

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE ARTES VISUAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CULTURA VISUAL – MESTRADO

**“SER PROFESSOR/A”:
UM ESTUDO DE REPRESENTAÇÕES ORAIS E VISUAIS
DE UM GRUPO DE LICENCIANDOS DA UNIFAP**

Silvia Carla Marques Costa

Goiânia-GO

Abril/2011

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE ARTES VISUAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CULTURA VISUAL – MESTRADO

**“SER PROFESSOR/A”:
UM ESTUDO DE REPRESENTAÇÕES ORAIS E VISUAIS
DE UM GRUPO DE LICENCIANDOS DA UNIFAP**

Silvia Carla Marques Costa

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE EM CULTURA VISUAL, Área de Concentração: Educação e Visualidade, sob Orientação do Prof. Dr. Raimundo Martins.

Goiânia-GO

Abril/2011

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

C837s Costa, Sílvia Carla Marques.
“Ser professor” [manuscrito]: um estudo de representações
orais e visuais de um grupo de licenciandos da UNIFAP / Sílvia
Carla Marques Costa. – 2011.
127 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Raimundo Martin.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de Artes Visuais, 2011.
Bibliografia.
Inclui lista de figuras, abreviaturas, siglas e tabelas.
Apêndices.

1. Formação de Professores. 2. Identidade docente 3. Cultura
Visual. I Título.

CDU: 378.22:7.01

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE ARTES VISUAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CULTURA VISUAL – MESTRADO

**“SER PROFESSOR/A”:
UM ESTUDO DE REPRESENTAÇÕES ORAIS E VISUAIS
DE UM GRUPO DE LICENCIANDOS DA UNIFAP**

Silvia Carla Marques Costa

Dissertação defendida e aprovada em ____ de ____ de ____

BANCA EXAMINADORA:

Proº Dr. Raimundo Martins

Orientador e presidente da banca

Profª Dr. Erinaldo Alves do Nascimento (UFPB)

Membro externo

ProfªDrª Irene Tourinho (FAV - UFG)

Membro interno

ProfªDrªRejane Galvão Coutinho (IA- UNESPE)

Suplente do membro externo

Drª Leda Maria de Barros Guimarães (FAV – UFG)

Suplente do membro interno



Termo de Ciência e de Autorização para Publicação de Teses e Dissertações Eletrônicas (TEDE) na Biblioteca Digital da UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo à Universidade Federal de Goiás – UFG a disponibilizar gratuitamente através da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD/UFG, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: ☒ **Dissertação** ☐ **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação

Autor(a):	Silvia Carla Marques Costa		
RG:	333624	CPF:	
E-mail:	Silvia3unifap@gmail.com		
Afiliação:	Maria Elsa Marques Costa		
Título:	"SER PROFESSOR/A": UM ESTUDO DE REPRESENTAÇÕES ORAIS E VISUAIS DE UM GRUPO DE LICENCIADOS DA UNIFAP		
Palavras-chave:	Formação de professores, identidade docente, cultura visual.		
Título em outra língua:	"BEING TEACHER": A STUDY OF ORAL AND VISUAL REPRESENTATIONS OF AN UNDERGRADUATE STUDENTS GROUP OF UNIFAP		
Palavras-chave em outra língua:	Teacher education, teacher identity, visual culture.		
Área de concentração:	Educação e Visualidades		
Número de páginas:	127	Data defesa:	29/04/2011
Programa de Pós-Graduação:	Cultura Visual		
Orientador(a):	Prof.º Raimundo Martins		
CPF:		E-mail:	raimundomartins2005@yahoo.es
Co-orientador(a):			
CPF:		E-mail:	
Agência de fomento:		Sigla:	
País:	Brasil	UF:	GO
CNPJ:			

3. Informações de acesso ao documento:

Liberção para publicação?¹ ☒ **total** ☐ **parcial**

Em caso de publicação parcial, assinale as permissões:

☐ Capítulos. Especifique: _____

☐ Outras restrições: _____

Havendo concordância com a publicação eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF desbloqueado da tese ou dissertação, o qual será bloqueado antes de ser inserido na Biblioteca Digital.

O Sistema da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações garante aos autores, que os arquivos contendo eletronicamente as teses e ou dissertações, antes de sua publicação serão bloqueados através dos procedimentos de segurança (criptografia e para não permitir cópia e extração de conteúdo) usando o padrão do Acrobat Writer.

Assinatura do(a) autor(a)

Data: ____ / ____ / ____

Em caso de restrição, esta poderá ser mantida por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Todo resumo e metadados ficarão sempre disponibilizados.

Dedicatória

Ao meu filho Eduardo – Dudu, Du, pochete - que nos dois anos de dedicação quase que exclusivamente a dissertação, desobrigou a mãe e resignadamente usufruindo dos momentos possíveis, acompanhou-me nas madrugadas, nas leituras e nos limites da fadiga da pesquisadora iniciante.

Dedico a você, filho, pela parceria constante.

Agradecimentos

Ao Prof. Raimundo Martins, meu orientador, pela orientação segura e paciente com que sempre conduziu minhas reflexões, ações e escrita na dissertação;

A Professora Irene Tourinho, por oportunizar encontros – em sala de aula e fora dela - geradores de inquietações e desafios para prosseguir nas discussões sobre a Formação Inicial de professores/as de Artes Visuais;

A professora LêdaGuimarães, pela leitura atenciosa e sugestões na banca de qualificação;

A Alzira Martins pela presença/presente cheia de interesse e disponibilidade em ajudar;

Aos amigos(as) do mestrado Genilda Alexandria; Maristela Novaes e Alexandre Guimarães sempre dispostos a compartilhar saberes e experiências;

Aos amigos Humberto Piro, Aurisberg Matutino , Tales Gubes e Rogério Flori, sou grata pela colaboração afetiva e a irrestrita contribuição técnica da dissertação;

A minha Irmã Keila Marques pela companhia virtual – sempre – incentivando e trazendo alegria na hora da desgastante tarefa de “ser” uma investigadora iniciante;

A Eliane Superti pelo apoio incondicional e incentivo singular que me dedicou no início da pesquisa;

Mauricio Remigio pelos momentos compartilhados, as aflições na construção da pesquisa e alegrias da conquista;

A Alexandre Pereira, sujeito que transformou toda a minha trajetória profissional.Sua iniciativa é responsável pela rotas alternativas que por ora estou me construindo. Ele não me apresentou uma rota ao Norte, nem me levou ao Sul, indicou o Centro Oeste **FAV-UFGe** agora em caminhadas –juntos – caminhamos em direções a alguns lugares;

Aos Colaboradores deste estudo pelos aprendizados mútuos;

Ao Prof. Dr. Erinaldo Alves do Nascimento (UFPB), pela pronta receptividade com que atendeu ao convite para ler e participar da banca de defesa;

A Universidade Federal do Amapá.

Talvez nessa necessidade humana de deixar traços de sua existência e por ter-se consciência da sua transitoriedade resida o prazer de falar do que se viveu e experienciou e, dessa forma, deixar registros da própria vida. (ALMEIDA, 1998, p, 53)

Resumo

Esta investigação examina a noção de “ser professor” a partir de experiências de formação e expectativas profissionais de um grupo de alunos do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Amapá. O foco da pesquisa está direcionado para as inquietações que permeiam e afligem a formação inicial do futuro professor/a, especificamente em relação à construção da identidade docente. O estudo parte do princípio de que alunos/professores/as devem ser ouvidos sobre estas questões, considerando que os modos de ver, aprender e apreender significados sobre a realidade são atravessados por processos discursivos e imagéticos. Nesse sentido, os significados que os alunos atribuem à ideia de “ser professor/a” podem ajudar a compreender aspectos de como são construídas suas identidades docentes e como essas identidades são representadas. A abordagem qualitativa, com seu traço descritivo e interpretativo define a escolha dos procedimentos metodológicos. Os dados foram coletados através de entrevistas individuais abertas, grupos focais, registros imagéticos e anotações de campo.

Palavras chaves: formação de professores, identidade docente, cultura visual.

Abstract

This research examines the notion of "being a teacher" based on experiences of training and professional expectations of a group of students in the Visual Arts Teacher Training Program at the Federal University of Amapá. The investigation has its focus on questions that permeate and afflict the initial training of teachers, specifically related to the construction of a teaching identity. The study assumes that students and teachers should be heard on these issues, considering that ways of seeing, learning and apprehending meanings about reality are crossed by discourses and imagery processes. Thus, the meanings students attribute to the idea of "being a teacher" can help understand aspects of how their teaching identities are constructed and represented. Qualitative research, with its descriptive and interpretive characteristics, is the methodological approach chosen for this study. The data was collected through open interviews, focus groups, images and field notes.

Keywords: teacher education, teacher identity, visual culture.

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM A	Colaborador 1	88
IMAGEM B	Colaborador 1	88
IMAGEM C	Colaborador 2	88
IMAGEM D	Colaborador 2	88
IMAGEM E	Colaborador 3	89
IMAGEM F	Colaborador 3	89
IMAGEM G	Colaborador 4	89
IMAGEM H	Colaborador 4	89
IMAGEM I	Colaborador 5	90
IMAGEM J	Colaborador 5	90
IMAGEM L	Colaborador 6	90
IMAGEM M	Colaborador 6	90
IMAGEM N	Colaborador 7	91
IMAGEM O	Colaborador 7	91
IMAGEM P	Colaborador 8	91
IMAGEM Q	Colaborador 8	91
IMAGEM R	Colaborador 9	92
IMAGEM S	Colaborador 9	92
IMAGEM E	Colaborador 3	94
IMAGEM G	Colaborador 4	94
IMAGEM L	Colaborador 6	95

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Apresentação dos nomes dos colaboradores	52
Tabela 2	Relação dos colaboradores que participam de pesquisa e extensão junto a Instituição de Ensino Superior	53

SUMÁRIO

Apresentação	16
---------------------	-----------

CAPÍTULO I

Das Minhas Histórias e Questões		21
1.1	Espaços, tempos, caminhos e relações que me constroem	23
1.2	Águas passadas que ainda movem moinhos	28
1.3	Recortes nas minhas questões – trajetos culturais e caminhos da docência	30
1.4	Sensibilidades para a formação inicial de professores	32
1.5	Formação docente e a centralidade da cultura	35
1.6	Instituições de ensino e a construção da imagem docente	37

CAPÍTULO II

Percursos e Trilhas metodológicas		47
2.1	Construindo minha concepção de pesquisa	49
2.2	Quem são os colaboradores?	50
2.3	Sobre as entrevistas individuais	53
2.4	Sobre o grupo focal	56
2.5	Narrativas e imagens	58

CAPÍTULO III

Concepções e Processos: Imagens da e na minha formação 61

- 3.1** Visualidades em trânsito – construindo perspectivas alternativas **62**
- 3.2** Ponto de parada, ponto de partida: revisões que desenharam um processo **66**
- 3.3** Processos **67**
- 3.4** Memórias de formação: como as imagens foram me construindo **70**

CAPÍTULO IV

Artesanias, Análises e Interpretações 75

- 4.1** Sobre os dados coletados **76**
- 4.2** Narrativas que contam sobre a opção de curso e concepções de docência **79**
- 4.3** Construindo subjetividades e recriando visualidades “sobre” docência **87**
- 4.4** Uma imagem, vários sentidos e reflexões sobre a docência **100**

CONSIDERAÇÕES FINAIS 104

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 109

APÊNDICE 116



Apresentação

APRESENTAÇÃO

A ideia motriz que me impulsiona a investigar o tema formação de professores, mais especificamente, formação do professor de artes visuais, nasceu de uma inquietação que me acompanha desde a década de 1990 do sec. XX quando cursava o curso de Licenciatura em Educação Artística. Essa idéia ganhou contornos mais claros e intensidade a partir do momento que passei a ministrar as disciplinas Pesquisa em Arte I, II, III, IV e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) como professora do Curso de Licenciatura em Artes Visuais na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP).

O foco desta investigação está direcionado para inquietações que permeiam e assolam a formação inicial de professores, especificamente em relação à construção de identidade docente, partindo do princípio de que alunos/professores de artes visuais devem ser ouvidos sobre estas questões. Colocando de outra maneira, os significados que eles atribuem à ideia de “ser professor/a”, devem ser levados em conta nessa tentativa de compreender como são construídas suas identidades docentes.

Os colaboradores desta pesquisa são alunos do sexto período do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Amapá, parceiros que se dispuseram a compartilhar suas vivências culturais, suas visualidades pedagógicas e, sobretudo, suas idéias sobre o que é “ser professor/a” de arte. Desse modo, esta investigação enredou-me por múltiplos caminhos, veredas que se entrecruzam através de relatos intimistas, histórias pessoais e coletivas. Os colaboradores deste estudo são sujeitos que reconstroem, através de manifestações de suas subjetividades, seus sentidos para a vida docente, síntese de vidas em formação na expectativa de se construírem como professores de artes visuais.

Meus desejos e curiosidades para realizar esta pesquisa, também me levaram a imaginar a possibilidade de provocar reflexões sobre a formação de professores de arte em diferentes tessituras teóricas. Impulsionada por essa imaginação, elaborei uma primeira questão para orientar minha prática investigativa:

Como imagens e discursos configuram a formação de professores e como essas representações se vinculam a desejos de “ser professor/a”?

Interessada em narrar¹ episódios e histórias minhas e de alunos/professores, reforço a possibilidade de mesclar sentidos da experiência com significados (inter)pessoais. Nesse sentido, pretendo alinhar subjetividades acionadas e acionadoras de visualidades que configurem identidades e se imbriquem entre estudantes, professores de arte e investigadora.

As subjetividades se manifestam através de variações singulares que permeiam as representações dos indivíduos. Desse modo, me associo à posição de Denzin e Lincoln (2006) quando afirmam que os “sujeitos e indivíduos, dificilmente conseguem fornecer explicações completas de suas ações ou intenções” (p. 33). No contexto desta investigação, o conceito de representação está aliado à ideia de incompletude, algo continuamente provisório que, relacionado à noção de “ser professor/a”, se mescla com sentidos e formas de ver a docência. Assim, desejos e interesses de compreender tais representações se organizam neste trabalho através da estrutura que apresento em seguida.

No primeiro capítulo descrevo posicionamentos e anseios que rastreio através de alguns aspectos da minha história docente e experiências de sala de aula num universo educativo que vai do ensino básico ao ensino superior. Deparo-me com, e questiono crenças e inquietações que me moviam, provocavam e direcionavam meu olhar para questões que configuravam minha compreensão sobre “ser professor/a”. Ponho em perspectiva buscas, encontros, desencontros, e trajetos percorridos onde, pouco a pouco, fui construindo trilhas, passagens e vias de acesso que me levaram a outras paragens epistemológicas e metodológicas. Ao expor ideias, dúvidas, subjetividades e visualidades gradativamente construídas através de trocas sociais e culturais que plasmam minha identidade como professora, tenho a expectativa de

¹ Segundo Martins e Tourinho (2009), a pesquisa narrativa se debruça sobre questões epistemológicas que possam ajudar a compreender e explicar como as práticas culturais, sociais e visuais marcam a trajetória e a subjetividade dos indivíduos, seus modos de perceber, interpretar e narrar. Preocupa-se, ainda, com a compreensão de como essas práticas configuram idéias, conceitos e representações.

que essas narrativas reverberem, de alguma maneira, no meu modo de ver, escrever e pensar a educação visual e a formação de professores de artes visuais.

Ainda no primeiro capítulo, discuto como determinadas propostas de formação traçaram e refletiram um perfil, uma representação idealizada de identidade docente, como dispositivos, por vezes quase imperceptíveis, influenciam essa formação, afetam e criam subjetividades sobre “ser professor/a” e a importância de colocá-los em discussão. Abordo algumas questões referentes aos olhares, modos de ser e de perceber como a docência foi sendo construída e como tais concepções ainda estão presentes nos imaginários contemporâneos de futuros professores.

A investigação qualitativa, com seu traço descritivo, caracteriza minha escolha para construir/desenhar esta dissertação cujos procedimentos metodológicos se desenrolam a partir de entrevistas individuais abertas e a realização de grupos focais. Assim, no segundo capítulo, questões referentes à metodologia – referencial teórico, definição sobre as técnicas de coleta de dados e seu processo de interpretação – são apresentadas e discutidas. Ao definir o tema e, posteriormente, o foco do estudo, faço opções e recortes que vão sendo desenhados e desenham a estrutura do trabalho.

Neste sentido, busco, através de procedimentos qualitativos, desenvolver um olhar crítico em relação à análise e interpretação dos dados. Proponho-me a diálogos tramados com relações de poder existentes nas visualidades e imaginários das representações de “ser professor/a” emitidos e interpretados pelos colaboradores desta investigação. Considero, para esses diálogos, subjetividades construídas em diferentes experiências culturais compreendendo a condição de existir dentro de um espaço profissional. A opção por este caminho é uma busca no sentido de examinar o não dito e não visto em documentos formais que, via de regra, representam a visão/concepção oficial das instituições em relação à formação de professores.

A imagem articula ações interativas que envolvem o ato de ver. Como construção social e cultural historicamente situada, está imersa no cotidiano e tem como baliza territórios visuais como espaços de circulação e exposição. Com base nessas premissas, no terceiro capítulo, discuto aspectos da interpretação como

posicionamento sobre o visual e abordo, de maneira resumida, o modo como as imagens foram me construindo. Destaco, ainda, algumas questões dessa construção ligando-as à matriz curricular e às relações entre professores/formadores e futuros professores.

No quarto capítulo relato detalhes do processo de coleta de dados, construindo diálogos com os autores que dão sustentação ao referencial teórico e tecendo reflexões sobre as informações coletadas. Como mencionei anteriormente, minha subjetividade como pesquisadora mantém-se presente nessa discussão.

No capítulo final, retomo as principais ideias do trabalho pondo em perspectiva alguns elementos que se destacaram na construção da minha compreensão sobre sentidos e significados de “ser professor/a” compartilhados por esse grupo de colaboradores.

Ressaltando o lugar das narrativas neste estudo, entendo que elas têm como princípio o conceito de estranhamento. Ao mesmo tempo em que criam uma aproximação com espaços, tempos e concepções dos colaboradores, elas possibilitam um distanciamento provisório, um afastamento do local da pesquisa, do campo. Ao elaborar/redigir este trabalho e refletir sobre os espaços e colaboradores da pesquisa, revivo sensações e sentimentos que sugerem diferentes vieses e interpretações que, aos poucos, ganham relevância neste contexto de pesquisa e nas minhas concepções sobre “ser professor/a” e sobre o ensino de arte. Essas interpretações/reflexões deslocam e interferem nas minhas concepções de ensino de arte, de conhecimento, e de formação de professores, configurando as emergentes circunstâncias institucionais que eles enfrentam.

I



**Das minhas histórias
e questões**

CAPÍTULO I

DAS MINHAS HISTÓRIAS E QUESTÕES

Para que o conhecimento mais banal se transforme numa aventura, é preciso e basta que alguém se ponha a contá-lo.

Tardy(1976, p. 44)

Desde o início da minha experiência docente, ainda como professora do Ensino Básico, a insatisfação com a formação inicial de professores ocupava meus pensamentos. Tal insatisfação tornou-se concreta e contundente na primeira metade dos anos 1990, quando, como professora numa turma de 7ª série do Ensino Fundamental, me senti insegura e impotente para relacionar teoria e prática no processo de ensino/aprendizagem. De lá pra cá, gradualmente, me envolvi e participei de vários cursos que me ajudaram a conviver, provisoriamente, com essa insatisfação, insegurança e dúvidas em relação a como ensinar, dúvidas que ainda hoje me acompanham.

A separação entre teoria e prática² ganha intensidade quando ouço quase que corriqueiramente nos encontros de professores e nas salas aula as dúvidas sobre o que futuros professores aprendem na universidade e o que encontram ou pensam em encontrar quando estão na escola. Assim, pensam e verbalizam: “*na prática a teoria é outra*”. No meu caso, esta concepção, além de influenciar, acrescentou dificuldades que me impediam de relacionar, aglutinar o que aprendia nos bancos da universidade, com as minhas experiências - saberes, práticas - fora do espaço acadêmico e, conseqüentemente, de fazer uso desse repertório na minha ação profissional como professora de uma turma de 7ª série.

²Larrosa (2002) esclarece que “pensar a educação do ponto de vista da relação entre ciência ou (...) entre “teoria e prática” remete ao entendimento de uma perspectiva “positivista e retificadora” (algo que de longe quero aludir nesta reflexão) O autor amplia a questão, ao explicar que a terminologia teoria e prática ainda se entendem por questões das teorias crítica. O autor ainda adverte a emergente combinação entre experiência/e sentido em vez de teoria e prática para se pensar, articular e promover outros trânsitos de compreensão do saber/fazer docente.

Minha atuação como docente começa aos 16 anos, logo após a conclusão do curso de magistério na cidade de Natal/RN. Minha experiência teve início na rede de ensino privada como professora de turmas de educação infantil. Dois anos depois, com 18 anos, prestei concurso público para a rede estadual e passei a lecionar nas séries iniciais.

Desde então a minha ação pedagógica e meus modos de entender a docência nos espaços da educação formal vem se transformando em função das experiências que venho vivenciando em sala de aula. A dinâmica frenética imposta pelo calendário letivo e suas burocracias, muitas vezes não permitiam que alternativas para situações problemáticas vividas no cotidiano da sala de aula, viessem a ser discutidas e avaliadas como possibilidade para enfrentar novas situações.

Assim, gradativamente, fui me redescobrando à medida que essa auto-desconstrução me permitia compreender que experiências vividas em diferentes situações de sala de aula e, em decorrência, as ações pedagógicas, vão, aos poucos, se diluindo e se reorganizando em reflexões. Entender a vida através das relações e práticas cotidianas, nos ajuda a visualizar a docência como uma possibilidade de interlocução social e cultural dessas dinâmicas.

Nessa trama fui me construindo a partir de um olhar disperso que, aos poucos, foi se fazendo mais atento às histórias particulares e singulares dos sujeitos da educação - auto-biografia, histórias de vida, etc. A aproximação gradual com os princípios da abordagem qualitativa, valorizando saberes advindos da experiência com ênfase na interpretação, transformaram-se em perspectiva e descoberta que estimularam minha caminhada como docente do Curso de Licenciatura em Artes Visuais na UNIFAP. Nessas interações, por vezes difíceis e penosas, minha atenção se volta para as constantes transformações sociais, suas relações e seus trânsitos. O acesso à informação, os meios de movimentar-me em diferentes territórios educacionais e pedagógicos, formais e não formais, foram e continuam sendo descobertas que orientam minhas ações como pessoa e profissional da educação.

Porém, quando meus pés, ainda fixos na escola, dão mais um passo e se orientam para ocorrências fora do espaço educacional, percebo que a ação dos professore/as se baliza por imaginários estereotipados de docência cujas referências

se fundamentam em práticas de um tempo passado. Esta rememoração vem dos anos em que fui professora do ensino básico, submissa às exigências curriculares definidas por gestores que tinham a pretensão de saber qual o perfil necessário ao professor de arte.

Em busca de uma explicação, revisei a matriz curricular do curso de licenciatura em que fui licenciada e me perguntei: que impacto aqueles saberes disciplinarizados, hierarquizados, tem hoje na minha atuação profissional? Tardif e Lessard (2007) assinalam que os “programas por matéria afetam ainda a identidade de professores no trabalho, em sua dimensão estatutária, pois eles tendem a induzir, a partir da hierarquia escolar das matérias, uma hierarquização do que é ensinado”. (p. 207)

A partir desse estranhamento, reflito sobre a necessidade de criticar esse lugar do imaginário “naturalizado” sobre “ser professor”, revendo concepções e espaços que possam ser problematizados “integrando os estudantes e professores numa criação e re-criação do conhecimento comumente compartilhadas”. (FREIRE e SHOR, 1986, p. 19).

Sem me dar conta, estes imaginários também faziam parte do meu modo de ver e conceber a docência, limitando não apenas a minha compreensão, mas, principalmente, a minha prática pedagógica como professora universitária. Assim, tais inquietações, orientam esta investigação no sentido de buscar compreender como alunos do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UNIFAP, futuros professores, concebem, pensam e representam a ideia de “ser professor”, reflexão que rememora etapas da minha trajetória pondo em perspectiva relações constituídas no cotidiano, imersas em processos de afetividade e relações de poder.

1.1 Espaços, tempos, caminhos e relações que me constroem...

Como docente do ensino superior, atuando no curso de Licenciatura em Artes Visuais, percebo recorrentes inquietações de alunos e futuros professores de arte quando discutem ou são solicitados a se posicionarem sobre motivações, interesses ou circunstâncias que orientaram sua escolha ou decisão de “ser professor”. Esses relatos, feitos por futuros professores ainda em fase de formação, reacendem,

freqüentemente, a insatisfação, insegurança e dúvidas que me acompanham desde o início da carreira docente deflagrando o desejo e a decisão de investigar o tema.

Como mencionei anteriormente, minha atuação docente se inicia aos 16 anos, em Natal, após a conclusão do curso de magistério. Minhas experiências em sala de aula - em escolas públicas e particulares – começam na educação infantil (1986 a 1993), passam pelo ensino fundamental e médio (1998 a 2003), se complementam na educação de jovens e adultos (1990) e incluem uma rápida passagem pelo ensino à distância (2010). De 2002 aos dias atuais tenho atuado no ensino superior. Essas experiências tem particularidades, mas são atravessadas por inquietações que vão me afligir com maior intensidade quando me encontro com a formação de professores na universidade.

Atualmente, como professora de futuros professores no Curso de Licenciatura em Artes Visuais na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) percebo que mantenho o desejo de propor práticas que visem um estudo conjunto e colaborativo, objetivo que intuitivamente já buscava enquanto professora do ensino básico. Relembro desse meu interesse quando penso na minha atuação como monitora no Departamento de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), antes da mudança para o Amapá, período em que meu trabalho com jovens professores que atuavam nos acampamentos dos sem terra, me colocou frente aos desafios que demandavam “capacitar” estes jovens.

Como professora na Universidade Federal do Amapá, já por oito anos, é que encontrei condições de realizar um curso de pós-graduação. Esta oportunidade reforçou e abriu possibilidades para que eu me concentrasse no foco que, de certa maneira, sempre me perseguiu: a ‘formação de professores’. Mais que isso, pensava em discutir o ensino de arte numa linha de investigação que considerasse a arte/educação através de uma abordagem reflexiva e cultural, ou seja, a partir dos princípios da cultura visual.

Para discutir o tema “ser professor/a”, na formação de professores, tomo como suporte e fundamento minhas leituras e reflexões no campo dos estudos culturais. Com base na minha experiência, considero limitada a inserção dessa abordagem nas discussões que ocorrem no curso de licenciatura da Universidade Federal do Amapá - UNIFAP. Apesar de extremamente importante, os estudos

culturais não tem recebido atenção nas propostas curriculares do curso, gerando, muitas vezes, desconforto mesmo quando o assunto é abordado de maneira tímida. Os temas que os estudos culturais enfatizam - gênero, identidade, cultura, feminismo, teoria *queer*, cultura visual, e outros – ainda levantam resistência de colegas e alunos do curso.

Segundo Sacristán e Gómez (2007) “grande parte da investigação pedagógica e didática desenvolvida nos últimos 50 anos, presidida pelo enfoque processo-produto, pode ser considerada uma investigação descontextualizada” (p. 111). Essa informação me inquieta e me encoraja a acompanhar a visão de Bauman (2007) quando afirma que toda postura que conduz a uma condição/posição de utopia, tem seu caráter contestador e político.

Esta dimensão política me faz resistir às ideias que mantêm o *status quo* do conhecimento nas instituições de ensino superior, idéias cujas balizas conceituais e acadêmicas racionalizam, limitam e até mesmo excluem outros conhecimentos, outros saberes. Assim, faço presente minhas posições e indagações neste estudo.

Acreditar que as escolas são “aparelhos ideológicos do estado”³ era o pensamento não necessariamente traduzido nessas palavras que me acompanhavam quando iniciei minha carreira docente. Ver e perceber as instituições dessa forma foi uma longa construção na minha trajetória educacional que perdura até os dias de hoje. Posso dizer que esse pensamento perdeu força, mas que ainda surge em alguns de meus posicionamentos como professora.

Como nos libertamos de construções fincadas em nossas experiências culturais ao longo da nossa vida?

O caminho sob o qual fui constituída, enquanto me aproximava e tratava questões da educação, foi pavimentado por idéias disciplinadoras aprendidas tanto durante o curso de magistério quanto no curso de graduação – educação artística.

³ Segundo Althusser(2010): Todos os aparelhos ideológicos do estado, [a escola sendo um deles] concorrem para o mesmo resultado: a reprodução das relações de produção, isto é, das relações de exploração capitalista (p. 31)

Lembro-me de discussões que fervilhavam nos encontros nos centros acadêmicos e, posteriormente, nas salas de professores cuja agenda era preenchida na esteira das reformas educacionais dos anos de 1990, em nome da Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que formulou políticas públicas, tais como as Diretrizes Curriculares e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio. Propostas, reflexões e ideias eram debatidas e a expectativa geral era a de transformação: queríamos transformar o ensino e particularmente o ensino de arte.

Nesse período, era professora do ensino fundamental e cursava a Licenciatura em Educação Artística, com habilitação em desenho. Recordo-me que nas discussões nas quais participava, a percepção da rigidez da escola e da fixidez de suas ações deflagrava posicionamentos ácidos. As manifestações de resistência ao sistema escolar e seus processos eram entendidas, pelos gestores, como comportamentos suspeitos. Como consequência dessas manifestações, recebi alguns “convites” para me transferir da escola, pois não concordava com as diretrizes educativas que a equipe técnica daquela instituição seguia. Despontava dessas circunstâncias uma visão de poder absoluto dos gestores sobre a ação criadora dos professores/as. Apesar dos discursos enfatizarem a autonomia e a liberdade da ação docente, jamais fui ouvida e, naquela situação, imposta pelo sistema estrutural da escola e sem saber como enfrentar esse paradoxo, a melhor estratégia foi me retirar da escola.

Na medida em que trago para este texto, reflexões sobre como fui sendo construída e alguns mecanismos de ver, ser vista e me posicionar sobre autores, idéias, eventos e episódios da minha trajetória, revejo e reconstruo caminhos e alternativas para pensar minha ação docente.

Muitas foram às contribuições que me auxiliaram no meu percurso e na minha trajetória na docência. Essas contribuições representam momentos de diálogo, por vezes ríspido, com as instituições formadoras, mas, também, períodos de trocas de experiências culturais com colegas e professores.

Entretanto, minha necessidade de ampliar a compreensão sobre a ação docente levava-me a indagações junto aos meus alunos da Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Amapá. Com eles, defendia a idéia de que para

entender as identidades e o espaço da docência, precisamos pensar as transformações que queremos a partir de mudanças conceituais e epistemológicas. Através de uma intuição crítica e, talvez, reflexiva, tinha em vista maximizar a visibilidade e a importância do professorado no espaço escolar tomando esta como a questão movente daqueles questionamentos.

Fazer da racionalização e do comportamento autônomo a base para a formação da identidade docente era, portanto, um dos encaminhamentos que eu acreditava ser central para transformações de posturas que dessem visibilidade aos futuros professores. Entretanto, idéias como estas vêm, atualmente, acompanhadas de reflexões que vão de encontro aos posicionamentos que hoje defendo. Isso significa que não considero, hoje em dia, que autonomia e racionalização são condições intrínsecas para a construção da identidade docente.

Passei a compreender que autonomia e racionalização podem justamente servir de roteiro para regimentar o imaginário sobre a docência, limitar e cercar o *modus operandi* de “ser docente”, controlando corpos e mentes desses profissionais (PIGNATELLI, 1994). Sem me dar conta, defendi concepções que, possivelmente, enquadravam papéis, comportamentos e ação docente na direção de uma identidade ideal de professor.

Demorei algum tempo para entender que o conceito de docência que compartilhávamos se vinculava a teorias que se estabeleceram através de mecanismos quase invisíveis, anteriores ao projeto iluminista e efetivadas no período moderno. Tais teorias ainda estão presentes e exercem forte influência nos imaginários sobre a educação. Conforme explica Hernández (2007),

A narrativa predominante em nossas escolas é a que se conecta com a tradição civilizatória gerada com a expansão colonizadora européia desde o sec. XVI e, de maneira especial, desde o sec. XVII com os impérios britânico e francês. (p. 13)

Os alicerces desse empreendimento intelectual e ideológico situavam as escolas como lugar propício para consolidar referências, muitas das quais se instituíram como proposta prescritiva de que escola e professores garantiriam a execução e o êxito dessas teorias. Nesse caso, a escola, seria, portanto, um aparelho ideológico do estado.

1.2 Águas passadas que ainda movem moinhos

Muitas formações subjetivas fincadas na nossa trajetória educacional e experiência cultural ainda são fortes nas representações que temos sobre “ser professor/a”. Ainda hoje, expomos em aulas e percebemos em discursos das instituições de ensino, a presença de tais representações.

Que fendas podem cruzar esse espaço provocando múltiplas reflexões sobre “ser professor/a”?

Posso dizer que, na minha imaginação, um paradoxo se estabelecia: o professor, individuo que tinha como missão conduzir os educandos ao caminho da liberdade, era, ao mesmo tempo, encarcerado por uma identidade prescritiva. Entretanto, a liberdade não era parte da ação docente e nem do horizonte ao qual os alunos poderiam ser conduzidos. Ao contrário, a situação era de controle. Através de técnicas elaboradas como se fossem garantia para o sucesso de seu ofício, professores eram imbuídos de fazeres mecanizados, burocratizados, definidos por outros profissionais que decidiam, inclusive, modos de “ser professor/a”.

Pignatelli (1994) faz referência a Lentricchia apontando que o “controle do espaço e do tempo do trabalhador [ou, do professor], através da manipulação detalhada de seu corpo, significa o controle de sua mente. A consciência é reduzida ao corpo” (p. 131). Desse modo, a orientação técnica para o ensino, funcionava não apenas para o controle dos corpos, mas, também, para conduzir o pensamento dos professores. Penso que a maneira de provocar outras reflexões é também apontar, duvidar e fazer com que os futuros professores vejam outras possibilidades. Provocar outras reflexões é também criar alternativas para que sejam construídos outros modos de pensar. Com este propósito, Freire e Shor (1986) já assinalaram que a “subjetividade (de professores/as) tem que ser mobilizada”. (p. 58)

A opção intelectual que construí a partir da minha vivência como aluna e como professora é contrária à ideia de que alunos/professores de artes visuais

sejam meros reprodutores de técnicas ou transmissores de conhecimento postulado por especialistas. Mais adequado neste tempo de grandes transformações é pensar o professor como alguém que ensina enquanto aprende e aprende ao ensinar.

Destaco a experiência cultural enfatizando subjetividades e visualidades construídas ao longo da trajetória de cada aluno/professor na expectativa de ser sensível aos modos, aos meios como compreendemos os espaços, os tempos e, principalmente, o que somos como sujeitos dinâmicos nas experiências culturais. Nesse sentido, considero e tenho em vista como fundamento o “jogo entre memória e invenção que organizamos, reconstruímos e qualificamos nossas experiências” (TOURINHO, 2008, p. 73).

Cabe, ainda, considerar que:

...uma maneira de caminhar com estas questões é investir numa produção investigativa e docente no campo de ensino das artes visuais que nos faça mergulhar em histórias de vida, narrativas de experiências, práticas, concepções, lutas e esforços que ajudem a compreender nossas contradições no contexto, também contraditório, dos processos que vivemos como professores de arte. (MARTINS e TOURINHO 2005, p. 106)

A experiência constitui, então, um processo e não uma condição que se fecha em sentimento ou em razão. A experiência, por sua vez, está revestida de dinâmica individual e social, onde as descobertas são e estão arquitetadas pelas e através das contingências do cotidiano na receptividade e disponibilidade do que somos capazes de perceber, sentir, lembrar, tatear, degustar, se perder, e, talvez, se achar, nos modos de ver. A experiência não se polariza entre saber o que se faz, ou o que se julga saber, mas é algo que nos toca dia a dia, momento a momento. Como sugere Larrosa (2002):

Um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (p. 24)

Como as experiências culturais, fora do espaço acadêmico e dentro dele, geram reflexões e tornam-se produtoras de conhecimento, subjetividades e visualidades?

Silva (1994), Hernandez (2007) e Giroux (1997) tratam de questões que fazem entremear a percepção com a possibilidade de que os indivíduos se permitam perceber a si próprios e aos seus contextos pessoais e profissionais. Com base nessa possibilidade, as representações sobre a docência podem gerar estranhamentos e desconfiâncias em relação a uma concepção de ensino estagnada, que não considera sua própria transformação.

Atualmente, temáticas como; identidade, subjetividade e cultura, focos de estudos das ciências humanas Hall (2006) Tardif e Lessard (2007) Forquin (1993), discutem a força produtiva da ideia de transformação, contribuindo para a reflexão sobre a função da pedagogia e, especialmente, do professor. Estas temáticas, ampliadas por discussões transdisciplinares e multireferenciais, cujos elos recebem contribuições das teorias críticas, contestam princípios basilares das concepções de ciência que guiaram os princípios do iluminismo.

As reflexões que compõem o pensamento contemporâneo, advindas das teorias pós-estruturalistas e qualificadas pelos direcionamentos dos estudos culturais, devem ser incluídas nos questionamentos relativos à educação. Devem, adicionalmente, contribuir para o debate sobre a formação de identidade docente no ensino de arte.

1.3 Recortes nas minhas questões - trajetos culturais e caminhos da docência

Experiências vividas em diferentes tempos e lugares – como professora de ensino fundamental em Natal, RN, e como docente do ensino superior na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) - potencializaram as lembranças e reflexões que apresentei conduzindo-me a questionamentos que agora se tornam palpáveis na forma de indagações:

Que significados manifestamos sobre “ser professor/a”?

Hoje busco refletir, na condição de profissional que “forma” professores, justamente essa questão, aparentemente simples, mas que condensa posicionamentos, experiências, expectativas e projeções, sobre modos de ser professor/a. Essa reflexão atrela a atuação profissional à co-responsabilidade social e política de formadora. Minhas buscas são guiadas pela intuição, banhadas de medos e limitações que se entrecortam com as exigências de um mundo acadêmico que, muitas vezes, desconsidera as subjetividades e insiste na distancia burocrática de suas práticas.

As experiências no meu trajeto cultural/pedagógico foram e vão ganhando contornos para pesquisa. Volto ao presente e lembro momentos na sala de aula, escuto as lamúrias de alunos, seus receios e apreensões como futuros professores de arte, uma espécie de ansiedade antecipada sobre como e quando enfrentar a sala de aula. Receios e ansiedades que se intensificam consideravelmente nos dois últimos semestres do curso. Suas vozes são ouvidas nos corredores, no intervalo das aulas em comentários com colegas ou, ainda, na forma de confissões pessoais, quando me procuram e expõem, timidamente, o que pensam sobre sua formação profissional.

Essas confissões caminham em uníssono com dúvidas e ansiedades, a passos lentos que conduzem e reafirmam a incerteza sobre o que significa “ser professor/a”. Com tristeza e pesar, esses alunos relatam e discorrem sobre sua formação profissional deixando evidente que não conseguem fazer aproximações ou criar relações entre o que aprendem na universidade e a realidade que os aguarda após o término do curso. De certa forma aturdida em meio a essas vozes, lamúrias e confissões, faço outra indagação:

Quais, ou, como disciplinas teóricas, metodológicas e práticas habilitam alunos de licenciatura a aprender como “ser professor/a” de arte?

Esta pesquisa tem como foco a formação inicial de professores de artes visuais no ensino superior, mais especificamente, nos quatro primeiros períodos do curso. Acopladas ao foco da pesquisa outras perguntas emergem e reverberam:

Como esses profissionais, em formação, constroem/percebem sua identidade de professor/a de arte?

Que projetos desses futuros professores articulam seus desejos de alcançar qualidade e reconhecimento na docência em artes visuais?

A partir dessas indagações busco compreender como se constrói a formação de futuros professores de artes visuais e, paralelamente, como percebemos e construímos - eles e eu – nossas identidades docentes. Esta trama investigativa, sem exclusividades ou classificações da vida profissional ou particular, se constrói a partir de argumentos teóricos, dados empíricos e reflexões, gerando condições para que eu possa, temporariamente, responder, mesmo que parcialmente, a essas indagações.

Nesta busca, me situo no estuário dos Estudos Culturais e me vejo navegando pelas correntes da cultura visual guiando-me por concepções pós-modernas que impulsionam a discussão para outra compreensão de educação e pontuam, especialmente, a formação de professores de artes visuais. Assim, esta investigação é conduzida pelo desejo de expor e discutir a formação de professores, problematização que, há pouco mais de duas décadas, vem se tornando expressiva nas pesquisas em educação.

1.4 Sensibilidades para a formação inicial de professores

Ao direcionar meu olhar para a formação inicial docente, percebo a necessidade de propor e experimentar contravenções teóricas e metodológicas que nos ajudem a transgredir *modelos ideais* de “ser professor/a” numa tentativa de enfraquecer a reprodução de imaginários romantizados desvinculados das

possibilidades de uma atuação pedagógica que atenda, mesmo que minimamente, demandas da sociedade contemporânea. Esse descompromisso com a formação inicial de professores tende a invisibilizar o sujeito professor, esterilizando aspirações que se amparam numa falsa representação do profissional caracterizando-o como reprodutor de técnicas, de formas pré-estabelecidas de ensino e aprendizagem. Esse modelo, além do ideal de homogeneização, desconsidera o fato de que o aluno/professor tem experiência, história e voz e, portanto, pode ser, e é, um criador de estratégias de ensino.

Hernández (2000) reforça a necessidade de se pensar a formação de professores vinculando esse pensamento à função da escolaridade. O autor argumenta enfaticamente que:

Se o ensino de arte quiser chegar a ser um veículo de conhecimento e contribuir para uma visão intercultural e alternativa diante da homogeneização da atual cultura global e tecnológica, é necessária uma mudança que se vincule à transformação da formação dos professores e que possa pensar a função da escolaridade. (p. 89)

Em sintonia com o argumento de Hernández (2000), Aguirre (2009) sugere que uma “revisão das divisões disciplinares e curriculares é tão necessária quanto o questionamento de nossos velhos imaginários, sobre o perfil do professorado”(p. 171). Ao salientar a importância das interações entre docentes e estudantes, no que diz respeito ao conjunto das práticas escolares, Aguirre propõe o conceito de ironista⁴ afirmando a necessidade de reescrever outra compreensão em torno dos docentes e da docência em artes visuais.

Martins (2007) convida docentes e pesquisadores que se dedicam a estudar o ensino básico ou universitário, a promover outros trânsitos no/para o ensino de arte. Explica que esses trânsitos não devem ser unicamente pautados no ‘modelo da textualidade’, tão disseminado pelas teorias estruturalistas e ressalta a necessidade de trabalhar com propostas que possibilitem agenciar saberes, através da pedagogia da interpretação, com outras formas de ensinar artes visuais.

⁴ Aguirre (2009, p. 172 - 175) propõe um entendimento sobre o profissional da educação como o ironista. Descreve como um sujeito que não tem certezas sobre o ofício, nem tão pouco sobre verdades, mas aquele que permite a si e aos alunos as descobertas de ensinar e aprender.

Sentindo-me seduzida pelo convite, proponho discussões ampliadas sobre a percepção que alunos e professores têm da formação profissional, ainda na graduação, buscando um compartilhamento de experiências e aprendizados que possam tornar fértil o solo da (re)descoberta da docência.

Este estudo não pressupõe uma perspectiva modeladora para as identidades docentes. Destacar, *a priori*, esta condição, significa não aceitar comportamentos fixos como constituintes de uma identidade docente. Ao revelar este posicionamento, tenho a expectativa de revelar, também, minha cautela sobre essas questões visto que as discussões que estabeleciam métodos, formas e garantias de maneiras mais “corretas” de ensinar, viciaram o debate sobre a docência.

O descaso que ainda se enfrenta em relação à formação de professores, no que se refere às experiências culturais fora do espaço universitário⁵, penso ser um descuido que condiciona e pode gerar conflito nas construções identitárias de futuros professores. Ou seja, pode condicionar o modo como o aluno/professor entende, constrói subjetividades e compreende as visualidades vinculadas a ação docente. Neste sentido, Fontoura (1999) adverte que “espera-se da Universidade que identifique, aceite e dialogue com os outros espaços de produção de conhecimento, intercâmbio que ainda não se faz a contento e precisa ser institucionalizado”(p. 108).

Desse modo, faz-se necessário assegurar que a riqueza e complexidade do ato de educar, sobretudo a noção de “ser professor/a”, não merecem reflexão somente no âmbito profissional acadêmico. É importante, também, que tais reflexões ‘saíam do armário’, adquirindo visibilidade em outros campos de trabalho criativo. Alice Martins (2005, p. 26) referindo-se a uma pesquisa realizada afirma que (...) “os ambientes de formação mostraram-se acentuadamente conservadores em suas propostas de ensino”. A autora desenvolve suas colocações considerando que:

Concepções de ensino trabalhadas juntos aos futuros professores constituem o universo de compreensão do ensino de professores que ensinam e que, por sua vez refletem a sua formação, numa cadeia que se alonga no tempo impregnando-se de referenciais históricos e culturais. (ibid)

⁵ Desde a segunda metade da década de 1990 intensificaram-se as pesquisas (NÓVOA, 2000) sobre a formação de professores. Porém, seus temas se voltam, principalmente, para a formação continuada. (TARDIF, 2007).

Ainda neste processo de fundamentação sobre o tema formação de professores de arte, observo que a reflexão sobre a prática pedagógica no curso de licenciatura de artes visuais da UNIFAP, ainda convive com resquícios de idéias cartesianas. Portanto, se faz necessário, por um lado, ampliar, e por outro, focar de modo mais específico a discussão sobre a pertinência das propostas educacionais concretizadas nas matrizes curriculares dos cursos de formação de professores.

1.5 Formação docente e a centralidade da cultura

Nesse contexto quero situar princípios que orientam esta investigação, elementos que se entrelaçam na emergente compreensão que Sommer e Bujes (2006) discutem sobre a necessidade de referir-se à centralidade da cultura na educação.

A cultura assume em nosso presente, destacando a condição substantiva, sua produtividade na constituição de identidades e subjetividades, sua operação na modelagem de formas, de ser, de viver, de pensar, enfim sua dimensão reguladora relativamente aos fatores materiais e simbólicos da vida nas sociedades contemporâneas. (p. 7)

É importante acrescentar que a compreensão da formação de professores de artes visuais atrelada à cultura, também se respalda nas idéias de Hernández (2000) quando o autor se refere à cultura como o “conjunto de valores, crenças e significações que nossos alunos utilizam (quase sempre sem reconhecê-lo) para dar sentido ao mundo em que vivem” (p. 30)

Isso nos remete ao entendimento de que as identidades formadas, instituídas, construídas sobre o sujeito da educação, nesse caso, o/a professor/a, carecem ser discutidas e investigadas pelo viés dos estudos culturais. Como afirma Hernández (2000)

(...) na formação de professores (ou de qualquer profissional) também é possível levar adiante um processo de seleção e ordenação de amostras que reflitam a trajetória de aprendizagem de cada estudante, de maneira que, além de colocar em evidencia seu percurso e refletir sobre ele, possam contrastá-los com as finalidades iniciais de seu processo e as intenções educativas e formativas dos docentes. (p, 165)

Diante de tais encaminhamentos sugiro um deslocamento da reflexão sobre a formação de professores centrada no ideal e na homogeneização de como deve ser o sujeito professor, para reconsiderar os sentidos e significados do que é “ser professor/a” a partir de uma auto-reflexão que considere abordagens e interpretações diversificadas e fundamentadas nos princípios dos estudos culturais e da cultura visual, impulsionando a construção de “formas de partilhar com mentes e corações”. (TOURINHO, et. al. 2010 p. 57)

Penso que tal construção relaciona-se com uma visão de sujeitos sócio-culturais, imersos em diversos e ricos universos de experiência, historicidade e cultura, implicados em enredos individuais e coletivos. Desse modo, alunos e professores se localizam em múltiplas relações, envolvidos em processos nos quais as visualidades constroem subjetividades sobre as identidades docentes em amplas conexões.

Contar histórias: este é o viés a que inicialmente me proponho. Relatar episódios/momentos da minha trajetória, como me penso e como escrevo esta dissertação, como me desfilio⁶ de alguns conceitos que durante algum tempo formataram e engessaram minha compreensão do que é “ser professor/a”. Ao enfrentar este desafio, projeto esta caminhada atenta aos transtornos que me acompanham e aos percalços que surgirão, na expectativa de responder e aprender, mesmo que provisoriamente, algumas indagações sobre a docência em artes visuais.

(Re)significar entendimentos e conceitos e (des)construir seguranças, certezas e teorias, são alguns aspectos desse exercício doloroso e perturbador. Recorro ao livro de Ítalo Calvino, “Cidades Invisíveis”, na tentativa de entender minha experiência docente como uma cidade que construo individual e coletivamente. Assim, estaria me fazendo questões semelhantes às do autor: *que cidades são aquelas?* Seriam cidades da imaginação, de desejos, da curiosidade ou da procura de alternativas para se compreender e concretizar um reino?

⁶ Ver Jan jagodzinski, As Negociações da diferença: Arte-educação como desfiliação na era pós-moderna. In: O Pós-Modernismo. J. Guinsburg e Ana Mae Barbosa (Orgs.) São Paulo: Perspectiva, 2005.

Assim, com esta analogia, faço a intersecção da vida cotidiana com a ação profissional em que o protagonista da narrativa literária, na busca de conhecer um reino, faz uso do questionamento e da escuta. Então, relativizo os meus questionamentos com as vozes dos alunos, licenciandos, futuros professores de arte, para de uma forma ou de outra, conhecer e construir o espaço de ação pedagógica.

1.6 Instituições de ensino e a construção da imagem docente

A visão que muitos de nós temos, ainda hoje, da educação, e especificamente a visão da docência é herdada da idade média. Uma espécie de visão letárgica, com caráter conservador que embora refletindo acerca do desempenho do professor, assegurando a importância do seu trabalho, pouco discute sobre a dimensão de sua ação cotidiana - desvinculada de métodos - quando estão em sala de aula.

No contexto da universidade, não é diferente. A criação e a elaboração, propagação e defesa de métodos que auxiliariam na instrumentalização de professores para a 'valorosa' tarefa de ensinar, fazem parte do repertório que preencheu nossa imaginação – mesmo sem, às vezes, nos darmos conta – sobre significados e funções da profissão docente.

Para perceber mudanças nos imaginários sobre a docência e o ser professor/a é necessário a aproximação com o outro, a consideração de outros saberes com o encontro do capital narrativo dos sujeitos que estão nas licenciaturas de artes visuais. Para Goodson (2007, p. 26) “estes encaminhamentos já causaram catástrofes no ensino, demasiadamente autoritárias e ofensivas à convivência de alunos/as e professores/as”. Para o autor, considerar crenças pessoais e ideais dos sujeitos que desejam ser professor é condição para mudar e diversificar o ser docente e sua relação no espaço escolar.

Cunha (1998) enfatiza que:

(...) a estrutura universitária está organizada para um modelo de aprendizagens que desarticula o conhecimento e favorece os

espaços próprios e singulares (...) isso faz com que o professor proteja o seu próprio espaço e olhe com desconfiança para o coletivo e totalizador (p. 71)

Em sintonia com o posicionamento de Cunha (1998), Nóvoa (2000), corrobora com a reflexão acerca das formas de correlacionar as abordagens de ensino na formação de professores:

(...) não tem sido fácil: do ponto de vista prático, verifica-se uma ausência de uma teoria de formação dos adultos que forneça um suporte sólido à elaboração de modelos inovadores e à realização de práticas alternativas; do ponto de vista teórico, as fragilidades conceptuais das Ciências da Educação provocam uma necessidade de afirmação com base nos paradigmas dominantes, o que dificulta a emergência de novas perspectivas”. (p. 19)

As perspectivas que desenharam e, ainda desenharam as representações da atividade docente, concentram-se na ideia de que o professor transmite – mais que isso, deve transmitir - informações aos alunos.

Nascimento (2008) ressalta que “o presente está repleto de suposições do jesuitismo e o (...) eficiente trabalho de subjetivação” (p. 28) implica nos imaginários sobre a docência. Considero que o imaginário de “ser professo/a” se atrele e venha a reboque dessas subjetividades, impregnando maneiras de ver, dizer, fazer e “ser professor/a”. São visualidades que vão sendo entrelaçadas nos diversos ambientes sociais e que repercutem, aprisionam, naturalizam e se tornam consensuais nos discursos da formação de professores. Estas implicações, para o autor,

... legitimam a hierarquia entre quem ensina e quem aprende; os saberes dissociados da vida; as aulas em espaço fechado; a classificação entre cultos e ignorantes; as penalizações e moralização dos educandos”. (ibid)

Essas ideias encontram sua gênese em tempos anteriores à idade média. É na Grécia, ainda no século V a.C. que a função dos professores, aliada à noção de preceptorado com estudos de retórica, filosofia e medicina davam contornos a uma educação proeminentemente unidirecional.

Cambi (1999) descreve como a imagem do professor se esboçava de maneira precisa, fato que ajudou a cristalizar um tipo de imaginário específico sobre a condição docente. Segundo o autor,

O mundo antigo colocará como central esta figura do educador, espiritualizada e dramaticamente ativa na vida do indivíduo, reconhecendo-lhes qualidades e objetivos que vão além daqueles típicos do mestre-docente. Aspecto que depois (...) será próprio também dos pedagogos, dos filósofos educadores ou dos pensadores de educação que devem iluminar os fins e os processos de educar (p. 49).

A ideia que os gregos sistematizaram acerca da educação também serviu de referência para os romanos, cujo ensino era praticado basicamente através da oratória, incorporando às suas concepções duas diretrizes – preceptorado e oratória - da educação grega. Desde o mundo antigo, os imaginários acerca da docência vêm, de certa forma, se reificando. Noções que a antiguidade nos legou como, por exemplo, o valor da oratória, ganham nuances e particularidades, porém, podem se aproximar das idéias de comunicação, expressividade e diálogo como elementos desejáveis da atuação docente.

Buscando especificidades da condição docente na contemporaneidade, Cambi (1999) esclarece que “a elaboração de modelos cognitivos, éticos e valorativos do ocidente razão, domínio, o etnocentrismo e a universalização do masculino”, constituem um tripé que ainda caracteriza a profissão. Além disso, no âmbito da prática, Cambi enfatiza o “desprezo pelo manual, a marginalização do feminino, o governo como forma de autoridade” (p. 53). Tais elementos parecem permanecer lado a lado na concepção de educação nos dias atuais.

De acordo com Sommer (2006), os enfoques predominantes em relação ao imaginário do “ser professor/a”, têm suas raízes históricas numa concepção de indivíduo subserviente a Deus e, posteriormente, subserviente ao rei, isto é, ao estado. O autor torna evidente a relação de identidade que se estabelece entre vocação e competência, respectivamente. Explicita, também, as circunstâncias que definiram a criação das instituições de ensino, ou seja, o princípio da transmissão do saber e a prerrogativa da autoridade da igreja e do estado, condições sob as quais emerge e se consolida a noção de “ser professor/a”. As características

fundadoras do espectro funcional das instituições de ensino, o vínculo clerical e a ideia de liberdade, o patrocínio estatal e a ‘autonomia’ inerente ao conhecimento, são contradições com as quais convivemos até os dias atuais.

Giroux e McLaren (2005), afirmam que a necessidade de transformar a produção de conhecimento nos cursos de formação de professores passa pela negação da ideia de esfera pública como instrumento seguro na mediação de democracia e liberdade. Jimenez (2009) corrobora o argumento de Giroux e McLaren ao afirmar que “o aprender a ser, ainda não encontra definição nas políticas educacionais” (p. 113).

Para Aguirre e Jimenez (2009) faz-se necessário ampliar o debate e as abordagens sobre educação aprofundando as discussões sobre a transformação das sociedades contemporâneas, as funções da escola, o posicionamento dos profissionais da educação e, especialmente, a formação de professores. Para eles, a atual concepção de escola permanece intacta, focada nas concepções de sujeito e de conhecimento movidas pelas idéias dos séculos XVIII e XIX. Desse modo, fica evidente que tais concepções geram entraves na forma de pensar identidades docentes.

As transformações desencadeadas pelo processo social contemporâneo, influenciadas pelo paradigma interpretativista pós-moderno, parecem ter pouca ascendência sobre as concepções vigentes nas instituições de ensino, sobretudo, em relação às questões que dizem respeito a ações educativas nos cursos de licenciatura em arte. Esse imaginário continua presente e persiste de forma intensa nas propagandas da mídia, nos editais provenientes do poder público e nas instituições de formação de professores.

Tardife Lessard(2007, p, 30 a 43), identificam que a gênese desse modelo se constrói a partir de um imaginário fixo alicerçado no princípio de que, quem sabe tem algo a ensinar, condição que confere ao indivíduo autoridade e autonomia de especialista. Gradativamente, esse modelo se estabeleceu como um ideário de ser, qualificando e consolidando o ‘ideal de professor’ que conhecemos.

Arroyo (2007) explicita que “o peso da imagem docente”, ideal histórico que se mantém há séculos, está vinculado a uma condição de invisibilidade profissional

que fica evidente não apenas nas negociações políticas, mas, principalmente, na ausência de “participação de seleção da cultura escolar e da definição dos saberes necessários para a formação dos alunos” (TARDIF e LESSARD, 2007, p.78). O autor prossegue, desvela a invisibilidade do “peso da imagem” docente ao explicitar que o “ofício que carregamos tem uma construção social, cultural e política que está amassada com interesses materiais, com interesses que extrapolam a escola” (p. 35).

A instituição educacional está vinculada e delineia seus princípios a partir de modos instituídos no pensamento do projeto modernista, incorporando imaginários estabelecidos e condicionados pelas idéias de progresso e civilidade. Além disso, o “discurso essencial da sociedade que criou a escola tal e como a conhecemos hoje tinha por base a aliança entre o Estado, à família e o que os professores faziam na escola” (HERNÁNDEZ, 2007, p. 14). Portanto, caberia a escola, como instituição educacional, a missão de elaborar meios para viabilizar e concretizar os ideais da modernidade apoiada na racionalização como caminho seguro para o progresso da sociedade, construindo/forjando um ideal de indivíduo cuja maior qualidade é ser civilizado. Assim, a conexão entre os ideais da modernidade e a ideia de “ser professor/a”, se converteu numa identidade única que, gradativamente, consolidou uma representação, uma imagem, uma prática que, por muito tempo e, ainda nos dias de hoje, é considerada e entendida como a ‘maneira’ de “ser professor”.

Neste sentido, as instituições de ensino seriam responsáveis por dotar os sujeitos com um determinado saber para uso futuro na sociedade e, para alcançar esse intento, os professores seriam os executores de tal tarefa. Desse modo, a noção de docência surge em meio à necessidade de autorizar alguém para exercer e conduzir a tarefa de apresentar a um número suficiente de pessoas ao mesmo tempo e no mesmo espaço, a melhor maneira de compreender e viver em sociedade.

A autoridade outorgada ao sujeito da educação se desdobra em ações atreladas a um tipo de ideal, autoridade e responsabilidade sobre o ‘outro’ social, neste caso, jovens estudantes, futuros professores. Cabe ao professor transmitir essa ‘verdade’ com autonomia para reprimir e até mesmo excluir aquele que não está de acordo com os princípios a ele confiados. Princípios que devem ser

priorizados na missão de moldar os pensamentos do outro. De acordo com esse modelo, a missão do professor é orquestrar e transmitir o conhecimento constituído e instituído, conhecimento legítimo para transformar o indivíduo em ‘ser civilizado’. Portanto, a condição de autoridade de “ser professor/a” remete-se ao imaginário de um modelo a ser seguido e cuja missão é conduzir jovens a um lugar de completude entre os civilizados e o progresso social.

No contexto institucional da formação de professores, ainda predomina, entre os futuros profissionais, esse conceito de identidade única, reforçando a construção de um saber docente que privilegia habilidades e competências, em sintonia com um modelo pedagógico que se fundamenta na transmissão unidirecional do conhecimento. Esses imaginários, fixos e naturalizados de “ser professor/a”, permanecem, ainda hoje, vigentes na formação docente onde atuo como professora/formadora na licenciatura em Artes Visuais.

Estudar a representação, os sentidos e significados de “ser professor/a”, é uma tentativa de conhecer como futuros professores se vêem e se pensam em meio a essas concepções que tratam e caracterizam a idéia de docência. É, também, uma busca com o intuito de compreender aspectos desse seguimento universitário que permanece com pouca visibilidade e, de certa forma, pouco ouvido.

Estes são alguns pontos que considero nevrálgicos para a discussão sobre o processo histórico e conceitual em que as instituições de ensino conceberam e executaram, através de atividades pedagógicas, a missão de transmitir conhecimentos adequados para formar/moldar indivíduos para uma vida produtiva na sociedade.

Historicamente, o imaginário de professores tem sido representado pela idéia de autoridade, quase sempre presente na subjetividade dos docentes e nas construções de visualidades, tanto em espaços onde constroem suas experiências culturais quanto nos cursos de formação. De acordo com Tardif e Lessard (2007), essa representação assume diferentes formas e aquelas mais comuns são: “Deus, Igreja, Estado e Nação”. (p. 78). Segundo os autores, a imagem do professor está caracterizada pela condição de apêndice dessas autoridades que se revelam conduzindo discursos, formatando identidades docentes, justificando ações e modos

de ser, ressaltando modelos construídos e marcados de como deve ser um professor.

Sommer (2006), ao discutir a relação entre a subjetividade de alunos/professores em formação e o panorama das atividades exigidas para a ação pedagógica na contemporaneidade, destaca a importância de estar vigilante e, sobretudo, de oferecer resistência às concepções e interesses que levaram à consolidação de um pensar hegemônico da educação, ainda hoje, presentes nas práticas institucionais. O autor aprofunda a discussão e detalha seus argumentos aconselhando/incitando os docentes

à invenção de novas formas de existência, à promoção de novas formas de subjetividade docente, através da resistência, da recusa do tipo de individualidade que nos foi imposta ao longo dos tempos, da recusa das formas tradicionais de subjetividade que a história das práticas da escola nos legou. (p. 252)

Sommer (2006) ressalta, também, a necessidade de estar atento aos complexos jogos de poder configurados pelos processos históricos e políticos das relações sociais que consolidaram no contexto educacional, muitas vezes de forma implícita, a noção fixa de identidade docente.

Para Hernández (2007), momentos de crise são ricos e propícios às transformações que podem sinalizar outras possibilidades e estimular outros posicionamentos. Atualmente, estamos vivendo momentos de transição configurados por fronteiras reais e imaginárias e esses momentos de transição podem nos ajudar a articular outros sentidos e significados para a experiência de “ser professor/a” de arte.

De acordo com Costa (2002), é imperioso discutir questões que envolvam políticas culturais para “a concretização de uma sociedade menos injusta e excludente” (p. 93) na medida em que a formação de professores e as instituições de ensino estão nas fronteiras sociais e da ciência. Complementando a idéia de Costa, Tourinho (2008) propõe uma “prática colaborativa” (p. 72) entre professores e alunos como possibilidade para uma costura de diálogos que instiguem outras maneiras e modos de “ser professor/a”.

As instituições formadoras de professores devem estar atentas para as circunstâncias que movem as relações sociais contemporâneas, estabelecendo trânsitos para estimular reflexões que construam outras subjetividades de “ser professor/a”. Hernández (2007) cita a avaliação feita por Mason no final da década de 1990, cujo pensamento acompanha e reforça a posição desses autores ao afirmar que :

A profissão de educadores das artes visuais encontra-se atualmente em um estado de transição entre o modernismo e o pós-modernismo, no qual a prática é predominantemente moderna, mas a mudança pós-moderna é inevitável” (p. 46)

Neste contexto, a cultura visual sinaliza que a postura educativa do professor de arte deve ser a de um sujeito multialfabetizado (HERNANDEZ 2007), ou seja, atento aos interesses e relações de poder que estão nos discursos institucionais e das imagens apresentadas de muitas maneiras e em múltiplos meios sobre “ser professor/a”. A cultura visual estimula a reflexão do ensino para além das celebrações de um método de investigação, propondo uma redefinição das concepções utilizadas nos cursos de formação de professores e enfatizando “a natureza do trabalho do professor e da função social do ensino” de arte. (GIROUX e MCLAREN, 2005, p. 131).

Para Dias (2008), é na formação de professores que se encontra o deflagrador de mudanças para um ensino mais amplo e que, mais cedo ou mais tarde, todos enfrentarão.

Atualmente, as escolas de arte e cursos de licenciatura em arte/educação tem que enfrentar a necessidade social de desafiar as noções predominantemente formalistas dos seus currículos e começar a explorar intensamente as experiências do cotidiano, dos sujeitos, suas trocas materiais e sensoriais. (p. 40)

Assim, fica evidente que a implicação de outras concepções para o ensino e a docência em artes visuais se materializa como um desafio dilatado e expandido de docência que considere não apenas os aspectos e práticas formais, mas, principalmente, os aspectos culturais da educação em arte.

A educação escolar necessita ser repensada, por que as representações e os valores sociais e os saberes disciplinares estão mudando e a escola que hoje temos responde em boa parte a problemas e necessidades do sec. XIX, e as alternativas que se oferecem têm suas raízes no século XVIII (HERNÁNDEZ, 2000, p. 26)

Neste sentido, o professor de arte pode ser visto como um catador, como sugere Hernández (2007), de modo que sua prática pedagógica se inscreva numa dialética de cultura visual. Permitir, possibilitar que as salas de aula sejam espaço de *heterotopia*⁷, pressupõe privilegiar o capital narrativo de alunos/professores (GOODSON, 2000) valorizando não apenas a docência, mas as subjetividades construídas nas experiências culturais de cada sujeito.

⁷ Por heterotopia, Foucault designa a coexistência num “espaço impossível”, de um “grande número de mundos possíveis fragmentários”, ou mais simplesmente, espaços incomensuráveis que são justapostos ou superpostos uns aos outros (HARVEY, 2007, p. 52).

II



Percursos e trilhas metodológicas

CAPÍTULO II

PERCURSOS E TRILHAS METODOLÓGICAS

Mas o que me move e me apaixona, hoje, é a convicção de que estamos começando a trilhar novos e diferentes caminhos, e que estes podem nos levar a descobrir espaços cotidianos de luta na produção de significados distintos daqueles que vem nos aprisionando, há séculos, em uma naturalizada concepção do mundo e da vida.

Marisa Vorraber Costa (1996, p. 8)

A abordagem metodológica que orienta esta investigação é de caráter qualitativo. A pesquisa qualitativa⁸ possibilita diálogos com vários campos do conhecimento sem privilegiar uma prática metodológica específica. Nesse sentido, o desenho metodológico desta investigação toma como referência relatos e narrativas que não tem a pretensão de abranger a diversidade de fenômenos que constituem o cotidiano e trabalha com uma perspectiva pluralista que utiliza as representações culturais e seus significados como ponto de partida. Assim, a abordagem qualitativa se alicerça no princípio de que a investigação deve contribuir para elaborar uma compreensão dos fenômenos a partir do contexto local (GEERTZ, 2008).

O caráter interpretativo deste estudo de manifestações de alunos do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) sobre os sentidos de “ser professor/a” privilegia aspectos conceituais a partir de uma perspectiva pós-estruturalista de interesse pela “compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos”(GASKEL, 2002, p. 65). Para o autor é considerar o “espectro dos pontos de vista” (p. 70).

⁸ “Consiste num conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, (...) as gravações e os lembretes” (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 17)

Considero como elementos chave para a articulação da pesquisa qualitativa e da interpretação, as experiências de vida e o ambiente em que vivem os colaboradores para a construção de percepções e compreensões sobre identidades docentes. Tais elementos são caracterizados por uma especificidade que oferece ao pesquisador a possibilidade de investigar os fenômenos em seus contextos naturais, observando e buscando compreender os sentidos e significados que os indivíduos lhes conferem (DENZIN e LINCOLN, 2006). Assim, a abordagem qualitativa tem por objetivo organizar e sistematizar as informações coletadas com o intuito de transformá-las em narrativas que descrevem e relatam histórias e visões de mundo. Conforme Gómez (2007) explicita que complexidade da investigação dos fenômenos educacionais reside justamente nas relações sociais e que se complementam mutuamente, assim optar pela pesquisa qualitativa passa por:

compreender a complexidade real dos fenômenos educativos com fenômenos sociais, é imprescindível chegar aos significados, ter acesso ao mundo conceitual dos indivíduos e às redes de significados compartilhados pelos grupos, comunidades e culturas. (p. 103)

Familiarizada com a noção de pesquisa como uma maneira ‘exata’, ‘verdadeira’ e ‘asséptica’ de inquirir a realidade, aos poucos me aproximei da perspectiva qualitativa com a expectativa de (des)construir a visão de método que permeou meus estudos e minha formação acadêmica na universidade. Nesse percurso, lento e cheio de percalços, hoje, me associo à posição de Gómez (2007) quando afirmam que;

O problema da investigação nas ciências sociais em geral, e na educação, em particular, está na peculiaridade do objeto de conhecimento: os fenômenos sociais, os fenômenos educativos. O caráter subjetivo e complexo destes requer uma metodologia de investigação que respeite sua natureza. (p. 99)

A perspectiva de investigar a formação de professores de artes visuais dando relevância aos modos de representar a docência significa considerar que “as

práticas e os discursos ideológicos dominantes influenciam nossa visão da realidade” (KINCHELOE E MACLAREN, 2006 p. 285). Significa, também, considerar a condição de “interdisciplinaridade profunda, que ajuda a entender os processos e os relacionamentos fechados que vivificam experiências individuais e coletivas” (KINCHELOE, 2007, p. 11).

2.1 Construindo minha concepção de pesquisa

Leituras e discussões com professores e colegas, gradativamente me ajudaram a (des)construir os preceitos do paradigma cientificista/positivista que marcaram minha formação como professora. Ao mesmo tempo, o caráter mais flexível da pesquisa qualitativa me permitiu compreender que a experiência humana é mediada por interpretações construídas a partir de práticas cotidianas e, conseqüentemente, o processo de pesquisa “sofre mudanças, e assume novas formas, à medida que se acrescentam diferentes instrumentos, métodos e técnicas de representação e interpretação a esse quebra cabeça”. (DENZIN & LINCOLN, 2006, p. 18.)

Santos (2001) e Creswell (2007), em sintonia com Kincheloe (2007), ressaltam que o “mundo é complexo demais para ser revelado como uma realidade objetiva” (p. 41). Do ponto de vista epistemológico, esta posição torna evidente a existência de múltiplas realidades, objetivas e subjetivas, indicando que nossa percepção dos fenômenos, sejam eles sociais, políticos, artísticos ou educacionais, é sempre parcial e, portanto, provisória e localizada. Este argumento reforça o fato de que as impressões, observações e percepções do pesquisador como sujeito interpretativo, sugerem e fortalecem o seu envolvimento na investigação.

Denzin e Lincoln (2006) particularizam esta premissa ao explicar que a “pesquisa qualitativa é uma atividade que localiza o observador no mundo” (p. 17) e, portanto, oportuniza a possibilidade de ver e (re)ver escolhas e procedimentos, se adequar a situações imprevistas e estabelecer relações com os colaboradores da investigação. Ao trabalhar com a abordagem qualitativa o pesquisador encontra espaço para criar, arriscar e permitir-se, numa dinâmica relacional que tem como foco estar atento aos outros e com os outros.

2.2 Quem são os colaboradores?

O passo inicial antes de definir critérios para a escolha dos colaboradores da pesquisa foi uma consulta à matriz curricular do Curso de Artes Visuais da Universidade Federal do Amapá, (APÊNDICE VI). O currículo funciona como um organograma, um mapa, ou seja, uma representação que possibilita uma visão estrutural do território disciplinar apontando os caminhos acadêmicos que os alunos devem percorrer para se licenciarem e se tornarem professores/as de arte. A consulta à matriz curricular do curso possibilitou uma visão panorâmica das disciplinas ofertadas e contribuiu para a minha decisão de escolher uma turma que já tivesse freqüentado as disciplinas vinculadas à educação. Minha decisão se orientou pelo princípio de que a freqüência a essas disciplinas potencializaria os argumentos e reflexões dos alunos colaboradores sobre a atuação docente, além de estimular e até mesmo propiciar diálogos sobre suas experiências culturais.

São dez as disciplinas do currículo vinculadas à educação: Historia do Ensino das Artes Visuais, Educação em Museus, Fundamento e Prática I, II, III e IV, Didática, Ensino de Segundo Grau, e Estágio Supervisionado I e II. Dessas disciplinas, duas, Didática e Ensino de Segundo Grau, são ministradas por professores do Curso de Pedagogia. A consulta à matriz curricular do curso também me ajudou a mapear duas turmas para fazer a escolha dos colaboradores: a de 2006, que concluiria o curso em 2009, período em que a pesquisa de campo seria realizada, e a turma de 2007 que concluiria o curso em 2010.

Ao rever o planejamento da pesquisa constatee que no primeiro semestre de 2009, período projetado para realizar a pesquisa de campo, a turma de 2006 estaria assoberbada com as atividades do Estágio Supervisionado e com o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), o que poderia restringir o interesse dos alunos ou dificultar a participação dos colaboradores nas atividades propostas pela pesquisa. Diante disso, me decidi pela turma de 2007, do turno noturno, que já teria cursado 70% das disciplinas vinculadas à educação no momento da coleta de dados.

Para a seleção dos colaboradores, tive o auxílio de um colega da universidade que cedeu seu horário de aula para que eu pudesse apresentar a

proposta da pesquisa para os alunos da turma escolhida. Compreendi, com Denzin e Lincoln (2006), que;

(...) os sujeitos da pesquisa tem o direito de serem informados a respeito da natureza e das conseqüências dos experimentos dos quais participam. O verdadeiro respeito pela liberdade humana geralmente inclui duas considerações necessárias. Os sujeitos devem concordar voluntariamente em participar -ou seja, sem coerção física ou psicológica. Além disso, sua concordância deve basear-se em informações completas e transparentes. (p. 146)

Após a apresentação e detalhamento da proposta, para minha surpresa, 32 alunos se dispuseram a participar da investigação. Diante de tal situação, foi necessário realizar mais uma seleção para escolher os colaboradores. Depois de algumas leituras e reflexões, elegi o seguinte critério: selecionar alunos que não tinham experiência como professores, ou seja, alunos que apesar de nunca terem ministrado aula de arte aspiram “ser professor/a”. O critério para reduzir o número de colaboradores foi: não ter ministrado aula de arte, ou seja, não ter vivido a experiência de “ser professor/a”. A partir desses critérios foram escolhidos seis alunos colaboradores.

Após a escolha dos colaboradores fui abordada por três alunos. Eles insistiam em participar da pesquisa. Argumentaram que se sentiam discriminados pelo critério adotado para a seleção, isto é, pelo fato de terem experiência como professor. Os três eram profissionais atuantes. Uma, professora de artes visuais no cursinho pré-vestibular da instituição, outra, professora de teatro e o terceiro, professor do ensino fundamental. Decidi, então, aceitar os argumentos dos alunos e ajustar o planejamento para a coleta de dados. Flexibilizei o critério para permitir a participação desses três alunos, aberta ao fato de que esta diferença – ter e não ter experiência como professor – poderia incentivar o debate e (des)construir posicionamentos sobre a docência.

Mais uma vez, essa flexibilização abalou minhas rígidas convicções sobre o processo de pesquisa. A ideia de um planejamento pré-estabelecido a ser rigorosamente cumprido, sem surpresas ou mudanças, preenchia o meu imaginário sobre pesquisa.

Lembrei-me da observação de Creswell (2007) ao afirmar que o “investigador geralmente [está] envolvido em uma experiência sustentada e intensiva com os participantes. Isso introduz um leque de questões estratégicas, éticas e pessoais no processo de pesquisa qualitativa” (p. 188). O grupo de colaboradores ficou assim constituído: seis, sem experiência como professor, e três, com experiência docente.

Assim, com mais três colaboradores, realizei o cronograma das entrevistas abertas, individuais. Consultei cada um, deixando-os livres para definir o dia e horário mais adequado para realizar a conversa/entrevista inicial.

O grupo composto por nove colaboradores inclui cinco mulheres e quatro homens. Não tive a intenção de separá-los ou diferenciá-los por gênero, mesmo ciente da predominância de mulheres na profissão docente. Meu intuito era refletir, conversar e ouvir as opiniões de todos os colaboradores.

A tabela abaixo apresenta os dados referentes aos colaboradores:

TABELA 1

Nº	Colaborador	Idade	Bolsista	Exp. docente
01	Keila	23	X	X
02	Rafael	28		X
03	Rômulo	25		
04	Eduardo	30	X	
05	Kátia	23		
06	Eliane	25		X
07	Elsa	25	X	
08	Socorro	23	X	
09	Mauricio	23		

Alguns colaboradores participam da dinâmica administrativa e de pesquisa na instituição; quatro são bolsistas e garantem sua permanência na universidade através desse benefício. A tabela seguinte explicita o vínculo e as funções dos colaboradores na UNIFAP, bem como os recursos e as atividades às quais estão vinculados.

TABELA 2

	Colaborador	Recurso	Função
01	Keila	UNIFAP	Bolsa trabalho
08	Elsa	CNPQ	Bolsa Pesquisa
09	Socorro	UNIFAP	Bolsa Trabalho
05	Eduardo	Projeto Conexões de Saberes	Bolsa Pesquisa

A faixa etária dos colaboradores varia de 23 a 30 anos. Dentre os nove colaboradores, dois fizeram outro curso, um na área de direito e outro na licenciatura em geografia e ambos desistiram ao final do primeiro semestre, optando posteriormente pelo curso de licenciatura em artes visuais. A fala desses colaboradores revela o desejo de fazer algum curso relacionado ao campo das artes, mas, concepções divergentes acerca da área artística os impediram de optar, inicialmente, pelo curso de licenciatura em artes visuais.

2.3 Sobre as entrevistas individuais

Todas as entrevistas foram realizadas na UNIFAP. A entrevista é um processo social que proporciona uma interação e um empreendimento colaborativo no qual as palavras são o principal meio de troca. É uma situação dinâmica que envolve o pesquisador e os colaboradores e torna o processo de pesquisar “(...) uma interação, uma troca de ideias e de significados, em que várias realidades e percepções são exploradas e desenvolvidas”. (GASKEL, 2002, p. 73)

Na apresentação da pesquisa, perguntei se eles autorizavam que os nossos encontros fossem gravados, obtendo a concordância de todos. Esclareci que transcreveria as entrevistas enviando-as posteriormente para que cada um lesse e fizesse acréscimos e modificações que julgassem necessárias. Fiz questão de, pelo menos uma vez por mês, manter contato com os colaboradores. Enviava emails com notícias, informações e textos sobre educação além de dar conhecimento sobre o andamento da pesquisa.

A escuta das vozes dos colaboradores e de suas relações com a vida, proporcionou entender os diferentes movimentos vividos por cada um, revelados

nesses encontros. Procurava, nestas narrativas, interfaces possíveis de seus posicionamentos numa rede de significação e sentido, para além da aparência das respostas. Tentava, assim, enxergar as complexidades sugeridas por Gaskel (2002) quando discute e caracteriza a entrevista aberta:

Primeiro, o entrevistador não deve aceitar nada como se fosse pacífico. Segundo, ele deve sondar cuidadosamente mais detalhes do que aqueles que o entrevistado pode oferecer em uma primeira resposta à pergunta. Terceiro, é através do acúmulo de informações conseguidas a partir de um conjunto de entrevistas que podemos chegar a compreender os mundos da vida dentro de um grupo de entrevistados. (p. 72-73)

A pesquisa qualitativa guarda características de um processo de buscas e se apóia na ideia de multimetodologia, ou seja, no princípio de construção de múltiplas perspectivas de abordagem do tema. Kincheloe (2007) argumenta sobre esta condição e explicita que é neste entrelaçamento de métodos e metodologias que a pesquisa qualitativa faz emergir condições singulares possibilitando diversas estratégias de interpretar, criticar e desconstruir artefatos culturais entre os sujeitos da pesquisa.

Conforme Kincheloe (2007), na relação pesquisador e colaboradores, todos são sujeitos interpretativos e isto implica que;

Os seres humanos sempre vêem o mundo a partir de uma perspectiva, um ponto de vista na teia da realidade. Por mais autoconscientes que possamos nos tornar, sempre haverá uma forma nova de ver um evento ou um texto (p. 112).

Creswell (2007) também concorda com a concepção de que somos seres interpretativos, sejam aqueles que pesquisam ou aqueles que colaboram. As informações coletadas devem ser interpretadas colocando em perspectiva sentidos e significados que emergem da relação entre experiência e subjetividade. Desse modo, o pesquisador interpreta, também, de forma pessoal, o que foi narrado e interpretado pelo colaborador, sem pretensões de verdade.

Para o enfoque interpretativo, todo processo de investigação é, em si mesmo, um fenômeno social e, como tal, caracterizado pela interação. Dessa forma, inevitavelmente, a realidade investigada é condicionada em certa medida pela situação de investigação, pois reage ante o que investiga ou ante a própria situação experimental. (GOMEZ, 2007, p. 103)

Entrevistas são encontros “de observação. Um encontro... representa a reunião de duas ou mais pessoas com o propósito de uma interação focada” (DENZIN apud SILVERMAN, 2009, p. 123). As entrevistas tem por objetivo a realização de um levantamento inicial do “espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão” (GASKEL, 2002, p. 68) além de possibilitar um mapeamento das perspectivas internas do grupo estudado, ou seja, seus modos de vida e expectativas profissionais, os sentidos que configuram suas idéias sobre “ser professor/a”.

As entrevistas individuais foram organizadas com base num roteiro de tópicos compreendidos como questões abertas. Desse modo, os tópicos foram orientados por uma abordagem que “permite, e às vezes até incentiva que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramento do tema principal” (GASKEL, 2002, p. 67). A entrevista individual é uma conversação, um engajamento social, um diálogo aberto onde o pesquisador se propõe a navegar em profundidade para obter tanto uma compreensão do lugar de onde os colaboradores falam quanto dos sentidos possíveis do tema em questão.

Optei por um roteiro de entrevista que funcionasse como elemento aglutinador de diálogos, discussões sobre as concepções de “ser professor/a” e as subjetividades que envolvem a dimensão da vida dos colaboradores. As entrevistas tiveram duração de, mais ou menos, uma hora. Apenas uma, teve a duração de duas horas.

Para orientar as interações durante as entrevistas guiei-me pela ideia de que o saber é uma produção interpretativa, ou seja, o que construímos como conhecimento não é apenas a soma de fatos que definem uma suposta realidade no

momento da coleta de dados, mas, sobretudo, a necessidade de dar sentido aos discursos, visões, falas e memórias dos colaboradores.

O pesquisador qualitativo explora a natureza e os efeitos da construção social do conhecimento, da percepção e da subjetividade humana. Assim, a entrevista individual e, especialmente, a grupal, na compreensão de Gaskel (2002), propicia “a partilha e o contraste de experiências, constrói um quadro de interesse e preocupações comuns que, experienciados por todos, são raramente (...) postas em debates e impossíveis de ser realizáveis por um único indivíduo” (p. 77).

Nesta relação, os colaboradores são tratados como parte da investigação, como sujeitos e não como objetos. Desse modo, os colaboradores e o pesquisador qualitativo são sujeitos que estão se construindo no processo, ao mesmo tempo em que são, também, sujeitos interpretativos.

As entrevistas individuais, como fontes primárias de coleta de dados, formam o suporte para a realização do grupo focal. Tanto as entrevistas individuais assim como o grupo focal, realizado posteriormente, se situam numa dinâmica que se estabelece entre entrevistado/colaborador e pesquisador, como seres socialmente e culturalmente situados.

A realização das entrevistas abertas proporcionou um levantamento de aspirações, concepções e temores dos alunos sobre a docência. A partir das respostas coletadas nas entrevistas individuais, o roteiro do grupo focal foi organizado em três blocos para encaminhar a discussão. Primeiro, observações dos colaboradores caracterizadas pela recorrência; segundo, tópicos que foram apontados uma única vez e, terceiro, temas/questões que me provocaram ou confrontavam meus posicionamentos.

2.4 Sobre o grupo focal

Antes de realizar o grupo focal entreguei aos colaboradores a transcrição das entrevistas individuais para que eles lessem e revissem as informações coletadas. Todos aprovaram as transcrições e concordaram com a utilização delas como suporte para o grupo focal e possíveis análises.

A dinâmica do grupo focal também foi conduzida por um roteiro. Entretanto, este roteiro não tinha a intenção de determinar as reflexões do grupo. Pelo contrário, tive cuidado para não direcionar as falas e de me colocar atenta aos relatos sobre o que viam e compreendiam com as imagens selecionadas. Fiz intervenções e solicitei posicionamentos e complementações quando julguei adequado.

O encontro do grupo focal teve início com uma conversa contagiante sobre pesquisa qualitativa em que os alunos demonstraram interesse sobre a diferença entre pesquisa qualitativa e quantitativa. A conversa, além de permitir uma aproximação mais amistosa com os colaboradores, teve um caráter informativo visto que eles estavam vivenciando o processo de elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

O encontro para as nossas conversas, reflexões e posicionamentos teve por objetivo colocar em discussão concepções e sentidos sobre “ser professor/a” com o intuito de “avaliar a extensão e o uso de conhecimentos culturais socialmente partilhados dentro de um determinado grupo de pessoas” (PENN, 2002, p. 338).

O objetivo do grupo focal é estimular os participantes a reagir àquilo que outras pessoas no grupo dizem (...) são influenciados pela natureza social da interação do grupo em vez de se fundamentarem na perspectiva individual (...) (GASKEL, 2002, P. 75)

O grupo focal ocorreu em uma sessão com a duração de 5 horas com um intervalo de 15 minutos. Oito colaboradores participaram do grupo focal. Houve apenas uma ausência devido a questões de crença religiosa que impediam a participação de um colaborador durante o sábado. Fiz várias tentativas para mudar o horário, mas os outros colaboradores não dispunham de tempo para participar do grupo focal durante a semana. Por esta razão, o grupo focal foi realizado num sábado à tarde, com oito colaboradores.

A ausência desse colaborador me deixou inicialmente desconsertada: o que fazer com o material colhido na entrevista individual? Descartá-lo? Optei por considerar as contribuições desse colaborador, assim como as imagens que ele trouxe, para minhas reflexões e interpretações.

2.5 Narrativas e imagens

No momento da explicação sobre a pesquisa solicitei que os colaboradores trouxessem, para a entrevista individual, duas imagens que representassem o que significa “ser professor/a”. Essa solicitação parte da compreensão de que as imagens falam muito sobre nós e, como objeto de estudo e investigação, não devem ser tratadas “apenas pelo seu valor estético, mas principalmente, buscando compreender o papel social da imagem na vida da cultura” (MARTINS, 2007, p. 26). Alves (2004), reforça esta posição ao afirmar que;

(...)um dos motivos que o uso de material imagético é metodologicamente importante na pesquisa no/do reside, exatamente, no fato de ele conduzir a múltiplas realidades captadas pelas imagens, não traduzidas em textos, sejam eles discursos e propostas oficiais ou de outros tipos (...) combinando textos e imagens. (p.15)

Daí a importância de estabelecer diálogos entre imagem, referencial teórico e os dados das entrevistas. Hoje, não considerar a mediação do campo visual, tão dominante e corriqueira em nossa sociedade, é deixar a margem um potente instrumento que “estuda e investiga a imagem como via de acesso ao conhecimento como experiência que realça ‘realidades’ que de outro modo passariam despercebidas” (MARTINS, 2007, p. 33). Para Kincheloe (2007), a relevância de estudar a imagem reside na possibilidade de analisá-la a partir de concepções que intensificam, moldam e, de certa forma, influenciam os modos como vemos o mundo. Portanto, a utilização da imagem como procedimento metodológico não deve se limitar a motivação de outras formas de discursos por que;

Nenhuma imagem é estável ou passível de assegurar uma representação fixa ou certa. Uma interpretação sempre é mais do que aquilo que é dito e visto e esta epistemologia de múltiplas perspectivas torna o processo de interpretação mais denso e complexo. (MARTINS, 2007, p. 30)

Neste sentido, a mediação de imagens como procedimento metodológico é uma maneira de compreender os discursos, posições e visualidades construídas no

percurso cultural de cada indivíduo e o modo como configuram sentidos e subjetividades para a docência.

As imagens foram organizadas em ordem numérica, sem identificar os colaboradores. Pedi que votassem em três imagens que eles considerassem representativas de sentidos de “ser professor”.

A discussão no grupo focal e o uso das imagens proporcionaram maneiras singulares de ver, perceber, sentir e desejar “ser professor”. Muitas das concepções sobre as imagens foram questionadas durante o processo fazendo com que os colaboradores vissem, percebessem de outro modo aquelas representações.

III



**Concepções e processos:
imagens da e na minha formação**

CAPITULO III

CONCEPÇÕES E PROCESSOS:

IMAGENS DA E NA MINHA FORMAÇÃO

O papel que as imagens desempenham na cultura e nas instituições culturais não é o de refletir a realidade ou torná-la mais real, mas de articular e colocar em cena a diversidade de sentidos e significados.

Martins (2007)

Tornou-se comum dizer que as imagens são parte integrante da vida contemporânea. Essa afirmação surge em decorrência da avalanche de imagens que nos sitia diariamente, mas, sobretudo, pela facilidade com que os indivíduos convivem e até mesmo submergem nessa extensa gama de recursos e sedução imagéticos que nos atravessam tais como a publicidade, o cinema, a TV, a internet, revistas, *outdoors* e assim por diante. De maneira sorrateira, as imagens tornaram-se protagonistas da sociedade contemporânea transformando-se numa espécie de matriz de cultura, agentes de socialização que reclamam uma atitude crítica.

A circulação e o grande acesso às imagens geraram a necessidade de explicar a relação entre o “sujeito que olha, isto é, o espectador/intérprete e o objeto do seu olhar” (MARTINS, 2008, p. 30), relação subjetiva que transcende o ato de observação. Assim, a relação entre olhar, sujeito e objeto, possibilitou uma nova compreensão sobre a visão, momento que ficou conhecido como ‘virada pictórica’. De acordo com Knauss (2006), essa “perspectiva, importa, sobretudo, não tomar a visão como um dado natural e questionar a experiência visual.” (p. 107)

Essa compreensão põe em perspectiva o ato de ver como uma construção social, histórica e culturalmente situado. ‘Ver’ deixa de ser um mero ato de olhar e se caracteriza como uma experiência de interação com objetos/imagens, que busca dar sentido, atribuir significados, construir interpretações. Esta concepção, além de expandir, desmistifica as formas do ver, aprisionadas pela noção modernista como ato mimético, dependente da intenção do artista ou autor (MARTINS e SÉRVIO, 2010, p. 1461-1476).

‘Ver’ pressupõe estabelecer um diálogo com imagens e desencadeia narrativas multireferenciais de espaços, tempos de vivências e experiências sociais e culturais. Essas referências configuram o ver como ato interpretativo permeado por processos envolvidos na construção de significados ensinados e aprendidos cultural e socialmente com os grupos aos quais pertencemos. Ou seja, no desenrolar da ação interpretativa surgem narrativas que interligam e dão sentido às noções sob as quais somos ensinados a ver.

O ato de ver desvela posicionamentos e concepções sobre o visto e o não visto, ou, ainda, sobre o aparentemente visível e a ausência do visível, inegavelmente gerados e atravessados por sentidos construídos, formatados culturalmente. Tal processo constrói uma profunda interação entre imagem e público.

Em virtude dessa mudança de concepção sobre o ver, inexiste a condição de um olhar contemplativo, de apreciação. Inexiste, também, a condição de um sujeito apto a decodificar significados específicos e especiais. Assim, o sujeito ocupa um lugar de interprete que lhe permite fazer interpretações em sintonia com suas relações sociais, com o lugar onde se posiciona – de onde e como vê - e é freqüentemente solicitado a se deslocar e se reposicionar em suas interpretações.

3.1 Visualidades em trânsito – construindo perspectivas alternativas

Interpretar é construir narrativas considerando que “tanto as imagens quanto os discursos sobre elas dizem muito do que somos ou do que identificamos como humano, como nosso” (TOURINHO, 2009, p. 149). Essa compreensão põe em perspectiva relações sociais, vivências e experiências culturais dos sujeitos e, em consequência, amplia sobremaneira a relação do interprete com a arte, a imagem e a cultura visual.

Nesse sentido podemos dizer que as visualidades, como construções sociais, também são resultantes de relações dialógicas entre objeto e sujeito interprete, incitando reflexões sobre o território visual e discursos sobre o visual⁹. O território visual, como conjunto ilimitado de imagens, disponibilizado por uma frenética

⁹“Conexão com vivências realizadas através de formas variadas e combinadas de discursos – fala, escrita, gesto, imagens, sons. (TOURINHO, 2009, p. 141)

circulação e exposição, condiciona um assombroso mecanismo de sedução, fascinação e construção de modos de ver. Diante desse trânsito dinâmico de imagens, Martins (2007) pondera que “nenhuma imagem é estável ou passível de assegurar uma representação fixa e certa” e, portanto, convém destacar que esta perspectiva “torna o processo mais denso e complexo” (p. 30) quando pensamos na relação entre sujeito, imagem e interpretação.

A interpretação é parte da noção de ver como construção coletiva vinculada a processos de representação que levam à identificação e ao sentimento de pertencimento. As interpretações passam a existir independentemente da fonte que cria ou põe as imagens em circulação, mas, o que torna relevante o processo de interpretação são o sentido e os modos como vemos as imagens.

Desse modo, podemos dizer que a interpretação é um posicionamento sobre o visual, sobre o que estamos vendo, ou seja, o sentido que supostamente imputamos a uma imagem. Os discursos sobre o visual “acomodam sentidos e valores criados com e para imagens” (TOURINHO, 2009, p. 144) intensificando relações, ajustando concepções nas idas e vindas da trajetória cultural, plasmando visualidades.

Assim, o interesse acerca do território visual tem como foco as representações que se apresentam em nosso cotidiano, sobretudo as visualidades potencialmente construídas para provocar um fascínio sensorial diversificado. Nesse contexto é importante considerar que os outros sentidos também corroboram para seduzir e, conforme observa Knauss (2006), “a visão deve ser tratada como uma matriz que inclui outros sentidos” (p. 114) com cruzamentos entrelaçados de práticas e discursos culturais, acionando subjetividades que orientam e conduzem ações no dia a dia, numa confluência entre imaginário e realidade.

Compreendendo as visualidades como construções sociais, mesmo que a centralidade seja a imagem, não se podem descartar vínculos com vetores verbais, auditivos, emocionais, físicos, intelectuais, espaciais e históricos. Essas relações devem ser vistas como “interações dinâmicas que se deslocam e acomodam provisoriamente de acordo com as posições, interesse e interlocuções nas relações sociais” (FISCHMAN, 2008, p. 116). Entender as visualidades como processos constituintes e construtores de realidades é necessário tanto para investigar a

percepção quanto a recepção de imagens, agenciadas pela mediação de condições culturais, sociais e econômicas que envolvem os produtores e os usuários da cultura visual.

As imagens são ideológicas e, na sociedade visual/imagética contemporânea, elas ganham poder e vitalidade ao propiciar experiências sociais e culturais que influenciam “comportamentos, induzindo preferências, simulando desejos e expectativas” (VALENÇA; PEREIRA; MARTINS, 2008, p. 245) que invadem e tornam-se referência no nosso cotidiano. Ao discutir esse tema, Martins (2007), apoiado nas ideias de Mitchell, situa a cultura visual como “um campo de estudo que se nega a dar por assentada a visão, que insiste em problematizar, teorizar, criticar e historiar o processo visual em si mesmo” (p. 31). O intuito da cultura visual, ao estabelecer diálogos entre o quê e como se vê uma imagem, institui como ponto deflagrador a crítica às formas hegemônicas presentes nas representações da mídia, frequentemente apresentadas por um discurso sorrateiro que visa plasmar maneiras de ser, relacionar e agir em sociedade.

A cultura visual se contrapõe às práticas de ver que institucionalizaram o pensamento hegemônico e que, por muito tempo, caracterizaram o estudo das imagens como lugar privilegiado de uma comunicação unilateral organizada a partir de binômios. Esses binômios produziram e produzem efeitos de verdade, tais como cultura erudita e cultura popular, arte e artesanato.

Desse modo, a cultura visual intenta, então, revelar um panorama diverso, complexo e acima de tudo crítico em relação à experiência no campo visual. Pretende, também, descortinar o mecanismo silencioso, aparentemente desinteressado, do espetáculo das imagens que reforça estereótipos, alimenta narrativas e mantém ideologias que indicam *modus* de saber e poder através de “formas socializadas de ver instauradoras de tecnologia de clivagem, fixação, homogeneização, controle e produção de posicionamentos identitários”. (VALENÇA, PEREIRA, MARTINS, 2008, p. 248). Além de propor uma revisão do estatuto social da arte e da imagem, a cultura visual oferece ampla interrogação sobre a cultura e os acessos às subjetividades dos sujeitos sociais que de outro modo passariam despercebidas.

Arte e imagem são representações resultantes de práticas de significação e de criação de sentido em contextos culturais distintos. Mesmo que uma imagem seja vista por um grupo de pessoas, as interpretações são situacionais, construções estabelecidas a partir de formas e relações de poder que passam a definir e posicionar os sujeitos no mundo. A explicação de Ciavatta (2008) esclarece a conexão entre diferentes práticas e as estruturas do mundo social que, segundo ela,

... não são um dado objetivo da realidade no sentido de uma externalidade material, como também não são as categorias intelectuais e psicológicas. Antes são produzidas por práticas sociais, políticas, discursivas, que articulam o contexto e o imaginário (p. 39).

Reforçando essa ideia, encontro a caracterização que Hernández (2007) faz sobre as representações visuais ao dizer que elas

Derivam-se e ao mesmo tempo interagem de e com as formas de relação que cada ser humano estabelece, também com as formas de socialização e aculturação nas quais cada um se encontra imerso desde o nascimento e o decorrer da vida. (p. 31)

Compreender a articulação entre imagem e discurso sobre o visual, inscrita na posição de quem os aciona, revela que não há neutralidade nessas relações, além de rejeitar, sobretudo, que as representações possam ser reflexo da realidade.

Uma imagem é acima de tudo, uma representação de significados, e seus elementos visuais são relevantes, não por que podem ser assinalados de maneira isolada e descontextualizada, mas pela sua contribuição à produção de significado de uma maneira sistemática. (HERNÁNDEZ, 2009, p. 199)

Neste sentido, interesses sobre o território visual já despontam nos âmbitos universitários tanto nas áreas das ciências humanas quanto nas das ciências sociais. Entretanto, na esfera da educação básica, este interesse ainda é incipiente

(CIAVATTA, 2008) no que se refere às pesquisas e, ainda, à compreensão sobre o uso pedagógico das imagens.

A onipresença da imagem, impulsionada pelos aparatos tecnológicos de fácil acesso que difundem signos, símbolos, informação, e que, de “múltiplas maneiras nos interpelam, invadem e sitiam nosso cotidiano” (MARTINS, 2008, p. 38) não pode simplesmente ser ignorada por professores/as, especialmente os de arte. Na formação pedagógica, as artes visuais tem grande potencial para instaurar e mediar a relação imagem-espectador através da educação para a cultura visual, fundamentada numa orientação pós-crítica que discuta aspectos subjetivos sobre os quais as imagens exercem considerável impacto. Diante da inegável presença das imagens e da necessidade de tomá-las como foco do currículo de artes no ensino básico para construir uma percepção crítica com os sujeitos da educação, toco num ponto que considero crucial nesta reviravolta de concepção do ensino das artes visuais na escola básica: a formação dos professores de artes visuais.

Teixeira (2005), referindo-se as reflexões de Fischer quanto a formação de professores, elabora severas críticas a este campo de experimentação da docência assegurando que “o professor está muito abandonado, mal informado, mal preparado. ‘Não existe alguém que é crítico diante daquilo que não conhece’” (p. 196). Singularmente, esta reflexão me instigou uma vez que a compreensão que em geral temos do professor – depois de formado - é a de um sujeito imbuído de uma atitude crítica. Porém, temos dificuldade em descrever e caracterizar como esta atitude crítica é construída.

3.2 Ponto de parada, ponto de partida: revisões que desenham um processo

Neste momento, faço uma ponte entre o que fui compreendendo acerca das imagens na minha trajetória pessoal como professora de artes visuais. Considerar os desdobramentos de minhas aprendizagens como referencia para pensar a formação de professores é uma maneira de enfrentar a necessidade de compreender como as imagens impactam e operam na constituição de nossas subjetividades, visando discutir nossas próprias visualidades docentes, práticas pedagógicas e noções de investigação através da cultura visual.

A perspectiva de educação para a compreensão crítica da cultura visual se intensifica pela grande exposição das imagens e das representações como “portadoras e mediadoras de posições discursivas que contribuem a pensar o mundo, pensarmos como sujeitos, e que fixam a realidade de como olhar e ser olhado” (HERNÁNDEZ, 2005, p. 38). Desse modo urge a necessidade de trabalhar sob esta perspectiva na esfera das licenciaturas em artes visuais.

Também considero a necessidade de situar a compreensão crítica da cultura visual como espaço de mudança tanto na (re)construção de um currículo de arte que se faça mais próximo da vida cotidiana contemporânea, quanto para mobilizar, diversificar e ampliar modos de olhar. Tal espaço busca, então, modos de olhar reflexiva e criticamente – de professores e alunos - para as representações, redimensionando as discussões sobre a formação de professores a partir das demandas e conflitos da educação no sec. XXI.

3.3 Processos

As questões que envolvem o ver, o olhar, fizeram e fazem parte das experiências e debates que acompanham minha formação profissional desde enquanto aluna do Curso de Licenciatura em Educação Artística – nos anos 1990 a 1994 -, até posteriormente, na minha atuação como professora do Curso de Licenciatura em Artes Visuais na Universidade Federal do Amapá, na década de 2000.

Essas questões estão envoltas em reflexões que, desde aquele primeiro período, buscavam a eficácia do ensino das artes visuais no ensino básico através de leitura de imagens, baseando-se em códigos - erudito - do sistema das belas artes. Essa ideia preencheu e articulou conteúdos que até hoje são centrais nessa disciplina. Em ambas as situações, meu intento pedagógico com estas reflexões era viabilizar uma compreensão desses objetos de arte situando-os numa dinâmica temporal e espacial das sociedades nas quais foram criados.

Esta compreensão orientava minhas reflexões e servia para fundamentar minha prática pedagógica. O viés dessa fundamentação tinha a preocupação freqüente de abordar aspectos das obras de arte através de métodos que pudessem

conduzir a formas precisas, sistemáticas e codificadas de entendimento, enfatizando possíveis leituras comunicativas das imagens.

Esta orientação dirigida exclusivamente a obras do repertório erudito, a métodos específicos e formas precisas para a escolha de conteúdos na disciplina, além de privilegiar determinados conhecimentos, impunha conteúdos que pouco tinham a ver com a realidade de muitos jovens, crianças e professores. Entretanto, esta orientação conduzia e condizia com visualidades sobre o ser professor/a.

A forma como eu compreendia o ensino e me compreendia como professora incorporava-se ao currículo através de um discurso pré-estabelecido sobre ver e entender imagens. Não posso dizer que essa situação tenha sido suplantada, pois, como observa Martins (2008), essas concepções ligadas ao “etos das belas artes ainda está presente na filosofia educacional e nas práticas artísticas de escolas e institutos e departamentos de arte em instituições universitárias do nosso país” (p. 29). Segundo o autor, “o etos das belas artes” age determinando conteúdos a serem ministrados e posicionando o professor/a como aquele/a que transmite e fornece conhecimentos e, portanto, sabe o que é melhor para os alunos.

Este encadeamento da ação pedagógica e da sistematização metodológica para “ler” imagens, construiu argumentos para abrigar a disciplina arte no ensino formal, dando suporte para os cursos de formação de professores e, conseqüentemente, do lugar da disciplina no ensino básico. Nessa interação entre o quê ministrar nas aulas de arte no ensino básico e os discursos construídos no curso de formação inicial, encontro a matriz curricular do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UNIFAP.

Nos cursos de formação de professores em artes visuais a proposta curricular se consolida em disciplinas que fundamentam e estruturam a prática pedagógica. De maneira geral, são fundamentos distribuídos através de disciplinas vinculadas à história da arte com enfoques advindos da percepção visual e das metanarrativas representadas pelo ideal de racionalidade do conhecimento objetivo. Exemplos de disciplinas com esse caráter são: História da Arte I e II, no primeiro e terceiro períodos; Estética, no segundo período, e História da Arte Brasileira I e II, no segundo e terceiro períodos respectivamente.

Apesar da área de artes, como disciplina, estar oficialmente incorporada às escolas do ensino básico desde o início da década de 1970, e das consideráveis conquistas políticas alcançadas que levaram à criação de cursos de licenciaturas em artes visuais, deslocamentos conceituais ainda são pouco expressivos. . Alguns cursos, incluindo o da UNIFAP, parecem alheios às transformações sócio-pedagógicas e culturais que ocorrem fora dos seus muros, optando por uma “capa de profissionalização em um âmbito disciplinar técnico” (HERNÁNDEZ, 2005, p. 39). A “capa de profissionalização” reforça discussões que se balizam pelos aportes consolidados do sistema das belas artes, desconsiderando o uso de imagens da cultura visual e intensificando a ausência de reflexões sobre uma abordagem didático-pedagógica reflexiva que vá além da ideia de que as imagens exercem uma nefasta influência sobre os sujeitos sociais.

Na minha formação, a história da arte era abordada através de uma estratégia pedagógica expositiva e informativa, convertendo-se numa apresentação cronológica de períodos e estilos. Essa abordagem permitia que futuros professores/as se instrumentalizassem para lidar com métodos específicos de leitura de imagens, tais como as abordagens de Panofsky (1976) e Charles Peirce (1995).

Naquela época e, ainda hoje, a discussão sobre imagem continua a se pautar numa prática do ensino de arte que se fundamenta numa perspectiva de adquirir competências visuais (HERNÁNDEZ, 2009) quase sempre enaltecendo obras do circuito instituído e legitimado como sendo o da ‘melhor’ arte. A matriz curricular do curso no qual me formei, não propunha o desafio de olhar para a cultura das imagens que ocupam os espaços da cotidianidade. Também não incentivava um olhar curioso, que se mescla aos interesses, prazeres e mediações que a imagem provoca nas subjetividades dos sujeitos. Não havia um olhar para as estéticas não autorizadas pelo poder discursivo hegemônico institucional.

A matriz do curso onde, depois de formada, passei a atuar, permanece praticamente intacta. Algumas novas concepções de percepção vinculadas às tendências da semiologia foram gradativamente incorporadas. Entretanto, são escassas as discussões que problematizam os direcionamentos e a construção de determinadas maneiras de ver e produzir visualidades.

Chamo atenção para o fato de que os discursos e direcionamentos propostos em um currículo juntam-se ao imaginário dos trajetos pessoais e coletivos dos sujeitos contribuindo e reverberando na ação pedagógica. Tais discursos e direcionamentos também contribuem e são decisivos na construção identitária docente.

Dermatini (2008) propõe e defende a importância de tornar audíveis as vozes dos futuros professores através de suas histórias autobiográficas. A autora é otimista quando acredita numa nova epistemologia de recondução do sujeito e da subjetividade como capitais para a realidade social educativa e, também, para a docência. Segundo ela, os “sujeitos constituem-se na diversidade e é na diversidade de situações/experiências que as relações ocorrem no campo educacional, não se podendo excluir qualquer elemento da trama que o constitui” (p. 45).

Provoco-me para, em seguida, fazer algumas aproximações autobiográficas que possam me ajudar a compreender como me constituo como docente e de que maneira posso contribuir para que futuros professores também desenvolvam essa reflexão. Ouvir as histórias de cada um, discutir e interpretar imagens que representam a docência na formação de professores de artes visuais é recolocar o sujeito da educação no centro do debate “compreendendo a identidade como um lugar de lutas e conflitos que delineiam maneiras de ser e estar na profissão”. (PACHECO, 2008, p. 252)

3.4 Memórias de formação: como as imagens foram me construindo

Durante minha estada em sala de aula no ensino básico e, posteriormente, no ensino universitário, relembro minhas ações pedagógicas e a organização de meu planejamento diário. Constato, com essa revisão, a importância da licenciatura na formação de meu repertório imagético e visual.

Esta afirmação, mesmo parecendo óbvia, não elimina algumas contradições que vivenciei. Por exemplo, em muitas ocasiões, fui levada a realizar atividades que não faziam parte das propostas de ensino universitário. Uma dessas atividades era organizar eventos da escola, ou seja, fazer acontecer às celebrações referentes às datas comemorativas. Apesar de ter aprendido a negociar com crianças, colegas professores e pais, os temas, a decoração, as músicas e outros elementos das

festas, esta atividade representava, para mim, uma afronta. Hoje, sabendo da continuidade dessas práticas, me indago sobre como as licenciaturas discutem, problematizam e enfocam estas tarefas solicitadas aos docentes.

Revisitar a minha história e redescobrir meu processo de construção identitária é desenhar outras práticas e trajetórias de visualização sobre a minha docência no presente. Isso significa aprender outros argumentos e elaborar fundamentos que se relacionem com a educação em, e através das artes visuais na formação de professores.

Ao mesmo tempo em que faço conexões sobre o meu posicionamento como professora de arte, reviso meu lugar de estudante universitária quando, em meio à correria do dia a dia, buscava ler textos, cada vez mais atraída por abordagens progressistas e críticas. Ia me constituindo, pensava eu, numa boa professora. Essa ideia de boa professora significava poder construir um saber fundamentado e sistemático que levasse ao entendimento dos conteúdos que eu havia aprendido como sendo importantes para o ensino de arte

Gradativamente, fui percebendo que o discurso de boa professora que eu acalentava ia de encontro às expectativas e desejos dos meus alunos. Passei a desconfiar dessa construção e a criar uma expectativa de “ir mais além da tradicional obsessão por ensinar a ver e a promover experiências artísticas” (HERNÁNDEZ, 2007, p. 25).

É ainda com essa expectativa que encontro a perspectiva da educação da cultura visual, orientação que propõe mudanças conceituais e pedagógicas em relação à noção de docência. Interligar, associar e interrelacionar representações, discursos e visualidades construídas nos espaços percorridos pelos sujeitos da educação é provocar potencialidades – tarefa promissora e desafiadora.

Hernández (2007) chama a atenção para as imagens, para o que elas dizem de nós e para nós, produzindo “efeitos sobre as práticas de subjetivação que os indivíduos constroem para corporificar o seu sentido de “ser”” (p. 31). As imagens também dispõem um campo de significações, classificam comportamentos e podem demarcar sentidos sobre o “ser professor/a” qualificando ideias e ideais sobre estes “heróis impotentes” (NASCIMENTO, 2009, 41).

Orientar-se pela perspectiva da cultura visual para levantar discussões durante o processo de formação nas licenciaturas, usando imagens veiculadas pela mídia, imagens de arte e discursos sobre o visual é compreender que tais artefatos delineiam e produzem “realidades”. Diversificar a inserção de múltiplas imagens na formação de professores, cuidando para que este contato seja intensificado, é parte da expectativa de estabelecer outros parâmetros possíveis de diálogo com a cultura visual contemporânea.

A cultura visual oferece, hoje, espaço profícuo de questionamentos sobre o ver e ser visto. Nesse sentido, “não se trata, apenas, de uma opção pedagógica (...). Reforça uma atitude política, no sentido mais abrangente do termo, de enfrentamento às constantes tentativas de naturalização e de manutenção do sistema educacional atrelado ao passado” (NASCIMENTO, 2009, p. 41). Assim, a premissa que guia as reflexões da cultura visual, solicita uma desconfiança em relação às abordagens prescritivas de interpretar arte e imagens.

Considero que a relação entre intérprete e imagem não se constrói a partir de interação determinista e, sim, dialógica. É uma interação que visa contribuir para dar sentido ao pensamento e às experiências. É, ainda, interação que desloca posicionamentos sobre as práticas pedagógicas compreendendo-as como imersas no cotidiano e em batalhas de interesses nas quais as culturas da imagem tem espaço privilegiado.

Oferecer outros meios de abordar e compreender a imagem, explorando as vivências culturais que as visualidades colocam em jogo, é atitude que reforça a construção de um pensamento crítico e reflexivo, indispensável à formação de professores. Posicionando-me dessa maneira, busco dar outros contornos para o ensino básico, investigando modos alternativos de relacionar ensino/aprendizagem.

As ideias de arte, imagem, ensino, professor e aprendizagem ganham uma perspectiva ampliada no debate contemporâneo da educação em arte, especialmente no que diz respeito às práticas de formação de professores. Para seguir minha caminhada, fui elegendo alguns tópicos: reconsiderar o imaginário sobre o bom professor, redefinir conceitos de identidade e desconfiar das representações da docência.

Considero que as identidades – minhas e dos futuros professores/as de artes que me acompanham nesta investigação, estão em (trans)formação permanente, em um processo aberto para a condição de aprenderensinar¹⁰. Então, “é vital para a educação que estudantes e educadores conscientizem-se das maneiras e razões pelas quais são atraídos pelas imagens que infestam o cotidiano”. (DIAS, 2008, p. 38)

Observar, discutir e refletir sobre a formação inicial é colocar em pauta a responsabilidade das instituições formadoras de professores, o agenciamento dos formadores e as matrizes curriculares dos cursos de artes visuais frente à necessidade de desconstruir concepções que desqualificam os saberes dos sujeitos praticantes, tornando-os agenciadores, questionadores e transformadores nas escolas e na sociedade. Nessa direção, acompanho Dias (2008) quando adverte que os cursos de formação de professores em artes visuais “tem que enfrentar a necessidade social de desafiar as noções predominantemente formalistas dos seus currículos” (p. 40). É a partir desse enfrentamento que imagino poder percorrer caminhos múltiplos e fazer das leituras das imagens, leituras de mundo. É, também, este enfrentamento que imagino poder permitir colocar os sujeitos em discussão com a própria vida, pois a escola, talvez, ainda seja o único lugar que as diferenças podem ser problematizadas, à distância dos espetáculos e dos shows televisivos da vida cotidiana.

¹⁰ Concordando com Alves, 2008 e transcrevendo sua explicação para o uso do termo – aprenderensinar - A autora explicita que escrita desses termos – tal como é feita aqui e em outros trechos desta dissertação tem como objetivo mostrar que só podem ser compreendidos em referência ao outro e jamais de maneira oposta e mesmo dicotomizada, como nos ensinaram a ciência moderna.

IV



Artesanias, análises e interpretações

CAPÍTULO IV

ARTESANIAS, ANÁLISES E INTERPRETAÇÕES

(...) Julgamos fundamental anotar que a reflexão cuidadosa sobre as vivências e as experiências de vida, registradas de diferentes formas, é que permite que lhe atribuamos novos significados, que permite pensar em novos projetos e novos rumos.

DERMATINI(2008, p. 48)

Considerar e tentar compreender os processos pelos quais futuros professores/as de artes visuais constroem seus caminhos, suas formas de ver a ação docente e de constituir uma trama interpretativa de experiências vividas e expectativas para tornar-se professor são os focos principais deste capítulo. Assim, o que está em jogo nesta parte do trabalho é a análise destas dimensões registradas pelos sujeitos, numa artesanaria colaborativa entre pesquisadora, colaboradores/as, imagens, narrativas, experiências vividas e desejos de nos localizarmos no espaço da vida como professores/as.

Na chegada ao campo de pesquisa para a coleta de dados apoiei-me na concepção apontada por Flick (2009) colocando-me como moderadora nos encontros com os colaboradores, pois, naquele momento, as “simulações de discursos e de conversas cotidianas” (p. 189) - próprios de entrevistas focais, favoreciam a interação entre os participantes e eu, contaminados pela expectativa de aprender e conviver num processo de interlocução.

A interlocução é chave para abrir as portas para comunicação, desfazendo resistências entremeadas por confiança e cumplicidade. Diante disso, os encontros iniciais para as entrevistas individuais realizadas nos dias 8 e 9 de junho de 2009, trouxeram-me uma visão das variadas aspirações, desalentos e sentimentos dos colaboradores sobre seus espaços de formação. Foram conversas que me permitiram conhecer algumas de suas necessidades – pessoais e profissionais – e, principalmente, desvelar aspectos de suas histórias particulares em relação à concepção de “ser professor”.

No segundo semestre letivo, na tarde do dia 18 de setembro de 2009 realizei dois encontros focais com oito colaboradores. Na tarde quente da cidade de Macapá, iniciei o ‘bate papo’ agradecendo a todos pela participação e o entusiasmo com que me receberam.

No primeiro momento da conversa envolvemo-nos com um roteiro de temas e com dezoito imagens que proporcionaram um encadeamento de reflexões e posicionamentos sobre a formação de professores, facilitando nossas interlocuções. Na seqüência pedi que os colaboradores escolhessem três dentre as dezoito imagens, cujos tópicos foram debatidos em relação aos temas referentes à profissão docente e aos aspectos comuns que elas apresentavam. No segundo momento, após o lanche, pedi que os colaboradores escolhessem uma, dentre as três imagens, que julgassem a mais representativa das ideias que tinham acerca da docência.

4. 1 Sobre os dados coletados

Ao término dos encontros com os colaboradores encontrei-me com um vasto material que incluía anotações no diário de campo, muitas horas de gravação e dezoito imagens que se tornaram parte da minha experiência/vivência de pesquisadora iniciante. Tinha muito trabalho pela frente.

No primeiro contato com os dados, apesar de surpresa, não tinha como negar que aquelas informações eram parte representativa da minha trajetória docente e também parte da vida dos colaboradores. De qualquer forma, entendia e pretendia abordar aqueles dados como dados abertos, ou seja, como pertencentes ao âmbito da vida real, às experiências do dia a dia, do cotidiano. Interpretar e contar tal experiência – mais uma das muitas histórias que fazem parte da minha trajetória como professora e pesquisadora – é dar sentido para as buscas e descobertas que compõem minha forma de posicionamento na instituição de ensino superior e na vida. É intensificar a condição que Kincheloe (2007) destaca ao afirmar que a “experiência humana é marcada por incertezas e que nem sempre a ordem é estabelecida com facilidade” (19), algo que tomo como desafio para renovar imaginários e rever algumas buscas.

Depois de ler e reler as entrevistas para identificar um momento da vida dos colaboradores em que eles dizem ter descoberto o desejo de ser docentes, observo que seus depoimentos se contrapõem à afirmativa, sustentada por sete colaboradores, de que não queriam ser professor.

As reflexões dos colaboradores giraram em torno de possibilidades e expectativas para melhor compreender relações sociais e imaginários construídos sobre a profissão docente. Além disso, a exigência de atributos que caracterizavam o sujeito da educação – o professor/a -, também fazia parte das preocupações desses futuros docentes.

Um ponto de atenção da pesquisa consiste em compreender como são influenciadas e construídas as visualidades sobre “ser professor/a”, considerando as subjetividades de futuros professores de artes visuais no trajeto de seus processos culturais, tanto fora quanto dentro da instituição formadora, a universidade. Conforme anteriormente mencionado, esse interesse me fez atentar para ouvir os discentes do curso de artes visuais da UNIFAP, suas narrativas, suas histórias e versões de mundo (FLICK, 2009) numa recusa de instaurar a voz exclusiva da pesquisadora.

Referências às aprendizagens sobre a atuação docente e as possíveis discussões que as imagens sugerem foram os tópicos que estimularam as narrativas sobre elas. A intenção era suscitar questões que aquelas representações traziam para compreensão do que é “ser professor/a”. Concepções sobre “ser professor” são, antes de qualquer coisa, maneiras de ver construídas culturalmente e que se instalam criando ‘realidades’, frequentemente naturalizadas e disseminadas através dos tempos, e cujos efeitos são pouco questionados na formação de artes visuais além de irem se agregando às ações de futuros professores/as.

Após a transcrição das entrevistas individuais e focais elaborei um resumo das narrativas dos colaboradores para realizar a análise. Entendo esta discussão, primeiro, a partir de uma postura de aprendizado que se elabora em comunhão com a ideia de reflexividade. Segundo Esteban (2010, p. 130) a reflexividade solicita ao investigador “dirigir o olhar para as pessoas que pesquisa, o reconhecimento das premissas teóricas e também pessoais que modulam sua ação, assim com sua relação com os participantes e a comunidade que realiza o estudo”. Reconhecendo

minha inserção, intervenção e ação crítica na investigação e na própria formação de professores de artes visuais da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), coloque-me em sintonia com as palavras da autora.

As reflexões aqui expostas têm como ponto de partida concepções dos colaboradores sobre atributos que eles entendem caracterizar o “ser professor/a”. Contudo, tais reflexões não estão ordenadas ou hierarquizadas por critério de importância. Elas se organizam a partir de uma compreensão que move meu interesse reflexivo para pensar a formação de professores, um exercício desafiador no sentido de entremear ‘pequenas narrativas’ a outras concepções sobre atuação docente que encontro em diferentes autores.

Observo as narrativas referentes às trajetórias culturais dos colaboradores relacionando-as com as narrativas advindas das representações do que é “ser professor/a” elaboradas a partir de um conjunto de imagens. Aposto nas expressões de uma existencialidade compreendendo que aí residem as relações de construção identitária que se dão num processo permanente de contradição, confronto e identificação com quem vamos nos tornando. (TOURINHO, 2005)

Neste sentido a reflexão se orienta por três aspectos: primeiro, os modos de entender a docência em artes visuais e suas implicações para a subjetividade de pensar o ensino de arte; segundo, a compreensão do espaço da docência numa posição ampliada da “função, ação” do professor de artes visuais; terceiro, os deslocamentos de concepções naturalizadas para redesenhar modos de pensar e agir no espaço da educação formal através da cultura visual.

Antes de apresentar e analisar a maneira como os colaboradores vêem as imagens que escolheram, atendo-me às questões que foram inicialmente narradas por eles em relação às motivações para optar pelo curso de licenciatura. Analiso, ainda, as narrativas sobre entraves e redirecionamentos que guiaram a vontade de permanecer no curso e, finalmente, discuto as concepções de docência que aparecem nas falas dos colaboradores.

4.2 Narrativas que contam sobre opção de curso e concepções de docência

Os vários motivos destacados pelos colaboradores da pesquisa como motivação para optar pelo curso de Artes Visuais não estão em sintonia com as premissas consideradas por muitos formadores/pesquisadores/as (DERMATINI, 2008; PACHECO, 2008; HERNÁNDEZ, 2009, JIMÉNES, 2009). Contrariamente ao que pensam e desejam diversos colegas professores da universidade - incluindo eu - as respostas a esta questão, apontaram para distintas justificativas para a escolha do curso superior. Muitos de nós, tendem a achar que os alunos entram na universidade porque já sabem o que querem – neste caso, ser professores/as.

Acontecimentos, ocorrências e contingências de vida, situações particulares vividas no cotidiano, movem aspirações e escolhas que, muitas vezes, não são compreensíveis, num primeiro momento, mas que os levam a optar por um curso de licenciatura. São justamente estas contingências, que quase sempre não são levadas em conta pelos professores formadores/as – inclusive eu - que me chamaram atenção. Assim, a minha expectativa é desenhar – rascunhar - uma interpretação dos dados por trajetórias que se aproximem dessas contingências vividas e sentidas pelos colaboradores, marcadas por acontecimentos singulares de cada sujeito e que redimensionam suas noções de docência no curso de licenciatura em artes visuais da UNIFAP.

Neste sentido, a afirmação impactante de “não querer ser professor”, destacada por sete colaboradores que, contraditoriamente frequentam um curso de licenciatura, levou-me a questionar, não apenas a opção, mas, ainda, as circunstâncias que os fizeram permanecer no curso. Assim sendo, minha curiosidade se voltou para pensar sobre como o curso pode, ou não, contribuir para a construção de uma identidade de professor de artes visuais. Essa curiosidade intensificou-se no final de nossos encontros, pois, os nove colaboradores afirmaram que, após terminar o curso de licenciatura em artes visuais, tinham expectativa de atuar como professores/as no ensino regular.

Sem pretender solucionar a questão, mas com o intuito de ampliar reflexiva e criticamente a noção sobre “ser professor”, amparei-me no processo de colaboração

deslocando minha condição de invisibilidade identitária e rompendo com a naturalização que cerca concepções sobre futuros professores de artes visuais produzindo um pensamento obediente sobre quem e como eles devem ser. Cruzando o discurso visual com o discurso sobre o visual, esta pesquisa disponibilizou oportunidade para refletir sobre a condição de que o “sujeito obediente é produzido e sustentado por um poder pouco notado e difícil de denunciar” (PIGNATELLI 1994, p. 129) que ocorre dentro e fora das instituições pela construção de visualidades sobre ser professor/a.

Os motivos apresentados pelos colaboradores para não se sentirem atraídos pela área da educação giram em torno de condições financeiras e estruturais que afligem esse campo profissional aprofundando o desprestígio social de professore/as. Paralelamente, o contato estreito com familiares, amigos, disciplinas, professores do ensino básico e da universidade, são justificativas que os colaboradores também usam para explicar sua aproximação efetiva com o curso de licenciatura. Exemplos de antigos professores e de familiares que são ou foram professores, também são parte destas justificativas. Esta vivência com parentes professores, que os permitia observar e até participar, de perto, de ações pedagógicas, tornavam-se anseios, vontades de fazer e realizar ‘coisas’ na educação.

Chamo atenção para o fato de que não é apenas a escolha do curso e o desejo de “ser professor” que está em jogo. Manter-se no curso, permanecer na universidade, também significa enfrentar alguns empecilhos. Seis dos colaboradores indicam dificuldades financeiras e, ainda, conflitos em relação a questões afetivas com colegas de sala e professores.

Dentre os nove colaboradores, quatro são bolsistas, sendo que dois prestam serviço técnico administrativo na instituição. Essa configuração salienta a importância de se considerar a questão financeira como elemento determinante para que os futuros professores possam dar continuidade à sua formação. Uma bolsa de prestação de serviço, como é o caso de dois desses colaboradores da pesquisa, além de insuficiente em termos financeiros, tem pouco a oferecer no sentido de ampliar as oportunidades de formação profissional docente. Apesar de não poder me ater às complexas questões que envolvem a pesquisa e a extensão universitária,

sem a oferta dessas oportunidades os futuros professores se limitam a freqüentar as salas de aula.

As dificuldades para optar e se manter no curso vem acompanhadas, nas narrativas dos colaboradores, de outros incômodos que dizem respeito às práticas e valores cultivados durante o processo de formação. Perguntados sobre que mudanças eles sugeririam para o curso, uma das colaboradoras destaca a “falta de preparo com as linguagens científicas”. Segundo ela, a academia preza estas linguagens, mas, não esclarece “as maneiras de realizar pesquisa, resenhas e artigos” (Entrevista realizada em 09/06/2009). Para esta colaboradora, a falta de preparo e ausência de práticas de ensino voltadas para esta aprendizagem é um dos entraves para um melhor aproveitamento nas discussões de sala.

Esta fala reacende outra discussão: como aprender a ser crítico? Como aprender a ser reflexivo? Dos nove colaboradores, apenas dois participam de projetos de pesquisa e, em nenhum dos casos, são projetos vinculados ao ensino de arte. Quais seriam, então, os meios e processos que ajudariam na aprendizagem de “ser professor/pesquisador”? Sem um contato estreito com a linguagem investigativa, os futuros professores vêm reduzidas suas oportunidades de aprender, ainda durante o período de formação, a exercitar capacidades críticas e reflexivas que estão associadas à ideia de “ser professor”.

Outro colaborador faz referência direta às limitações entre as ações de ensino, pesquisa e extensão no espaço de formação inicial. Segundo ele, tais lacunas “deixam a desejar em sua formação” (Entrevista realizada em 09/06/2009). Penso que estas ausências – inter-relação entre prática de formação e prática de pesquisa - acentuam a distância de saberes construídos no cotidiano - senso comum e ciência - promovendo vazios nos espaços de formação e lugares redutores de experiências.

Estas condições de ausências e distanciamentos contribuem substancialmente para enfraquecer as relações entre professores e alunos que tornam-se vinculados pela elaboração asséptica de grades curriculares, engessadas por diagnósticos essencialistas e universalistas do conhecimento, da arte e de ciência. Este aspecto expõe o quanto a instituição universitária necessita olhar para a formação inicial de professores/as para se permitir enxergar demandas atuais –

transformações filosóficas, conceituais, tecnológicas, etc. – que os atores sociais, futuros professores, estão apontando.

Neste sentido, considerar as contingências do cotidiano, do contexto e das visualidades que os colaboradores escolhem para representar seu universo profissional, como conjuntos que se mesclam, apontam para o fato de que nem todas as escolhas são fáceis, tranqüilas e recheadas de entusiasmo pela profissão docente. Hernández (2007) discute esta constatação quando adverte sobre a necessidade de tratar e rediscutir a função da escola e da docência em sua diversidade, multiplicidade de concepções e posicionamentos singulares para perceber o entorno em que as experiências são vividas e sentidas.

Considerando essas contingências, optei por revelar os motivos pelos quais os colaboradores estão, e se mantém, num curso de licenciatura e como, posteriormente, são capturados para exercer a função docente em artes visuais. Uma colaboradora esclarece que “não tinha outra opção aqui em Macapá... não tinha como fazer fora do estado, então, o jeito foi fazer licenciatura em artes visuais” (Entrevista realizada em 09-06-2009). Seu desejo era cursar o bacharelado em teatro. Outro colaborador é pragmático ao indicar sua escolha por um curso superior: “queria fazer concurso publico – especificamente auditor fiscal federal - sou viciado em concurso publico, e ter um curso superior é importante, não importa qual seja, desde que seja um curso superior” (Entrevista realizada em 08-06-2009).

Um colaborador se orgulha de ter feito, como primeira opção, a escolha pelo curso de direito. Destaca que queria “outro curso que me proporcionaria ascensão e respeito social”. Entretanto, ele complementa que, “financeiramente não foi possível concluir, e vim fazer licenciatura em artes visuais” (Entrevista realizada em 09-06-2009). Ascensão e respeito social não são dimensões atreladas aos cursos de licenciatura. Num depoimento de outro colaborador, ele conta que mesmo tendo experiência na docência com o ensino fundamental nas séries iniciais, antes de cursar artes visuais “tinha certo preconceito com o ensino de artes”. Em suas palavras ele questiona: “para que fazer um curso de artes visuais se eu já sei pintar e desenhar”? (Entrevista realizada em 09-06-2009).

O pragmatismo das decisões sobre a escolha do curso também leva em consideração a proximidade com experiências artísticas. Uma colaboradora reflete

sobre sua opção afirmando: “Percebo que a oferta de emprego para o campo da educação é maior e o governo do estado remunera bem os professores aqui no Amapá. Então, optei pela licenciatura, sem pensar muito em ser professora, mas pelo menos pensei em arte porque sei desenhar” (Entrevista realizada em 09-06-2009). Outras duas colaboradoras (1 e 5), também alegam a proximidade com experiências artísticas como fator decisivo para a escolha do curso. A “habilidade de desenhar”, para elas, representava o maior interesse para fazer o curso de arte sendo que uma delas prestou vestibular três vezes seguidas, sem desistir, até entrar no curso com a intenção de aprender técnicas de pintura. A outra, paralelamente à universidade, fez o curso técnico de desenho na Escola Candido Portinari, reconhecido estabelecimento da capital do estado, Macapá.

Apesar das justificativas, de sete colaboradores, para a escolha do curso de artes visuais não explicitarem o desejo de ser professor, estes colaboradores têm forte ligação com a área das artes. Quatro deles (1, 2, 3 e 5) fizeram o curso técnico de desenho sendo um dos cursos, à distancia. Outras duas colaboradoras (7 e 8) disseram que “sempre gostaram de desenhar” e que viam nesta atividade uma “condição efetiva para profissionalizar-se”. Ainda outro (9), além de sempre desejar ser professor de arte em razão do incentivo de uma tia, trabalha com decoração e design visual.

A proximidade com experiências artísticas não se restringe à área de artes visuais. Dois colaboradoras (6 e 4), relacionaram seus interesses com o trabalho no campo das artes, uma do teatro e outro da música.

Neste sentido, observo que mesmo sem considerarem o curso superior em artes visuais como primeira opção, alguns colaboradores construíram suas narrativas com base em um envolvimento constante com a área de artes, muitas vezes iniciado quando ainda crianças. Portanto, o modo como vêem arte e ensino, está atravessado pela proximidade e interesse por experiências artísticas que, além de lembradas como algo que os tocou ou que os toca, geralmente contribuem para que se percebam como professores de artes visuais nesta caminhada da formação docente. As justificativas destacadas pelos colaboradores na escolha do curso de licenciatura apontam, ainda, para olhares que são construídos sobre o campo da

arte e do ensino e, também, pelas consequências de como os professores são vistos e querem ser vistos.

A busca por concurso público, com melhores remunerações e ascensão social (Colaboradores 3 e 4), traz à baila uma discussão tanto indigesta, quanto antiga, ou seja, relacionada às questões salariais no campo da educação. Hernández (1998) adverte que devemos vincular a “mudança no reconhecimento social da importância do trabalho docente, às condições materiais da escola e aos salários de professores (p. 9)”, pois sem aprofundar essas condições, corre-se o risco de ser superficial em qualquer alternativa de redimensionamento de identidades do ‘professorado’.

Para Goodson (2007), igualmente importante às questões salariais e à estrutura física das instituições de ensino, somam-se a necessidade de revelar e considerar as vozes dos professores, juntamente com seu capital narrativo. O autor chama atenção para o fato de que os processos vividos no cotidiano dos sujeitos, futuros professores/as, por vezes ignorados, devem ser levados em conta, pois tais processos abrigam desejos, vontades, pensamentos, criações e reflexões difusas, não contabilizadas sobre a ação docente que, se abordadas, provocarão atitudes analítico-interpretativa numa “tomada de consciência” na própria formação (HERNÁNDEZ, 2005, p. 35).

Goodson (2007) ainda nos fala sobre a existência de um discurso de substituição que revela a vontade de construção de um perfil que caracterize um novo professor, porém, projetado a partir de uma lógica revestida do gerenciamento institucional. Exemplos desse tipo de discurso foram ouvidos através de afirmações tais como: “vamos proporcionar melhores técnicas”; “devemos ter um compromisso melhor do que encontramos na sala de aula atualmente” e “os professores de artes do ensino médio realizam atividades ultrapassadas”. Observo que tais narrativas apresentam-se carregadas de um imaginário que parece entender que basta possuir uma formação – diploma universitário - para ‘substituir’ as velhas práticas profissionais.

Pretender ser possível a substituição de práticas e concepções em consequência da formação institucional privilegia um conhecimento erudito e previamente organizado em detrimento do fortalecimento de saberes criativos nos

espaços escolares. Um desenvolvimento profissional que redimensione as concepções atreladas ao discurso de substituição deve necessariamente atravessar os espaços formadores para que a reconceptualização desses modelos possa ser implementada.

Entretanto, cinco dos nove colaboradores, priorizam e tem a expectativa de que o conhecimento técnico e teórico assegure o sucesso de suas práticas pedagógicas. É a esse conhecimento que relacionam a noção de profissionalismo para a ação docente no campo da arte.

Profissionalismo e competência se cruzam na tentativa de instituir um perfil para o professor, ideia que infiro das narrativas da maioria dos colaboradores. A maneira como essas noções se cruzam me leva a perceber um movimento conceitual que conduz o conhecimento, quase que inevitavelmente, à disciplinarização. Neste sentido, os colaboradores entendem que as disciplinas do curso lhes fornecerão instrumentos que garantirão competência, acreditando que saberes isolados e especializados, técnicas de ensino e linguagem científica, possam compor o caminho para uma bem sucedida atuação docente.

Outra percepção a que essa discussão me leva, diz respeito à naturalização da relação entre competência e profissionalismo como resultado de aulas. O próprio interesse em unir competência e profissionalismo se torna naturalizado na medida em que há uma conformação entre docência e aquilo que poderia ser chamado de “professor aulista”. Nessa concepção, o conteúdo se sobrepõe aos processos e indica, para muitos deles, um resultado desejado. Um colaborador explicita esse vínculo dizendo que “a necessidade de passar conteúdo é uma necessidade para passar no vestibular”.

Porém, mesmo que em menor proporção, pensamentos diversos criam tensões sobre esse discurso da substituição sem, contudo, fugir aos ideários que justapõem ideais das décadas de 70 e 80. Narrativas com esse caráter apresentam soluções momentâneas enviesadas por técnicas e fundamentações psicologizantes (HERNÁNDEZ, 1998; 2000). Narrativas que ilustram pensamentos dessa natureza incluem dizer: “vou oferecer diversas atividades, cada dia uma atividade diferente, para que os alunos não se cansem e para que as aulas sejam atrativas, prazerosas e cheias de novidade” (Entrevista realizada em 9/6/2009, colaborador 8); a melhor

coisa é “instigar a competição dentro da sala de aula, com jogos e dinâmicas de grupo” (Entrevista realizada em 9/6/2009, colaborador 4); “os alunos devem se expressar do jeito que eles querem, não podemos intervir neste processo” (Entrevista realizada em 9/6/2009, colaborador 6).

Essas ideias e tensões muitas vezes alteram os discursos nos espaços educacionais e forçam mudanças na nomenclatura dos cursos e das disciplinas como ocorreu nas décadas de 70 e 80. Mas, de acordo com Arroyo (2007) e Nascimento (2009), mesmo que as concepções de professor advindas e atreladas ao passado, persistam, assombrando os professores na contemporaneidade, tomá-las como foco de discussão é possibilidade de provocar a dúvida e a auto-reflexão.

É isso que entendo acontecer quando ouço uma colaboradora (8) dizer que “desde a infância queria ser professora”, mas, ao mesmo tempo, vê seu desejo frustrado quando inicia o curso. Segundo ela, a disciplina Fundamentos e Práticas das Artes Visuais I, gerou expectativas que não foram realizadas. Ela então reflete: “desenhar formas geométricas e pintar com cores primárias, não era bem a noção que tinha para aprender a ser professora de artes visuais”. (Entrevista realizada em 9/6/2009). A colaboradora entendia que “aprender a ser professora” era parte dos fundamentos do curso.

Mesmo as aprendizagens que antes do início do curso tinham importância para os alunos, como é o caso do desenho, em razão de uma descontextualização e ausência de relação entre aprendizagem e docência, perdem significado no contexto de formação. Assim, alguns colaboradores (1, 5 e 6), não souberam dizer, por exemplo, que função e importância a aprendizagem do desenho figurativo tinha para as aulas de arte. Contrariamente, outro colaborador (2), foi objetivo ao declarar que, para ele, “o desenho era uma forma de linguagem imprescindível de expressão”.

Essas narrativas levantam questões que não me parecem ser incomuns no universo de alunos dos cursos de formação de professores em artes visuais. A necessidade de intensificar a reflexão através daquilo que os sujeitos carregam consigo, suas emoções e experiências, para através dela poder confrontar posicionamentos que conformam o pensar e o agir docente, é posição que muitos autores defendem (GOODSON, 2007; FREIRE e SHOR, 1986; HERNÁNDEZ, 2005; LARROSA, 2002; NÓVOA, 2000, TOURINHO, 2005).

4.3 Construindo subjetividades e recriando visualidades “sobre” docência

Considerar a construção de identidade e subjetividade docente, entremeadas por outras dimensões da formação inicial de professores, é estabelecer uma perspectiva que incorpora uma “compreensão crítica da cultura visual”, conforme descrita por Hernández (2005, p. 28). A identidade está socialmente construída e se modifica ao longo do tempo e a subjetividade pode desenhar nuances e sombras que também constituem a identidade. Para o autor, esta dinâmica se apresenta “através de uma série de relações e identificações com o entorno e com os outros” (p. 29)

A perspectiva de uma compreensão crítica da cultura visual sustentou minha escolha por tomar a imagem como parte da pesquisa e como estratégia para aprofundar questões subjetivas na medida em que o diálogo com elas assinala um potencial de conhecimento, referências em rede e contextualizadas (HERNÁNDEZ, 2007). As imagens são formas culturais imagéticas e históricas que permitem construir representações que podem se revelar através dos discursos sobre elas, entendendo que os próprios discursos também sejam formas culturais carregadas de imagens e história.

Conforme detalhei anteriormente, cada colaborador trouxe para o primeiro grupo focal, duas imagens. Minha solicitação foi que trouxessem imagens representativas e/ou alusivas de significados que a docência tinha para eles. Desse conjunto de dezoito imagens, os colaboradores, no segundo grupo focal, selecionaram três, considerando a intensidade desses significados como representação de “ser professor”. Na página seguinte, apresento as dezoito imagens organizadas de acordo com a escolha de cada colaborador:

COLABORADOR 1



IMAGEM A

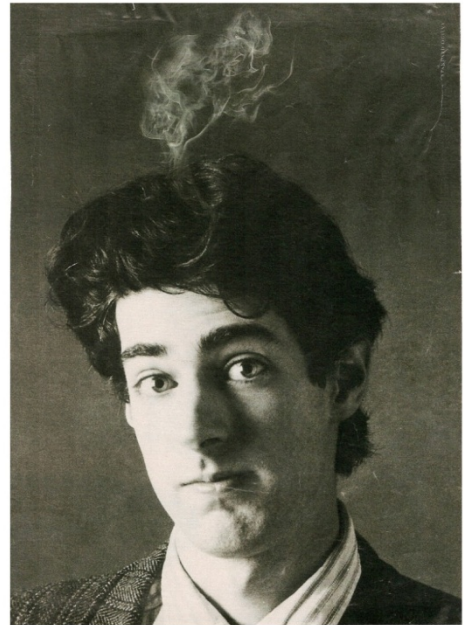


IMAGEM B

COLABORADOR 2

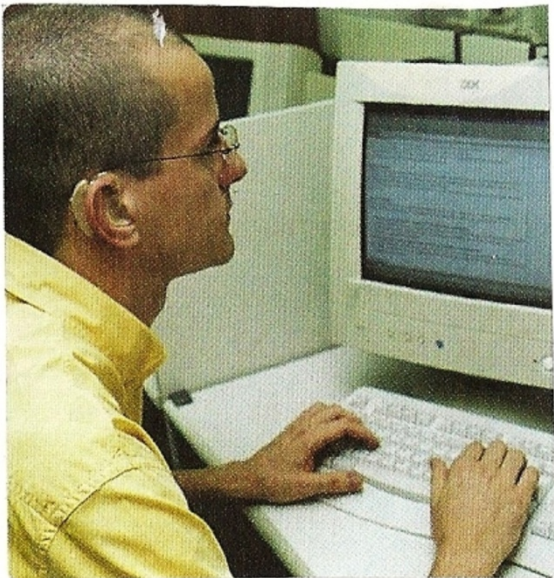


IMAGEM C



IMAGEM D

COLABORADOR 3



IMAGEM E



IMAGEM F

COLABORADOR 4



IMAGEM G



IMAGEM H

COLABORADOR 5



IMAGEM I



IMAGEM J

COLABORADOR 6



IMAGEM L



IMAGEM M

COLABORADOR 7



IMAGEM N



IMAGEM O

COLABORADOR 8



IMAGEM P



IMAGEM Q

COLABORADOR 9



IMAGEM R



IMAGEM S

Algumas considerações sobre o conjunto das dezoito imagens merecem ser expostas como uma maneira de demarcar universos visuais que elas apontam. Primeiramente, chama atenção o fato de que com exceção da imagem **B**, do Colaborador 1, que se mostra em tons de sépia, preto e branco, as demais são coloridas. Outra constatação é que dezessete das dezoito imagens mostram a figura humana, sendo que em nove delas, a figura masculina não apenas é central, como ocupa a maior parte da imagem. Em uma, (Imagem **P**) homem e mulher aparecem juntos, e em outra (Imagem **C**), são apresentadas quatro figuras de adultos homens e mulheres.

Cinco imagens (Imagem **H**, **J**, **N**, **Q** e **S**), mostram o que parece ser o interior de uma sala de aula, sendo que uma das salas está vazia. A sala vazia de pessoas/alunos é ocupada por carteiras iguais e enfileiradas. Nas outras imagens de sala de aula, vemos muitas crianças e, em duas delas (Imagem **Q** e **S**), a mulher assume o papel de professora. Três imagens (Imagem **A**, **He O**) mostram a lousa e uma delas (Imagem **S**) deixa refletir o típico painel com trabalhos de crianças e avisos.

Um elemento curioso e que se repete em cinco imagens (**B**, **G**, **L**, **P** e **R**), é algo que pode facilmente ser associado a um ‘entre lugar’ que se instala para além do “conhecido” e, talvez, num espaço “desconhecido”. A imagem **E**, também se enquadraria nesta perspectiva. Neste conjunto de imagens, vejo, então, (1) uma fumaça que se desprende da cabeça da figura (Imagem **B**); (2) um quase não lugar que acolhe a representação diminuta de uma silhueta humana (Imagem **E**); (3) antenas que se projetam como extensão do corpo (Imagem **G**), ou como elemento definido da imagem (Imagem **L**); (4) uma projeção de linhas e raios num horizonte iluminado (Imagem **P**), e (5) uma névoa compacta que envolve e oculta parte da cabeça e rosto de um homem de perfil (Imagem **R**).

Essa dinâmica entre conhecido e desconhecido pode ser, também, visualizada em termos de territórios tangíveis e imaginados, ou, de relações entre um “eu” interno e externo. Essa percepção de algo que vai além da própria pessoa, que se estende para um outro espaço ou tempo, também pode acontecer em relação à Imagem **C**, que apresenta um homem olhando para a tela de um computador, ou à Imagem **D**, onde um jovem adulto se concentra sobre as páginas de um livro ou, ainda, em relação à Imagem **O**, que mostra um homem sozinho, de costas para o observador, fitando uma lousa em que estão evidentes vários pontos de interrogação.

Um último elemento que vale ser destacado em relação às imagens que mostram ambientes escolares e a presença humana (**A**, **J**, **N**, **Q**, **S**), é a aparente concentração dedicada ora ao professor (Imagem **A**) e ora à tarefas (Imagens **J**, **N**, **Q** e **S**). A atenção ao colega, ou para a tarefa do colega, também está presente nas imagens **N**, **J**, **Q** e **S**.

Estas anotações me ajudaram a ficar atenta às reações dos colaboradores. Minha preocupação de observar detalhadamente as imagens estimulou em mim a vontade de ouvi-los com o mesmo cuidado.

No segundo grupo focal foram escolhidas três imagens (**E**, **G** e **L**, abaixo) pelos colaboradores. Com esta escolha, além do debate focalizado, pude rascunhar temas e saberes significativos manifestados a partir da relação entre os colaboradores e aquelas imagens. As relações interpessoais que se configuraram

naquele encontro provocaram e modificaram perspectivas e expectativas sobre “ser professor/a” de artes visuais.



IMAGEM E

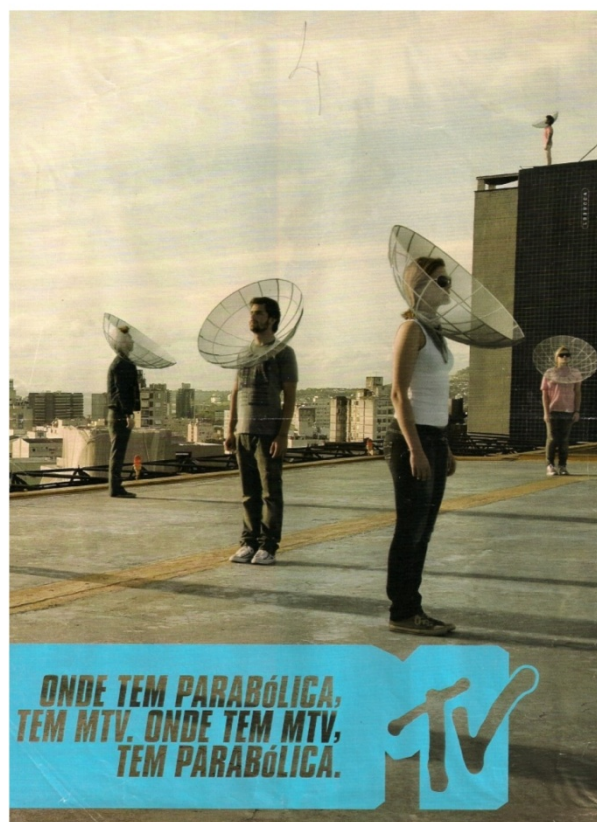


IMAGEM G



IMAGEM L

Quatro atributos necessários apontados com mais frequência pelos colaboradores, especialmente em relação às questões 9 e 10, referem-se à solidariedade, conhecimento, compromisso e estudo. Segundo eles, estes atributos se conectam com outros tais como pensamento, razão e dedicação. A presença de elementos como livro e antenas em duas das imagens (G e L), interliga e reforça esses atributos.

Os livros, apesar de ainda escassos na vivência desses colaboradores, exercem uma força afirmativa em relação à noção de “ser professor/a”. Eles criam e direcionam o imaginário para um saber que pode ser transportado e para o qual se pode lançar mão a qualquer momento. As antenas contribuem para fortalecer este imaginário na medida em que captam e transmitem informações se aliando aos sujeitos nos mais diversos lugares onde atuam.

As ideias de conhecimento e estudo ficam amparadas por este vínculo possível com os livros e as antenas. De alguma forma, a solidariedade também ganha espaço em meio a essas conexões na medida em que, cada vez mais, redes

de informação, apoio e sociais possibilitam trocas de experiência e constituição de laços afetivos que demarcam certas comunidades profissionais.

Para os colaboradores, a ideia de solidariedade é vista como desejo de praticar uma pedagogia da esperança que possa não apenas subsidiar, mas entremear e articular um pensamento crítico em relação à ação pedagógica. O colaborador 04, ao comentar a imagem G, explicita sua reflexão explicando que “a necessidade de falar com os outros, de saber seus posicionamentos e como entendem a educação, é um aprendizado... (...) a gente também pode aprender a ensinar assim”. (Entrevista focal realizada em 18/09/2009). A fala desse colaborador resume a expectativa, o desejo de compartilhar, de saber e aprender com o outro, sentimento que condensa uma carga reflexiva nos espaços de formação de professores/as de artes visuais.

Para Giroux (1997), este aspecto favorece uma articulação que renova posicionamentos acerca de teorias e imaginários que reforçam a noção de “ser professor/a” como sujeitos solidários. Para o autor, este aspecto pode ser também, uma centelha capaz de acionar e potencializar a desconstrução de teorias que delineiam um perfil docente que projeta o professor/a apenas como transmissor de certo tipo de conhecimento. Assim, para o colaborador 04, a condição de aprender com o outro, reposiciona o olhar sobre como aprender, pois as aprendizagens também se dão através da convivência colaborativa daqueles que vivem o espaço educativo.

O enfrentamento de discursos e imaginários sobre “ser docente”, numa via contra hegemônica, pode descortinar o que se disponibiliza em “imagens potencialmente liberadoras de liberdade” (BENJAMIN apud GIROUX, 1997, p. 244). Refletir e falar sobre imagens, imaginários e discursos, questionando esse perfil docente, pode ajudar a criar vínculos mais solidários nos ambientes educacionais.

Professores e professoras não estão sozinhos nos ambientes educacionais. Por esta razão, é importante que suas concepções e ideias sobre aprendizagem possam ecoar através de uma diversidade de vozes, estimulando-os a refletir sobre como são ou foram moldadas suas maneiras de pensar e se relacionar com o outro. O colaborador 03 complementa esta posição ao afirmar que os “encontros, mesmo aqueles realizados para discutir os problemas da sala de aula, são ambientes

férteis para sabermos e estarmos com o outro” (Entrevista focal realizada em 18/09/2009).

Outro colaborador 02 faz a seguinte pergunta: “falar com outros movimentos educacionais da sociedade não seria também uma situação para trazer a comunidade para a escola?” (Entrevista focal realizada em 18/09/2009). Esta indagação revela o desejo de aproximar a comunidade da escola caracterizando o espaço educativo formal como elemento potencializador para estreitar as relações entre escola e vida. Além disso, esta indagação nos faz refletir sobre a necessidade de ampliar, de estender ao outro nosso olhar de aprendizagem e solidariedade, visto que esta responsabilidade não é exclusiva do professor ou da escola, mas de quem aprende e ensina através da experiência.

O aprendizado com a experiência é tanto uma construção histórica quanto uma prática vivida que pode conectar e transformar espaços coletivos em momentos de compreensão e aprendizagem. Nesse sentido, a solidariedade pode ser vista como uma maneira de conhecer através do contato com o outro, se vendo e se colocando numa relação de aprendizagem contínua, entrelaçando sentimentos, medos e estranhamentos.

Os colaboradores vêem o conhecimento como poder. O colaborador 04 foi explícito: “conhecer é poder” (Grupo focal realizado em 18/09/2009). Uma característica desse poder, ao qual o colaborador se refere, diz respeito à “se impor como profissional”, um poder que pode ser exercido não apenas diante de outros professores, mas, de forma mais ampla, em relação a outras áreas de conhecimento. Essa compreensão demonstra o reconhecimento da arte como um campo de conhecimento e estudo. Eles também se referem ao conhecimento como resultado de um processo de estudo que os coloca em condição de poder frente a outras disciplinas.

Tardif e Lessard (2007) discutem as complexidades advindas da relação de autoridade que se estabelece quando o poder se funde com conhecimento. Ter poder sobre os outros e sobre outros conhecimentos pode justamente significar assumir uma posição de autoridade frente aos demais sujeitos da escola, alunos, pais, professores, técnicos e a comunidade como um todo. Isso implica em ser visto

como “mais preparado que os outros”, condição que pode ocasionar afastamento ou enfraquecimento da cumplicidade entre os envolvidos no processo escolar.

Contraditoriamente, esse poder que separa e hierarquiza os professores nas comunidades em que atuam, pode transformar-se em encarceramento, postura que, por um lado, reforça o autoritarismo e, por outro, isola o professor. Neste isolamento, não apenas ao professor são negadas parcerias que poderiam ser produtivas, como os profissionais correm o risco de se outorgarem responsabilidade total pelos insucessos da docência.

Outro embate que o autoritarismo e o isolamento podem provocar está relacionado a uma avaliação rígida e binária sobre a noção de “ser professor/a”. As palavras de Pacheco (2008) servem para explicar essa situação em que se “classifica os sujeitos como bons ou ruins, competentes ou incompetentes, comprometidos ou desinteressados” (p. 251).

Pacheco (2008) desenvolve esta ideia manifestando que as lógicas atribuídas à ação docente, recaem em imaginários que conferem responsabilidade única aos professores/as - formar, informar, instruir, conduzir e ensinar os alunos numa vertente restrita a um saber técnico. À demonstração de aquisição deste saber segue uma satisfação de cumprimento de sua obrigação ao mesmo tempo em que esvazia o esforço de qualquer outra tarefa. Assim, as outras e muitas coisas que o professor faz ficam invisibilizadas. Segundo Pacheco (2008), “invisibiliza-se a riqueza da diversidade a partir da valorização da noção de homogeneidade” (p. 250), acreditando-se na existência de modelos de ser e estar na profissão docente.

Hernández (2000) discute estas invisibilidades e sugere redimensionamentos para a formação de professores/as numa busca por compreender como esses imaginários são gestados e articulados nas “representações que orientam normas, organizam olhares e contribuem para fixar valores” (p. 28) vinculando-os como apêndices da educação (ARROYO, 2007). Em sintonia com Hernández, Goodson (2000; 2007), aponta que uma maneira de desconstruir este mecanismo é estabelecer, junto aos futuros professores, uma política que se preocupe com o capital narrativo com vistas a um trabalho educacional que reposicione os sujeitos da educação frente às naturalizações que desconsideram a noção politizada de “ser professor/a”.

Questões referentes à ideia de compromisso foram recorrentes nas falas dos colaboradores, mas tais questões se restringiam à responsabilidades burocráticas ou normativas como, estabelecer horários, preparar tarefas, corrigir trabalhos, fazer avaliação, planejamento, propor atividades, quase todas vinculadas à exigências e demandas das Secretarias de Educação. Há, de maneira menos contundente, um sentido de compromisso ligado à ideia de “correr atrás de estudo e se aperfeiçoar”. Paralelamente, ao sentimento de “medo de ensinar”, a vontade de “estudar bastante” e por conta própria, revela um tipo de compromisso que não é claramente explicitado pelos colaboradores.

Uma noção recorrente suscitada pelas imagens e sobre a qual fiz uma breve menção anteriormente, é a de solidão. Se por um lado a solidão pode ser entendida como isolamento, por outro, ela é condição para o estudo e concentração nos fazeres necessários à docência. A imagem **E** agregou a maior parte dos comentários que ressaltavam a solidão como uma dimensão que caracteriza o “ser professor/a”. Escolhida como a imagem mais representativa da docência pretendo discutir sobre ela na próxima sessão.

Por enquanto, vale observar, como fizeram os colaboradores, que a imagem **G**, apesar de apresentar quatro pessoas em local que parece ser a cobertura de um edifício, não indica contato entre eles. As antenas, que podem ser vistas como extensão do corpo, dirigem nossa atenção para uma possível comunicação com fontes externas e distantes, considerando que, na imagem, cada sujeito se vira para uma direção diferente. Nesse sentido, mesmo juntos numa mesma imagem, estão separados. Talvez esta seja uma imagem bastante representativa de situação comum entre os professores: estão na mesma escola, lidam com os mesmos alunos, mas se comunicam muito pouco fora da rotina burocrática que devem cumprir.

Outra observação que julgo significativa e trago para encerrar esta discussão sobre as três imagens refere-se à ausência de comentários que abordem questões relativas ao corpo do professor/a. Imaginei que o fato de estarmos diante de três imagens nas quais as representações do corpo eram diferentes – a silhueta e a sombra de um corpo na Imagem **E**; corpos destacados e separados na Imagem **G**, e parte do corpo na Imagem **L**– esse tópico pudesse ser aventado. Entretanto, mais uma vez, deparei-me com um tipo de invisibilidade, ou seja, o corpo não conta.

Parece-me que assim, “ser professor/a” é cuidar da cabeça, é pensar naquilo que a razão, situada na mente, pode fazer. O corpo fica silenciado, ou, mais grave ainda, apartado das possibilidades de saber, de aprender e de ensinar.

As discussões neste segundo grupo focal certamente teriam rendido mais se as limitações de tempo não tivessem interrompido o encontro. As temáticas, ora mais, ora menos aprofundadas, trouxeram pistas para reflexões que perpassaram questões relacionadas à livros, antenas, conhecimento, poder, invisibilidades, compromisso, solidão e corpo. Esferas diversificadas de interação desses colaboradores com o universo da docência, cada um desses tópicos podem nos levar a problematizações complexas e abrangentes sobre o sentido de “ser professor/a”.

4.4 Uma imagem, vários sentidos e reflexões sobre a docência

Mencionei acima, que a imagem **E** havia sido escolhida como aquela mais representativa de temas e concepções vinculados à docência. Preciso registrar que a essa altura da investigação, começava a me questionar se haveria alguma imagem com a qual não fosse possível estabelecer algum tipo de relação ou alusão à docência. De toda forma, sem me prender a esse pensamento, guardava uma satisfação por ter sido essa a imagem escolhida para concluir nossas discussões.

Isso porque, assim que vi esta imagem me senti atraída pela simplicidade e pelas incertezas que ela evoca. A figura humana diminuta, a presença da sombra, os contrastes entre claro e escuro, a incerteza espacial e temporal, juntamente com a leveza e a densidade da composição, propõem deslocamentos e instabilidades que associo à construção de identidades docentes no mundo contemporâneo. Então, dedicar a minha escuta aos sentidos e significados que os colaboradores instituem na interação com esta imagem, representou momentos de desfrute e aguçado interesse de minha parte.

O primeiro comentário dos colaboradores colocava o foco na luz que ocupa a maior parte da imagem. A relação, comum até, refere-se ao professor como sendo a própria luz, responsável pelo conhecimento. Vários colaboradores manifestaram seu

entendimento de que a educação ainda é o principal caminho para “vencer na vida” e o professor é quem tem a “missão” de conduzir e promover tal conquista.

Na imagem, a luz também tem significados que vão além da relação com o conhecimento. Ela é a força motora que cria e mantém, nos alunos, o gosto pelo conhecimento. Independentemente dos entraves e obstáculos, além da obrigatoriedade, que muitos enfrentam para frequentar a escola, a ‘luz’ do professor vence essas condições e promove nos alunos o gosto pelo estudo. É possível que a relação luz/professor, se encaixe no vínculo que Almeida (1998, p. 20) discute sobre a docência “como dever sagrado e sacerdócio”.

A imagem gerou controvérsias já que a representação não permite afirmar se a figura humana é homem ou mulher. Inicialmente, a percepção generalizada era a de que a imagem mostrava um homem. A partir dessa primeira visão, duas colaboradoras (7 e 8) se manifestaram desgostosas com a permanente associação entre conhecimento, inteligência e o sexo masculino. Para a colaboradora 8, aos homens é atribuído o poder de “ter e fornecer o conhecimento”.

Foi inevitável, nessa hora, uma reflexão comparativa que salientava a presença de mulheres sorrindo, amáveis e dispostas (Imagens **S** e **Q**), em atitude de disponibilidade e dedicação. Os comentários que se sucederam relataram situações em que professores homens tinham sido discriminados – por alunos, colegas e pais - ao iniciarem sua atuação docente na educação infantil ou nos primeiros anos do ensino fundamental. A conversa se alongou com observações de alguns colaboradores que chamavam atenção para a discriminação inversa, ou seja, de profissionais que projetam para o ensino de crianças a professora mulher, argumentando que são elas, as que tem vocação e tato para lidar com essa faixa etária.

O tema da solidão foi amplamente discutido quando esta imagem tornou-se o foco dos comentários do grupo. Um aspecto importante sobre o qual os colaboradores se detiveram, recai no caráter da linguagem utilizada pelos professores. Eles esclarecem que “falar a mesma língua”, não é, necessariamente, a solução para superar a solidão. Segundo eles, se o professor não se preocupa em fazer relações com o que os alunos já aprenderam e com o que outros professores ensinam, os alunos serão prejudicados. Assim, a ideia de solidão vai além daquela

necessidade de reclusão e concentração para o estudo. Ela açambarca estratégias práticas, concretas, de comunicação e envolvimento com abordagens educativas.

Causa-me impressão chegar ao final deste capítulo em que muitas horas de conversas e encontros se transformam em texto. É certo que eu não projetava como essa transformação se encaixaria numa arquitetura que coubesse tudo que ouvi, senti, pensei, desejei. Agora, revejo esta trajetória, e me deparo com quatro cômodos de uma mesma experiência que, com receios e dificuldades, descrevo da seguinte maneira: na primeira parte, apresentei uma visão geral sobre os dados coletados pontuando meus trajetos para interagir com o grupo de colaboradores, devolver a eles minhas transcrições e elaborar sínteses sobre suas observações e comentários.

Em seguida, fiz uma inserção sobre as problemáticas que envolveram as tomadas de decisão dos colaboradores em torno da opção sobre o curso de licenciatura e as concepções que carregavam em relação à docência. Minha atenção, então, se dirigiu para as subjetividades recriadas a partir de visualidades sobre docência que foram compartilhadas com o grupo a partir de escolhas de imagens representativas daquilo que eles entendiam como significativo da noção de “ser professor/a”. Das dezoito imagens iniciais, brevemente comentadas por mim a partir de subsídios fornecidos pelos colaboradores, afunilei o foco e interesse em três imagens que os provocaram para ampliar e aprofundar as discussões sobre docência.

Concluindo, nossa atenção se voltou para uma única imagem que, difusa e incerta, congregou a visão dos colaboradores sobre nuances e contornos da complexa e perturbadora noção de “ser professor/a”. Agora, novamente sozinha, vejo crescer a sombra que a imagem **E**apresenta para, com ela, me orientar para as considerações finais na expectativa de poder alinhar as principais ideias que, mesmo sob o impacto da sombra que se expandiu, se mostraram importantes no decorrer desta pesquisa.



Considerações finais

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Traduzir sua vida em palavras exige do adulto o risco de se expor, mas também o benefício de clarificar suas atitudes e decisões e, sobretudo, o mérito de aprender a compor versões adequadas de si para melhor agir no mundo.

PASSEGI e BARBOSA(2008, p. 163)

Num trabalho de investigação, de maneira geral, as considerações finais apontam para desdobramentos que vão além dos resultados e aprendizagens específicos da pesquisa, projetando perspectivas e, sobretudo, expectativas para futuros estudos. Essas perspectivas se transformam em desejos e inquietações cuja vitalidade pode reorientar posicionamentos pedagógicos e profissionais. Este é o caso desta investigação que, além de me ajudar a refletir sobre *temposespaços* da docência, me ajudou, também, a rever e redimensionar alguns momentos desse processo de formação ao mapear elos frágeis dessa rede de significados, desatar algumas amarras conceituais, mas, principalmente, explorar outros modos de ver e pensar a identidade e a prática docente em artes visuais.

Hoje, tenho uma dimensão mais ampla e, talvez, mais clara sobre os sujeitos da educação ao compreender que eles não se formam sozinhos nem obedecem, cegamente, uma prescrição pedagógica. Observo, também, que não existe o momento, a condição ou o lugar ideal para aprender a “ser professor/a”. Esse é um processo complexo, gradual, que acontece por meio de avanços, recuos e paradas recheados de contradições, interferências, dúvidas e incertezas que demandam disposição e força de vontade para continuar aprendendo na caminhada, apesar dos percalços.

A dinâmica desse fazer-se professor/a, é abastecida por encontros com a memória, narrativas pessoais e experiências do cotidiano que nos ajudam a perseguir e incorporar referências, estudos e práticas institucionais que gradativamente vão nos transformando e construindo. É um processo ininterrupto através do qual se aprende e (re)aprende uma artesanania complexa e constante que

envolve o 'outro', nossos modos de ver e pensar influenciados por e influenciando práticas institucionais que orientam construções coletivas.

Essas construções coletivas são enredadas por trajetórias individuais, caminhos e experiências vividas que compõem o fluxo social e cultural contemporâneo em que os sujeitos aprendem e reconstróem sentidos e significados. Participar dessas construções coletivas pressupõe estar sensível e aberto ao imaginário, às representações de docência, assumindo que elas podem adquirir importância central como elementos de reflexão, interpretação e compreensão da vida social e de identidades docentes de futuros professores.

Embora as interpretações da vida social e de identidades sejam feitas independentemente da origem ou redes onde as imagens circulam, o que dá relevância a esse processo é o sentido e o modo como vemos as imagens. Desse modo, a interpretação torna-se parte da noção de ver, entendida como construção coletiva vinculada a processos de representação que levam à identificação e ao sentimento de pertencimento.

Meu encontro com imaginários culturais sobre a docência me ajudou a compreender as imagens não apenas como representações de subjetividades, mas como dispositivos que desencadeiam processos que podem fortalecer, enfraquecer, acomodar e desconstruir formas de entender e praticar a docência em artes visuais. Se, por um lado, o imaginário visual e o discurso sobre ele podem projetar identidades docentes de sujeitos iluminados, detentores de conhecimento, inquestionáveis e quase heroicos, por outro, são as vivências, a (re)interpretação da experiência e o diálogo que nos limitam e confrontam com o cotidiano da escola, seus espaços de recepção, absorção e trocas.

Olhar para a docência é olhar para relações de poder, para questões históricas e políticas que permeiam a discussão sobre formação de professores, seus espaços pedagógicos, as instituições formadoras e seus currículos. É mobilizar forças para provocar a inventividade de si buscando revitalizar os modos de compreender a própria docência, criando e ampliando posicionamentos pedagógicos.

Nesse sentido, os aportes teóricos da cultura visual me auxiliaram a compreender as representações identitárias como fértil espaço de interação para gerar mudança tanto na (re)construção de um currículo de arte, fazendo-o mais próximo da vida cotidiana, quanto para mobilizar, diversificar e ampliar os modos de olhar a docência. Esse espaço aberto para construção de estratégias e modos de olhar críticos – de professores e alunos – pode, também, redimensionar as discussões sobre a formação de professores a partir de demandas e conflitos característicos da vida contemporânea.

Identidade e subjetividade docente se modificam ao longo do tempo abrindo espaços para diálogos e referências em redes de significados entremeando outras dimensões, sentidos e valores que podem influenciar positivamente a formação inicial de professores ao semear a necessidade de uma perspectiva crítica. Isso ficou evidente nas falas de vários colaboradores ao afirmar que aprender a “ser professor/a” pressupõe reconhecer e situar seus próprios processos de aprendizagem.

Para os colaboradores, reconhecimento, dúvida e reflexão são elementos que podem desencadear posicionamentos pedagógicos, aproximar experiências e expectativas abrindo caminho para práticas docentes nas quais, como futuros professores, possam se engajar como sujeitos críticos, aptos para exercer a docência. Esta mescla de sentidos, significados e sentimentos, embora de maneira tímida, soa como prenúncio de sonhos e desejos desses futuros professores.

Como artefatos e formas culturais, as imagens permitiram que os colaboradores revelassem aspectos das suas subjetividades sinalizando não apenas um potencial de conhecimento, mas, abrindo espaço para dialogarmos sobre suas concepções pedagógicas e, principalmente, sobre suas noções de “ser professor/a”. Ver se aprende vendo e não apenas sendo ensinado a ver, quando isso é possível. Por esta razão, a interpretação visual é própria de cada indivíduo e, conseqüentemente, a construção de sentidos da imagem opera através de significados que dependem da vivência e do espaço afetivo e não apenas de padrões culturalmente definidos.

A universidade é vista como lugar privilegiado onde acontece intensa relação coletiva e intelectual que, em princípio, deve convergir para a formação acadêmica e

profissional. Sua inserção social acontece majoritariamente através do ensino superior cuja responsabilidade primordial é formar profissionais que, a partir de diferentes áreas do conhecimento, atuam como agentes responsáveis pela educação, desenvolvimento e bem estar da sociedade.

À escola, como instituição fundamental na sociedade, cabe promover a participação de professores e alunos como sujeitos. Professores de artes visuais devem incorporar o uso de imagens à sua prática docente buscando tirar proveito da força afetiva que elas podem suscitar ao articular questões subjetivas e identitárias que despertam, expressam e/ou silenciam desejos num mundo marcado por conflitos, homogeneizações e instabilidades. Concluindo, faço uma afirmação imbuída do espírito de uma pergunta: ao trabalhar com imagens no contexto escolar, é importante saber que conhecimentos elas podem suscitar na interação com alunos e professores.



Referências bibliográficas

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIRRE, Imanol. Imaginando um futuro para educação artística. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (org). **Educação da cultura visual**: narrativas de ensino e pesquisa. Santa Maria: Ed. UFSM, 2009, pp. 157-186.

_____. e JIMÉNEZ Lucina. Diversidade Cultural e educação artística. In: AGUIRRE Imanol; PIMENTEL, Lúcia G. (coord.). **Educação artística, cultura e cidadania**: Metas Educativas 2021. Fundação Santallana. Lisboa, abril, 2009, p.31-44

ALMEIDA, Jane Soares. **Mulher e educação paixão pelo possível**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

ALTHUSSER, Loius. **Aparelhos ideológicos de estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos do esta; tradução de Walter José Evangelista e Maria Lara Viveiros de Castro: Introdução Rio de Janeiro Edições Graal, 11ª Reimpressão 2010.

ALVES Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Imagens de escolas**: espaçotempos de diferenças no cotidiano. Dossiê imagem e pesquisa em educação: currículo e cotidiano escolar. Educ.Soc. v. 25, n. 86. Campinas, 2004, p. 01-17

_____. Nós somos o que contamos: a narrativa de si como prática de formação. In: CLEMENTINO, Souza Eliseu de; MIGNOT, Ana Chiristina Venancio (org.). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quatet faperg, 2008.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens.9 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

BAUMAN, Zygmund. **Vida líquida**. Rio de janeiro: Jorge Zahar, 2007.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Traduzido por Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP (FEU), 1999. Título original: Storiadella pedagogia.

ClAVATTA, Maria. Educando o trabalhador da grande “família” da fábrica – na fotografia como fonte histórica. In: ClAVATTA, Maria; ALVES, Nilda (org.). **A leitura de imagens na pesquisa social**: História, comunicação e educação. São Paulo: Cortez, 2008. P. 37-62.

COSTA, Marisa Vorraber. Pesquisa-ação, pesquisa participativa e política cultural da identidade. In: _____ (Org.). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Ed. DP&A, 2002.

_____. Novos Olhares para a pesquisa em educação In: COSTA Vorraber Marisa (org) Caminhos investigativos na pesquisa educação- Porto Alegre: Mediação, 1996. pp 7-18

CUNHA, Maria Isabel da. **O Professor Universitário na transição de paradigmas**. 1 ed. Araraquara: JM editora, 1998.

CRESWELL, J. **Procedimentos qualitativos**: projeto de pesquisa método qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. A disciplina e a prática qualitativa. In: _____ (Org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006, pp. 15-26.

DERMATINI, Zélia de Brito Fabri. Das histórias de vida às histórias de formação. In: SOUZA Elizeu Clementino e MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (org.). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet: FPERJ, 2008, p. 39-64

DIAS, Belidson. Pré-acoitamentos: os locais da arte/educação e da cultura visual. In: MARTINS, Raimundo (Org.). **Visualidade e educação**. Goiânia: FUNAPE; Programa de Pós-Graduação em Cultura Visual (PPGCV), 2008 (Coleção Desenredos, 3), p. 37-57.

ESTEBAN Maria Paz S. **Pesquisa qualitativa em educação**: fundamentos e tradições – Porto Alegre: AMGH, 2010.

FISCHMAN, Gustavo E. Reflexões sobre imagens, cultura visual e pesquisa educacional. In: CIAVATTA, Maria; ALVES, Nilda (org.). **A leitura da imagem na pesquisa social**: história, comunicação e educação. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 109-126.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FONTOURA Helena Amaral. A formação de professor universitário: considerando propostas de ação In: CHAVES, [et a.] Formação de professores: Narrando, refletindo, intervindo. Rio de Janeiro Quartet; Niterói: Intertexto, 1999.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor. 8 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GASKEL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W.; GASKEL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 64-89.

GEERTZ, Clifford. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais rumo ao uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto alegre: Artmed, 1997.

_____. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígena na sala de aula: uma introdução dos estudos culturais em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 132-158.

_____; MACLAREN, Peter. Formação de professor como uma contra-esfera: a pedagogia radical como uma forma de política pública cultural. In: MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA Tomaz Tadeu da (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 125-154.

GOODSON, Ivor. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, Antonio (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2000.

_____. **Políticas do conhecimento: vida e trabalho docente entre saberes e instituições**. Traduzido e organizado por Raimundo Martins e Irene Tourinho. Goiânia: CEGRAF, 2007 (Coleção Desenredos).

GÓMES Péres. A. I. Compreender o ensino na escola: Modelos Metodológicos de investigação educativa. In: SACRISTÁN, Gimeno J. e GÓMES Péres (org.) **Compreender e transformar o ensino**. 4 ed. – Artmed, 2007, p. 98-117.

GUINSBURG, J. e BARBOSA, Ana Mae (org). **O Pós-modernismo** – São Paulo: Perspectiva, 2005.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna: Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo. Edições Loyola 16ª edição: 2007

HERNÁNDEZ, Fernando. A construção da subjetividade docente como base para uma proposta de formação inicial de professores de artes visuais In: _____; OLIVEIRA, Marilda(org.). **A formação do professor e o ensino das artes visuais**. Santa Maria: Editora UFSM, 2005.

_____. **Catadores da cultura visual: transformando fragmentos em nova narrativa educacional**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

_____. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Transgressão e mudança na educação:** os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. Da alfabetização visual ao alfabetismo da cultura visual. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (org). **Educação e cultura visual:** narrativas de ensino e pesquisa. Santa Maria: Ed. UFSM, 2009, p.189-212

JIMÉNEZ, Lucina. Políticas educacionais e educação artística. In: _____; AGUIRRE Imanol; PIMENTEL, Lúcia G. (coord.) **Educação artística, cultura e cidadania:** Metas Educativas 2021. Fundação Santallana. Lisboa, abril, 2009, p. 104-114

KINCHELOE, Joe L. Redefinindo rigor e complexidade em pesquisa. In: _____ BERRY, Kathleen S. **Pesquisa e educação:** conceituando a bricolagem. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 101-122

_____. MACLAREN, Peter. Repensando a teoria crítica e a pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (Org.). In: **O planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 281-314.

KNAUSS, Paulo. O desafio de fazer história com imagens: arte e cultura visual. **Artcultura.** Uberlândia, v. 8, n. 12, p. 97-115, jan./jun. 2006.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro, n. 19, pp. 20-28, jan./abr. 2002.

MARTINS, Alice Fátima. Aspectos culturais do uso do desenho reproduzido no processo de alfabetização. **Visualidades:** Revista do Programa de Mestrado em Cultura Visual. Goiânia: Faculdade de Artes Visuais (FAV) da Universidade Federal de Goiás (UFG), v. 3, n. 1, p. 11-38, jan./jun. 2005. ISSN: 1679-6748.

MARTINS Raimundo Conflitos e acordos de cooperação nos trânsitos das visualidades na educação escolar. In: MARTINS, Raimundo (Org.). **Visualidade e educação.** Goiânia: FUNAPE, 2008, p. 97-109 (Coleção Desenredos).

_____. A cultura visual e a construção social da arte, da imagem e das práticas do ver. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de (Org.). **Arte, educação e cultura.** Santa Maria: Ed. da UFSM, 2007, p. 19-40.

_____. Cultura visual: imagem, subjetividade e cotidiano. In: MEDEIROS, Maria Beatriz de (Org.). **Arte em pesquisa:** especificidades. Brasília: Editora da Pós-Graduação em Arte da Universidade de Brasília (UnB), v. 2, 2004. Ensino e Aprendizagem da Arte, p. 160-166.

_____. Das belas artes à cultura visual: enfoques e deslocamentos. In: _____ (Org.). **Visualidade e educação**. Goiânia: FUNAPE, 2008, p. 25-36 (Coleção Desenredos, 3).

_____. Educação e poder: deslocamentos perceptivos e conceituais da cultura visual. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira; HERNÁNDEZ, Fernando (Org.). **A formação do professor e o ensino de artes visuais**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2005, p. 133-146.

_____. Narrativas visuais: imagens, visualidades e experiência educativa. **VIS**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Arte. Brasília: Editora Brasil, v. 8, n. 1, pp. 33-39, jan./jun. 2009. Semestral. ISSN: 1518-5494.

_____. Um estudo, um caso e um convite. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS (ANPAP), 16, 2007, Florianópolis. OLIVEIRA, Sandra Regina Ramalho e; MAKOWIECK, Sandra (Org.). **Anais do 16º Encontro Nacional da ANPAP**: Dinâmicas Epistemológicas em Artes Visuais. Florianópolis: UDESC, 2007.

_____ ; TOURINHO Irene. Entre contingências e experiências vividas... Propostas para pensar um ensino crítico de artes visuais. In; **Visualidades**: Revista do programa de mestrado em cultura visual. Goiânia: Faculdade de Artes Visuais (FAV) da Universidade Federal de Goiás (UFG), v. 3, n. 1 p. 87-112, jan/jun. 2005 ISSN 16796748.

_____ ; SERVIO, Pablo Petit. Diferença, espetáculo e consumo: interpretações do vt publicitário Birdman (Coca-cola). In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM CULTURA VISUAL, 3, 2010, Goiânia. **Anais do III Seminário Nacional de Pesquisa em Cultura Visual**. Goiânia: Faculdade de Artes Visuais (FAV) da Universidade Federal de Goiás (UFG), 2010.1 CD - ROM. ISSN: 1983-1919. Sessão de artigos, p. 1461-1476.

_____ ; VALENÇA, Kelly Bianca Clifford; PEREIRA, Alexandre; Um olhar 'formatado'. **Visualidades**: Revista do Programa do Mestrado em Cultura Visual. Goiânia: Faculdade de Artes Visuais (FAV) da Universidade Federal de Goiás (UFG), v. 6, n.1-2, p. 1679-6748, jan./jun.-jul./dez. ISSN 1679-6748.

NASCIMENTO, Erinaldo Alves do. Representação de morte para aproximar a escola da vida: uma experiência com a cultura visual no ensino básico. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. **Educação e cultura visual**: narrativas de ensino e pesquisa. Santa Maria: Ed. UFSM, 2009, p. 39-60

_____. Formação Profissional do "bom Silvícola" nas Artes e Ofícios: a Perspectiva do jesuitismo. In: BARBOSA, Ana Mae: Memória e história (org.) São Paulo: Perspectiva, 2008, p. 27-48

NÓVOA, Antonio. Os professores e as histórias da sua vida. In: _____ (org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2000, p. 11-30

PACHECO, Dirceu Castilho. Por outras narrativas das escolas e de seus sujeitos- praticantes: possibilidades dos/nos registros cotidianos. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; MIGNOT, Ana Chrystina Venanci (org.). **História de Vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2008, p. 247-259.

PANOFSKY, Erwin. **O significado nas artes visuais**. São Paulo. Editora Perspectivas, 1976.

PEIRCE, C. S. **Semiótica**. São Paulo, Perspectiva, 1995

PIGNATELLI, Frank. Que posso fazer Foucault e a questão da liberdade da agência docente. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 2007. Cap. 07, p. 127-143.

SACRISTÁN Gimeno J.; GOMES, Pérez A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SANTOS, Boa Ventura Sousa. **A crítica da razão indolente contra o desperdício da experiência**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O adeus às metanarrativas educacionais. In: _____. **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994. Cap. 12, p. 247-258.

_____. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: _____. **Alienígenas na sala de aula**: Uma introdução aos estudos culturais em educação. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 190-207.

SILVERMAN, David. **Interpretação de dados qualitativos**: métodos para análise de entrevistas, textos e interações. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SOMMER, Luíz Henrique. Docência: (dês)montagens e possibilidades para transgredir In: _____ ; BUJES, Maria Isabel Edelweis (Org.). **Educação e cultura contemporânea**: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens. Canoas: Ed. ULBRA, 2006.

SOMMEER, Luiz Henrique e BUJES, Maria Isabel Edelweis (Org.). **Educação e cultura contemporânea**: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens. Canoas: Ed. ULBRA, 2006.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (Org). **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TEIXEIRA, Nageli Raguzzoni. Educação e mídia – a sala de aula como espaço de significações. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira; HERNÁNDEZ, Fernando (Org.). **A formação do professor e o ensino de artes visuais**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2005, p. 133-146.

TOURINHO, Irene. Ouvindo escolhas de alunos: nas aulas de artes eu quero aprender... In: MARTINS, Raimundo (org.). **Visualidade e educação**. Goiânia: FUNAPE, 2008, p. 25-36 (Coleção Desenredos).

_____. *et al.* Atolados: trupes frouxas, terras instáveis, topografias ambíguas – o fazer docente e da pesquisa e da educação em cultura visual no Centro-Oeste brasileiro. In: PARDIÑAS, Maria Jesus A. *et al.* (Org.). **Desafios da educação artística em contextos ibero-americanos**. Porto: APECV, 2010, p. 48-59.

_____. Perguntas que conversam sobre educação visual e currículo. In: HERNÁNDEZ Fernando; OLIVEIRA, Marilda. **A formação do professor e o ensino das artes visuais**. Santa Maria: Editora UFSM, 2005.

_____. Educação estética, imagens e discursos: cruzamentos nos caminhos da prática escolar. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (org) **Educação e cultura visual**: narrativas de ensino e pesquisa. Santa Maria: Ed. UFSM, 2009, p. 141-156



Apêndice

APÊNDICE I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO- CESSÃO DE DIREITOS SOBRE DEPOIMENTO ORAL E DISCUSSÕES EM ENTREVISTAS E GRUPOS FOCAIS.

1. Pelo presente documento, Eu -----
 -----CPF----- RG-----
 nacionalidade----- natural ----- estado civil-----
 -----, profissão----- residente e domiciliado-----
 ----- cedo e transiro neste ato, gratuitamente, em
 caráter universal e definitivo a Silvia Carla Marques Costa a totalidade de meus
 direitos patrimoniais de autor sobre o depoimento oral prestado no dia-----
 ----- na cidade de -----

2. O depoente proprietário originário de depoimento de que trata este termo, terá indefinitivamente, o direito ao exercício dos seus direitos morais sobre o referido depoimento em entrevista individual e discussões em grupo focais, de sorte que sempre terá seu nome ou pseudônimo citado por ocasião de qualquer utilização.

3. Deixo Silvia Carla Marques Costa plenamente autorizada a utilizar as referidas discussões e os depoimentos nas entrevistas, no que todo ou em parte, editado ou integral, inclusive cedendo seus direitos a terceiros, no Brasil e ou no exterior.

4. Declaro ter total confiabilidade no investigador, disponibilizando-me a participar dessa investigação, permitindo que sejam utilizados meus relatos (parciais ou totais) no resultado da pesquisa, por tempo indeterminado. Para isso desejo que seja utilizado o seguinte nome/pseudônimo-----

5. Asseguro ter esclarecido sobre os procedimentos e desenvolvimento do projeto de pesquisa: **“SER PROFESSOR”: UM ESTUDO DE REPRESENTAÇÕES ORAIS E VISUAIS DE UM GRUPO DE LICENCIANDOS DA UNIFAP.** Uma pesquisa com alunos da Licenciatura em Artes Visuais da

Universidade Federal do Amapá, de autoria de Silvia Carla Marques Costa sob orientação do Professor Dr. Raimundo Martins.

6. Afirmando que tenho total conhecimento sobre o projeto, do qual meu(s) relato faz parte, declaro estar ciente que posso recusar responder qualquer questionamento que não senti confortável em responder, bem como de que posso recusar-me a continuar participando da pesquisa, retirando meu consentimento em qualquer momento do desenvolvimento da pesquisa.

7. Responsabilizo-me a buscar esclarecimentos sobre o desenvolver da investigação com o pesquisador, tendo a certeza de em qualquer momento ela estará disponível a explicar eventuais dúvidas existentes.

8. Informações sobre o pesquisador:

Silvia Carla Marques Costa

Endereço Residencial: Rua 49, quadra 48 lote 18

Bairro: Conjunto Itatiaia

Goiânia - Goiás

Telefone: (62) 8110 1427

email: silvia3unifap@gmail.com

Instituição: Faculdade de Artes Visuais – UFG

Sendo esta a forma legítima e eficaz que representa legalmente os nossos interesses, assinam o presente documento em duas vias de igual teor e para só um efeito. Macapá-----de-----de 2009.-

Nome do cedente

CPF

Pesquisador

CPF

APÊNDICE II

ROTEIRO/GUIA ENTREVISTAS INDIVIDUAIS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE ARTES VISUAIS

Programa de Pós-Graduação em Cultura Visual - Mestrado

Mestranda: Silvia Carla Marques Costa

Orientador: Raimundo Martins

Projeto de Entrevista

Primeira parte: Preenchimento das informações sobre dados pessoais.

Segunda parte: Realização da entrevista a partir de tópicos.

Nome completo:	
Data de nascimento:	Naturalidade:
Nacionalidade:	E-mail:
Telefone Residencial:	Telefone Celular:
Período letivo:	Ano de ingresso:

Roteiro Guia / Entrevistas Individuais

Tópicos

- 1) Motivação para escolha do curso de Licenciatura em Artes Visuais.
- 2) Expectativa sobre o curso.
- 3) Mudanças de perspectivas após iniciar o curso.
- 4) Referências visuais (imagens) e bibliográficas (textos) que marcaram a sua formação até o momento.

- 5) Sugestões de mudanças no curso (disciplinas, seqüência das disciplinas, metodologias, conteúdo, bibliografia, etc.)
- 6) Contribuições do curso para o processo de profissionalização docente.
- 7) Perspectivas de atuação profissional no futuro.

Outros comentários sobre a sua experiência como discente

APÊNDICE III

ROTEIRO DE TÓPICOS PARA O GRUPO FOCAL

Tópico: Identidade profissional

1) Como vocês lidam com o fato de não querer ser professor e estar num curso de Licenciatura?

(a) Que estratégias vocês apontam para serem “professores diferentes dos professores da universidade”?

(b) Que estratégias vocês adotariam para evitar aulas enfadonhas?

Tópico: Afinidade com o desenho num curso de artes visuais.

2) Como vocês compreendem o desenho?

3) Qual a função/papel/importância do aprendizado de desenho num curso de artes?

Tópico: Influência dos familiares

4) Que tipos e quais os impactos das experiências familiares na decisão da escolha profissional (ser professor)?

Tópico: O Amapá é uma tribo indígena, quem ali nasce e reside não tem cultura. Dificuldade econômica.

5) Que circunstâncias da vida atual de vocês têm mais impactos sobre a condição de ser professor?

Tópico: Estrutura inadequada do curso de artes visuais.

6) Se vocês pudessem mudar alguma coisa no curso, o que mudariam?
[Em qual disciplina?]

7) Conhecimentos e práticas necessárias para a atuação profissional no ensino e que não existem no currículo.

Tópico: Imagens

8) Que relação vocês vêem entre as imagens e a profissão de professor?

9) O que as imagens escolhidas têm em comum (contexto, tema, elementos identificáveis, fonte, etc.)?

10) Que saber sobre a docência vocês aprendem com essas imagens?

[Deixar as imagens visíveis, numeradas, e cada aluno elege (pouco escrito num papel) aquela que entende ser mais significativa para a compreensão da atuação docente]

11) Que temas esta imagem sugere para uma discussão sobre a docência?

APÊNDICE IV

Tópicos Levantados nas Entrevistas Individuais

Questões	Respostas	Colaboradora	Colaborador
1. Motivação para a escolha do curso de Licenciatura em Artes Visuais	Afinidade com a área	01, 06	04
	Gostava de desenhar e pintar	05, 07	02, 03
	Queria ser professor/a	08	09
2. Expectativas em relação ao curso	Saber técnicas de desenho	01, 05, 06	
	Contato com o universo da arte "mentes artísticas"		02, 03, 04, 09
	Aprender a ser professor/a	08	
3. Mudanças de expectativas após iniciar o curso	Muita teoria	01, 05, 06, 07	03, 04, 09
	Não ensina como ensinar	08	
4. Referências visuais (imagens)	História da Arte Clássica	01, 02, 08	02, 03, 04, 09
	História da Arte Contemporânea	05, 06, 07	
4.1. Referências bibliográficas (texto) que marcaram a sua formação até o momento	Teoria sobre arte		02, 04, 03
	Sobre ensino	08	
5. Sugestões de mudanças do curso (disciplina, sequência das disciplinas, metodologias, conteúdo e bibliografia, etc.)	Melhorar o relacionamento entre professores e alunos	01, 06	02, 03,
	Reelaborar a História da Arte	06	02, 03, 09
	Enfoque em Metodologia Científica	01, 05, 07, 08	
	Ampliar e fundamentar as disciplinas de educação	08	
6. Contribuições do curso para o processo de profissionalização docente	Razoável	05, 07, 08	09
	A desejar	01, 06	02, 03
7. Perspectivas de atuação profissional no futuro Outros	Exercer a docência	01, 05, 06, 07, 08	02, 03, 04, 09
8. Outros comentários sobre a sua experiência como discente	Correr atrás e estudar por conta	01, 06, 07, 08	02, 03, 04, 09
	Medo de encarar a sala de aula	05	

APÊNDICE IV

Tópicos Levantados no Grupo Focal

Questões	Respostas	Colaboradora	Colaborador
1. Como vocês lidam com o fato de não querer ser professor e estar num curso de licenciatura	Inadmissível	01, 08	02, 04
	São as necessidades e circunstâncias vividas, cada um sabe o que passa e é obrigado a fazer certas escolhas.	05, 06, 07	03
2. Como vocês compreendem o desenho	Como linguagem que todos conhecem desde as épocas mais remotas. Expressão	01, 05, 06, 07, 08	02, 03, 04
3. Qual a função/papel/importância do aprendizado do desenho num curso de artes?	Ter a habilidade pode ajudar na profissão	01, 05, 06	02,
4. Tipos e impactos das experiências familiares na decisão da escolha profissional (ser professor?)	O exemplo e compromisso dos familiares com a educação e o gosto de ensinar	08	03
5. Que circunstância da vida atual de vocês tem mais impacto sobre a condição de ser professor?	Melhorar de vida	05, 07	
	Fazer concurso público	01, 06, 08	02, 03,
	Necessidade de aprender, a nossa região é distante e tudo chega atrasado.		04
6. Se vocês pudessem mudar alguma coisa na estrutura do curso o que mudariam? (Quais disciplinas)	Melhorar a forma de ensinar da disciplina História da Arte	01, 06	02, 03
	Dominar aspectos da metodologia científica	01, 05, 06, 07, 08	02, 04
7. Conhecimentos e práticas necessárias para atuação profissional que não estão no currículo	Ter mais aula de ateliê e tecnologia	01, 05, 06, 08	02, 03, 04
	Relacionamento mais agradável com os professores para facilitar o aprendizado	01, 05, 06, 07, 08	02, 03
8. Que relação vocês vêem entre as imagens e a profissão de professor?	Domínio de conteúdo Estudar bastante Tecnologia conectada a informação Medo de ensinar Importância do conhecimento Profissionalismo A sala de aula como espaço de aprender	01, 03, 05, 07	02, 04, 06, 08
9. O que as imagens escolhidas tem em comum (contexto, tema, elementos identificáveis, fonte, etc...)?	Internet, computador, pensamento, razão, dedicação, solidariedade, compromisso, solidão.	01, 05, 06, 07, 08	02, 03, 04
10. Que saberes sobre a docência vocês aprendem com essas imagens?	Buscar e transmitir conhecimento; sabedoria e conhecimento; isolamento; correr atrás de estudo para se aperfeiçoar	01, 05, 06, 07, 08	02, 03, 04
11. Que temas esta imagem sugere para uma discussão sobre a docência?	Qualidade na formação Solidão	01, 05, 06, 07, 08	02, 03, 04

APÊNDICE VI

18. Estrutura geral do curso

Integralização Curricular	Disciplinas Eletivas	Disciplinas Optativas	Práticas Pedagógicas	Estágio Supervisionado	Atividades Acadêmicas, Científicas e Culturais	Total
Carga Horária	2700	120	420	420	210	3060
Créditos Teóricos						
Créditos Práticos						

Goiânia, 29 de abril de 2011

Silvia Carla Marques Costa