante dessas informações, percebe-se que há um diferencial no ensino da Arte quando o docente tem formação específica ou direcionada para a área de atuação.

A inovação, todavia, não durou muito tempo, devido à ditadura que podava toda e qualquer manifestação ou ação renovadora de docentes inovadores, impedindo-os de ampliação do olhar para a arte-educação. Barbosa confirma que as questões políticas também tiveram um papel significativo na história da Arte-educação no Brasil.

De 1937 a 1945 o estado político ditatorial implantado no Brasil, afastando das cúpulas diretivas educadores de ação renovadora, travou o desenvolvimento da

arte-educação e solidificou alguns procedimentos, como o desenho geométrico na escola secundária e na escola primária, o desenho pedagógico e a cópia de estampas usadas para as aulas de língua portuguesa (BARBOSA, 2003, p.2).

A imposição política influenciou diretamente o ensino de Arte no País e, a partir de 1947, com a criação do Estado Novo, a Arte passou a ser entendida como liberação do emocional, com a intenção de expandir a expressividade da criança, permitindo a manifestação livre de sua expressão artística sem a influência de adultos, conforme explicitado. Neste ínterim histórico, vários artistas e educadores fundaram alguns ateliês sem, no entanto, estar explícito nos registros encontrados a formação destes dirigentes quanto à produção artística. Além dos ateliês, fundaram-se nessa época as Escolinhas de Arte do Brasil com o mesmo objetivo dos ateliês, a livre expressão da criança.

No movimento de redemocratização da educação, a influência de alguns educadores foi de grande importância para o movimento da Arte-educação. Dentre eles, destacam-se aqui Augusto Rodrigues, Helena Antipoff, Anísio Teixeira, que viabilizaram um curso de formação de professores, influenciando a multiplicação de Escolinhas de Arte no Brasil, que chegou a um número de 32 escolinhas no território brasileiro. A formação dos formadores desses cursos continua nebulosa devido à ausência de documentos específicos sobre essa formação. Augusto Rodrigues era educador, pintor, desenhista, gravador, ilustrador, caricaturista, fotógrafo e poeta. No entanto, não, está claro onde ocorreu sua formação acadêmica e artística. Já Helena Antipoff, psicóloga e educadora, teve sua formação universitária em Paris e Genebra. Não foi encontrado registro de formação *stricto sensu* “no início” de sua carreira docente. O educador Anísio Teixeira era formado em direito, mas iniciou sua atuação no Ensino Superior como pedagogo e administrador geral. Somente seis anos após sua formação em direito fez pós-graduação em Nova York. Outros nomes são relevantes para a história da Arte-educação no Brasil, mas pelos relatos e biografias pesquisadas, a formação desses professores das Escolinhas de Arte do Brasil, em sua grande maioria, era artística e em educação.

Mais uma vez a história da formação do docente-artista assemelha-se à formação dos primeiros docentes nas universidades brasileiras. Nessas Escolinhas de Arte, os formadores eram apenas graduados ou tinham formação artística ou técnica, comprovando a semelhança das primeiras instituições superiores e também o crescimento intelectual e formativo que ocorreu somente de algumas décadas para cá. De 1950 em diante, esse crescimento formativo protagonizou uma ascensão à Arte-educação com a criação dos primeiros cursos de formação docente no País. Destacam-se, nesse período, a criação, no

Museu de Arte Contemporânea de escolas voltadas para o ensino das Artes, como o Instituto de Arte Contemporânea, (IAC), que tinha a função de ministrar palestras, cursos, exposições e apreciações para interessados nas questões artísticas, mas direcionadas ao campo da didática.

[...] em 1950, foi criado o Instituto de Arte Contemporânea, englobando diversos cursos, com o objetivo principal de suprir importantes lacunas no ensino técnico e artístico da cidade. O primeiro curso ministrado pelo instituto foi o de gravura, aos cuidados de Poty Lazzarotto e Renina Katz. O de desenho foi confiado a Roberto Sambonet, importante designer italiano. Gastone Novelli e Waldemar da Costa lecionaram pintura, e o polonês August Zamoyski, escultura. Neste mesmo ano, o museu lança a revista *Habitat*, que se torna um importante veículo de divulgação de uma estética moderna de viés funcionalista (*Instituto de Arte Contemporânea – IAC*) (ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL DE ARTES VISUAIS, 2008).

Nos cursos e palestras oferecidos pelo Instituto de Arte Contemporânea, a intenção era promover formação no campo da didática, apesar de a formação dos responsáveis pelo curso ser técnica, graduação, categoria bacharel, ou artistas autodidatas na linguagem que dominavam – musical, visual, teatral, literária – formados pela Escola de Belas Artes ou em espaços fora do País.

Conforme citado no tópico anterior, na década de 1970, o IAC instituiu o primeiro curso de museografia do Brasil em tempo integral e com bolsas de estudos, visando a formar pessoas capacitadas a atuarem em instituições museológicas (BARDI, 1992. p.31 - 38). Nesses cursos, a formação dos primeiros docentes continuava na mesma linha dos seguintes cursos: formação artística como técnico ou como bacharel em alguma instituição no Brasil ou na Europa. Foi um período de transformações no ensino da Arte-educação em virtude da oficialização do ensino de Arte, obrigatório, nas escolas, por força da LDB 5692/71, que trazia em seu texto o seguinte:

Art. 7º Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969 (LEI Nº 5.692 - DE 11 DE AGOSTO DE 1971 - DOU DE 12/8/71 - Lei de Diretrizes de Bases).

Em razão dessa nova legislação governamental que oficializou o ensino de Arte nas escolas de primeiro e segundo graus, o MEC foi forçado a criar cursos superiores para formar os profissionais que atuariam nesses níveis educacionais. Foi um período de impasses. O primeiro deles dizia respeito à duração dos cursos para formar esses Arte-educadores apenas em dois anos e com um ensino polivalente, atendendo a todas as especificidades das linguagens artísticas. O segundo impasse refere-se ao currículo desses cursos de Licenciatura

em Educação Artística, que intencionava preparar um professor de Arte em apenas dois anos e que fosse capaz de lecionar música, teatro, artes visuais, desenho, dança e desenho geométrico, tudo ao mesmo tempo, da 1ª à 8ª série e, em alguns casos, até no 2º grau (BARBOSA, 1989 p.170 - 171).

Nesse movimento histórico, a USP teve um papel fundamental nessa decisão, pois não cedeu à proposta de formar profissionais em apenas dois anos e, sim, em quatro anos. A autora supracitada coloca em seu relato a seguinte observação:

É um absurdo epistemológico ter a intenção de transformar um jovem estudante (a média de idade de um estudante ingressante na universidade no Brasil é de 18 anos) com um curso de apenas dois anos, num professor de tantas disciplinas artísticas. Nós temos 78 cursos de Licenciatura em Educação Artística nas faculdades e universidades do Brasil outorgando diplomas a arte-educadores. A maioria deles são cursos de dois anos de duração. Somente no estado de São Paulo nós temos 39 cursos. Poucas universidades, principalmente públicas, como a Universidade de São Paulo, recusam-se a oferecer o curso de dois anos e optam por um curso de quatro anos, possível através de regulamentação do Ministério da Educação seguindo, entretanto, um currículo mínimo estabelecido que não é adequado para preparar professores capazes de definir seus objetivos e estabelecerem suas metodologias (BARBOSA, 1989, p. 171).

Cabe aqui uma indagação relacionada a esses cursos de formação de Arte educadores. Quem eram os professores dessas primeiras faculdades de Educação Artística? As discussões a respeito da formação do Arte-educador de 1º e 2º graus são diversas e nas mais variadas facetas, mas uma das indagações que move esta pesquisa é: Quem era o docente-artista que atuava nos primeiros cursos de formação superior do País? Conforme pesquisas, os primeiros professores artistas a atuarem nessas faculdades eram profissionais formados nas mais diversas áreas do conhecimento, como Direito, Filosofia, Ciências Humanas e outros cursos superiores ou profissionais de escolas técnicas de referência da época ou autodidatas em técnicas artísticas. Pouquíssimos docentes destas instituições de Educação Artística eram especialistas, mestres ou doutores. Em sua grande maioria, tinham apenas a graduação, cursos técnicos no exterior ou escolas de Belas Artes, como bacharéis em áreas afins.

Pelo exposto, percebe-se que, no início da oficialização do ensino de Artes o desafio foi grande de formação de profissionais habilitados para atuarem na área das Artes. O primeiro deles era a duração do curso¹², conforme comentado, e o segundo e maior desafio era

¹² Os cursos aligeirados, designados licenciaturas curtas, foram sendo extintos ao longo das décadas de 1970/80 até meados da década de 1990, sendo substituídos por licenciatura plena em Educação Artística. Mesmo com esse aparente avanço em relação ao modelo “curto”, foi alvo de críticas por manter o caráter polivalente, dando

o da contratação de docentes qualificados para atuarem nesses cursos de curta ou de duração estendida para quatro anos.

O pesquisador Zanini (1994) indica pontos relevantes para o tema desta pesquisa sobre a formação do docente-artista que atua no Ensino Superior. Nos seus argumentos, o foco de formação nas academias, na verdade, era o artista e não o docente. No entanto, com as novas leis esse olhar começou a se adaptar à realidade da época:

Discorrendo em termos mais gerais, é necessário lembrar que o ensino da História da Arte fora instituído no Brasil pela Academia Imperial de Belas Artes e ministrado a partir de 1890, mas em limites dos mais precários, até que se encontrasse melhor estrutura junto à universidade do Brasil (1931). O ensino prático-teórico da velha academia do Rio de Janeiro irradiou-se para outras escolas de belas artes do país, a começar da Bahia. Com a criação dos cursos de licenciatura em educação artística (1970), a história da Arte permaneceu dirigida fundamentalmente para a formação de artistas. Para os que almejavam maiores conhecimentos teóricos e históricos, o que lhes reservava a malha de ensino era escasso (como acontece ainda hoje). Aos poucos, os professores credenciados pela formação e obtenção de títulos em universidades estrangeiras de grande tradição na disciplina (na Sorbonne, do mais alto nível e do maior rigor antes da reforma do fim dos anos 60) e os que realizaram mestrado e doutorado no país (desde o decênio de 70) a partir da USP – constituíram um *corpus* de historiadores que hoje conta com algumas dezenas de indivíduos sobre os quais repousa boa parte da responsabilidade da pesquisa e do ensino da arte e sua história no Brasil (ZANINI, 1994, p. 2).

São válidos os argumentos do autor supracitado quando aponta a dificuldade em se encontrar nas décadas passadas professores formados em Arte, exclusivamente especialistas em História da Arte, principalmente no País. No Brasil, não havia cadeiras na universidade que pudessem qualificar a atuação nesta área do conhecimento, confirmando mais uma vez a dificuldade de formação na área de Arte. Sobre a criação de cursos, de formação Barbosa cita

Em 1973, foram criados os cursos de licenciatura em educação artística com duração de dois anos (licenciatura curta) para preparar [os] estes professores polivalentes. Após este curso, o professor poderia continuar seus estudos em direção à licenciatura plena, com habilitação específica em artes plásticas, desenho, artes cênicas ou música. Educação artística foi a nomenclatura que passou a designar o ensino polivalente em artes plásticas, música e teatro. O Ministério de Educação no mesmo ano (1971) organizou um convênio com a Escolinha de Arte no Brasil, um curso para preparar o pessoal das Secretarias de Educação, a fim de orientar a implantação da nova disciplina. Deste curso fez parte um representante

pouca chance ao aprofundamento de cada linguagem. Dessa forma, passa-se a defender a licenciatura plena em cada uma das linguagens artísticas. Atualmente, a licenciatura em Educação Artística está em vias de extinção, sendo substituídas pelas licenciaturas em Artes Visuais, em Música, em Artes Cênicas e em Dança.

de cada secretaria estadual de educação, o qual ficou encarregado de elaborar o guia curricular de educação artística do Estado (BARBOSA, 2003, p. 5).

Apesar do empenho das Secretarias Municipais de Educação – SME – e Secretarias Estaduais de Educação – SEE –, juntamente com o Ministério da Educação – MEC –, as consequências são sentidas ainda hoje, com os resquícios do aligeiramento e da polivalência nesse ensino com outros avanços nessa mesma época.

Em face da ausência de cursos para formação e qualificação de docentes-artistas no Ensino Superior, essa foi realmente uma década de inquietações, o que influenciou a instituição do primeiro curso de pós-graduação em Arte no início de uma nova fase na história desse ensino no país. Essa nova etapa iniciou-se na década de 1980, período em que a Capes dedicou atenção muito especial às Artes. Essa dedicação foi desencadeada por alguns fatores: criação recente de cursos de Artes em um contexto universitário e brasileiro; crescimento muito rápido; essência do diferencial das ciências básicas, despertando zelo especial pela formação e atuação docente nos cursos criados e tratamento especial como a Arte merece. A própria Capes elaborou uma versão de seu programa de capacitação de docentes para as Artes, além de assinar convênios com várias fundações no exterior e formular e colaborar com novos rumos para o ensino das Artes.

Os avanços ocorridos na década de 1980 impulsionaram reflexões e buscas relacionadas à qualificação profissional. Prova disso foi a realização do primeiro “Seminário sobre o Ensino das Artes e suas Estratégias”, que aconteceu em Ouro Preto, em agosto de 1981. Nesse seminário, a Capes tinha como objetivo definir os novos caminhos para esse ensino, além de discutir sobre temas relevantes nessa direção. Na revista Goiana de Artes (1982), os autores escrevem

Durante cinco dias, foi discutido o temário proposto, do qual constavam assuntos como seleção de alunos, contratação de professores, contratação da carreira de magistério, nível de profundidade na transmissão de conhecimentos e metodologia de ensino, tendo-se chegado a algumas conclusões importantes (REVISTA GOIANA DE ARTES, 1982, p. 195).

As conclusões advindas deste I Seminário contribuíram muito para o processo de formação do docente-artista que atuaria no Ensino Superior. Uma delas foi o seguinte ponto relevante nas discussões sobre a formação deste professor universitário:

[...] o equacionamento da carreira do magistério para a área de Artes, principalmente no que diz respeito à titulação formal. Como princípio, a

qualificação a ser exigida do artista interessado na docência universitária deve incluir, além de sua competência profissional, a titulação através de programas de pós-graduação “*strictu sensu*”, nos níveis de mestrado e doutorado. Tal recomendação engloba tanto os professores de disciplinas técnicas quanto as disciplinas práticas, uma vez que com essas exigências pretende-se elevar o nível de competência do professor de Artes, e não apenas do artista como tal (REVISTA GOIANA DE ARTES, 1982, p.195).

Os resultados das discussões no seminário impulsionaram algumas dificuldades relacionadas à formação de artistas brilhantes da época, que mantinham uma produção de qualidade ímpar, dispensando qualquer qualificação, mas não possuíam habilitação para o magistério. Criou-se, então, a contratação de professores pelo critério de “notório saber”. Esse critério abria precedentes de análise de currículo para profissionais que se enquadrassem na proposta do Conselho Federal de Educação, responsável por criar uma comissão julgadora dos currículos de docentes-artistas – neste caso artistas/docentes, conforme conceituados no início deste capítulo – que ensinassem técnicas artísticas, tendo eles formação ou não, ou que produzissem obras de arte. Dentro desses critérios estavam a qualidade e a regularidade de produção artística. Essas informações são importantes para o tema proposto, pois a formação do docente-artista que atua no Ensino Superior é um viés de influência para a constituição da identidade profissional.

Pelo exposto, a década de 1980 foi promissora na docência universitária em Arte. Os destaques das inovações desta década foram: a criação dos cursos de pós-graduação em Arte, a regulamentação do ensino de Arte na educação básica,¹³ tornando obrigatória a realização desse ensino em nível fundamental e médio, além da obrigatoriedade em formação para o professor de Arte em Educação Artística. Além dos avanços elencados, fundaram-se, nessa época, muitas associações após discussões e encontros promovidos por arte-educadores. Dentre as associações, algumas delas destacaram-se pelo compromisso em politizar esses profissionais, a fim de prepará-los contra a manipulação governamental em relação às Artes. Algumas delas são: Arte-educadores de São Paulo – AESP –, Agência Nacional de Arte – ANARTE –, Associação Goiana de Arte – AGA –, Associação de Profissionais em Arte-Educação do Paraná – APAEP –, dentre outras. Todas essas associações tinham um mesmo propósito: a politização dos arte-educadores.

Mesmo com a escassez de tempo em desenvolver programas de pesquisas ou até mesmo aperfeiçoamento do arte-educador, muita coisa foi realizada nos anos de 1980. Apenas uma barreira para o crescimento desse ensino permaneceu: a dificuldade na formação do

¹³ Hoje, o ensino básico compreende a educação infantil até o ensino médio. No período citado acima, a educação básica não incluía a educação infantil, nem o ensino médio.

docente do Ensino Superior. Por essa razão, organizaram-se, nesse período, cursos de especialização, para que os docentes universitários da época pudessem se aperfeiçoar, ampliando os horizontes para o ensino de Arte. Barbosa comenta que

[...] nós chegamos a 1989 tendo arte-educadores com uma atuação bastante ativa e consciente, mas com uma formação fraca e superficial no que diz respeito ao conhecimento de arte-educação e de arte. Algumas universidades federais e estaduais, preocupadas com a fraca preparação de professores de arte, começaram a partir de 1983 progressivamente a organizar cursos de especialização para professores universitários de arte. Os cursos são curtos e intensivos (algumas vezes com aulas de 10 horas diárias) e em geral são conduzidos por professores e artistas de outros estados (BARBOSA, 2002, p. 174).

Com essas afirmações, comprova-se a dificuldade encontrada em informar sobre a formação do docente que atua na universidade, principalmente do docente-artista. Somente a partir de 1990 essa nebulosidade começou a dissipar-se com a criação de cursos de especialização e mestrados, dando uma nova roupagem para o docente-artista universitário. No último tópico deste capítulo, as discussões se voltam para os cursos de pós-graduação em Arte e suas implicações para a formação do protagonista desta trama, que é o docente-artista. A tônica deste tópico é os objetivos desses cursos e o entendimento da evolução nesse locus de formação em Arte.

1.6 Pós-Graduação em Arte: um cenário em construção

Considerando as informações que engendraram este capítulo, retomo alguns aspectos relevantes. O primeiro deles diz respeito ao tema. O objeto proposto para este estudo é nevrálgico e, até determinado momento na história, ausente de documentos comprobatórios sobre a formação dos primeiros docentes, tanto na universidade de forma geral, conforme exposto, como na formação dos primeiros docentes-artistas que atuavam há mais de 150 anos no Brasil, desde a criação da escola de Belas Artes no período do Império.

Barbosa (1993) documenta essa realidade, citando que, o Ensino Superior brasileiro ter sido precedido apenas pelo ensino do direito e da medicina é uma situação surpreendente. Há mais trabalhos publicados e teses defendidas sobre o ensino de Arte no 1º e 2º graus, cuja história abarca apenas 35 anos, se considerar o período experimental iniciado em 1958, do que sobre o ensino da Arte no 3º grau, que tem oficialmente 167 anos. Também

existem poucas pesquisas sobre o ensino universitário em geral, em comparação aos trabalhos produzidos nas universidades sobre o ensino de 1º e 2º graus. “A universidade tem dificuldade de ver a si própria” (BARBOSA, 1993, p. 14).

A problemática da aceitação de a universidade ver a si própria é real e fundamenta-se justamente na trajetória de dilemas entre o docente-artista/técnico ou autodidata. Assim, conhecer alguns detalhes da história da criação de alguns cursos de pós-graduação em Artes se faz necessário, para reflexões sobre a constituição da identidade do docente-artista da Educação Superior.

Na década de 1980, a Capes demonstrou interesse na pós-graduação em Artes, contribuindo para a realização do I Seminário sobre o Ensino das Artes e suas Estratégias, realizado em Minas Gerais – Ouro Preto, em 1981. Nesse encontro, havia professores das áreas de Música e Artes Plásticas de várias universidades federais do país. O objetivo deste encontro era definir novos caminhos para a Arte na universidade, a fim de dialogar com profissionais da área, servindo de catalisador nesses debates. Os protagonistas deste eram os docentes em Artes, e as discussões giraram em torno do ensino de Arte na universidade e da capacitação dos professores para atuarem neste nível de ensino.

É importante lembrar que, nesse período, o ensino de Arte era desenvolvido de forma polivalente, com uma visão das múltiplas linguagens artísticas, e o evento em pauta contribuiu para delinear novos objetivos para a pós-graduação *stricto sensu* na área de Artes. Sobre a tomada de decisões, expõe-se o seguinte comentário na Revista Goiana de Arte:

Há total consenso de que a pós-graduação “*strictu sensu*” na área de Artes destina-se exclusivamente a docentes ou candidatos à docência universitária, uma vez que esses programas visam à formação de professores de Artes e não ao aperfeiçoamento de artistas. A ênfase é nos aspectos relacionados ao ensino das Artes e não no fazer artístico como tal (REVISTA GOIANA DE ARTE, 1982, p. 195 - 196).

Nota-se que a preocupação com a formação do docente universitário em Arte tomou um viés de maior exigência acadêmica, mas com ressalvas na mesma revista sobre o docente autodidata sem formação em nível superior.

[...] uma maior flexibilidade deve ser aplicada na aferição de qualificações é a seleção de candidatos aos cursos de pós-graduação. Em casos excepcionais, devem ser admitidos na pós-graduação profissionais de reconhecida competência que, embora não possuindo diplomas de bacharelado, demonstrem um cabedal de conhecimentos gerais equivalente (REVISTA GOIANA DE ARTE, 1982, p.196).

A brecha deixada para os autodidatas sem formação superior ingressarem em cursos de pós-graduação deu oportunidade aos artistas de consolidarem suas técnicas amparadas por conhecimentos gerais, e continuarem atuando no Ensino Superior. Os comentários da Revista Goiana deixaram em aberto quais eram os critérios estabelecidos para a averiguação destes “conhecimentos gerais equivalentes” e como seriam avaliados esses candidatos autodidatas. Não foram encontrados documentos sobre esses critérios.

Outro aspecto de relevância discutido nesse Seminário foi sobre os critérios de avaliação para a conclusão do mestrado. Já que o mestrado era na área de Arte, estabeleceu-se, deixando a cargo do Departamento de Arte, a decisão quanto à produção de dissertação ou a produção em pintura para a finalização do mestrado.

Uma questão que do ponto de vista da CAPES, é de fundamental importância consiste na aferição de rendimentos nos cursos de pós-graduação. É necessário que os critérios dessa avaliação sejam coerentes com as formas de desempenho específicas de cada área. Se a tese convencional é o instrumento adequado para avaliar o desempenho do aluno em um mestrado em História da Arte, por exemplo, tal não acontece nas áreas aplicadas. Afinal é pela sua pintura, e não pela sua dissertação sobre pintura, que um pintor deve ser julgado. A atual legislação é suficientemente flexível para possibilitar a criação de alternativas às provas terminais de mestrado, deixando a cargo do departamento a decisão quanto a essa equivalência. Em última análise, o que tem impedido essa revisão de critérios é apenas a inércia natural das instituições e das pessoas, habituadas a pensar na “tese de mestrado” como uma dissertação escrita, pautada em padrões acadêmicos tradicionais e igualmente necessária para todas as áreas (REVISTA GOIANA DE ARTES, 1982, p. 196).

Quanto aos ganhos para o ensino da Arte na universidade, houve, neste mesmo evento, contradição quanto aos objetivos da pós-graduação em Arte e a formação do docente universitário. Se não haveria necessidade de produzir uma dissertação conforme proposto nas discussões, por que então produzir pesquisas apenas em técnicas, como no caso da pintura? Será que esse docente teria uma visão mais acurada do papel do docente em sala de aula se lhe fosse atribuído apenas a pesquisa em pintura, no caso a técnica, do que a pesquisa teórica permeando a técnica? Fica aqui mais uma indagação, pois a proposta foi apoiada por unanimidade e como um dos pontos principais do seminário.

Após a realização desse seminário em Ouro Preto, vários programas de pós-graduação foram fundados, cada um deles com suas especificidades. Segundo dados da CAPES, os programas iniciados na década de 1980 aconteceram na seguinte ordem. Em 1980, criou-se, na Universidade Federal do Rio de Janeiro, o programa de Pós-Graduação em Música e, somente em 1985, iniciou-se na mesma universidade o Programa de Pós-Graduação

em Artes Visuais. Dois anos após, em 1987, no sul do País, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) iniciou suas atividades em Pós-Graduação em Música, e hoje oferece pós-graduação nas três linguagens artísticas: Artes Visuais, Artes Cênicas e Música. Segundo a própria UFRGS, esse último programa é hoje o único PPG em Música a receber conceito 6 pela CAPES.

Os Programas de Pós-Graduação do Instituto de Artes da UFRGS estão entre os melhores do país. O Programa de Pós-Graduação em Música foi o único do país em sua área a receber da CAPES a nota 6. O PPG em Artes Visuais mereceu nota 5, a mais alta conferida aos cursos da área (SITE DO INSTITUTO DE ARTES DA UFRGS).

Em 1989, fechando a década de 1980, a UNICAMP criou o Programa de Pós-Graduação em História. De acordo com o histórico da UNICAMP, esse foi um programa que fugiu à regra dos outros programas, com exceção da USP que, tradicionalmente, agregava seus PPGs em institutos ou Escolas de Belas Artes, como era o caso da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, da Universidade de Brasília – UnB, Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, entre outros.

Na década de 1990 até o ano de 2006, segundo dados da CAPES, o crescimento dos Programas de Pós-Graduação em Artes foi significativo. Em quase todas as regiões do País, são desenvolvidos, em universidades públicas, os PPG na área das Artes, seja visual, musical ou cênica.

Importantes conquistas e avanços engendraram a trajetória do ensino de Arte no Brasil, apesar dos resquícios advindos da história. Esses elementos trazidos do passado remetem ao ponto nevrálgico que faz parte do objeto deste trabalho. Ana Mae Barbosa (1993): afirma que a universidade tem dificuldade de ver a si própria. Essa dificuldade acentua-se ainda mais quando se trata do ensino em Arte, conforme exposto na trajetória histórica.

De posse destes fragmentos da história do ensino das Artes, principalmente na universidade, fica aqui a indagação que acompanhará o restante desta investigação. Qual é a identidade profissional do docente-artista da Educação Superior? Alinhavar os fios da história desde os primeiros docentes universitários nas primeiras instituições superiores no Brasil e os primeiros docentes-artistas a atuarem na formação docente nos primeiros cursos superiores em Arte na história no Brasil é construir um cenário. Para melhor conhecer esse cenário e os protagonistas da trama, tento girar o olhar para perceber os motivos levaram o docente-artista

a ministrar aulas no Ensino Superior e compreender que elementos da história interferem ou contribuem para a construção da identidade profissional do docente-artista que exerce o magistério na universidade contemporânea.

Busco reconhecer a identidade do docente-artista que atua no Ensino Superior e compreender quais aspectos constituem a identidade profissional deste docente que atua na universidade. Isso requer uma investigação maior sobre as questões de identidade profissional e como alguns teóricos a conceituam. No próximo capítulo, detenho minhas considerações sobre o conceito de identidade profissional para, então, alinhar aos fios as descobertas que possivelmente serão desvendadas sobre identidade.

CAPÍTULO II

A QUESTÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO DOCENTE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR



René Magritte (1898-1967), *Le Double Secret*, 1927

O senhor... mire, veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas - mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam, verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra montão.

Guimarães Rosa

No presente capítulo, delineio o conceito de identidade profissional para uma maior compreensão dos aspectos que constituem a identidade profissional do docente-artista da Educação Superior. No primeiro momento, o foco está na concepção de identidade,

debruçando-se no diálogo com os referenciais teóricos: Silva (2009), Hall (2009), Carvalho (2009) e Guimarães (2004). Inicialmente, aponta-se o conceito de identidade na busca pela concepção de identidade profissional que comporá a segunda parte deste capítulo. De posse das análises já fundamentadas em interlocução com os teóricos Anastasiou (2006), Zabalza (2004), Isaia (2006), Guimarães (2004) e Pimenta (2002), as considerações se delinearão sobre a identidade profissional do docente-artista, além de dialogar com os elementos já fundamentados no primeiro capítulo.

2.1 Identidade: um desafio em construção

Identidade é ser para si mesmo e para o outro: conseqüentemente, a identidade é encontrada entre nossas diferenças.

Ana Mae Barbosa

O caminho percorrido até aqui engendrou uma breve retrospectiva histórica do docente do Ensino Superior, apontando as transformações, os avanços e retrocessos referentes ao docente-artista na universidade. Esse retrospecto serviu de base para a retomada de alguns aspectos que contribuirão para a reflexão do processo de construção identitária do docente, especificamente do professor universitário, para então chegar ao docente-artista que atua na Educação Superior. De posse das informações que alicerçaram o primeiro capítulo, foco a partir de agora o olhar para questões norteadoras desta investigação referentes aos aspectos que constituem a identidade profissional do docente-artista da Educação Superior.

O primeiro aspecto a ser abordado é a identidade docente e suas implicações sobre a atuação e sua profissionalização. Nesta primeira parte, é feita uma “garimpagem” em alguns teóricos que fundamentam o conceito de identidade, para então centrar as análises na identidade profissional. Feito isso, as considerações se voltam para teóricos que pesquisam e discutem a identidade docente à luz da docência universitária. Por fim, tece-se uma interlocução entre os vários teóricos e as possibilidades de se desenvolverem a profissionalidade docente e os diferentes aspectos que interferem ou não na construção da identidade profissional.

Sobre a formação docente, principalmente do docente que atua no terceiro grau, viu-se no primeiro capítulo que, desde os primórdios das primeiras universidades brasileiras,

esse profissional é visto como alguém carregado de saberes específicos da área de atuação e com uma bagagem de conhecimentos privilegiada dos demais docentes dos outros níveis de ensino. Isso, necessariamente, não comprova que esse profissional seja realmente dotado dos saberes requeridos à ação docente. Há outros desafios, reais e atuais, concernentes à formação profissional daquele que atua no magistério no 3º grau. Neste sentido, Veiga (2006) aponta que

[...] formar professores universitários implica compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais da universidade como instituição social, uma prática social que reflete ideias de formação, reflexão e crítica (VEIGA, 2006, p. 88).

Desconforto e desequilíbrio são percebidos ao se conceituar identidade, devido à complexidade e subjetividade desse tema. Muitos pesquisadores a definem como um processo de mudanças, ora de mudanças sociais, ora estruturais, ora psicológicas ou culturais, remetendo a um processo de crise de identidade. A crise identitária, apontada por Carvalho (2009), acomete-se da seguinte forma:

A crise da identidade faz parte de um processo de mudança, muito mais amplo, que vem deslocando estruturas e processos básicos das sociedades modernas, abalando seus quadros referenciais, que antes constituíam o “porto seguro” para os indivíduos, no mundo social. Mudanças estruturais transformaram as sociedades modernas no final do século XX, afetando também a constituição dos indivíduos por dentro. Essa mudança, tanto de lugar social, cultural, como psicológica, gera um estado de insegurança e incerteza, consubstanciando-se na crise de identidade (CARVALHO, 2009, p.36).

A busca por justificativas para conceituar identidade é importante, mas complexo. Isso impulsiona a compreensão da vida em uma sociedade contemporânea com problemas variados e com necessidades múltiplas. Por essa razão, há a necessidade de um porto seguro onde ancorar. Na percepção da ausência desse porto seguro, passa-se por um processo de crise da própria identidade. Como a sociedade de hoje é global, as preocupações também são globais, e muitas vezes tornam-se preocupações nacionais voltadas para a identidade étnica, cultural e política, chegando às preocupações locais relativas à identidade pessoal, acarretando tantas mudanças que acabam provocando, conforme Carvalho, crises de identidade.

Nesse emaranhado de preocupações, ora globais, ora nacionais chegando a preocupações locais, são colocadas aqui algumas indagações provocativas: quais aspectos

dessa crise afetam a identidade profissional do docente que atua na universidade? Como essa crise afeta a constituição da identidade profissional do docente que atua na universidade? Em que medida o docente-artista é afetado por conta dessa crise de identidade? Sobre a influência da crise identitária na atuação do docente no Ensino Superior, discorro, agora, com a ajuda de Woodward (2009), Silva (2009), Hall (2009), Carvalho (2009), Guimarães (2004) e outros, buscando aparato teórico e suporte científico para essas inquietações.

Se no mundo contemporâneo a palavra da hora é crise – crise econômica, mundial, ambiental, política etc, é necessário entender que para haver crise tem de necessariamente haver diferença. Se há crise de identidade é porque há a percepção de diferenças em algo que não é do comum. A percepção da diferença e da diversidade já aponta para a falta de teorias sobre identidade e diferença. Silva (2009) é bastante claro quando conceitua identidade e diferença, destacando que ambas são inseparáveis.

A identidade é aquilo que se é: “sou brasileiro”, “sou negro”, “sou heterossexual”, “sou jovem”, “sou homem”. A identidade assim concebida parece ser uma positividade (“aquilo que sou”), uma característica independente, um fato autônomo. Nessa perspectiva, a identidade só tem como referência a si própria: ela é auto-contida e auto-suficiente. Na mesma linha de raciocínio, também a diferença é concebida como uma entidade independente. Apenas, neste caso, em oposição à identidade, a diferença é aquilo que o outro é: “ela é italiana”, “ela é branca”, “ela é homossexual”, “ela é velha”, “ela é mulher”. Da mesma forma que a identidade, a diferença é, nesta perspectiva, concebida como auto-referenciada, como algo que remete a si própria. A diferença, tal como a identidade, simplesmente existe (SILVA, 2009, p.74).

É importante ter consciência de que identidade e diferenças são, de acordo com Silva (2009), inseparáveis devido à dependência de ambas. A diferença depende da identidade e identidade depende da diferença. No caso da docência, a diferença está no campo do professor do Ensino Básico e do professor da universidade. Ambas as funções dependem da diferença e da identidade e são objetos de disputa social e de relação de poder. Há inclusão e exclusão na inter-relação de ambas. Para exemplificar essa situação no viés da docência, Zabalza salienta que a identidade do professor muitas vezes é moldada, e os professores veem a si mesmos mais como pesquisadores (no campo científico) ou como profissionais (no campo aplicado: médico, advogado, economista etc), do que como professores de fato e, menos ainda, do que como formadores (ZABALZA, 2004).

Para que o professor se veja como tal – mesmo que seja universitário – é necessário que ele perceba diferenças entre o fazer docente no Ensino Básico e o fazer docente no ensino universitário. Há diferença? A pergunta é: sou professor universitário; isso propõe um *status* melhor do que ser professor apenas no Ensino Básico? Ser formador é

menos importante do que ser professor? São inquietações que vão ao encontro a teoria de Silva (2009) sobre a diferença e confirmam também as considerações de Woodward (2009) quando mostra que a identidade é relacional.

A identidade e a diferença são dependentes e sofrem influência das mudanças ocorridas ao longo da trajetória de vida. Sobre as transformações globais, Hall (2009) comenta em seu ensaio o seguinte:

Precisamos vincular as discussões sobre identidade a todos aqueles processos e práticas que têm perturbado o caráter relativamente “estabelecido” de muitas populações e culturas: os processos de globalização, os quais eu argumentaria, coincidem com a modernidade (Hall, 1996), e os processos de migração forçada (ou “livre”) que têm se tornado um fenômeno global do assim chamado mundo pós-colonialista. As identidades parecem invocar uma origem que residiria em um passado histórico com o qual elas continuariam a manter certa correspondência. Elas têm a ver, entretanto, com a questão da utilização dos recursos da história, da linguagem, e da cultura para a produção não daquilo que nós somos, mas daquilo no qual nos tornamos (HALL, 2009, p. 108 - 109).

Desse modo, cabe afirmar que alguns aspectos da constituição da identidade profissional se configuram não necessariamente daquilo que se é ou de onde se vive, mas, conforme Hall (2009), daquilo que se torna ou se fantasia tornar-se. Essa expectativa está vinculada ao local histórico ou institucional onde se encontra, que oferece meios de constituição identitária de dentro para fora, e não apenas de fora para dentro do indivíduo.

Outro autor que direciona suas pesquisas para as questões da identidade, especificamente sobre a identidade docente, é Guimarães (2004). Ele destaca as novas configurações nos campos econômico, político, cultural, dentre outras mudanças que afetam de forma direta o campo educacional. Se interferem na educação escolar, concomitantemente afetarão a formação e atuação docentes no espaço de formação, provocando reconfigurações em alguns aspectos da construção da identidade deste profissional formador. Nessa perspectiva, Guimarães comenta

Tais mudanças afetam de maneira particular a formação de professores, área que se situa não só no âmbito do conhecimento, mas também da ética, em que estão em jogo entendimentos, convicções e atitudes que compõem o processo de preparação de crianças e jovens. Essa avalanche de mudanças, ao mesmo tempo em que aproxima, distancia, torna similar, diferencia, reconfigura características, disposições de nações, instituições e profissões. A chamada “crise de identidade” das várias profissões e de profissionais torna-se uma realidade amplamente posta. (GUIMARÃES, 2004, p. 27).

O entendimento até aqui exposto mostra que a reconfiguração do processo formativo do docente, de forma global, é importante e representa um aspecto significativo

para a construção da identidade profissional, passando primeiramente pela identidade individual. Nesse movimento, as disposições gerais e específicas dessa formação atingem diretamente a formação profissional. Essas transformações necessárias à constituição da identidade profissional acarretam mudanças não apenas no âmbito social, mas também no aspecto psicológico, bem como nos aspectos culturais, gerando insegurança e também incertezas, consolidando a “crise de identidade” e, como explanado, para haver crise deve haver diferença.

É sob a luz dessa nova roupagem das transformações na contemporaneidade que são tecidas as próximas considerações sobre os aspectos que norteiam a construção da identidade profissional e a importância da formação do docente que atua no Ensino Superior para a consolidação de novas diretrizes na universidade. De posse destas informações sobre formação do docente universitário, o grande desafio desta investigação é chegar à compreensão de como se constitui a identidade profissional do docente-artista na Educação Superior.

Anastasiou (2006, 147) considera que, na comunidade acadêmica, alguns problemas relacionados à docência universitária constituem preocupação mais consistente acerca dos saberes docente e são decorrentes em discussões, quais sejam: insuficiência pedagógica, ausência de legislação explícita à preparação para o magistério superior, além da problemática da formação inicial e continuada. Devido a esses pontos, é comum encontrar docentes que assumem a carreira do magistério universitário, mantendo um ensino repetitivo focado no exemplo de professores que tiveram, na graduação ou na pós-graduação, confirmando pesquisas realizadas por Pimenta sobre essa problemática. Esta autora, ilustra essa assertiva citando Benedito:

[...] o professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata ou [...] seguindo a rotina dos “outros”. Isso se explica, sem dúvida, devido à inexistência de uma formação específica como professor universitário. Nesse processo joga um papel mais ou menos importante sua própria experiência como aluno, o modelo de ensino que predomina no sistema universitário e as reações de seus alunos, embora não há que se descartar a capacidade autodidata do professorado. Mas ela é insuficiente (BENEDITO *apud* PIMENTA, 2002, p. 36).

Outra autora que comprova essa falta de formação, mesmo que as políticas atuais preguem essa qualificação, é Isaia (2006) quando aponta que a formação docente não tem sido valorizada nem pela maioria das Instituições de Ensino Superior – IES – nem pelas políticas voltadas para a Educação Superior (ISAIA, 2006 p. 66). Ela cita que os próprios órgãos

reguladores ou de fomento, tais como o MEC, CNPq, CAPES, não encontram dispositivos que valorizem o aprimoramento da docência. Essa realidade nas políticas educacionais e governamentais, instaura-se nesse nível de ensino o exercício solitário da docência, tendo como pano de fundo deste quadro real o sentimento de desamparo, solidão e necessidade. Não há – claro que existem exceções – compartilhamento dos saberes e das experiências que muito beneficiariam a formação da identidade docente, não apenas individual, como também a coletiva.

Carvalho (2009), citando Elias (1994), salienta que na construção da identidade individual, a relação entre o “eu” e o “nós” é necessária para a consolidação da identidade coletiva. Elias destaca que “a individualidade de uma pessoa se constitui de peculiaridades de sua auto-regulação e de suas funções psíquicas em relação a outras pessoas e coisas”. [...] “o indivíduo só pode ser compreendido em relação com o outro” (ELIAS,(1994);*apud* CARVALHO,(2009). A pessoa só é capaz de dizer “eu” porque pode, ao mesmo tempo, dizer “nós”. Até mesmo as ideias de “eu sou” e “eu penso” pressupõem a existência de outras pessoas em um convívio com elas em um grupo e na sociedade.

Na ausência de parceiros e ao mesmo tempo diante da necessidade de pares para perceber alguns aspectos da constituição da identidade do docente – no caso desta investigação do docente-artista – a própria instituição, a universidade, sofreu e ainda sofre com as modificações importantes na relação social, cultural, econômica e política. Concomitantemente a essas modificações, o estabelecimento da identidade coletiva na instituição de Ensino Superior passa por crises, como citado no início deste capítulo, interferindo até mesmo na identidade pessoal, social e coletiva da própria universidade. Zabalza considera que

[...] reforçar a *identidade* da instituição exige que os laços de *identificação* com ela sejam estreitados. Essa é uma questão que atinge tanto os professores como os estudantes. Se a universidade se transforma em um lugar qualquer de trabalho (às vezes, compartilhado com outros lugares onde se trabalha), é difícil chegar a construir um forte veículo de identificação com ela. Alguns atribuem o *desapego* às novas formas de relação de nossos dias; porém, o certo é que a possibilidade de se sentir parte de uma instituição e de uma equipe de pessoas reforça nossa capacidade de comprometimento e de identificação com as metas que a instituição assume como sendo suas inclusive se não estivermos de acordo com elas (ZABALZA, 2004, p. 83).

Na universidade contemporânea, a ponta do *iceberg*, neste caso o exercício quase que solitário da docência, mostra que, nas instituições superiores mais antigas a identificação compartilhada dos diversos membros que a constituem, o docente universitário,

toma um grau de facilidade maior que nas instituições de menor tempo histórico. É um processo diário e se constrói na rotina das atividades tanto individuais como coletivas. Zabalza (2004) aponta que essa facilidade na construção da identidade é um processo a ser realizado no dia a dia. Ele afirma: “Não se tem identidade, constrói-se”(ZABALZA, 2004, P. 83). Carvalho (2009) comenta que é nesse saber que adquirimos na vivência do dia a dia e na convivência com outros pares que se desenham as configurações de identidades individuais e coletivas. O isolamento e a solidão profissional impedem que a autonomia profissional se desenvolva de maneira satisfatória.

Em meio às novas configurações consolidadas na Universidade Temporal, algumas alterações na formação do docente universitário e no progresso das instituições formadoras para o magistério superior tiveram de ser alteradas, impulsionando avanços expressivos, mas não o suficiente para a real necessidade da demanda atual. Por essa razão, as condições de funcionamento e sobrevivência das universidades alteraram seu caráter formativo para o de produtor de especialistas e transferência de componentes profissionais. Essa alteração impulsionou também a formação identitária do professor deste segmento de ensino, destacado por Isaia pela indefinição identitária que pode levar a uma formação difusa da identidade docente e mostrar-se como um dos fatores responsáveis pela separação entre o ato de ensinar e o de pesquisar, ainda presentes na academia (ISAIA, 2006, p.68).

No tocante a esse aparato de inovações e transformações, Carvalho (2009) cita que toda mudança provoca crise, neste caso crise de identidade. Nesse aspecto, o docente universitário se vê encurralado na construção e desconstrução identitária, ora formador, ora pesquisador, ora professor, ora técnico e ora profissional da educação, sem, contudo, vislumbrar uma identidade própria em relação ao ensino e ao desenvolvimento de especificidades para a docência no Ensino Superior no viés do conhecimento.

Vários estudiosos do assunto apontam alterações no trabalho do docente universitário, mencionando questões como: a forma de ensinar, aprender e apreender, a inclusão da inovação e o conhecimento de conteúdos específicos da própria prática em sala de aula, dentre outros temas de relevância no que diz respeito à formação e constituição da identidade profissional do docente na Educação Superior.

A alteração ocorre também no domínio do conhecimento pedagógico em geral e dos conteúdos a serem aplicados, integrados ao manejo em sala de aula, que propõe uma maior interação de alunos e professores. Embora tenham havido mudanças muitos avanços são necessários na profissionalização docente do Ensino Superior. Nessa perspectiva, Veiga (2006) adverte

[...] o desenvolvimento profissional universitário tende a desaparecer por falta de continuidade, pela dicotomia entre a teoria e a prática, ensino e pesquisa, científico e pedagógico, educação e trabalho, graduação e pós-graduação. A permanente formação e o desenvolvimento profissional não podem ocorrer de modo fragmentado e descontínuo (VEIGA, 2006, p.68).

O desafio é grande e surge então o questionamento. Quem é o docente universitário? Ele exerce um trabalho ou é uma profissão? Quais aspectos corroboram para a constituição da identidade profissional do docente-artista na Educação Superior? Como acontece a construção da identidade na docência do Ensino Superior? A crise é real e o primeiro questionamento remete-nos a Zabalza (2004), que cita algumas contradições sobre o docente universitário. A primeira das contradições fica a cargo dos parâmetros de identidade sócio-profissional. Quando se pede para o docente identificar qual sua profissão, e diz, segundo Zabalza (2004): “sou professor universitário,” já que isso sinaliza *status* social. Essa questão da diferença e identidade comentada anteriormente por Hall (2009), Woodward (2009) e outros demonstra que no momento de avaliação essa qualificação torna-se secundária em conformidade com o pensamento de Zabalza que, em outras palavras, aponta para essa relação entre diferença e identidade

Dito em termos simples, muitos professores universitários auto definem-se mais sob o âmbito científico (como matemáticos, biólogos, engenheiros, ou médicos) do que como docentes universitários (como “professor” de ...). Sua identidade (o que sentem sobre o que são, sobre o que sabem; os livros que lêem ou escrevem; os colegas com quem se relacionam; os congressos que freqüentam; as conversas profissionais que mantêm, etc) costuma estar mais centrada em suas especialidades científicas do que em suas atividades docentes (ZABALZA, 2004, p.107).

A identidade profissional vinculada à docência ainda tem precedentes difíceis e, conforme os autores citados neste segundo capítulo, é um processo complexo, subjetivo e em constituição. A construção dessa identidade em torno da produção científica ou de atividades produtivas que redundem em benefícios econômicos ou acadêmicos acaba por definir-se, segundo Vandenberghe (*apud* Zabalza, 2004), como “ética da praticidade”. Nesse aparato de indagações e de crises, questiona-se o seguinte: A docência é uma atividade profissional? Zabalza responde com o seguinte argumento:

No entanto quando se apresenta o exercício da docência como uma atividade profissional, estamos considerando, no mesmo nível, a sua prática (que tem seus conhecimentos e suas condições específicas) e o domínio científico da própria

especialidade. Como atividade especializada, a docência tem seu âmbito determinado de conhecimentos. Ela requer uma preparação específica para seu exercício. Como qualquer outro tipo de atividade profissional, os professores devem ter os conhecimentos e as habilidades exigidos a fim de poder desempenhar adequadamente as suas funções (ZABALZA, 2004, p.108).

A questão formativa do docente universitário é imprescindível e relevante para a construção da identidade profissional, já que os saberes necessários à atuação docente muito contribuirão para o bom desempenho de sua prática profissional. A formação, conforme Carvalho (2009), é um dos instrumentos para a constituição da identidade profissional do docente:

Compreendemos o processo de formação de professores como um dos instrumentos privilegiados na construção da identidade profissional docente, que se inicia antes do exercício das atividades pedagógicas. Prossegue ao longo da carreira e permeia toda a prática profissional, numa perspectiva de formação contínua ao longo da vida. A formação em exercício é um processo heterogêneo, pois as necessidades, os problemas e os desafios dos professores não são os mesmos, nas diferentes etapas do desenvolvimento profissional (CARVALHO, 2009, p. 104).

Ambas as citações confirmam a queda da ideia de que o professor precisa somente ter vocação. Muitos indivíduos, até mesmo alguns docentes, defendem que ensinar se aprende ensinando. Isso remete à proposta de que não é preciso preparar-se para ser docente, pois, segundo esse ideal, o professor aprende com a prática ou por ter vocação, assim como o artista na visão da sacralização da Arte (BARBOSA, 2006). A formação e construção identitária reafirmam a importância dos programas de pós-graduação citados no primeiro capítulo como locus de formação docente, já que as transformações ocorridas nas últimas décadas reforçam o docente como profissional e não apenas como reproduzidor de ideias e pensamentos de outras pessoas como uma vocação pessoal.

Pelo exposto, é perceptível que esses problemas e a identidade docente possuem raízes em determinados momentos da história da própria formação do docente universitário, como visto no início desta pesquisa. Há uma lacuna na bagagem profissional, na formação do professor universitário e até mesmo no discurso do magistério superior em moldar sua atuação mais como pesquisadores ou como profissionais de áreas específicas do que como professores.

Em decorrência de tais variáveis, muitos professores universitários têm a tendência de construir sua identidade ou até mesmo tecer seu trabalho de forma individualista, confirmando o trabalho individual e isolado, sem parceiros para discutir os anseios da função docente, ao menos inicialmente. Essa característica acentua-se quando esse profissional acha

que possui alto nível intelectual, chegando à arrogância intelectual. Justamente pelo individualismo docente há o impedimento do crescimento da qualidade do ensino universitário, obstruindo uma profissionalização real com reflexão na ação e na prática docente, juntamente com o grupo do qual o profissional faz parte.

Pachane (2006) faz o seguinte relato sobre outros pontos relacionados à formação docente identificados em sua pesquisa.

“Falta didática aos professores do ensino superior”; “o professor não sabe como conduzir a sua aula”; “não se preocupa com o aluno”; “é distante e até mesmo arrogante, por vezes”; “não se importa com a docência, priorizando sua pesquisa e suas intervenções no mundo científico-acadêmico”; não conversam entre si para articular os conteúdos das diferentes disciplinas”; eram alguns exemplos de críticas encontradas nas avaliações dos alunos sobre seus professores (PACHANE *apud* BAZZO, 2006, p.186).

Didática é outra parte do *iceberg* relacionado à constituição da identidade profissional do docente universitário. É mais uma das preocupações de vários pesquisadores sobre os aspectos que contribuem ou impedem a constituição e formação do docente universitário. Com efeito somente há poucos anos as políticas de Ensino Superior passaram a entender a importância da formação pedagógica-didática para o exercício do magistério no Ensino Superior. É irrefutável a constatação de que muitos professores universitários aprendem a sê-lo, conforme Benedito (1995 *apud* Pimenta 2002), de forma intuitiva e até mesmo autodidata, sem ter clara uma política de formação específica à área, comentada no primeiro capítulo. Pimenta(2002), pesquisadora e formadora de professores faz referência a iniciativas que valorizam a formação continuada de profissionais mediante a oferta de seminários, encontros, disciplinas de pós-graduação, palestras, cursos etc, iniciativas recebidas, entretanto, com um certo grau de desprezo por parte dos professores, por acharem, segundo Pimenta (2002, p. 36), que a docência no Ensino Superior não requer formação no campo do ensinar.

A autora continua comentando que o despreparo e o desconhecimento científico do que realmente venha a ser o processo ensino-aprendizagem por vezes impedem uma maior qualidade de ensino na universidade. A didática é vista por muitos docentes apenas como um saber restrito à aprendizagem de crianças e adolescentes e desconsidera-a como um campo de inúmeras possibilidades para a docência universitária.

Pimenta (2002, p.49) apresenta a Didática como prática social, cuja tarefa é compreender o funcionamento do ensino em situação, suas funções, suas implicações

estruturais e continua ainda dizendo que a didática propõe a realizar uma ação autorreflexiva da trama do ensinar, que é interdisciplinar e requer múltiplos olhares. Conhecer a didática na universidade é um processo fundamental para a construção identitária da docência no Ensino Superior. Para Pimenta,

[...] as pesquisas parecem encaminhar-se para o entendimento de que, quando se considera o ensino na universidade numa perspectiva ampla, isto é, como um espaço dinâmico e multirreferencial, o esforço da Didática será o de dispor conhecimento pedagógico aos professores, não porque apresente diretrizes válidas para qualquer situação, mas porque permite realizar uma autêntica análise crítica da cultura pedagógica, o que facilita ao professor debruçar-se sobre as dificuldades concretas que encontra em seu trabalho, bem como em superá-las de maneira criadora (PIMENTA, 2002, p. 58).

A Didática é, pois, outro aspecto, além dos citados anteriormente, de importância para a construção da identidade profissional do docente-artista na universidade. Esse saber é um dos elementos constitutivos da identidade profissional do docente do Ensino Superior. Pimenta (2002, p.76) lembra que identidade não é um fenômeno inabalável, nem exteriorizado, que possa ser adquirido como uma peça de vestuário. Ela é um processo de construção do sujeito historicamente situado.

A constante revisão dos significados sociais, das tradições e da cultura da profissão docente permite a construção da identidade profissional com base na relação entre a teoria e a prática. Cada professor atribui à atividade docente, no seu cotidiano, baseado nos autores já citados, em seu “eu” – valores, história de vida, formação, saberes, anseios etc – e no “nós” – instituição, colegas de profissão, alunos, sindicatos, parceiros de pesquisas ou docência – a identidade e a prática profissional, ou seja, a profissionalidade.

Essa não é uma prática fácil e requer uma constante reflexão e crítica sobre essas mesmas práticas de ensino. Pimenta (2002, p. 86) explica que é necessário conhecer e apreender os saberes pedagógicos e entender que, para se inteirar dos processos de formação da docência no Ensino Superior, far-se-á necessário colocar à disposição dos educadores as pesquisas, as atividades docentes na universidade, levando-os a esse processo reflexivo e atentando para essas pesquisas também como processo formativo na docência. A reflexibilidade oportunizará alternativas valiosas para a formação desse profissional do 3º grau.

A docência na universidade vista até aqui demanda as necessidades, tais como: saberes da experiência construída na atuação docente, saberes específicos da área de conhecimento e saberes epistemológicos, envolvendo saberes da formação inicial e formação

em serviço, constituindo aspectos relevantes para a identidade profissional dos professores do Ensino Superior. Sobre essa base de saberes, Guimarães (2004) cita o seguinte excerto de Tardif (1999):

Tardif (1999), num apanhado de pesquisas estrangeiras, aponta quatro características principais dos saberes profissionais dos professores: são temporais, plurais e compostos, personalizados, por último, trazem as marcas do humano. Para esse autor, ‘saberes profissionais dos professores são *temporais*, ou seja, são adquiridos através do tempo’. [...] no sentido de serem desenvolvidos ao longo da carreira profissional, vinculados a ‘dimensões identitárias e dimensões de socialização, bem como fases de mudanças’. [...] São *plurais e compostos* quanto à origem, uma vez que provêm da história de vida, da cultura escolar anterior, dos conhecimentos adquiridos [...] através da formação [...]. [...] São *personalizados* pois neles esta envolvida a personalidade, o modo de ser do professor. [...] Por fim, os saberes profissionais dos professores trazem consigo as *marcas do humano*. Como o objeto de trabalho do professor é o ser humano, o seu trabalho traz consequências para a prática profissional do professor. [...] Uma das características fortes do trabalho docente é a sensibilidade e o discernimento [...] (TARDIF, 1999 *apud* GUIMARÃES, 2004, p. 50-51 - 52).

São esses saberes que, de forma articulada, resumem as bases da ciência da profissão docente.

A aquisição desses saberes é um processo contínuo e desafiador, pois a universidade contemporânea passa por desafios, tais como: explosão de informações e conhecimentos, impulsionando professores a perderem o *status* de professor para o de monitores, remetendo-os a ressignificar e refletir valores. As crises econômicas, que geram destruição de relações não apenas econômicas, mas interpessoais, mudam mediante as relações de poder o papel do conhecimento e da própria universidade na formação de novos profissionais. Apesar disso, esta ainda é uma instituição pública a serviço da educação e da transmissão e crítica da ciência, da técnica e da cultura, servindo de mediadora entre a sociedade da informação e os alunos, dentre outras funções (PIMENTA, 2002). E, por último, as novas formas de trabalho são outro aspecto que afeta diretamente a construção da identidade do docente universitário.

Dezenas de pesquisadores focam seus estudos na constituição da identidade do docente universitário em razão de alguns fatores. O primeiro deles diz respeito à oferta de novas IES e instituições públicas nas últimas décadas, implicando a contratação de milhares de docentes para atuarem no Ensino Superior. Pesquisadoras sobre identidade docente, Anastasiou (2002) e Pimenta (2002) desenvolveram e ainda desenvolvem pesquisa-ação com grupos de trabalho formados por docentes universitários, com os quais são viabilizadas discussões, leituras e construção de memorial, favorecendo um entrosamento maior dos

docentes deste nível de ensino, além de desenvolvimento cursos de formação continuada com grupos específicos de docentes da Educação Superior.

Em um de seus relatórios da pesquisa-ação enviado à 21º ANPEd, Anastasiou (2001) comprova por meio de relato dos próprios participantes dos encontros de formação continuada, sobre a ausência de formação e reflexão para o exercício do magistério desde sua formação inicial, ou seja, na graduação ou até mesmo na pós-graduação em áreas empresariais. Anastasiou (2001) escreve o seguinte:

No período noturno, com uma equipe docente composta – em sua maioria – por profissionais de áreas empresariais de atuação, confirmam que não tiveram em sua formação básica oportunidade de sistematizarem estudos e reflexão sobre a profissão docente, tornando-se professores por opção e por se sobressaírem como profissionais nas empresas onde atuam¹⁴ (ANASTASIOU, 2001, p.2).

As pesquisas de Anastasiou (2001) revelam que as dificuldades encontradas para o exercício profissional comuns a vários docentes são, nas palavras da pesquisadora (2001), as seguintes:

interdisciplinaridade, rigidez/fragmentação curricular, carga horária, ausência de um corpo docente, integração das disciplinas do curso, ausência de projetos coletivos, adequação curricular à realidade, teoria X prática, dificuldade de adaptação do currículo ao baixo nível de conhecimento (geral) do aluno (visto como passivo, sem interesse)¹⁵ (Ibid, p.3).

As dificuldades elencadas por Anastasiou (2001) são comuns também a professores em outras instituições superiores, conforme abordadas anteriormente por Pimenta (2002), Zabalza (2004), Veiga (2006) e outros já apresentados.

Além de variáveis referentes à formação profissional, ou melhor, a falta dela, outros aspectos são determinantes para a construção da identidade profissional do docente universitário, indispensáveis na constituição desse processo. Dentre eles, a satisfação pessoal, uma das peças centrais nesse encaixe. Outra peça de sustentação da formação da identidade profissional docente é o interesse em sua qualificação científica, pedagógica e acadêmica, ou seja, a qualificação profissional, bem como maturidade profissional que possibilitará ao professor desempenhar seu papel no magistério do Ensino Superior, com consciência de sua importância de docente, pesquisador e formador de profissionais.

¹⁴ A citação foi transcrita em itálico conforme citado pela autora.

¹⁵ Idem à citação anterior.

A busca de um desempenho profissional condizente perpassa também pela construção da identidade coletiva com os pares de profissão, tornando a profissionalização uma busca coletiva constante e não apenas individual. Sobre essa busca pelo bom desempenho e pela profissionalidade, Bazzo (2006) tece as seguintes considerações:

Só quando a busca pela “profissionalidade” docente se tornar uma meta considerada desejável institucional e individualmente; quando se tiver claro que é preciso enfrentar a grande resistência a processos de formação pedagógica; quando for estimulada a produção de pesquisas e de publicações sobre a temática, fazendo surgir interlocutores valorizados para tal empreitada, se poderá dizer que a docência está sendo reconhecida como campo de investigação e produção de conhecimento (BAZZO, 2006, p.198).

Os caminhos até aqui trilhados neste trabalho apontam que a universidade vive um novo cenário de transformações e alterações na formação e nas políticas de administração pessoal do docente universitário. Aos professores atribui-se a desafiante tarefa de desenvolver sua identidade profissional neste cenário de constantes mutações e instabilidade política. À universidade fica o desafio e o compromisso de operacionalizar a criação de novos planos de formação e qualificação para o profissional que atua no ensino universitário. Esta investigação é apenas o início de um estudo que promete novos olhares e novas pesquisas que fundamentem a identidade do docente universitário contemporâneo e de como acontece sua socialização no cenário da universidade.

No próximo tópico deste capítulo, dedico-me a discussões sobre a identidade docente, explicitamente sobre o docente-artista atuante na universidade que, assim como o docente universitário, encontra desafios reais e caminhos ainda não conhecidos de sua atuação.

2.2 A identidade do docente-artista

Eu gostaria então que a universidade desse uma consciência profissional para essas pessoas, que possibilitasse a essas pessoas encarar seus caminhos com seriedade.

Antonio Carlos Rodrigues (TUNEU)¹⁶

¹⁶ Foi discípulo de Tarsila do Amaral, preocupava-se com as questões de formação na universidade mesmo tendo formação autodidata.

Desenvolver a identidade docente profissional é uma camisa de força para qualquer nível de atuação! A constituição da identidade profissional do docente-artista que atua na universidade não é diferente. É complicada, pois esse ensino na universidade e a formação docente nos primeiros cursos começaram de forma bem turbulenta. Barbosa (2005) confirma essa dificuldade, salientando:

[...] a formação de professores de artes visuais começou mal no Brasil e ainda não atingiu o nível desejável de qualidade. O primeiro curso de formação de professores de Desenho (como era chamada a disciplina de arte no currículo na época) foi criado por Anísio Teixeira, na Universidade do Distrito Federal (Rio de Janeiro), na década de 30. Tinha entre os professores Mário de Andrade, que ensinava História da Arte, e Portinari que dava as aulas de Pintura. A Ditadura Vargas, conhecida como Estado Novo, fechou a Universidade do Distrito Federal, e os alunos que não haviam terminado o curso, para receberem um diploma, passaram a frequentar a Escola Nacional de Belas Artes, muito conservadora naquele tempo, para fazerem as disciplinas de Arte e a Faculdade de Educação onde estudavam os assuntos pedagógicos. Eram rejeitados nas duas Escolas. Os artistas os consideravam mediocres por pensarem em ser professores, e os educadores os viam como malucos, boêmios e perigosos por se envolverem com arte. Não é de se estranhar tanto preconceito contra Arte/Educação nas universidades hoje (BARBOSA, 2005. p. 14).

O preconceito a que Barbosa se refere é uma situação real no ensino das Artes em qualquer nível de ensino, até mesmo na universidade. Nas considerações anteriores, confirmou-se que a história, a formação, o desejo e o reconhecimento do “eu” e do “nós” constituem parte significativa da constituição da identidade docente profissional. No caso do docente-artista, a própria história do ensino das Artes no Brasil oferece resquícios de crises identitárias, influenciando a própria concepção de docente e a importância deste na universidade, ora como técnico, ora como docente, ora como pesquisador, ora como artista.

Como vimos até aqui, o cenário da educação Educação Superior tem passado por transformações no locus de atuação do docente nas múltiplas áreas de conhecimento. Com esta investigação, constatei que as mudanças neste espaço de desenvolvimento do docente-artista ampliaram-se significativamente em virtude de inúmeros fatores. Dentre eles, destacam-se: a consolidação do ensino de Arte obrigatório no Ensino Básico, impulsionando a criação de vários cursos superiores de Educação Artística ou Artes; o ensino aligeirado do arte-educador na vertente do professor polivalente; novos parâmetros de formação do artista na pós-graduação; a separação na formação das múltiplas linguagens artísticas – Artes Visuais, Música, Cênicas e Dança – mesmo que o profissional formado continue a desenvolver um trabalho polivalente no Ensino Básico, dentre outras transformações. Oliveira (2009) destaca que, enquanto especialistas são formados, a escola continua buscando

professores polivalentes. Isso, todavia, não significa que se tenha de adequar a formação aos propósitos da escola, uma vez que isso seria um retrocesso.

Embora tenha havido mudanças no Ensino Superior de formação docente, o que persiste é a inexistência de bibliografia referente à formação do docente-artista que atua no Ensino Superior. Conforme já mencionado, essa lacuna bibliográfica mostra que as produções ainda são escassas e a produção de pesquisas referentes ao docente-artista confirmam o comentário feito por Ana Mae Barbosa (1993) no início deste capítulo sobre a dificuldade de a universidade ver a si própria, contribuindo para consolidar a defasagem na formação do docente-artista que atua neste segmento educacional.

Essa situação, juntamente com a ausência de produção específica sobre o tema formação e identidade do professor/artista, convoca a universidade a produzir pesquisas e não ser objeto destas pesquisas, conforme comentado por Honorato (2008) em um artigo enviado à ANPAP – Encontro anual de pesquisadores em Arte – que confirma a situação das produções e pesquisas referentes ao tema formação docente em Arte.

Outra autora que trata dessas questões referentes à escassez de produção bibliográfica é Campos (2005), que mostra em sua pesquisa o levantamento dos artigos publicados pela ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical – do período de 1991 a 2003, focando suas análises sobre aqueles que tratam da formação de professores. A autora verificou que a temática formação de professores é mais presente nos últimos dois anos do período delimitado para o estudo, ou seja, 2001 a 2003. As investigações de Campos (2005) e Honorato (2008) confirmam que a universidade está começando a girar o olhar para si própria e para a formação de seus formadores de profissionais da educação.

O que isso tem a ver com os aspectos da constituição da identidade profissional do docente-artista da Educação Superior? Em que a ausência de produção referente a esse tema pode influenciar a construção da identidade profissional do docente-artista que atua na universidade? Esses são questionamentos que mostram a influência da história na constituição da identidade. Parece-nos ser na universidade que a formação se torna um problema. É dali que saem para o campo ou para o mercado de trabalho, profissionais que atuarão na formação de sujeitos ou cidadãos críticos e reflexivos. Se a própria universidade não tem coragem de ver a si própria, o que há de errado? A essa indagação Oliveira começa a mostrar os caminhos para a resposta, dizendo ser certo que se deve repensar “a forma” como estamos formando professores de Artes Visuais. Buscar um diálogo entre a universidade e a escola seria um bom começo (OLIVEIRA, 2009).

Se professores estão sendo formados, então, que tal além do diálogo entre escola e universidade estabelecer um diálogo também entre os próprios parceiros docentes da própria universidade? Pimenta (2002) e outros autores citaram a ausência de parceiros na instituição de Ensino Superior para dialogar sobre questões referentes à atuação na academia, e essa inexistência provoca crises na identidade não apenas pessoal, como também profissional. Esse é um dos “nós” que impede a passagem de novas propostas para o fazer e atuar docentes no 3º grau. Segundo Hernández,

O problema é que muitos docentes optam, sob uma capa de profissionalização em um âmbito disciplinar-técnico por invisibilizar-se na relação com os alunos. [...] nossa proposta reclama o caráter moral e político da profissão docente apesar das deserções a exercê-lo e as experiências de deslocamento que na atualidade “padecem” muitos educadores (HERNÁNDEZ, 2005, p.39).

A falta de diálogos entre a escola e a universidade, entre esta e a comunidade acadêmica, docente e docente do Ensino Superior impossibilita que haja as trocas necessárias à constituição da identidade, seja ela individual, docente, profissional, artística ou cultural. É nesse momento de trocas que as possibilidades de perceber o outro e suas representações aproxima-os ou distancia-os.

As representações mentais dos indivíduos, as representações do outro, o entendimento das situações humanas de conflitos, as imagens que elaboramos de nós com respeito aos demais devem ser consideradas. É esse o terreno da educação [...]. A cultura é algo que caracteriza grupos humanos diferenciados e que cada indivíduo assimila de forma particular. Isto tem que ser considerado pela política e a educação no mundo interrelacionado que aproxima todos nós física e simbolicamente, no que nos une, mas também no que nos separa (SACRISTÁN, 2007 *apud* OLIVEIRA, 2009, p.215).

Como foi comentado no primeiro capítulo, existe uma outra vertente no ensino das Artes que considera haver conflito entre Educação e a Arte, pois concebem que a Educação procura resultados de aprendizagem previsíveis, já a Arte investiga exatamente o contrário, o imprevisto. Na gama de conflitos, entra em ação o formador de professor. Conforme Oliveira (2009, p. 217), o professor formador tem de pensar e propor aos seus alunos em formação conhecimentos interligados e complexos que eduquem para a vida.

No intrincado de inovações da contemporaneidade e de transformações globais, a própria profissionalização da Arte vem, segundo Pereira (1993), brigando com o ensino, e a verdade que se tem apresentado é a de uma mentalidade mercadológica para o ensino e a

produção artística. E o fato massacrante visto por muitos, até mesmo por alguns docentes-artistas, é que o ensino da Arte e a profissão vivem em universos distintos. Pereira (1993) apresenta a dicotomia entre esses dois mundos distintos da seguinte forma:

O ensino pertence à escola ou à universidade e a profissão ao mundo do trabalho, isto é, à fábrica, ao escritório, ao ateliê, ao estúdio, etc. O primeiro é entendido como aprendizagem, preparação, formação ou capacitação. Já a profissão é a concretização do aprendido. É o exercício da competência.

No entanto, embora separados, esses dois universos necessariamente se tocam. Em algumas áreas, a relação é direta. Não se pode admitir, por exemplo, um médico formado sem ter passado pela residência médica, isto é, o exercício real da profissão, embora sob a supervisão de um professor. Em outras, essa aproximação entre o espaço do ensino e o da profissão é menos exigente (PEREIRA, 1993, p.104).

É a confirmação das considerações feitas até aqui sobre a formação do docente universitário. Como nos primórdios das primeiras instituições, os docentes eram aqueles profissionais que se destacavam pela sua competência. Em relação à Arte, esse é um caso bastante polêmico em virtude da visão de que Arte é talento, já que muitos sequer chegaram à escola, porém alcançaram realização artística. Muitos definem o ensino de Arte como um aprendizado da liberdade, e não da utilidade. Outros o definem como uma forma de “voltar-se para o outro e tentar compreendê-lo em sua criação” (PEREIRA, 1993, p. 105).

A compreensão das diferentes visões possivelmente confirma os argumentos dos teóricos. Na constituição da identidade profissional do docente-artista, a influência das ameaças que invadem as Artes é “como um processo econômico sem rosto, sem alma e sem direção” (PEREIRA, 1993, p. 105), remetendo ao docente-artista a ressignificar sua prática, sua concepção de Arte e docência.

Outro aspecto a ser considerado na análise da constituição da identidade profissional do docente-artista refere-se à identidade construída socialmente. Ela modifica-se ao longo do tempo, conforme as sociedades e os grupos sociais transformam-se. A relação com o outro vai, ao longo da trajetória de vivências, adquirindo diferentes versões do eu, produto de relações com os outros (HERNÁNDEZ, 2005). É nessa transição dinâmica nos diferentes contextos das relações que a identidade se equaliza na percepção do eu e do outro.

Pergunto, então: na universidade, os docentes-artistas que lá atuam têm essa percepção da multiplicidade na constituição da identidade do sujeito? (HERNÁNDEZ, 2005, p. 29). A escola continua, sim, pensando em termos de uma visão unificada da identidade e

do sujeito docente. Será que esse pensamento também não está carregado do olhar com o qual foi formado, na própria universidade? É necessário rever as concepções de docentes sobre a Educação Superior para, com base nos achados, olhar formadores de professores ou sujeitos que fazem parte da educação, das relações e da própria construção identitária docente, na universidade. Essa mudança é necessária e a construção da identidade profissional do docente não é algo estático, mas vai se definindo num processo de mudança, mediante uma aprendizagem incerta que se desenvolve ao longo de vários anos (ESTEVE, 1998 *apud* HERNANDEZ, 2005. p.30).

Outro aspecto a ser considerado na constituição da identidade profissional do docente-artista é a questão do “pessoal” na formação inicial e continuada. É importante sinalizar a relevância da identidade do sujeito no seu cotidiano, em sua individualidade, suas vivências, expectativas, olhares, concepções, medos e, se projetar em relação aos outros na vida profissional. A construção da subjetividade permeia esses dois aspectos desde o início da formação do docente-artista que vai atuar no Ensino Superior. Nesse caso, é necessário formar-se e refletir sobre seu processo formativo e a própria prática docente. Esses elementos direcionam o olhar para as questões pedagógicas e dão sentido ao ato de ensinar. A universidade é um espaço privilegiado para a realização dessa prática reflexiva, embora necessite, ainda, de evoluir. É preciso consciência na empreitada para a construção da identidade no *lócus* formativo, que é a universidade. Segundo Oliveira,

Conscientes de que ainda há muito caminho a percorrer, estamos alicerçando o processo de construção da identidade docente e trabalhando para que esse profissional adquira um perfil reflexivo. Qual é a contribuição da universidade? Segundo Pimenta (2004, p. 41), ‘A universidade é por excelência o espaço formativo da docência, uma vez que não é simples formar para o exercício da docência de qualidade e a pesquisa é o [único] caminho metodológico para essa formação’. E, por acreditarmos que pensar o ensino de arte é também pensar o processo, é que continuamos redefinindo e analisando o percurso que caminhamos juntos, em parceria, alunos e professores. Buscamos atribuir sentido ao que fazemos, dar significado a este momento de aprendizagem (OLIVEIRA, 2005, p. 64).

Na constituição da identidade profissional docente de Artes, o domínio do conhecimento desta área é necessário à atuação docente. Os “códigos” artísticos, suas especificidades plásticas, visuais, culturais etc. fazem parte da formação inicial e contínua do professor/artista, que deve ampliar o repertório de reflexão e entendimento de sua área de atuação. Além da especificidade dos saberes necessários à docência em Arte, a consciência

de que a aquisição de conhecimentos não se esgota é imprescindível a todo docente de Ensino Superior ou de qualquer nível de ensino.

As análises realizadas até aqui, neste estudo, indicam que há entre o corpo docente uma consciência utópica de que o professor nasce com o dom da docência, sem que haja a necessidade de formação seja inicial ou continuada. Há, também, na universidade, docentes com discursos desmotivadores ou conservadores, que não percebem a necessidade de diálogo com seus parceiros de profissão, mas também com seus alunos que aprendem e, sobretudo, ensinam por meio das diferenças, da multiplicidade de olhares e concepções de mundo e de homem. Martins (2009) compartilha essa visão de mudanças e propõe:

Professores, com posturas mais acomodadas e conservadoras, justificam-se argumentando que *‘não adianta mudar o discurso... no fim das contas, quando você entra na sala de aula, faz sempre a mesma coisa, só com outros nomes[...]*’ Falas como essa, que ouvi muitas vezes, explicitam mais do que a mera inércia de professores desmotivados com seu trabalho na educação formal. Elas apontam para uma necessidade inequívoca: as mudanças na educação só ocorrem, de fato, quando ocorrem de um processo de reflexão, por parte do professor, das relações de aprendizagem que estabelecem com seus alunos, em relação com a comunidade escolar. Fora dessa perspectiva, o que tende a prevalecer é a manutenção das práticas antigas, mascaradas por novos discursos (MARTINS, 2009, p. 105 – 106 grifo do autor).

Nesse processo de reflexão e trocas, muitas vezes, é preciso silenciar para perceber o outro. Silenciar para entender qual o papel das Artes na construção de sujeitos pensantes, críticos e reflexivos. Como o docente-artista que atua na formação de futuros formadores viabiliza aspectos da constituição da identidade profissional desses futuros docentes que circularão nos meios acadêmicos ou escolares? É uma tarefa que necessariamente tem de começar intrinsecamente, para então se tornar coletiva e social. É um processo idêntico à constituição da identidade profissional, inacabado e em constante mutação. Por não ser algo estático, é também incerto nas aprendizagens. Arrisco até mesmo um palpite de docente-artista: Será que o professor não é objeto de pesquisa na universidade por conta destas incertezas e mutações na identidade docente?

Com as reflexões expostas até aqui passo a dialogar com os achados da pesquisa de campo feita com docentes-artistas que atuam na universidade. No próximo capítulo, esses dados dialogarão com os teóricos citados, ampliando os horizontes para a compreensão dos aspectos constituintes da identidade profissional do docente-artista da Educação Superior.

CAPÍTULO III

DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: IDENTIDADES POSSÍVEIS, REALIDADES EM DIÁLOGO COM A IMERSÃO NO CAMPO

No presente capítulo, exponho sobre a pesquisa de campo realizada com dois grupos distintos de docentes-artistas universitários. O primeiro deles é formado por docentes-artistas de todas as Regiões do Brasil, e que compunham o Grupo de Trabalho Educação e Arte da 32ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, realizada na cidade de Caxambu, em Minas Gerais, no ano de 2009. O segundo grupo é formado por docentes-artistas que exercem o magistério superior na Faculdade de Artes Visuais e na Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás. No primeiro momento, caracterizo os grupos pesquisados. Em seguida, procedo à descrição, à análise e à interpretação dos dados concernentes ao levantamento das concepções relacionadas à constituição da identidade do docente-artista e dos motivos que levaram os professores a atuarem na Educação Superior com a intenção de ponderar, identificar e compreender os aspectos constituintes da identidade profissional do docente-artista.

As análises serão feitas com base nas leituras empreendidas e terá como objeto as respostas dadas ao questionário pelos sujeitos selecionados.

3.1 A pesquisa de campo e suas especificidades

O mundo que experimentamos é real, mas nem sempre intelectualmente coerente e seguro.

Ana Mae Barbosa

Para iniciar a caracterização dos grupos escolhidos para participarem da pesquisa de campo, entendo a necessidade de explicitar alguns detalhes referentes à ida a campo na busca dos elementos que constituem essa construção acadêmica.

A escolha pelos dois grupos selecionados para a aplicação dos questionários não aconteceu por acaso. A opção pelo segundo grupo ocorreu após avaliar o instrumento de coleta de dados recolhido na ANPEd – primeiro grupo pesquisado. Percebi a necessidade de

buscar maiores informações relativas ao docente-artista especialista, formado especificamente em Arte ou pós-graduado em Arte.

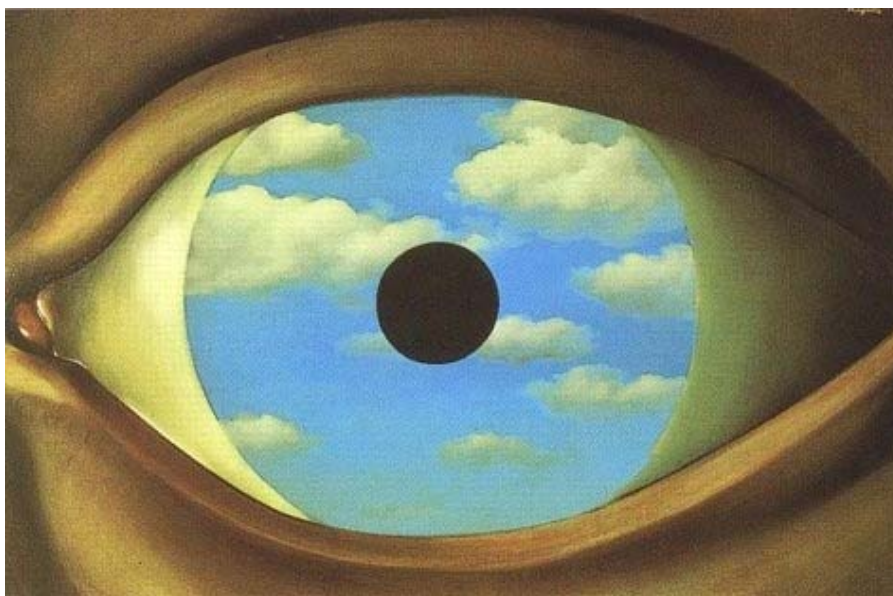
Conforme explicitado no primeiro capítulo, o docente-artista ao qual me refiro é o docente que atua no ensino e pesquisa na universidade, com temas relacionados às múltiplas linguagens das Artes, com produção artística ou não. Propõe projetos, discussões, produções, crítica, formação e processos artísticos de cunho variado, seja na área das artes visual, musical, teatral ou dança. As análises do material coletado no GT de Educação e Arte da ANPEd indicam que 55% dos docentes são de áreas artísticas em cursos de pedagogia ou licenciatura em outras áreas do conhecimento, e somente 22% atuam em cursos de Artes explicitamente.

Essa realidade confirma as discussões apresentadas no primeiro capítulo, onde foi traçada a trajetória do ensino das Artes no Brasil. Esse quadro pode ser ou não um elemento de discussão sobre a constituição da identidade do docente-artista que atua na Educação Superior. Com essa dúvida, decidi partir para a segunda pesquisa de campo com docentes que atuam em cursos universitários de Artes.

No primeiro momento, debrucei-me sobre a caracterização de cada um deles, apontando suas especificidades e o espaço das análises e questionamentos. Em seguida, fiz a descrição, análise e interpretação dos dados concernentes ao levantamento dos motivos e concepções relativos a aspectos da constituição da identidade do docente-artista que atua na Educação Superior. Essa análise intenta ponderar, identificar e compreender aspectos de relevância para a constituição da identidade profissional do docente-artista que atua na universidade. Conforme citado, as pesquisas tiveram como instrumento base um questionário respondido pelos sujeitos selecionados, concomitantemente a tabelas que dialogarão com as respectivas análises.

Para caracterizar o *lócus* das pesquisas, apresento um breve histórico sobre a ANPEd, seus principais objetivos e transformações, ocorridas ao longo dos seus 32 anos de existência, paralelamente trato da constituição do GT de Educação e Arte, dos encontros da ANPEd, e as variações apresentadas ao longo dos encontros anuais. Concomitantemente à contextualização histórica do grupo I – neste caso ANPEd – detenho o olhar para a trajetória histórica do espaço de pesquisas do grupo II – a Faculdade de Artes de Goiás – vislumbrando as transformações e ou possíveis retrocessos ocorridos em seus 41 anos. Iniciarei as considerações com o histórico da ANPEd porque foi esse o primeiro espaço de busca empírica. Em seguida, apresento o relato histórico da Faculdade de Artes de Goiás.

3.2 Grupo I – GT de Educação e Arte da ANPEd: história e trajetória



René Magritte – O falso espelho, 1928.

É preciso que os professores sejam capazes de refletirem sobre a sua própria profissão, encontrando modelos de formação e de trabalho que lhes permitam não só afirmar a importância dos aspectos pessoais e organizacionais na vida docente, mas também consolidar as dimensões coletivas da profissão.

Antonio Nóvoa

A criação da ANPEd tem características semelhantes as de constituição de alguns cursos do Ensino Superior citados nos primeiros capítulos desta investigação. Dentre os diversos cursos, cito aqui os cursos superiores normais e os cursos de Arte na universidade, quando o discurso de consolidação teve a intenção de ampliar na universidade a formação de profissionais específicos àquela área em particular. A ANPEd surgiu na década de 1970, da necessidade de fomentar os programas de pós-graduação em Educação criados no Brasil. Essa década foi um período de explosiva expansão dos programas de pós-graduação. Neste caso, a Educação não ficou alheia a essa ampliação.

Foi nesse contexto que surgiu, no meio acadêmico, as associações voltadas para esses programas de pós-graduação. Em 1973, na área de humanas, criou-se a Associação Nacional de Economia – ANPEC – e, em 1977, a Associação Nacional de Ciências Sociais – ANPOCS. Na área da Educação, neste mesmo ano, a ANPEd foi juridicamente instituída, representando mais de uma dezena de programas de diversas universidades, tanto federais, como estaduais ou privadas. Apesar de ter sido fundada em 1976 e firmada juridicamente em 1977, apenas em 1979 essa associação consolidou-se como sociedade civil e independente, admitindo sócios institucionais – os programas de pós-graduação em Educação – e sócios individuais – professores, pesquisadores e estudantes de pós-graduação em Educação (CUNHA, 2008). Esse fato ajudou a ampliar significativamente as discussões relacionadas à Educação nas múltiplas áreas do conhecimento, desde então, culminando em uma maior qualidade da pós-graduação em Educação no território brasileiro.

A ANPEd é considerada um espaço importante para o fórum de debates científicos e políticos relacionados às áreas que envolvem a Educação e é também reconhecida como referência no acompanhamento de produção e consolidação da produção bibliográfica brasileira na área educacional. Os principais objetivos da ANPEd, conforme explicitado no *site* oficial da Associação, são buscar

[...] o desenvolvimento e a consolidação do ensino de pós-graduação e da pesquisa na área da Educação no país; fomentar a produção de trabalhos científicos e acadêmicos na área educacional, facilitando também sua difusão e intercâmbio; estimular as atividades de pós-graduação e pesquisa em educação para responder às necessidades concretas dos sistemas de ensino, das universidades e das comunidades locais e regionais, valorizando a cultura nacional e contribuindo para sua permanente renovação e difusão; promover a participação das comunidades acadêmica e científica na formulação e desenvolvimento da política educacional do país, especialmente no tocante à pós-graduação; promover o intercâmbio e a cooperação com associações e entidades congêneres (SITE OFICIAL DA ANPED, 2009).

A estrutura organizacional da ANPEd contempla dois campos distintos. O primeiro deles diz respeito ao Fórum de Coordenadores e Pesquisadores dos Programas de Pós-Graduação em Educação e associados institucionais da ANPEd. O outro grupo refere-se aos GT – Grupos de Trabalho – de diversas áreas do conhecimento – que discutem temas alusivos a áreas específicas e que tenham relação com a educação de forma especializada.

Além desses fóruns nacionais, a ANPEd abrange fóruns regionais nas diversas regiões do Brasil, exceto na região Norte. A instância majoritária da Associação é a Assembléia Geral, formada por todos os seus sócios. Essa assembléia elege seus representantes junto à ANPEd. É uma associação que desenvolve um trabalho sério nos meios

acadêmicos, disponibilizando ao público alvo – professores universitários, pesquisadores, alunos de pós-graduação, administradores públicos, pesquisadores de outros campos, educadores em geral – serviços e produtos de referência da pesquisa nacional e internacional. Dentre esses produtos, destaca-se aqui a Revista Brasileira de Educação, programas e relatórios das reuniões anuais, documentos da ANPED e boletins (SITE ANPED, 2009).

Dentro de cada reunião anual existem, conforme citado, os grupos de trabalho com seus eixos temáticos. Esses GT contemplam diversas áreas do conhecimento e são considerados pela Associação núcleos disseminadores de informações sobre suas temáticas específicas. Para constituir esses GT, é necessário que o grupo esteja funcionando por pelo menos dois anos no formato de Grupo de Estudos, com aprovação prévia da instância superior da Associação, que é a Assembléia Geral.

No ano de 2009, consolidou-se pela primeira vez o GT de Educação e Arte, pelo que consta nas informações obtidas nos boletins dos Anais da ANPED. Anteriormente, esse mesmo GT era denominado Grupo de Estudos – GE, pré-requisito básico para a consolidação de Grupo de Trabalho. Nos últimos anos, a procura para a inscrição de trabalhos foi significativa, ampliando-se, assim, as discussões em torno da temática Educação e Arte, consolidando-se o GT de Educação e Arte, nesta entidade mais importante ligada à Educação no cenário brasileiro. Vale lembrar que os trabalhos de Arte inscritos antes da consolidação do GT de Educação e Arte eram apresentados em GT variados ou no GT de Educação e Comunicação.

De posse deste panorama histórico da criação da ANPED e das informações acerca do GT de Educação e Arte, passarei o olhar para a história e percurso da constituição do Instituto de Artes de Goiânia, em Goiás, em um breve relato de seus cursos.

Antes de dar início a este estudo, meu objetivo era desenvolver a pesquisa de campo apenas nos meandros da ANPED, especificamente no GT de Educação e Arte, já que esse é um *lócus* privilegiado de pesquisadores em Arte de diversas regiões do País. Considerava que isso daria suporte para as análises relacionadas à docência em Arte, sem contar que daria base para vislumbrar os aspectos constituintes da identidade deste docente-artista no âmbito nacional. As análises iniciais, todavia, conduziram-me a uma nova empreitada de busca com a intenção de comprovar ou não se essa inquietação relativa à formação e atuação em cursos específicos de Arte faria ou não diferença na constituição da identidade profissional do docente-artista da Educação Superior.

Antes dos resultados da primeira pesquisa de campo, apresento primeiramente a história da Faculdade de Artes de Goiás para, a seguir, descrever, analisar e interpretar os resultados das duas pesquisas simultaneamente.

3.3 Grupo II – Instituto de Arte da Universidade Federal de Goiás

No primeiro capítulo deste trabalho, apresentei o relato da criação das Escolas de Ensino Superior em Arte. Foi uma tarefa árdua e carregada de lutas e interesses na formação das questões artísticas. Bom exemplo desta luta aconteceu no caso da constituição do curso de formação em Arte no Museu de Arte Contemporânea – SP. Esse curso surgiu da necessidade de suprir a lacuna existente no ensino técnico e artístico da cidade. No ato de sua criação, na década de 1950, o Instituto de Arte de São Paulo, percebeu a necessidade de englobar diversos cursos para se formar um só instituto.

Fato semelhante aconteceu com o Ensino Superior em Goiás quando, em 1960, criou-se a única instituição federal de ensino e pesquisa de nível superior. Nesse ano, houve a junção de cinco escolas superiores já existentes em Goiás, dentre elas o Conservatório de Música. Em 1968, houve a fusão entre o antigo Instituto de Belas Artes de Goiás e o Conservatório Goiano de Música, nascendo desta união o Instituto de Artes da Universidade Federal de Goiás. Neste processo, alguns artistas de peso no cenário artístico goiano e nacional uniram-se, viabilizando ações propícias ao recém-criado instituto. Dentre eles, destaco Gustav Ritter, Zofia Stamirovska e Cleber Gouveia (SITE FAV e EMAC – UFG).

Vinte e oito anos após sua fundação, com a reforma administrativa da UFG, em 1996, o então Instituto de Arte desmembrou-se, passando a constituir na universidade, duas unidades acadêmicas autônomas e distintas, sendo elas a Escola de Música e a Faculdade de Artes Visuais. Esse desmembramento favoreceu o crescimento de ambas as unidades, favorecendo a implantação de novos cursos e a ampliação de suas atividades de extensão e pesquisa. A Escola de Música, após quatro anos de funcionamento autônomo, implantou em 2000 as habilitações destinadas a formar o intérprete teatral e o professor de Artes Cênicas, passando então a chamar-se Escola de Música e Artes Cênicas da UFG.

Hoje, as duas instituições têm oferecido diversos cursos de graduação e pós-graduação, desenvolvendo um trabalho de alto nível tanto para a comunidade universitária como para a sociedade em geral. Ambas desenvolvem cursos de formação docente em nível

de graduação, especialização e mestrado, em Música na EMAC, e em Cultura Visual na FAV. Desse modo, fica claro o comprometimento das duas unidades acadêmicas com o ensino da Arte. Apesar do descaso político com esse ensino no Brasil. É evidente, comprometem-se com a qualidade e confiabilidade de sua atuação, produção, formação artística e debates em fóruns e encontros relativos às políticas para a Educação em Arte no Ensino Básico e no Ensino Superior.

3.4 Pesquisa de campo: impressões e reações

Com base nas duas trajetórias apresentadas e no objetivo de situar o *lócus* de coleta de informações, descrevi, analisei e interpretei os dados, coletados por meio de questionário,¹⁷ com questões abertas e de múltipla escolha. Esse instrumento que elaborei fundamentou-se nos parâmetros traçados como objetivos desta investigação, que é identificar, compreender e analisar a identidade do docente-artista que atua na Educação Superior.

A primeira dificuldade encontrada foi elaborar as questões que fariam parte deste questionário. Como seria apenas este meio de coleta de dados dever-se-ia ter o máximo de cuidado para não tornar a ferramenta de pesquisa extensa e, ao mesmo tempo, cansativa e repetitiva. Antes da aplicação do questionário, reestruturei-o duas vezes, após teste piloto com alguns docentes-artistas de instituições aleatórias. Depois de aplicar o questionário-piloto com as possíveis dificuldades que essa ferramenta traria e de fazer as correções necessárias, reorganizei-o e parti para o campo selecionado, na busca de possíveis respostas ou não às minhas inquietações.

De posse do questionário totalmente reestruturado, iniciei minha jornada no campo. Comecei as buscas, em primeiro plano, na ANPED. Vale lembrar que a intenção inicialmente era fazer a pesquisa de campo apenas no espaço do GT de Educação e Arte da ANPED. Já havia participado de vários encontros regionais dessa Associação, mas esse teria um peso maior, pois dali viriam as possíveis respostas a inquietações presentes em minha investigação e atuação docente na universidade.

No primeiro dia, não foi possível abordar nenhum docente-artista, pois me senti na obrigação de fazer um reconhecimento de campo. Estava, conforme cita Carvalho

¹⁷ Seguem, anexadas, as questões aplicadas na pesquisa de campo na íntegra.

(2009), em crise de identidade. A autora considera que a crise da identidade faz parte de um processo de mudança. Esse processo, em conformidade com suas investigações, é muito mais amplo e vem deslocando estruturas e processos básicos das sociedades modernas, abalando seus quadros referenciais que antes constituíam o “porto seguro” para os indivíduos no mundo social. Encontrei-me naquele momento de minha trajetória de pesquisadora sem esse chamado “porto seguro”. Segundo essa autora, isso é resquício das mudanças estruturais que transformaram as sociedades modernas no final do século XX, afetando também a constituição dos indivíduos por dentro. Essa mudança, tanto de lugar social e cultural, como psicológica, gera um estado de insegurança e incerteza, consubstanciando-se na crise de identidade (CARVALHO, 2009). Era um fato semelhante o que eu realmente estava sentindo naquele ínterim.

Após a primeira impressão em relação ao grupo, consegui sistematizar melhor minhas ideias e ansiedades e fui à luta. No primeiro contato com dois sujeitos prováveis a participarem da coleta de dados, adquiri uma maior confiança de que o caminho escolhido era o melhor. Alguns docentes-artistas respondiam prontamente com o maior interesse em poder colaborar e o faziam no mesmo momento em que eu entregava o questionário para ser analisado e respondido. Outros demonstravam certo desconforto ao ser abordados para responder o instrumento de coleta de dados, dizendo que ao final do encontro do GT de Educação e Arte me entregariam o questionário respondido. Alguns deles não o fizeram, e a outros solicitei a devolução. Outro grupo de docentes, ao ser convidados a participar, disse-me que não era desta área e estava apenas passando pelo GT de Educação e Arte para conhecer as atividades e trabalhos deste grupo. O processo de coleta de informações foi desse modo inquietante, mas, no decorrer da abordagem com outros pares de pesquisa e profissão, essa inquietação diminuiu. Sobre essa relação com o outro na constituição da identidade profissional, ELIAS (1994) diz que o “eu” convive em relação ao “outro,” assim sendo

[...] ‘o indivíduo só pode ser compreendido em relação com o outro’. A pessoa só é capaz de dizer ‘eu’ porque pode, ao mesmo tempo, dizer ‘nós’. Até mesmo as ideias de ‘eu sou’ e ‘eu penso’ pressupõem a existência de outras pessoas em um convívio com elas em um grupo, e sociedade (ELIAS, 1994 *apud* CARVALHO, 2009, p.44).

Lembro que a constituição de minha própria identidade profissional, pessoal e de pesquisadora estava exposta, naquele momento da pesquisa, por estar na berlinda, mesmo de forma sigilosa diante dos docentes pesquisados. Assim também os sujeitos da coleta de dados estavam se expondo mesmo com a informação de sigilo de identidade. Guimarães

(2004) considera que esse tipo de exposição ou de mudança afeta diretamente o indivíduo em sua constituição:

Tais mudanças afetam de maneira particular a formação de professores, área que se situa não só no âmbito do conhecimento, mas também da ética, em que estão em jogo entendimentos, convicções e atitudes que compõem o processo de preparação de crianças e jovens. Essa avalanche de mudanças, ao mesmo tempo em que aproxima, distancia, torna similar, diferencia, reconfigura características, disposições de nações, instituições e profissões. A chamada “crise de identidade” das várias profissões e de profissionais torna-se uma realidade amplamente posta (GUIMARÃES, 2004, p. 27).

Durante todo o encontro anual da ANPED, pude rever e recompor algumas concepções que tinha a respeito de pesquisa quando assistia às apresentações, não apenas no GT de Educação e Arte, como em outras apresentações de comunicação, pôster e até mesmo em conversas informais nos intervalos e almoços. Entendi que esse processo de pesquisa em andamento ou já finalizada continua em mutação e constante revisitação de novidades e mudanças por estarmos em uma sociedade também mutante. Ao assistir às apresentações, me revesti de pesquisadora que até então não havia incorporado totalmente essa titularidade. Finalizado o encontro e de posse dos questionários respondidos, deparei com as informações que dariam ou não consistência à minha investigação. Comecei, a partir daí, a transferir as informações para um quadro que possivelmente me daria uma idéia da identidade profissional do docente-artista que atua na Educação Superior.

Logo na primeira parte do questionário, que consiste na identificação dos sujeitos, percebi algo que não esperava. Apenas 27% dos entrevistados eram docentes formados em Arte. O restante subdividia-se entre graduados em curso de Pedagogia, Filosofia e Psicologia. Havia escolhido como campo de pesquisa o GT de Educação e Arte do maior encontro de Educação do País por acreditar que neste grupo de trabalho encontraria muitos docentes com formação inicial em Arte! Sei que essa é uma visão preconceituosa, achar que docente-artista precisa, necessariamente, ter formação inicial em Arte – neste caso, especialista. Ao recordar, porém, a história deste ensino no Brasil, o que foi tratado no primeiro capítulo, lembra-se que dura mais de duas décadas a luta para a instalação do processo formativo do docente-artista que atua não apenas no Ensino Básico, como no Ensino Superior. É também um combate real a busca por profissionais qualificados na área artística que atuem na formação de professores/artistas.

Diante dessa informação, decidi fazer uma segunda pesquisa de campo em um espaço de Arte. Esse espaço seria especificamente uma Faculdade de Arte para certificar-me

se nesse ambiente haveria ou não diferentes pontos de vista e motivações para o ingresso do docente-artista na Educação Superior. Foi, então, que entrei em contato com a direção da FAV e da EMAC, apresentando minha necessidade de questionar alguns docentes-artistas que ali atuam para análises posteriores. Após autorização, iniciei uma nova etapa de crise de identidade.

É interessante perceber como o profissional – seja ele de qualquer área – passa por momentos, em sua vida profissional, de dificuldades reais e crises identitárias. É um processo em organização, pois a constituição da identidade precisa ser construída no dia a dia. Zabalza (2004, p.83) afirma que “Não se tem a identidade, constrói-se”. Nessa fase da construção de minha identidade outros pontos foram particularmente inquietantes.

O primeiro ponto diz respeito à minha formação na graduação. O espaço onde desenvolveria a segunda pesquisa de campo – FAV e EMAC – era justamente o *lócus* de minha formação em Artes. Formei-me em licenciatura, na Faculdade de Artes Visuais.

O segundo ponto foi minha trajetória como docente-artista universitária. Após formar-me em graduação, no ano posterior, iniciei como docente minha trajetória profissional no Ensino Superior, nesta mesma faculdade e no mesmo curso em que me formei, licenciatura em Artes Visuais. Apesar da bagagem de docência na Educação Básica de mais de duas décadas, isso me fez entrar em crise identitária.

A aparente mudança de identidade profissional inquietou-me, mas logo percebi que continuava sendo profissão docente, só que agora na Educação Superior. Inicialmente, não me senti preparada para o exercício da docência universitária, apesar das experiências anteriores em todos os níveis e modalidades da educação – Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Especial e coordenação pedagógica, na maioria destes níveis, concomitantemente à formação em Artes Visuais na graduação.

O terceiro ponto a me deixar em crise antes de iniciar a pesquisa com esse grupo foi o receio de ter de entrevistar meus antigos professores da graduação, agora colegas de trabalho docente e pesquisadores como eu. Foi um momento de desconforto profissional, acompanhado de crise identitária, mas com sucesso devido à ética da maioria dos profissionais ali entrevistados.

No primeiro contato com um docente-artista neste segundo *lócus* de coleta de dados, ao explicitar o trabalho e solicitar a disponibilidade de responder ao instrumento de coleta de informação, o sujeito inquirido recusou-se a fazê-lo por estar sem tempo. Aconteceu o mesmo na pesquisa do grupo I, o que mostra o caráter democrático de uma pesquisa. Percebi que se um sujeito for solicitado a participar da investigação e não quiser fazê-lo, ele tem todo

direito de dizer “não”. Continuei a busca por parceiros para responder ao questionário e tive muitos docentes-artistas que disponibilizaram seu tempo e vivências, contribuindo com a pesquisa. Feita a coleta de informações, passei a uma nova fase do processo de construção deste trabalho: análise dos dados coletados na FAV e EMAC, relacionando-os aos dados coletados na ANPEd.

Tabulei as respostas e iniciei o processo de análise dos dados coletados nos dois espaços escolhidos, a fim de sistematizá-los no corpo desta pesquisa. Optei por relacionar as respostas, organizando-as em forma de tabelas com o quantitativo de respondentes de cada questão, descrevendo-os de forma breve e, logo em seguida, analisando-os e interpretando-os. Dessa forma, foi possível obter uma visão global dos motivos do ingresso do docente-artista na Educação Superior e compreender os aspectos que corroboram para a constituição da identidade profissional deste docente que atua na universidade. Será também possível perceber ou não se há diferença na constituição da identidade do docente-artista formado em escolas de Arte ou apenas em cursos de pós-graduação na área de Artes.

3.5 Relato da experiência: análise dos dados coletados

Passo agora a descrever, analisar e interpretar os dados coletados nos dois grupos entrevistados, descritos nos itens anteriores. A primeira parte do questionário diz respeito à caracterização e identificação do docente-artista que atua na universidade. O primeiro item diz respeito ao gênero. Muitos pesquisadores investigam a feminização no exercício da docência desde as primeiras décadas do século XX, com a ampliação do número de escolas públicas e com o interesse em mão de obra mais barata e de uma escola de caráter formador – neste caso formador no sentido de moralizador, higienizador etc. – no magistério. Hoje, a feminização na docência tem sido constatada em muitos relatos e pesquisas. As mulheres têm ocupado cada vez mais os espaços educacionais em todos os níveis de ensino.

No caso da ANPEd no GT de Educação e Arte, na FAV e EMAC, esse aspecto se confirma, apontando que a maioria dos sujeitos desta investigação é do sexo feminino e uma minoria do sexo masculino. As mulheres ocupam 63% da função docente no grupo I – ANPEd – e 87% delas atuam na FAV e EMAC, neste caso o grupo II. Percebe-se um percentual elevado de mulheres que atuam na docência universitária em Arte, merecendo

talvez pesquisas posteriores sobre essa influência feminina na docência superior em Arte que, por ora, não será tratado por não ser o objeto dessa pesquisa

Quadro 1- Identificação dos sujeitos da investigação

Sexo	ANPEd	FAV/EMAC
Total de sujeitos	11	8
Feminino	7	7
Masculino	3	1
Não responderam	1	0

Fonte: Elaboração da autora com base nos dados coletados.

O segundo item da caracterização é relevante para a investigação, pois se relaciona à formação inicial. Esse é um ponto proeminente, devido à influência desta formação do docente-artista poder contribuir ou não para a constituição da identidade profissional do professor que atua na Educação Superior. Sobre essa formação inicial e continuada, Carvalho (2009) enfoca ser um dos organismos distintos na constituição da identidade profissional quando:

[...] compreendemos o processo de formação de professores como um dos instrumentos privilegiados na construção da identidade profissional docente, que se inicia antes do exercício das atividades pedagógicas. Prossegue ao longo da carreira e permeia toda a prática profissional, numa perspectiva de formação contínua ao longo da vida. A formação em exercício é um processo heterogêneo, pois as necessidades, os problemas e os desafios dos professores não são os mesmos, nas diferentes etapas do desenvolvimento profissional (CARVALHO, 2009, p. 104).

O quadro 2, traz dados da formação dos docentes que participam do GT de Educação e Arte. Os dados apontam ser ela bastante eclética, predominando a formação em Pedagogia, chegando a 36% de pedagogos e a formação em Arte, cerca de 27% dos participantes. O restante divide-se entre Filosofia, com 18%, e apenas 9% dos sujeitos questionados são formados em Pedagogia e Arte – neste caso, em Dança. Não responderam sobre a formação 9% dos questionados.

É interessante que minha expectativa explicitada no início deste capítulo era de que a maioria dos participantes do GT tivesse graduação em Arte, fosse especialista em Artes. Minha visão errônea não se sustentou no início das análises. Na FAV e EMAC, 100% dos

docentes-artistas entrevistados eram especialistas, ou seja, formados em cursos de graduação em Arte, ou tinham Artes como formação inicial, a graduação. Surge uma indagação: Essa discrepância na formação entre os dois grupos interfere ou contribui na identificação e compreensão da identidade do docente-artista da Educação Superior? A resposta será dada ou não no desenrolar das análises dos dados.

A pintura do autorretrato do docente-artista começa a delinear as primeiras pinceladas aparentemente nebulosas pelo relato ainda incerto das possibilidades da “pose”¹⁸ por ele determinada. A “pose” relativa à formação pode ser um elemento determinante nos procedimentos do autorretrato, pois permite, concomitantemente, a construção de um personagem, um modelo que não deixa de ser o reflexo de uma imagem de si mesmo, uma autorrepresentação.

Quadro 2- Formação Acadêmica

Graduação	ANPEd	FAV/EMAC
Total de sujeitos	11	8
Pedagogia	4	0
Artes	3	8
Filosofia	2	0
Pedagogia/Dança	1	0
Não responderam	1	0

Fonte: Elaboração da autora com base nos dados coletados.

Continuando a caracterização formativa dos sujeitos e a construção do autorretrato do docente-artista que atua na docência universitária, perguntou-se se sua formação inicial aconteceu na categoria licenciatura, bacharelado ou em ambas as categorias. As conclusões a esse respeito são as seguintes: 54% dos sujeitos questionados no grupo I são licenciados, 27% bacharéis e licenciados, 9% apenas bacharéis e 9% optaram por não responder. No grupo II, houve uma mudança um pouco maior no que diz respeito à formação do licenciado. Apenas 25% dos sujeitos são licenciados, 37% são bacharéis, 12% possuem ambas as titularidades e 12% não responderam. É um resultado que em muito

¹⁸ O termo “pose” citado aqui refere-se à pose no sentido de posar, de se apresentar para o ato da figuração na tela.

corroborar para discussões posteriores, vinculado às possíveis inter-relações na constituição da identidade do docente-artista da Educação Superior. O quadro 3 apresenta essas descobertas.

Quadro 3 - Categoria da formação

Habilitação	ANPEd	FAV/EMAC
Total de sujeitos	11	8
Licenciatura	6	2
Bacharelado	1	3
Bacharelado/licenciatura	3	1
Não responderam	1	1

Fonte: Elaboração da autora com base nos dados coletados.

Diante do quadro exposto, é pertinente revisitar alguns teóricos que abordam a temática da formação do docente, tais como Pimenta (2002), Morosini (2001) e outros, que são enfáticos quanto à necessidade de o docente conhecer os aspectos pedagógicos do ofício do magistério. Eles assinalam serem os cursos de licenciatura os responsáveis pela formação dos futuros professores, sejam eles da Educação Básica ou da Educação Superior. Essa formação é indispensável por oferecer uma possibilidade a ser aproveitada na formação inicial acadêmica. É válido retomar aqui as discussões relativas à formação para o magistério superior, assinalada por Pimenta. A autora destaca que

O ensino na universidade numa perspectiva ampla, isto é, como um espaço dinâmico e multirreferencial, o esforço da Didática será o de dispor conhecimento pedagógico aos professores, não porque apresente diretrizes válidas para qualquer situação, mas porque permite realizar uma autêntica análise crítica da cultura pedagógica, o que facilita ao professor debruçar-se sobre as dificuldades concretas que encontra em seu trabalho, bem como superá-las de maneira criadora (PIMENTA, 2002, p. 58).

A formação inicial para o exercício docente permite sinalizar a importância da identidade do sujeito no seu cotidiano em sua individualidade, suas vivências, expectativas, olhares, concepções, seus medos e, a partir daí, como esta se projeta em relação aos outros na vida profissional. Junto a esse aspecto, permeia a construção da subjetividade já no início da formação do docente-artista no Ensino Superior. Neste caso, é necessária a formação com reflexão sobre a própria prática formativa e sobre a prática docente. Como afirmou Nóvoa,

É preciso que os professores sejam capazes de refletirem sobre a sua própria profissão, encontrando modelos de formação e de trabalho que lhes permitam não só afirmar a importância dos aspectos pessoais e organizacionais na vida docente, mas também consolidar as dimensões coletivas da profissão (NÓVOA, 1999, p. 11).

Esses elementos mediam o olhar para as questões pedagógicas do exercício docente e propõem um sentido ao ato de ensinar.

Examinadas as habilitações dos sujeitos questionados, o foco das análises, neste momento, volta-se para a formação *stricto sensu* dos docentes pesquisados.

O questionário solicitava que se preenchesse o espaço em branco com a titularidade no curso de pós-graduação realizado ou em andamento: mestrado ou doutorado. As surpresas continuaram quando detectei que, no grupo I, apenas 9% dos sujeitos possuíam doutorado e mestrado em Educação. Outro conjunto de respondentes também do grupo I, possui mestrado em Educação e doutorado em Psicologia, totalizando 9%. Dos docentes que possuem mestrado em Educação, a somatória em percentual totalizou 27%. Apenas 18% dos respondentes possuem doutorado em Arte e 18% não informaram a sua área de mestrado, informando apenas doutorado em Educação. Daqueles que afirmaram ter o título de doutor, apenas 9% não explicitaram em que tipo de doutorado se titularizaram. Não responderam a essa questão 9% dos participantes.

No grupo II, a titularidade centrou-se na área de Arte. Dos docentes questionados, 25% deles possuem doutorado em Arte, outros 25% mestrado também em Arte. Alguns dos participantes não responderam em que área têm a formação em mestrado, totalizando 25% dos participantes. Apenas 12% possuem mestrado, mas não responderam em que área titularam-se, mas o doutorado foi feito na área de Arte. Uma questão que apresentou diferença em relação ao grupo I foi a atuação de 25% dos docentes questionados com formação apenas em graduação, ou seja, formação inicial da profissão. Essa situação mostrou-se inusitada, não pelo fato de terem apenas formação inicial, mas pelo tempo de docência no Ensino Superior. Alguns deles já ministravam aulas no curso escolhido para as pesquisas há quase uma década. Percebe-se que, no quesito formação continuada, que 25% dos questionados ficaram relegados a um segundo plano.

Conforme o quadro 4 essa é uma questão que merece algumas pontuações à luz dos fundamentos já delineados nos capítulos anteriores. Vários teóricos, dentre eles Barbosa (1993), Zanini (1994) e até periódicos de Arte como a Revista Goiana de Arte (1982), tecem comentários sobre a problemática da formação do docente-artista. Nas décadas passadas, entre 1970 e 1990, havia dificuldade em formar o docente nas academias, e a

proposta que predominava era a formação do artista. Os argumentos citados por Zanini sobre a questão formativa são:

Discorrendo em termos mais gerais, é necessário lembrar que o ensino da História da Arte fora instituído no Brasil pela Academia Imperial de Belas Artes e ministrado a partir de 1890, mas em limites dos mais precários, até que se encontrasse melhor estrutura junto à universidade do Brasil (1931). O ensino prático-teórico da velha academia do Rio de Janeiro irradiou-se para outras escolas de belas artes do país, a começar da Bahia. Com a criação dos cursos de licenciatura em educação artística (1970), a história da Arte permaneceu dirigida fundamentalmente para a formação de artistas. Para os que almejavam maiores conhecimentos teóricos e históricos, o que lhes reservava a malha de ensino era escasso (como acontece ainda hoje). Aos poucos, os professores credenciados pela formação e obtenção de títulos em universidades estrangeiras de grande tradição na disciplina (na Sorbonne, do mais alto nível e do maior rigor antes da reforma do fim dos anos 60) e os que realizaram mestrado e doutorado no país (desde o decênio de 70) a partir da USP – constituíram um *corpus* de historiadores que hoje conta com algumas dezenas de indivíduos sobre os quais repousa boa parte da responsabilidade da pesquisa e do ensino da arte e sua história no Brasil (ZANINI, 1994, p.2).

As dificuldades apontadas por Zanini referentes às décadas de 1970 e 1990 ainda vislumbram reflexos na universidade contemporânea, comprovados mesmo em uma margem baixa de percentual, mas ainda real nos dias atuais. O quadro abaixo mostra essa realidade.

Quadro 4 - Titularidade

Pós-Graduação	ANPed	FAV/EMAC
Total de sujeitos	11	8
Mestrado e doutorado em Educação	1	0
Mestrado em Educação	3	0
Doutorado em Arte	2	2
Mestrado em Educação e Doutorado em Psicologia	1	0
Mestrado (NR) ¹⁹ e Doutorado em Educação	2	0
Doutorado (NR) ²⁰	1	1
Mestrado em Arte	1	2
Mestrado (NR) ²¹	1	2
Mestrado (NR) ²² e Doutorado em Arte	1	1
Graduação	0	2
Não responderam	1	0

Fonte: Elaboração da autora com base nos dados coletados.

¹⁹ NR significa “Não Responderam” em qual área do mestrado formou-se.

²⁰ NR significa “Não Responderam” em qual área do doutorado formou-se.

²¹ Idem citação 22.

²² Idem citação anterior.

Após detectar que muitos integrantes do GT de Educação e Arte não possuem graduação em áreas específicas da Arte, constatou-se neste tópico da pós-graduação que a defasagem de profissionais formados em linguagens artísticas ou pós-graduados na área de Arte ainda é significativa. Isso remete-nos à história deste ensino, assunto tratado no primeiro capítulo desta investigação. Barbosa assim se expressa acerca do ensino de Arte.

Para um ensino superior dos mais antigos, tendo sido precedido apenas pelo ensino do direito e da medicina, é uma situação surpreendente. Há mais trabalhos publicados e teses defendidas sobre ensino de arte no 1º e 2º graus, cuja história abarca apenas 35 anos, se quisermos considerar o período experimental iniciado em 1958, do que sobre o ensino da arte no 3º grau que tem oficialmente 167 anos.

Também existem muito poucas pesquisas sobre o ensino universitário em geral, em comparação com os trabalhos produzidos nas universidades sobre o ensino de 1º e 2º graus.

A universidade tem dificuldade de ver a si própria (BARBOSA A.M., 1993, p. 14)

Outros pesquisadores assinalam as divergências percebidas nos cursos de pós-graduação em Arte, tecendo ressalvas aos cursos *stricto sensu*. Eles citam haver um

[...] total consenso de que a pós-graduação *stricto sensu* na área de Artes destina-se exclusivamente a docentes ou candidatos à docência universitária, uma vez que esses programas visam a formação de professores de Artes, e não o aperfeiçoamento de artistas. A ênfase é nos aspectos relacionados ao ensino das Artes e não no fazer artístico como tal (REVISTA GOIANA DE ARTE, 1982, p.195 - 196).

Esse é, na verdade, um viés importante desta análise, pois o docente-artista do qual estou falando é o docente que pesquisa, ensina, discute e propõe teoria ao ensino da Arte e desenvolve a prática pedagógica no ensino superior. Para isso, as discussões relacionadas à formação identitária deste profissional perpassam necessariamente a formação, seja ela inicial ou continuada.

De posse das informações já apresentadas sobre a formação dos grupos I e II, o delinear de alguns parâmetros fundamentados para essa investigação foi inquietante, a ponto de se tomar algumas decisões, conforme explicitado no início deste capítulo. A busca por essa segunda pesquisa de campo, ou seja, pelo grupo II, já aponta para o diferencial na formação em Arte e licenciatura. Mas em quê esse diferencial contribui ou não para a constituição da identidade docente que atua na Educação Superior? É uma indagação que,

espero, que ao longo das próximas análises as respostas possam ou não dar sustentação às inquietações até aqui percebidas.

Outra questão formulada para obter a caracterização docente foi o tempo de docência dos grupos escolhidos. Foram colhidas as informações: no grupo I, 54% dos sujeitos têm mais de 10 anos de docência, 18% têm 20 anos de atuação docente, 9% têm mais de 20 anos de magistério e 9% têm menos de 10 anos de docência. Não responderam a essa questão 9% dos questionados.

No grupo II, as análises apontam para os seguintes percentuais: 37% dos docentes atuam na docência há menos de 10 anos, 12% atuam há 10 anos, 25% são docentes há 20 anos e 12% atuam por mais de 20 anos no magistério. O percentual de sujeitos que optaram por não responder a essa questão foi de 12%. O quadro 5 a seguir, apresenta em forma numérica essas informações.

Quadro 5 - Tempo de docência

Anos de docência	ANPEd	FAV/EMAC
Total de sujeitos	11	8
Menos de dez anos	1	3
Mais de dez anos	6	1
Vinte anos	2	2
Mais de vinte anos	1	1
Não Responderam	1	1

Fonte: Elaboração da autora com base nos dados coletados.

É interessante notar que um número expressivo de docentes, mesmo tendo vários anos de docência, continua sua formação e profissionalização, haja vista ser essa uma das necessidades para que a identidade profissional seja constituída. A busca pela profissionalidade²³ deve ser uma meta pessoal e um enfrentamento constante. Bazzo salienta que

²³ Conforme explicitado no segundo capítulo desta investigação, profissionalidade docente é, na expressão de Sacristán (1995) apud Guimarães (2004), “a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”.

Só quando a busca pela “profissionalidade” docente se tornar uma meta considerada desejável institucional e individualmente; quando se tiver claro que é preciso enfrentar a grande resistência a processos de formação pedagógica; quando for estimulada a produção de pesquisas e de publicações sobre a temática, fazendo surgir interlocutores valorizados para tal empreitada, se poderá dizer que a docência está sendo reconhecida como campo de investigação e produção de conhecimento (BAZZO, 2006, p.198).

Neste estudo, as análises feitas até aqui indicam que o grupo I heterogêneo e tem interesses comuns relativos à Educação e Arte, devido à formação dos sujeitos da pesquisa ser bem diversificada. No grupo II, sua caracterização e áreas de interesse focam-se explicitamente na área de Arte, configurando-se em um grupo mais homogêneo no quesito formação e atuação docente. Esse achado, na verdade, confirma a especificidade de interesses dos dois espaços de pesquisa. Na ANPEd, mesmo sendo um GT de Educação e Arte, o foco dos interesses de pesquisa e formação, obviamente, direciona-se à formação e atuação docente, permeando as Artes de forma geral. No espaço destinado às Artes – FAV e EMAC a abrangência de interesses se amplia, deixando a formação para um plano secundário, mas não esquecido.

Outra informação colhida nesta pesquisa para a caracterização dos professores, foi relativa ao curso em que atuam os docentes. O quadro 6 traz esses dados, quais sejam: 45% dos questionados do grupo I ministram aulas na Pedagogia, 9% nos cursos de Pedagogia e Arte, 9% no curso de Pedagogia, Arte e Letras e 9% no curso de Formação, não explicitando que curso seria esse, se Pedagogia ou Licenciatura. Dos 11 docentes pesquisados, 27% não responderam a essa questão.

No grupo II, a diversidade de cursos desaparece, pois os docentes atuam em cursos de Arte. Dos sujeitos questionados, 100% lecionam apenas em cursos de Arte, e não explicitaram se esse ofício da docência acontece nos cursos de licenciatura ou bacharelado. Se na formação há heterogeneidade, na atuação docente há homogeneidade.

Quadro 6 - Atuação docente

Curso em que é professor	ANPEd	FAV/EMAC
Total de sujeitos	11	8
Pedagogia	5	0
Pedagogia e Artes	1	0
Pedagogia, Letras e Artes	1	0
Formação	1	0
Artes Visuais	3	6
Música	0	1
Artes Cênicas	0	1
Não responderam		0

Fonte: Elaboração da autora com base nos dados coletados.

Diante das informações sobre o curso de formação e do exercício da docência, as questões agora referem-se às disciplinas que lecionam. No primeiro grupo – ANPEd – 63%, mais da metade do grupo, ministra disciplinas relacionadas à Arte e Didática, 18% as disciplinas de Metodologia e Fundamentos e apenas 9% disciplinas de Psicologia ou áreas diversas. Não responderam à questão 9% dos sujeitos. No segundo grupo – FAV e EMAC – das disciplinas lecionadas, 62% relacionam-se à Arte e Didática, 37% à Metodologia e Fundamentos. Essa foi uma questão a que todos do grupo II responderam. O quadro 7 mostra esse panorama de disciplinas.

Quadro 7 - Área de atuação

Disciplinas que lecionam	ANPEd	FAV/EMAC
Total de sujeitos	11	8
Disciplinas relacionadas à Arte e Didática	7	5
Disciplinas relacionadas a Fundamentos e Metodologia	2	3
Psicologia e outras áreas	1	0
Não responderam	1	0

Fonte: Elaboração da autora com base nos dados coletados.

Terminadas as análises sobre a identificação do público questionado, é possível destacar alguns pontos de discussão. O primeiro deles diz respeito à formação dos docentes.

De acordo com o quadro 2, o grupo I, em sua maioria, é formado por pedagogos ou docentes de áreas diversas, demonstrando que o docente-artista com formação em Arte tem um percentual baixo de apenas 27% no GT de Educação e Arte da ANPED. Já no grupo II, esse percentil é gritante, pois 100% dos respondentes compõem-se de docentes-artistas, formados em Artes. Fica aqui a indagação: Será que ainda persiste a escassez de profissionais habilitados em áreas específicas, conforme aconteceu nas décadas de 1980 e início dos anos 1990, e assim sendo, só há professores habilitados para atuar no Ensino Superior? Nogueira (2008) aponta para essa defasagem com o seguinte comentário:

Entre muitos outros, talvez um dos fatores que mais contribuiu para o sucateamento das aulas de Educação Artística tenha sido a falta de profissionais habilitados. Essa escassez fez surgir incontáveis cursos aligeirados, que pretendiam formar o professor em curto espaço de tempo. Trata-se de formação, aos moldes do tecnicismo pedagógico então em voga, que fazia surgir um professor com graves deficiências teóricas e práticas, voltadas para uma atuação polivalente, isto é, ministrar as múltiplas linguagens artísticas (Artes Plásticas, Música, Teatro, Dança). Obviamente essa pretensão não se cumpria, uma vez que seria impossível um curso que habilitasse alguém para trabalhar com tão diferentes linguagens com qualidade (NOGUEIRA, 2008, p. 78).

Se nas décadas passadas não era possível formar professores qualificados nas múltiplas linguagens artísticas, será que hoje esse preparo mudou ou pelo menos melhorou? É possível um pedagogo que teve uma formação polivalente em um espaço reduzido de tempo em questões relacionadas às Artes – no caso do currículo de Pedagogia, apenas conhecimento geral referente às temáticas artísticas nas múltiplas linguagens da Arte – estar preparado profissional, pedagógica e tecnicamente, para atuar nos cursos de Artes ou mesmo no curso de Pedagogia?

Possivelmente obterei ou não respostas nas próximas análises, que dizem respeito ao magistério no Ensino Superior e às vicissitudes da docência. Essa é uma análise que necessita olhar, conforme Costa (2002), com novos olhares, novos óculos para, então, poder perceber identidades e possibilidades na formação do docente-artista.

As considerações tomam, a partir de agora, um norte de análise da atuação e formação docente. O questionário aplicado conta com cinco questões de múltipla escolha a critério do sujeito de pesquisa. A primeira delas interroga quais motivos contribuíram para seu ingresso na docência da Educação Superior. A partir desta pergunta, teço algumas considerações relacionadas à questão norteadora desta investigação, que é justamente verificar os motivos que levaram o docente-artista a ingressar no Ensino Superior. Seguem as respostas dadas pelos docentes do grupo I – GT de Educação e Arte – e do grupo II – FAV/EMAC de Goiás – no Quadro 8.

Quadro 8 - Atuação docente: ingresso na docência universitária.

1- Quais motivos contribuíram para seu ingresso na docência da educação superior?	ANPEd	FAV/EMAC
Total de sujeitos	11	8
Interesse salarial	2	2
Ascensão social	1	0
Interesse na docência	9	2
Ampliar experiência no currículo	1	0
Unir a produção artística à docência em Arte, aproveitando o espaço acadêmico	3	5
Indicação de amigos	0	0
Aprimoramento acadêmico (pós-graduação)	5	1
Outros	2	2
Quais? • Fazer diferença no espaço onde se formou • Sempre deu aula no Ensino Superior • Realização pessoal • Estabilidade econômica e profissional		

Fonte: Elaboração da autora com base nos dados coletados.

As respostas do grupo I apontam que 81% dos docentes possuíam interesse na docência ao ingressarem no Ensino Superior, e 45% ingressaram no magistério superior por interesse em aprimorar-se academicamente. Apenas 27% dos docentes-artistas foram motivados ao ingresso na universidade, a fim de unir a produção artística à docência, com a intenção de aproveitar o espaço acadêmico. Apenas 18% dos questionados tiveram como

motivo para o ingresso no magistério o interesse salarial, a ascensão social e a ampliação do currículo, que ocupa o último lugar, ou seja, 9% no *hanking* de interesse docente. O item “indicação de amigos” não foi escolhido.

O diferencial percebido no grupo II, como exposto no quadro 8, foi na união da produção artística à docência em Arte, aproveitamento do espaço acadêmico que alcançou 62% das escolhas. A diferença foi de 35% em relação ao primeiro grupo, um número expressivo na escolha. Outra escolha expressiva aconteceu no aprimoramento acadêmico, que obteve apenas 12% das motivações para o ingresso no magistério da Educação Superior, uma diferença de 33%. O ponto de discrepância na análise desta questão relativa às motivações para o ingresso no magistério na universidade entre o grupo I e II foi sobre o interesse docente, atingindo um percentual de diferença da ordem de 56% entre as duas instituições pesquisadas. É perceptível a diferença de interesses. Fica aqui mais uma indagação: O que motiva essa diferença? A formação, a atuação ou ambas? Vejamos se, no decorrer das próximas análises, essa inquietação poderá ser ou não respondida.

Passo, agora, a analisar o resultado da pergunta nº2 do questionário. Ela se volta para o que mais atrai o professor na docência universitária. O quadro 9 aponta um percentual interessante em quatro itens que chamam a atenção.

Quadro 9 – O que o atrai na docência

2- O que mais o atrai na docência universitária?	ANPEd	FAV/EMAC
Total de sujeitos	11	8
Possibilidade de conciliar prática docente com a prática artística	5	5
Autonomia no trabalho	6	3
Formação continuada na área da docência	5	2
Probabilidade de intercâmbio entre grupos variados de docentes	4	4
Facilidade de emprego no mercado do ensino superior	0	0
Estabilidade profissional	4	4
Respeito profissional	2	0
Outros	1	1
Quais? • Ampliação da pesquisa à prática musical • Continuar aprendendo		

Fonte: Elaboração da autora com base nos dados coletados.

Se, ao ingressarem no magistério da Educação Superior, o que mais motivou a maioria dos docentes foi o interesse na docência, a atração maior para esses profissionais é a autonomia no trabalho.

Dos professores questionados, 54% do primeiro grupo e 37% do segundo grupo compreendem a atuação docente na universidade com maior autonomia. Será que essa autonomia é vista pelos sujeitos como algo positivo ou, como um espaço de individualidades pela ausência de parceiros para dividir os anseios profissionais, remetendo-os a confundir autonomia com individualismo docente? (CÔELHO,2006).

Dialogar com Coêlho (2006) quando afirma que esse espaço de formação – a universidade – deve contribuir efetivamente para superar as vicissitudes do mundo, cultivar a dúvida do que realmente são as coisas, compreender a existência humana e ampliar os horizontes culturais e humanos.

Outra questão que envolve a atração para a docência universitária é a possibilidade de conciliar prática docente com a prática artística e a formação continuada na área da docência. Essas duas possibilidades atraem 45% dos sujeitos de ambos os grupos. Em terceiro lugar, no quesito “atração para a docência”, foram mencionadas a probabilidade de intercâmbio entre grupos variados de docentes e a estabilidade profissional. Esses quesitos obtiveram 36% das escolhas. O respeito profissional recebeu 18% dos votos no grupo I, e nenhuma escolha no grupo II. A facilidade de emprego no mercado do Ensino Superior não obteve nenhum voto dos sujeitos inquiridos. Nove por cento (9%) dos sujeitos apresentaram como um dos motivos que os atrai à docência universitária, a ampliação da pesquisa à prática musical.

A diversidade de olhares constatada entre os pesquisados ratifica o que Veiga (2006) assegura quanto ao papel da universidade de formar professores universitários

Formar professores universitários implica compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais da universidade como instituição social, uma prática social que reflete ideias de formação, reflexão e crítica (VEIGA, 2006, p. 88).

Essa compreensão reflexiva da prática contribui para a constituição da identidade profissional do protagonista formador que atua na universidade – o professor. É como se

começasse a se delinear o autorretrato do docente-artista a partir das cenas e cenários que retratam a docência no Ensino Superior, com suas vias de acesso à profissionalidade, culminando na identidade profissional.

Agora, as análises tomam uma nova vertente, redirecionando o olhar para as questões da profissionalidade do docente-artista da Educação Superior. A pergunta número 3do questionário indaga como a formação acadêmica contribui para sua atuação profissional na docência em Arte na Educação Superior. Em quais aspectos ela contribui? As respostas foram a seguintes:

Quadro 10 - Formação acadêmica e a atuação profissional.

3- A formação acadêmica contribui para sua atuação profissional na docência em Arte da Educação Superior principalmente devido a :	ANPEd	FAV/EMAC
Total de sujeitos	11	8
Abordagens dos aspectos teóricos da Arte	5	4
Aprofundamento didático da atividade docente	4	1
Aliar a investigação científica à prática profissional.	7	7
Não responderam	0	0

Fonte: Elaboração da autora com base nos dados coletados.

O quadro N° 10 apresenta a necessidade dos profissionais da Educação em aliar a ciência à prática, seja ela profissional ou não. Cerca de 63% dos professores primam em utilizar os conhecimentos acadêmicos aliados à investigação científica, relacionando-os à prática profissional. É uma necessidade real apontada por Pimenta (2002), que atribui esse saber a dois aspectos distintos. O primeiro deles diz respeito à formação para adquirir prática profissional nos moldes ideológicos neoliberais, que veem o modelo da docência como um

dom inato, entendendo que o professor já nasce pronto e, por isso, tem experimentado uma redução clara em sua formação acadêmica e científica. A autora explica essa afirmação, mostrando que

[...] no enfoque técnico ou academicista, o conteúdo do ensino é composto dos conhecimentos científicos e sua finalidade é a transmissão dos conhecimentos elaborados produzidos pela pesquisa científica. Assim, o ensino é compreendido como um campo de aplicação desses conhecimentos, sendo tarefa do professor traduzi-los em um fazer técnico para transmiti-lo aos alunos, que aprenderão à medida que introjetarem a verdade científica. Há clara subordinação entre conhecimento teórico e conhecimento prático aplicado. O teórico deriva do conhecimento científico, elaborado externamente e indiferente à qualidade de sua aplicação prática (PIMENTA, 2002, p.184).

Ressalta-se aqui atribuir ao professor o exercício intelectual de desenvolver os seus saberes e sua criatividade frente às situações conflituosas e inusitadas nas aulas e a competência comportamental para efetuar esse conhecimento científico aliado à prática. O segundo aspecto, derivado da escolha dos docentes em relação a aliar a ciência à técnica, diz respeito à própria prática em sala de aula, que, de conformidade com Cavallet (1999 *apud* PIMENTA, 2002), é uma ação intencional e revela a profissionalidade docente.

Pesquisar a própria prática na sala de aula é ação realizada com intencionalidade que revela a profissionalidade do docente: rever a própria prática, debruçar-se e refletir sobre ela é necessário a toda profissão. Uma ação profissional competente é diferente de uma ação resultante de uma ocupação, emprego ou bico. A diferenciação entre profissionalidade e empregabilidade permite maior clareza no processo de construção dos professores como categoria profissional. Enquanto a empregabilidade caracteriza-se pela capacidade da pessoa executar, de forma eficaz, atividades requeridas pelo modelo vigente de desenvolvimento (o que explica o senso comum a respeito de que o docente universitário necessita apenas conhecer sua área de atuação para ser bom professor), a profissionalidade envolve ter capacidade para conceber e implementar novas alternativas, diante da crise e dos problemas da sociedade (CAVALLET, 1999 *apud* PIMENTA, 2002, p. 196).

Essa distinção não será possível com o instrumento de coleta de dados por mim utilizado, em virtude rigidez das respostas. Acredito que, com alguns questionários, essa distinção entre ideologia ou profissionalidade poderia ser esclarecida, mas fica aqui, em aberto, essa perspectiva de definição quanto a esse percentual de escolha dos sujeitos questionados.

O segundo ponto de análise dessa questão nº3 mostra que 45% dos docentes entendem que a formação acadêmica contribui para as abordagens dos aspectos teóricos da Arte, e 36% entendem que as contribuições acadêmicas voltam-se para o aprofundamento didático da atividade docente. Justamente sobre esse último tópico, Pimenta (2002) torna claro o exemplo que tivemos como alunos na universidade referente aos professores: a didática.

Os professores, quando chegam à docência na universidade, trazem consigo inúmeras e variadas experiências do que é ser professor. Experiências que adquiriram como alunos de diferentes professores ao longo de sua vida escolar. Experiência que lhes possibilita dizer quais eram os bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em didática, isto é, não sabiam ensinar. Formaram modelos “positivos” e “negativos”, nos quais se espelham para reproduzir ou negar. Quais professores foram significativos em suas vidas, isto é, contribuíram para sua formação pessoal e profissional (PIMENTA, 2002, p. 79).

Outro achado da pesquisa de campo foi que 45% dos docentes-artistas veem a formação acadêmica como contribuição para as abordagens dos aspectos teóricos da Arte, haja vista que há, a concepção de que esses conhecimentos teóricos contribuem para o desenvolvimento da identidade profissional ou sua profissionalidade. Oliveira (2005) confirma a função da teoria como fundamental para o processo formativo nos meios acadêmicos, seja ela nos estágios ou nas atividades na própria sala de aula, como seminários, debates etc., servindo de instrumento mobilizador da práxis docente. Ela confirma:

Esta é a função da teoria: ilustrar, iluminar, embasar nossas ações, deixar-nos mais confiantes a respeito da nossa prática. Oferecer-nos esquemas mentais para melhor compreendermos nossos atos pedagógicos. O papel da teoria, neste caso, é fundamental. É ela quem oferta ao professor em formação a reflexão, novas perspectivas de análises para melhor compreender sua ação docente, possibilitando, assim, combinações que ilustrem o universo escolar, que expliquem o contexto social, histórico, cultural das instituições de ensino (OLIVEIRA, 2005, p. 61 - 62).

A questão número 4 direciona o olhar para a prática docente em Arte, buscando garimpar quais os elementos da formação artística influenciam ou influenciaram a prática docente em Arte dos sujeitos pesquisados. As respostas apontam para dois pontos em comum nessa influência, conforme mostra o quadro nº11.

Quadro 11 - Formação artística e prática docente.

4- Quais elementos da formação artística influenciaram sua prática docente em Arte na Educação Superior?	ANPEd	FAV/EMAC
Total de sujeitos	11	8
A compreensão do processo criativo	6	3
A ampliação dos referenciais estéticos, culturais e filosóficos	8	8
O entendimento da dimensão pedagógica do fazer artístico.	8	1
Não responderam	0	0

Fonte: Elaboração da autora com base nos dados coletados.

Indagados sobre os elementos da formação que influenciam a prática docente em Arte, 72% apontaram a ampliação dos referenciais estéticos, culturais e filosóficos e o entendimento da dimensão pedagógica do fazer artístico. Ambos os grupos concordam com essa ampliação. Os outros 54% das escolhas recaíram na compreensão do processo criativo como elemento de influência na prática docente.

As conclusões que se pode retirar das respostas à questão 4 que a docência possibilita crescimento não apenas profissional como também intelectual, a partir de referências advindas da formação inicial do docente, percorrendo toda uma trajetória de profissionalidade na atuação, seja na universidade ou na Educação Básica. A ampliação cultural permeada pela dimensão pedagógica enriquecerá favoravelmente ou não a prática em Arte. A discrepância encontrada nos índices das respostas a esta questão aponta para uma diferença de 60% entre a ampliação dos referenciais estéticos, culturais e filosóficos, em relação ao entendimento da dimensão pedagógica do fazer artístico.

Para encerrar esse tópico das análises da pesquisa de campo, apresento o quadro nº12 que dá uma visão global das dificuldades encontradas na atuação do docente universitário em Artes e suas expectativas para a melhoria do ensino de Arte na universidade.

Quadro 12 - Atuação docente: dificuldades encontradas.

5 - Quais as maiores dificuldades encontradas na atuação do docente universitário em Artes?	ANPEd	FAV/EMAC
Total de sujeitos	11	8
Ausência de interlocução entre docentes.	7	1
Alunos com repertório intelectual escasso.	4	3
Exigência de produtividade artística/intelectual.	1	1
Falta de apoio para participação em eventos. (congressos, seminários, exposições, festivais etc.)	1	2
Exiguidade de espaços e recursos para produção artística.	3	3
Pouco incentivo ao aprimoramento profissional.	1	2
Currículo engessado.	4	1
Profissionais descompromissados.	2	3
Outros.	1	2
Quais? • Precária formação artística e cultural dos alunos quando chegam à universidade. • O leque muito grande de exigências a que estamos submetidos, tais como produção bibliográfica, artística, administrativas, orientações (mestrado, TCC, PIBIC), comissões, diversas reuniões, prestação de contas, congresso, elaboração de projetos etc! Não é a quantidade, mas a variedade. • Ainda não encontrei nenhuma dificuldade, apenas que precisamos adquirir livros e participar de encontros, e que quase sempre são caros e têm de ser pagos pelo professor.		

Fonte: Elaboração da autora com base nos dados coletados.

Ao observar o quadro 12, percebe-se, no grupo I, que a “questão ausência de interlocução entre docentes” afeta 63% dos docentes-artistas que atuam em IES. Esses dados vão ao encontro das pesquisas de muitos teóricos mencionados no primeiro e segundo capítulos desta investigação. Os estudiosos revelam como é o trabalho na universidade: individualista ora por arrogância intelectual – pelos profissionais se julgarem de alto nível –

ou pela tendência de trabalharem sozinhos, sob a proteção da iniciativa pessoal. Muitas vezes, isso até mantém certa proteção quanto às deficiências teóricas e pedagógicas que os docentes possivelmente tenham. Dentre os muitos pesquisadores aos quais me referi estão, Anastasiou (2006), Pimenta (2002), Veiga (2006) e Zabalza (2004), de quem trago o seguinte trecho:

os professores universitários têm uma forte tendência a construir sua identidade e a desenvolver seu trabalho de forma individual, ao ponto de essa ser uma das características principais da universidade, ou seja, algo com que temos de contar, ao menos inicialmente, para qualquer tipo de projeção de crescimento (ZABALZA, 2004, p.117).

A construção da identidade docente de forma individualista é uma tendência real e atual por conta da era de especialistas. Ser especialista pode afetar o exercício da docência a ponto de tomar um rumo de inexistência horizontal de relações entre indivíduos de uma mesma unidade acadêmica, quanto mais de disciplinas e áreas, vistas por alguns como distantes de sua especialidade. Na própria pós-graduação, percebe-se que as diversas linhas de pesquisas, com seus variados grupos de estudos, muitas vezes, não dialogam, na própria formação do docente universitário, prevalece essa tendência individualista ou, se quiserem chamar, especialista. Também é importante citar o fato de que há pouco espaço para Arte na Pedagogia e nas Licenciaturas, por isso o esse docente reclama de falta de parceiros.

Além da falta de interlocução, os respondentes da pesquisa – 36% – percebem o currículo engessado. Lanço aqui um questionamento inquietante: Será que essa ausência de interlocução entre parceiros de trabalho na instituição universitária tem alguma relação com a dificuldade de reestruturar esse currículo engessado? Se estamos confortáveis em nosso espaço, é possível mobilizarmos pares para refletir sobre as possíveis mudanças necessárias ao ensino ou ao processo de ensinagem na universidade? Zabalza afirma que

[...] um dos aspectos a se levar em consideração, em um ambiente tão individualista como o universitário, é que qualquer tentativa de priorizar as estruturas organizacionais (mudanças nos programas, variações na organização do tempo e espaço para buscar uma maior funcionalidade, introdução de programas de supervisão e controle, reforço das estruturas de coordenação, etc) pode ser lida como uma agressão ao atual equilíbrio da situação (tendência à inércia) ou aos interesses de indivíduos ou grupos (ZABALZA, 2004, p.119).

Outra realidade a ser enfrentada na contemporaneidade é a quebra da inércia das células funcionais existentes na universidade. É preciso vencer a hipertrofia do

individualismo para então ser possível desengessar o currículo e outras muitas dificuldades encontradas na atuação docente (ZABALZA, 2004).

Além das dificuldades apontadas, os sujeitos da pesquisa mencionaram, também, embaraços para a atuação no magistério superior: a escassez de repertório intelectual dos discentes (36%), a exiguidade de espaços e recursos para produção artística (27%), além do descompromisso profissional de alguns docentes como algo a ser superado, (27%) sentindo-se incomodados com esse aspecto.

Dos sujeitos questionados no grupo I, 9% encontram dificuldades nos seguintes tópicos: exigência de produtividade artística/intelectual, falta de apoio para participação em eventos (congressos, seminários, exposições, festivais etc.) e pouco incentivo ao aprimoramento profissional. Já 25% dos sujeitos respondentes do grupo II entendem que a precária formação artística e cultural dos alunos, quando chegam à universidade, é uma das dificuldades a ser enfrentada pelo docente-artista, além da exigência de produção artística, bibliográfica, prestação de contas até a aquisição de livros e participação em congressos ou eventos afins.

O caminho até aqui percorrido, neste estudo, tem apontado algumas possíveis pistas para a compreensão da constituição da identidade profissional do docente-artista da Educação Superior e os motivos do seu ingresso na docência universitária. Ao se avaliar o instrumento de coleta de dados, percebem-se diferenças aparentemente mínimas, relativas ao docente-artista, formado especificamente em Arte na pós-graduação, em relação ao docente-artista formado em Pedagogia ou áreas afins.

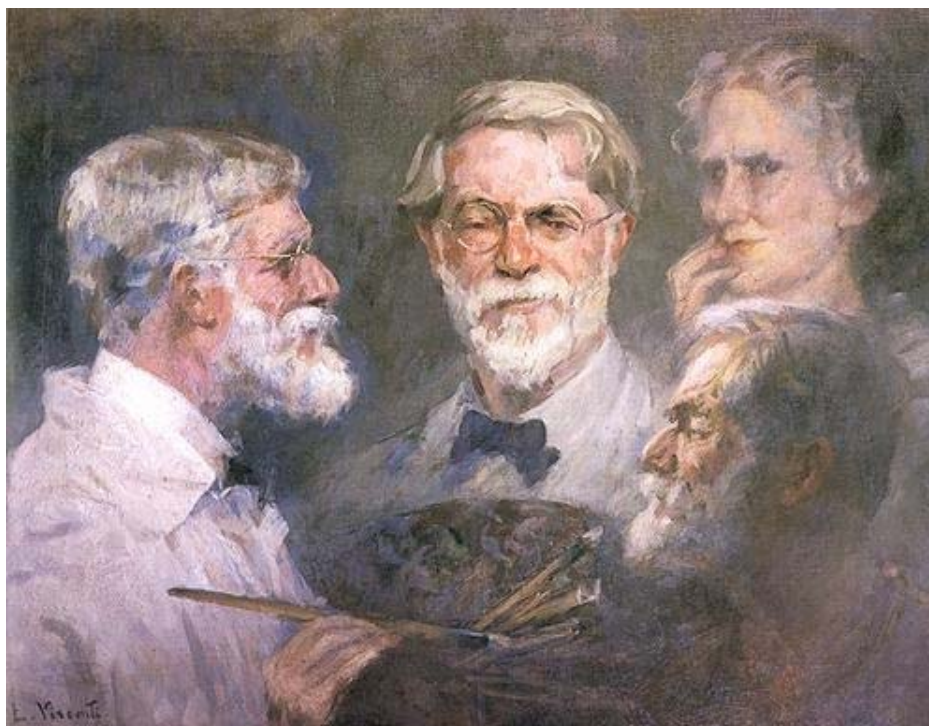
A pintura do autorretrato do docente-artista que atua na universidade já apresenta nuances na composição da obra. As possibilidades na constituição da identidade do artista com base na obra produzida são inúmeras e dependentes da análise, apreciação e interpretação do espectador.

É objeto de análise, neste capítulo, compreender se há peculiaridades ou não em relação ao especialista em Arte e se há elementos ou não que se diferenciam entre o pedagogo e o especialista em Arte na constituição do exercício do magistério no Ensino Superior. Essas peculiaridades e esses elementos que diferenciam os docentes-artistas interferem ou não na constituição da identidade profissional na docência em Arte?

Uma vez feita essa explanação inicial, passo agora a resgatar as diferenças detectadas nos grupos I e II, procurando entender as possibilidades engendradas pelo instrumento de coleta de dados – o questionário – no reconhecimento da identidade profissional do docente-artista da Educação Superior.

A constituição do autorretrato do docente-artista que atua no Ensino Superior passa agora a ser apresentada como forma de clarificar a identidade deste docente que, por vezes, na história do ensino de Arte no Brasil, apresentada no início deste estudo, ficou nebulosa pela ausência de espaços formativos, pelo interesse político ou até mesmo pelo desinteresse docente. As formas que serão construídas com as análises aqui empreendidas não se encerrarão neste trabalho. O meu intuito é apenas explicitar as descobertas com mais precisão e vinculá-las às possibilidades do autorretrato do docente-artista, como na obra de Eliseu Visconte – autorretrato em três posições de 1938 –, que o artista/docente traz ao espectador o vislumbre da constituição de sua própria identidade.

Conforme Zabalza (2004, p. 83), “não se tem a identidade, constrói-se”. O artista plástico, Visconte retratou sua identidade multifacetada, sendo constituída, ao longo de sua carreira, na produção artística, docência, formação e interação com o meio de convívio. As possibilidades estão na obra e não estão fechadas; elas se constroem e reconstroem a cada dia. O olhar na construção da identidade retratada pelo artista volve-se para o “nós”, que forma o “eu”. Visconte visualiza em seu autorretrato as várias facetas, com características distintas, que constituem a identidade profissional: o eu individual, o eu social, o eu profissional. Percebe-se na obra representada de frente uma atmosfera de prazer e dúvida. Na representação de perfil esquerdo o sentimento que o artista expressa remete a dor diferenciando-se do perfil direito que exprime uma tranquilidade silenciosa.



Eliseu Visconti – Auto-retrato (sic) em Três Posições , 1938. Óleo sobre tela, 63 x 81 cm
Museu Nacional de Belas Artes - Rio de Janeiro, RJ.

Os aspectos que constituem a identidade profissional do docente artista são destacados aqui com base nos dados e nas diferenças já explicitados anteriormente.

A primeira diferença detectada nas análises refere-se à formação inicial. Cem por cento(100%) dos sujeitos do grupo II apresentam formação inicial em Arte, diferentemente do grupo I, cujos integrantes são formados em áreas diversificadas. Esse é o primeiro aspecto percebido entre identidade e diferença consolidada na pesquisa.

A segunda questão firmada na busca de informações refere-se à formação como licenciado ou bacharel. No grupo I, há o predomínio expressivo de licenciados em relação a bacharéis. Os docentes reconhecem que as licenciaturas dão subsídios para o exercício do magistério, seja na Educação Básica ou no Ensino Superior. No grupo II, essa formação em licenciatura, cuja especificidade é formar professores, cai pela metade, em relação ao grupo I.

No tocante à diferença na formação *stricto sensu* acontece uma incidência maior de docentes do grupo II formados em Arte, seja mestrado ou doutorado. No grupo I, predomina a formação em mestrado ou doutorado em Educação.

Pelo exposto, é possível perceber, nessas diferenças, características peculiares entre os dois grupos. Elas persistem, quando observamos os cursos em que atuam e as

disciplinas que lecionam. No grupo I – cursos de Pedagogia e Arte – e no grupo II – cursos de Arte, as disciplinas que prevalecem são as relacionadas à Arte e Didática.

Com a primeira parte do questionário, foi possível averiguar as diferenças na constituição da identidade do docente-artista da Educação Superior. Esse é um ponto de destaque nesta análise: a percepção da diferença. É importante tomar consciência de que identidade e diferenças são inseparáveis, em virtude da dependência entre elas. A diferença depende da identidade e identidade constrói-se pela marca da diferença (SILVA, 2009). No mesmo diapasão Stuart Hall (2009), contribui afirmando que, acima de tudo,

[...] e de forma diretamente contrária àquela pela qual elas são constantemente invocadas, as identidades são construídas por meio da diferença e não fora delas. Isso implica o reconhecimento radicalmente perturbador de que é apenas por meio da relação com o outro, da relação com aquilo que não é, com precisamente aquilo que falta, com aquilo que tem sido chamado de seu exterior constitutivo, que o significado “positivo” de qualquer termo – e assim, sua “identidade” – pode ser construído (DERRIDA, 1981; LACLAU, 1990; BUTLER, 1993 *apud* HALL, 2009).

A seguir busco desvelar os motivos do ingresso dos sujeitos identificados na pesquisa de campo, confrontando suas especificidades e diferenças no Ensino Superior. A preponderância de motivos do grupo I foi o interesse pela docência. No grupo II foi a possibilidade de união entre a produção artística e a docência em Arte, aproveitando o espaço acadêmico.

Outra diferença detectada entre os grupos relaciona-se à oportunidade de aprimoramento acadêmico, que deteve maior interesse no grupo I – o grupo com maior número de formados em Educação, já para o grupo II, o ingresso na docência universitária foi motivado pela união entre a produção artística e a docência em Arte. Na questão relacionada à atração pela docência universitária, houve igualdade de interesse, mas com discrepância em um dos itens: a autonomia no trabalho. O Grupo I tem um maior número de sujeitos atraídos por essa autonomia.

As diferenças são mínimas, porém, ao longo do processo de constituição da identidade profissional, podem tornar-se significativas. Há aqui a confirmação de que a identidade iguala-se com a diferença, e a transforma no exterior. Os docentes-artistas pesquisados atuam no ensino das Artes na universidade, movidos por interesses diferenciados, mas com atrações semelhantes. Esses achados vão ao encontro da afirmação de Hall (2009), segundo a qual a identidade necessita da falta de alguma coisa, mesmo que essa

falta não se apresente de forma concreta, e sim silenciada. São grupos comuns – docentes-artistas – com interesses e atrações diferentes.

Quanto à opinião dos grupos acerca das contribuições de sua formação acadêmica para o exercício da docência em Arte, as diferenças apontadas relacionam-se apenas ao tópico “aprofundamento didático da atividade docente”, opção mais citada pelos sujeitos do grupo I. Esse considerou também que a formação artística auxilia na docência universitária pelo entendimento proporcionado da dimensão pedagógica do fazer artístico. Neste quesito, a diferença de um grupo para o outro foi de 60%. Neste caso, há o predomínio da formação em Educação para as questões relacionadas ao fazer pedagógico e ao procedimento didático na atuação profissional.

Entre os dois grupos, houve incongruência também às dificuldades encontradas na atuação do docente universitário de Artes. No grupo I, 63% citaram ausência de interlocução entre docentes. Já no grupo II, apenas 12%. Essa diferença pode ser explicada pelo fato de o grupo I ser formado por docentes-artistas com formação em áreas diversas e atuação em variadas áreas, apontando que áreas diferentes não conversam entre si. Já no grupo II, cujos componentes têm formação específica em Arte e atuam em cursos de Arte os docentes da mesma área de atuação conseguem conversar entre si.

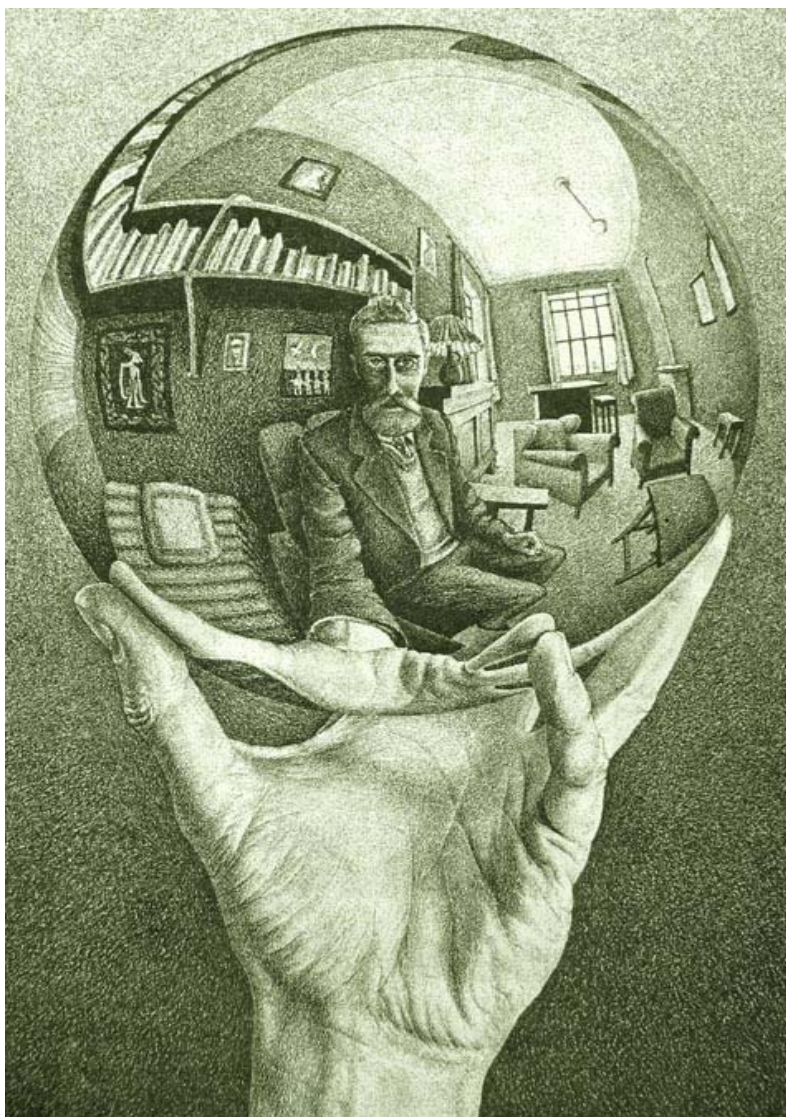
Outra diferença de dificuldades apontadas deu-se em relação ao currículo engessado. Oitenta e oito por cento (88%) do grupo I julgaram como dificuldade o currículo engessado. Do grupo II, apenas 12% teve esse item como escolha. Esse é um ponto interessante, pois confirma que em universidades há autonomia de trabalho. No caso do grupo II, composta por docentes da UFG, essa autonomia não é uma dificuldade pontuada como relevante. Diferentemente do grupo I formado por docentes tanto de universidades como de IES – IES não possui autonomia. Nos outros itens desta questão, houve unidade com diferenças irrisórias nas respostas.

As descobertas são pequenas, mas abrem, de forma sutil, as cortinas do palco onde atua o protagonista dessa trama, o docente-artista da Educação Superior. O cenário que identifica a identidade profissional do docente-artista ajuda-nos a compreender como acontece a constituição desta identidade na universidade. O tema e as reflexões apresentam diferentes papéis exercidos pelo protagonista dessa investigação, que é o docente-artista. O cenário está em construção, e o protagonista a desenvolver o seu papel na Educação Superior em Arte. Neste cenário, é possível vislumbrar o autorretrato do protagonista da obra – docente-artista –,

apesar de meio apagado, quem sabe até mesmo para esconder algumas imperfeições ou deficiências que possivelmente marcariam sua imagem refletida na tela.

As conclusões advindas da pesquisa de campo apontaram para duas grandes linhas na construção da identidade profissional do docente-artista que atua na universidade. A primeira delas refere-se ao grupo I – ANPED – composta por docentes-artistas com formação em diversas áreas do saber, predominando Licenciatura em Pedagogia. Os que têm formação artística a obtiveram na modalidade de pós-graduação *stricto sensu*. Além da formação, a primeira linha de predomínio aponta para a atuação docente, em sua grande maioria, em cursos de Pedagogia e em disciplinas variadas. Quanto à motivação desta primeira linha predominante, aparece o interesse na docência e na autonomia no trabalho. Esse grupo analisado entende que a formação contribui para o aprofundamento didático, mas sentem a ausência de interlocução entre docentes e dificuldade no currículo engessado.

É um grupo distinto que pode ser representado pelo autorretrato de Escher, que reflete não apenas a imagem do artista, mas também aponta o espaço e a relação dele com o ambiente no qual está inserido. A interação com o meio e as possibilidades de troca e diálogo com a Educação e Arte destacam-se, refletindo no autorretrato por eles – o docente-artista – pintado ao longo da pesquisa de campo. “Neste espelho, o artista vê uma imagem mais nítida do ambiente que o rodeia, do que seria possível através de direta observação” (ESCHER, 1989, p.13). Assim, também o docente-artista do grupo I – ANPED, preocupado com a docência, a formação para o aprofundamento didático e as questões relacionadas à Arte e Educação complementam-se, formando um viés significativo da identidade profissional do docente-artista que compõe este grupo em especial.



M. C. Escher – Mão com esfera reflectora – Auto-retrato (sic.),
litografia, 1935, 32x 21,5cm

A segunda grande linha de predomínio deu-se com o grupo II – FAV e EMAC, composta pelo docente-artista formado em Artes – especialistas – e formação *stricto sensu* também em Artes. A atuação docente acontece somente em cursos de Artes, exclusivamente. Sua motivação para o ingresso na docência universitária foi a oportunidade de união da produção artística à docência em Arte e a junção entre a prática docente com a prática artística.

Acredito que a obra de Romero Brito, com sua explosão de cores e estilo singular sintetize de forma simples e, ao mesmo tempo, complexa o docente-artista do grupo

II. Há a preocupação dos sujeitos dessa linha em unir a produção artística à docência em Arte. Ao se retratar, Romero Britto procurou refletir sua imagem e a imagem do seu mundo. O docente-artista do grupo II – FAV/EMAC – também reflete muito da história deste ensino. A preocupação com a produção predomina, mas a prática e a formação aderem-se à produção artística, constituindo um dos aspectos de peso na composição da identidade profissional deste docente-artista.

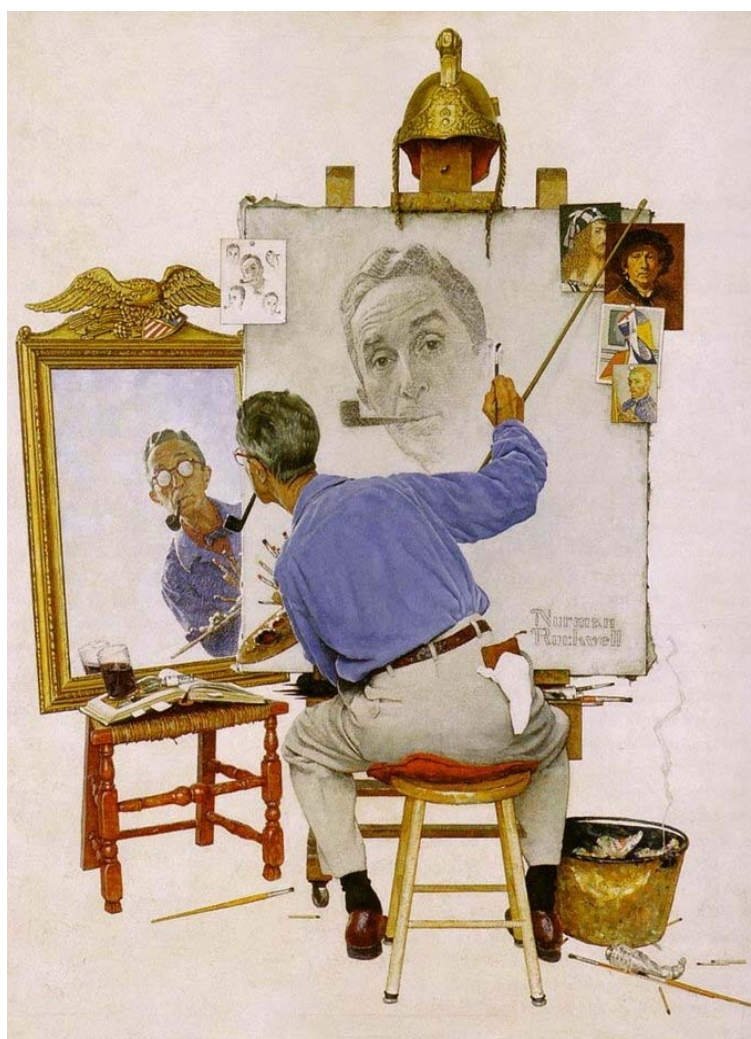


Romero Britto - Auto-retrato (sic.)— Acrílico sobre tela 75 cm x 102 cm

Os dois grupos que se dispuseram a contribuir com esta investigação são compostos por profissionais com visão distinta de docência em Arte, mas têm um só propósito: as questões relacionadas às Artes e à docência. Percebe-se que o primeiro grupo apresenta contornos da identidade de educador. No segundo grupo acentua-se a identidade de artista. São identidades distintas que fazem parte das cenas, cenários, retratos do docente-artista em exercício na universidade contemporânea. A atuação deste protagonista ainda encontra no enredo de sua trajetória resquícios dos primeiros docentes que atuavam nos primeiros cursos de Artes ou Educação Artística, como chamados na década de 1970. Novas cenas, enredos e papéis foram construídos no decorrer da história deste ensino no Brasil. Por

ser um processo em construção, a obra está inacabada, e o autorretrato dos aspectos que constituem a identidade do docente-artista continua a ser pintado, repintado e reconstituído na universidade. O artista Rockwell, 1960, em seu autorretrato, até procura fazer o registro de si mesmo, mas o reflexo do “eu” no espelho propõe uma identidade carregada do “nós”.

Ao delinear sua própria imagem, o artista registra o seu tempo com base no seu olhar. As imagens que servem de base para a formação de sua própria identidade apresentam-se à sua frente como parte das muitas identidades que interferem ou refletem a sua identidade profissional. É como disse Elias (*apud* Carvalho): a pessoa só é capaz de dizer “eu” porque pode, ao mesmo tempo, dizer “nós”. Até mesmo as ideias de “eu sou” e “eu penso” pressupõem a existência de outras pessoas em um convívio com elas em um grupo e uma sociedade (ELIAS, 1994 *apud* CARVALHO, 2009).



Norman Rockwell - Self-portrait, 1960

A identidade profissional do docente-artista que atua no Ensino Superior é uma construção diária e carregada de desafios. O primeiro deles é vencer a ausência de pesquisas voltadas para o ensino da Arte na própria universidade. A seguinte afirmação de Zabalza (2004) leva a outro desafio na construção da identidade profissional do docente-artista que atua na universidade: “Não se tem identidade constrói-se” (ZABALZA, p.83). O convite está lançado a todos docentes universitários em Arte que quiserem participar da construção da identidade profissional do protagonista desta investigação – o docente-artista. A pintura do autorretrato do docente-artista apenas começou.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegar neste ponto de uma investigação, o sentimento é de reta final ou, quem sabe, de dever cumprido. Mas, ao começar a escrever as palavras que darão as últimas pinceladas no autorretrato desenhado, ao longo desta pesquisa, o sentimento é de um novo começo. No início desta dissertação escrevi que, em minha trajetória de vida, imprimi em minha identidade passagens preciosas do convívio com a Arte, o que hoje posso chamar de impressões no tempo. Essas impressões impulsionaram a hipótese inicial deste trabalho acadêmico, que seria a contribuição da formação do docente-artista para a construção de sua identidade de docente e para sua boa atuação na universidade. Era, a princípio, apenas uma hipótese.

Ao rememorar os caminhos por mim trilhados na escrita desta pesquisa, revisitei algumas considerações relevantes que compõem o foco desta investigação: o docente-artista. Procurei, na análise, alinhar os fios condutores que alguns dos principais referenciais teóricos ajudaram a encontrar no delinear de cada capítulo. Esse novo passeio pelas sendas trilhadas direcionou o olhar do leitor para o autorretrato traçado na trajetória de buscas e propiciou uma apreciação estética desse quadro ainda em construção na história do ensino da Arte.

As considerações relacionadas aos principais aspectos que constituem a identidade profissional do docente-artista da Educação Superior serão revisitadas neste momento com o olhar de espectador. Neste momento, também, dedico-me a apresentar as principais dificuldades e necessidades detectadas na construção da identidade profissional na docência em Arte no Ensino Superior, desvendadas nas análises percorridas até então.

O cenário construído na trajetória deste trabalho apresentou-se como uma trama que foi se constituindo, permitindo o diálogo entre os protagonistas – docente-artista – e coadjuvantes – teóricos, leitores, artistas, instituições de Ensino Superior, instituições de

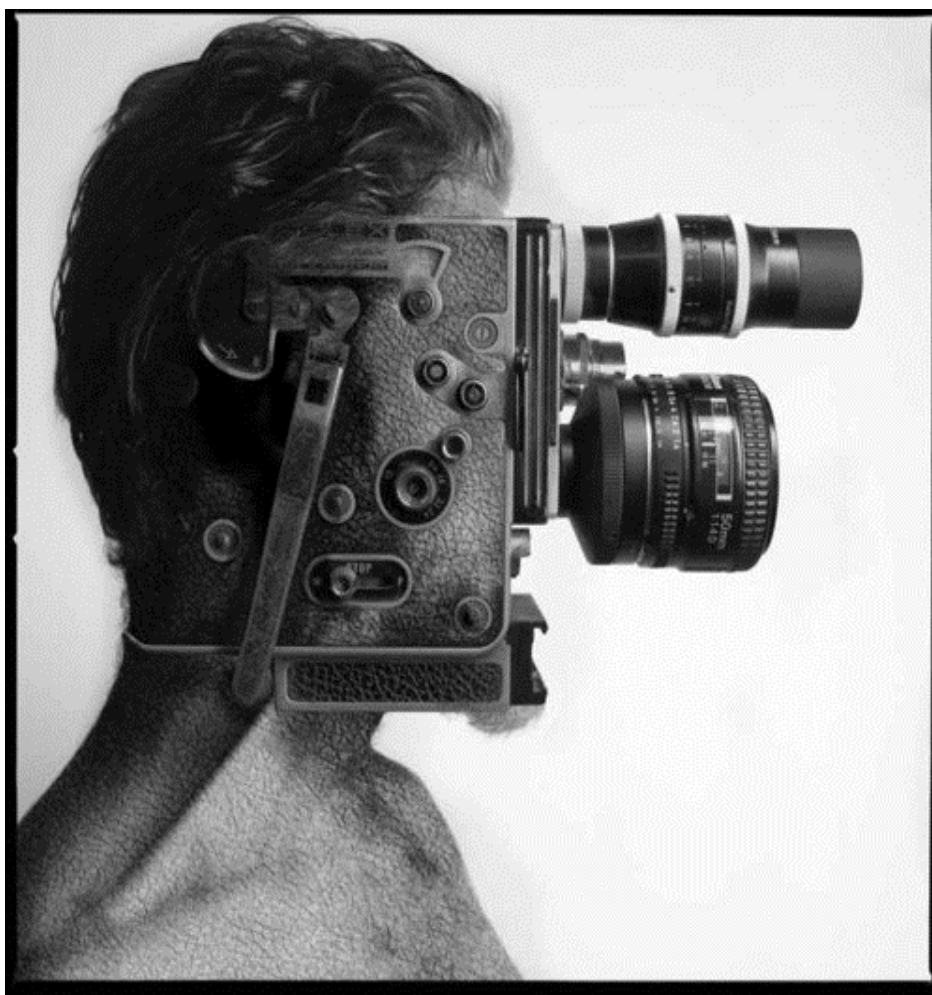
pesquisa etc. Nesse diálogo, a trama foi tomando forma com os fios, elementos, interlocutores e personagens que culminaram em uma sinopse da encenação criada. De posse da sinopse, a tônica destas considerações finais é a encenação construída. Apresento agora a obra no cenário já caracterizado anteriormente. O enredo, as cenas, os protagonistas, o cenário, os atos e os personagens desta trama finalmente unirão os fios, para que a obra se complete e se recriem novas perspectivas e reflexões com a produção de uma pauta para novas discussões relativas ao entendimento da docência superior em Arte, da formação do professor e construção da identidade do docente-artista. Com a obra já apresentada, o autorretrato surge, dando ao leitor a oportunidade de apreciar esteticamente os meandros desenhados e impressos na linha do tempo da docência em Arte.

De posse desse perfil identitário do docente-artista que atua na universidade contemporânea, fica claro no caminho até aqui percorrido que são duas linhas de predomínio na docência em Arte e na constituição da identidade profissional do docente-artista que atuam no Ensino Superior. Os dois grupos apresentados no enredo desta pesquisas apontam contornos em que se acentuam a identidade de educador e a identidade de artista. São visões distintas de docência em Arte, mas de propósitos comuns: o ensino da Arte nos cursos de formação de professores. A influência da história desse ensino no Brasil ainda está muito presente em alguns discursos e na formação do docente que hoje atua na universidade. São cenas de uma história iniciada há quase dois séculos. Os cenários se entrelaçam em fios e tramas da história da formação do docente universitário. Os retratos do docente delineados nas cenas ainda estão em mutação. Cabe aos professores em exercício e aos que virão, o desafio de revisitar a história e rever os conceitos possivelmente impostos, com resquícios de discursos preconcebidos sobre a docência e a docência em Arte.

Conforme citei no terceiro capítulo, é um processo em construção; a obra está inacabada, e o autorretrato dos aspectos que constituem a identidade do docente-artista continua a ser pintado, repintado e reconstituído na universidade. Guga Millet, em sua produção artística, também desafia o espectador a se apropriar de sua obra. A mistura de texturas e técnicas provoca sensações variadas além de instigar a reflexão sobre o que está realmente sendo focado e captado através do olhar do artista ou no autorretrato. É uma provocação e um desafio ao leitor da imagem a ser desvendada ou não.

O convite à apreciação e intervenção na leitura do autorretrato do docente-artista protagonista desta obra fica aqui estendido. Ao docente-artista, fica o desafio de continuar a luta pela ampliação de novas pesquisas voltadas ao ensino de Arte na universidade e à formação do docente-artista que atua no Ensino Superior. Este não é o fim da obra, é

apenas o início de outras possíveis pinturas, tramas, espetáculos ou a gênese de uma apreciação artística com novos olhares para a identidade profissional do docente-artista do Ensino Superior. O convite está lançado! A (re)construção de outras tramas dependerá de seu olhar!



Guga Millet – Auto-retrato (sic.) - 50cm x 50cm .
Rio de Janeiro - Brasil

REFERÊNCIAS

AGUIRRE, Imanol. Imaginando um futuro para a educação artística. In: MARTINS, Raimundo e TOURINHO, Irene (Orgs.). **Educação na cultura visual**: narrativas de ensino e pesquisa. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009.

ALMEIDA, Célia Maria de Castro. **O trabalho do artista plástico na instituição de ensino superior**: razões e paixões do artista-professor. (Tese de Doutorado) - FE - Unicamp, 1992.

ALMEIDA, Célia Maria de Castro. Ser artista, ser professor: razões e paixões do ofício. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

ANASTASIOU, Léa das Graças. Docência na educação superior. In: **Docência na educação superior**: Brasília: Instituto de Estudos e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

_____. **Processos de ensinagem na universidade**. Joinville, SC: Editora Univille, 2003.

_____. **Profissionalização continuada do docente da educação superior**: um estudo de caso. In: Anped, 2001. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/24/T0411074040023.htm>>- capturado em: 21/10/2009.

_____. **Metodologia Dialética e Avaliação na Universidade**. In: Anped, 2002, Caxambu. Anais da Associação Nacional de Pesquisa em Educação. Caxambu : Anped, 2002. v. 1.

_____. Profissionalização continuada de docentes do ensino superior. In: **A formação de professores a luz da investigação**. 2002, Lisboa. Anais do XII Colóquio Nacional da Afirse/Aiepelf. Lisboa : Editora da Universidade de Lisboa, 2002. v. 1

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia**: geral e Brasil. São Paulo: Moderna, 2006.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/inicio.htm> > - acesso em 16 novembro de 2009.

BARBOSA, Ana Mae. Introdução. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de & HERNANDEZ, Fernando (orgs.) **A formação do professor e o ensino das artes visuais** – Santa Maria: Ed. UFSM, 2005.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte Educação no Brasil**. São Paulo. ED. Perspectiva. 2005.

_____. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. Estudos avançados. v.3 nº.7, São Paulo. Sept./Dec. 1989. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em 20 de outubro de 2009.

_____. Introdução. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de & HERNANDEZ, Fernando (orgs.) **A formação do professor e o ensino das artes visuais** – Santa Maria: Ed. UFSM, 2005.

_____. FERRARA, Lucrecia D’Alessio, VERNASCHI, Elvira (Orgs). **O Ensino das Artes na Universidade**. São Paulo: EDUSP: CNPq, 1993.

_____. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

_____. **Arte Educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo**. Revista Digital **Art&** - Número 0 - Outubro de 2003 – Disponível em: <<http://www.revista.art.br/>> Acesso em 24 de junho de 2009.

_____. **Educação Artística** - Origens e Atuais Linhas de Pesquisa Humanidades. In: Instituto de ensinos avançados da Universidade de São Paulo. São Paulo. V.8 nº 22 Set/Dez. 1994. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141994000300071> – Acesso em 24 de agosto de 2009.

_____. **Arte-educação em um museu de arte**. Revista USP/junho, julho e agosto/1989. Disponível em: <<http://www.usp.br/revistausp/02/18-anamae.pdf>> - Acesso em 24 de setembro de 2009.

_____. **Arte-Educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 2002.

BARBOSA, Késia Mendes. **A sacralização da arte e do artista**: seus mitos e desafios à prática docente em artes. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Goiás – Faculdade de Educação, 2006.

BARDI, Pietro Maria. **História do MASP**. São Paulo: Instituto Quadrante, 1992.

BAZZO, Vera Lúcia. Algumas reflexões sobre a profissionalidade docente no contexto das políticas para a educação superior. In; Brasília; **Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. 2006.

BENEDITO, Vicenç et.al. La Formación universitaria a debate. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1995. In: PIMENTA, Selma Garrido e ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. - São Paulo: Cortez, 2002.

BIASOLI, Carmem Lucia Abadie. **A formação do professor de arte**: do ensaio... à encenação. Campinas, São Paulo: Papirus, 1999.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 5.692 – de 11 de agosto de 1971 - DOU DE 12/8/71 - Disponível em: <<http://www3.dataprev.gov.br/SISLEX/paginas/42/1971/5692.htm>> Acesso em 25 de agosto 2009.

_____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em 20 de setembro de 2009.

_____. Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008. Estabelece as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: < <http://www.mp.pe.gov.br/>> Acesso em 10 de agosto de 2009.

_____. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Estabelece as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: < <http://www.mp.pe.gov.br/>> Acesso em 10 de agosto de 2009.

_____. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Estabelece as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em: 20 de setembro de 2009.

BRITO, Romero. Disponível em: <ladelara.blogspot.com/2009/08/romero-brito.html> Acesso em 23 de abril de 2010.

CAMPOS, Gilka Martins de Castro. **A formação de professores de música na produção da**

associação brasileira de educação musical - ABEM (1991 a 2003). Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Goiás – Faculdade de Educação, 2005.

CARVALHO, Luzia Alves de. **Identidade institucional coletiva em tempos líquidos: possibilidades ou ilusão?** Rio de Janeiro: Usina das Letras, 2009.

CAVALLET, Valdo J. Educação formal e treinamento: confundir para doutrinar e dominar. Revista Diálogo Educacional da PUC/PR, Curitiba, v.1, nº2, jul./dez. 2000. In: PIMENTA, Selma Garrido e ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. - São Paulo: Cortez, 2002.

COÊLHO, Ildeu M. Universidade E Formação De Professores. In: GUIMARÃES, Valter Soares. (org.) **Formar para a autonomia ou para o mercado de trabalho?** O papel da Universidade. – Campinas, Sp: Papirus, 2006.

COSTA, Marisa Vorraber. **Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CUNHA, Luiz Antonio. Ensino Superior e Universidade no Brasil In: LOPES, Eliane Marta Teixeira, et al. (org.) **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. **A retomada de compromissos históricos aos 30 anos da ANPEd**. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/15.pdf>> histórico da ANPEd - Acesso em 16 de novembro de 2009.

_____. **A universidade temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1985.

CUNHA, Ana Maria de Oliveira; Brito, T. T. R.; CICILLINI, G. A. **Dormi aluno, acordei Professor: Interfaces da formação para o exercício do ensino superior**; 29º Reunião Anual da ANPEd -2006.

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM Editora, 1998.

_____. **O bom professor e sua prática**. Campinas, SP: Papirus, 1989.

DERRIDA, J. *Positions*, Chicago: *University of Chicago Press*, 1981. In: SILVA, Tomaz Tadeu da.(org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

ELIAS, N. A sociedade dos indivíduos. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. In: CARVALHO, Luzia Alves de. **Identidade institucional coletiva em tempos líquidos: possibilidades ou ilusão?** Rio de Janeiro, Ed. Usina das Letras, 2009.

ESCHER, M. C. **M.C. Escher**: gravuras e desenhos. *Baam*, Holanda, Ed. Paisagem, 1989.

ESTEVE, J.M. *La aventura de ser maestro*. **Cuadernos de Pedagogia**, n.266, p.46 -51, 1998. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de & HERNANDEZ, Fernando (orgs.) **A formação do professor e o ensino das artes visuais** – Santa Maria , Ed. UFSM, 2005.

GUIMARÃES, Valter S. **Formação de professores – saberes, identidade e profissão**. Campinas: Papirus, 2004.

HALL, Stuart. **Quem precisa de identidade?** In: SILVA, Tomaz Tadeu da.(org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

HERNÁNDEZ, Fernando. A construção da subjetividade docente como base para uma proposta de formação inicial de professores de artes visuais. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de & HERNANDEZ, Fernando (orgs.) **A formação do professor e o ensino das artes visuais** – Santa Maria , Ed. UFSM, 2005.

HONORATO, Cayo. **A formação do artista no Brasil: uma problemática em formação**. Anais do 17º Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas – ANPAP – 2008. Disponível em: <<http://www.anpap.org.br/2008/artigos/092>>. pdf Cayo Honorato – Acesso em 03 de novembro de 2009.

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

INSTITUTO DE ARTE CONTEMPORÂNEA - IAC. **Enciclopédia Itaú Cultural de Artes Visuais**. Disponível em:<www.wikipedia.org/wiki/Museu_de_Arte_de_São_Paulo#cite_note-IAC_MASP-17> Acesso em 24 de agosto de 2009.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar, Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF Dilvo e SEVEGNANI Palmira (Orgs.). **Docência na educação superior** – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

_____. e BOLZAN, Doris Pires Vargas. **Pedagogia universitária e aprendizagem docente: tensões e novos sentidos da profissionalidade**. Anais VII Do Redestrado. Buenos Aires, 2008.

LARROSA, Jorge, Literatura, experiência e formação. In; COSTA, Marisa Vorraber. (org.) **Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. - 2. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LIBÂNEO. J. C. Docência Universitária: formação do pensamento teórico-científico e atuação nos motivos dos alunos. **Anais do 9º Encontro de pesquisa em educação da ANPED Centro Oeste. Educação tendências e desafios de um campo em movimento**. Brasília, 2008.

MAGRITTE, René. Disponível em: <http://www.conservapedia.com/Magritte>>. Acesso em 16 de maio de 2010.

MANCIBO, D. & MAUÉS, O. CHAVES, V. L. J. Crise e reforma do estado e da universidade Brasileira: implicações para o trabalho docente. **Educar**, Curitiba, nº 28, Editora UFPR 37 - 2006.

MARTINS, Alice Fátima. Da educação artística à educação para a cultura visual: revendo percursos, refazendo pontos, puxando alguns fios dessa meada... In: MARTINS, Raimundo e TOURINHO, Irene (orgs.). **Educação na cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa**. – Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009.

MILLET, Guga. Disponível em: <http://www.gugamillet.com/large-view/Digital%20Art%20-148173-1-0-9132/Photography.html>. Acesso em 15 de abril de 2010.

MOROSINI, Marília Costa (Orgs.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação** – 2.ed. ampl. – Brasília: Plano Editora, 2001.

_____; FRANCO, Maria Estela Dal Pai. **Gestão de redes de pesquisa em educação superior: questão de princípios e ethos**. Brasília: INEP, 2001.

NOGUEIRA, Monique Andries. **A formação cultural de professores ou a arte da fuga**. Goiânia: Editora UFG, 2008.

NÓVOA, Antonio. **Os professores na virada do milênio: do excesso do discurso à pobreza das práticas**. Rev. Educação e Pesquisa, São Paulo, V.25, n.1 p. 11-20, jan-jun.1999.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de & HERNANDEZ, Fernando (orgs.) **A formação do professor e o ensino das artes visuais**. Santa Maria : Ed. UFSM, 2005.

_____. O papel da cultura visual na formação inicial em artes visuais. In: MARTINS, Raimundo e TOURINHO, Irene (orgs.). **Educação na cultura visual**: narrativas de ensino e pesquisa. –Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009.

PACHANE, Graziela Giusti. **A importância da formação pedagógica para o professor universitário**: a experiência da UNICAMP. 2003. 268p. (Tese de Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2003.

PEREIRA, Julio E.D. **As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente**. Em: Educação e Sociedade, n. 68 (número especial), Campinas - SP CEDES, dezembro de 1999.

PEREIRA, Miguel. Tudo às artes. In: BARBOSA, Ana Mae, FERRARA, Lucrecia D'Alessio, VERNASCHI, Elvira (Orgs). **O Ensino das Artes na Universidade**. – São Paulo: EDUSP: CNPq, 1993.

PIMENTA, Selma Garrido e ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. - São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma G. (orgs) **Professor reflexivo no Brasil** - gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

REVISTA GOIANA DE ARTES. (**Instituto de Artes**. Universidade Federal de Goiás). Goiânia, GO – Brasil, 1980.

ROCHA, Marília Librandi. **Biografia de João Guimarães Rosa**. Disponível em: <http://www.vidaslusofonas.pt/joao_guimaraes_rosa.htm> Acesso em 12 de dezembro de 2009.

ROCKWELL, Normam. Disponível em: <<http://memoriasimagens.blogspot.com/2010/02/norman-rockwell.html>>. Acesso em 23 de maio de 2010.

SACRISTÁN, J. Gimeno.(org.) Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. **In**: NÓVOA, Antônio. O passado e o presente dos professores. Em: **Profissão Professor**. NÓVOA, Antônio (org.). Porto, Porto Editora, 1995.

SACRISTÁN, José Gimeno. Tendências investigativas na formação de professores In: PIMENTA, Selma Garrido. **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**, 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SCHWARTZMAN, S. Espaço para as ciências: o desenvolvimento da comunidade científica no Brasil. 2001. Disponível em <<http://www.schwartzman.org.br/simon/spacept/capit9.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2005. In: KUENZER Acácia Zeneida & MORAES, Maria Célia Marcondes. **De temas e tramas na pós-graduação em educação**. In: Educação e sociedade, Campinas, vol.26. nº 93. set/dez. 2005.

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

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2002.

_____. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério**. (Mimeo.) 1999.

TARKOVSKY, Andrei – **Esculpir o tempo** (Die Vesiegelte Zeit. Verlag Ullstein GmbH.) São Paulo, Martins Fontes, 1990.

THOMAS, GERALD. Disponível em: < <http://colunistas.ig.com.br/geraldthomas/biografia/>> Acesso em 22 de agosto de 2009.

TOURINHO, Irene. Educação estética, imagens e discursos: cruzamentos nos caminhos da prática escolar. In: MARTINS, Raimundo e TOURINHO, Irene (orgs.). **Educação na cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa**. –Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009.

TUNEU APRENDENDO COM TARSILA. In: BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. – Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. Disponível em: <<http://www.ifch.unicamp.br/pos/historia/index.php?texto=programa&menu=menuprograma>> Acesso em 13 de outubro de 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS – Faculdade de Artes Visuais/ Escola de Música e Artes Cênicas – Disponível em: < <http://www.ufg.br/page.php>> Acesso em 3 de novembro de 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/artes/geral.asp?id_secao=72&nome_secao=Hist%C3%B3ria%20&id_secao_mae=220> Acesso em: 13 de outubro de 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência universitária na educação superior. In; Ristoff Dilvo e Sevegnani, Palmira (Orgs.). **Docência na educação superior**. Brasília: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2006.

VISCONTE, Eliseu. Disponível em: < <http://perseu-e-medusa.blogspot.com/2007/09/gneros-de-pintura-auto-retrato.html>> Acesso em 15 de maio 2010.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da.(Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

ZABALZA, Miguel A. Grandes desafios da formação de professores universitários. In: ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZANINI, Walter. Arte e História da Arte. Origens e Atuais Linhas de Pesquisa Humanidades. Walter Zanini. In: **Instituto de ensinos avançados da Universidade de São Paulo**. São Paulo. V.8 nº 22 set/dez. 1994. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141994000300071> Acesso em 03 de setembro de 2009.

KUENZER Acácia Zeneida & MORAES, Maria Célia Marcondes. De temas e tramas na pós-graduação em educação. In: **Educação e sociedade**, Campinas, vol.26. nº 93. set/dez. 2005.

APÊNDICE**PESQUISA DE CAMPO****Questionário Aplicado ao grupo da ANPEd e FAV/EMAC - UFG****I - IDENTIFICAÇÃO**

Sexo: F () M ()

Anos de docência: _____

Graduação:

Curso em que é professor: _____

Bacharel: _____

Disciplinas que leciona: _____

Licenciatura: _____

Pós-Graduação: _____

II - ATUAÇÃO DOCENTE

1- Quais motivos contribuíram para seu ingresso na docência da educação superior?

- a- () Interesse salarial.
- b- () Ascensão social.
- c- () Interesse na docência.
- d- () Ampliar experiência no currículo.
- e- () Unir a produção artística à docência em arte aproveitando o espaço acadêmico.
- f- () Indicação de amigos.
- g- () Aprimoramento acadêmico (pós-graduação).
- h- () Outros.

Quais? _____

2- O que mais lhe atrai na docência universitária?

- a- () Possibilidade de conciliar prática docente com a prática artística.

- b- ☐ Autonomia no trabalho.
- c- ☐ Formação continuada na área da docência.
- d- ☐ Probabilidade de intercambio entre grupos variados de docentes.
- e- ☐ Facilidade de emprego no mercado do ensino superior.
- f- ☐ Estabilidade profissional.
- g- ☐ Respeito profissional
- h- ☐ Outros

• Quais? _____

3- A formação acadêmica contribui para sua atuação profissional na docência em arte da educação superior principalmente devido a :

- a- ☐ Abordagens dos aspectos teóricos da arte.
- b- ☐ Aprofundamento didático da atividade docente.
- c- ☐ Aliar a investigação científica à prática profissional.

4- Quais elementos da formação artística influenciaram sua prática docente em arte na educação superior.

- a- ☐ A compreensão do processo criativo.
- b- ☐ A ampliação dos referenciais estéticos, culturais e filosóficos.
- c- ☐ O entendimento da dimensão pedagógica do fazer artístico.

5- Quais as maiores dificuldades encontradas na atuação do docente universitário em artes.

- a- ☐ Ausência de interlocução entre docentes.
- b- ☐ Alunos com repertório intelectual escasso.
- c- ☐ Exigência de produtividade artística/intelectual.
- d- ☐ Falta de apoio para participação, em eventos (congressos, seminários, exposições, festivais etc.)
- e- ☐ Exiguidade de espaços e recursos para produção artística.
- f- ☐ Pouco incentivo ao aprimoramento profissional.
- g- ☐ Currículo engessado.
- h- ☐ Profissionais descompromissados.
- i- ☐ Outros

• Quais? _____

Agradeço sua colaboração para o progresso da pesquisa acadêmica, ampliando as reflexões sobre a arte e o docente-artista da educação superior.

A identidade dos docentes que participarem desta pesquisa será efetivamente preservada nos relatos e resultados divulgados nos meios acadêmicos.

