

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**HISTÓRIA DE VIDA E A CONSTITUIÇÃO DO SER E FAZER-SE
DOCENTE EM ARTES VISUAIS**

CARLA JULIANA GALVÃO ALVES

**MARINGÁ
2015**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**HISTÓRIA DE VIDA E A CONSTITUIÇÃO DO SER E FAZER-SE DOCENTE EM
ARTES VISUAIS**

Tese apresentada por CARLA JULIANA GALVÃO ALVES, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, para a defesa, como um dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação.
Área de Concentração: Educação.

Orientador(a):
Prof^(a). Dr(a). Geiva Carolina Calsa

MARINGÁ
2015

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da
Universidade Estadual de Londrina.**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

A474h Alves, Carla Juliana Galvão.
História de vida e a constituição do ser e fazer-se docente em artes visuais /
Carla Juliana Galvão Alves. – Maringá, 2015.
163 f. : il.

Orientador: Geiva Carolina Calsa.
Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá,
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.
Inclui bibliografia.

1. Artes – Estudo e ensino – Teses. 2. Professores – Formação – Teses.
3. Identidade docente – Teses. I. Calsa, Geiva Carolina. II. Universidade
Estadual de Maringá. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 7:37.02

CARLA JULIANA GALVÃO ALVES

**HISTÓRIA DE VIDA E A CONSTITUIÇÃO DO SER E FAZER-SE DOCENTE EM
ARTES VISUAIS**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Geiva Carolina Calsa (Orientadora) – UEM

Prof. Dra. Mirian Celeste Martins – Mackenzie–SP

Prof. Dra. Ana Luiza Ruschel Nunes– UEPG

Prof. Dra. Sonia Maria Vieira Negrão – UEM

Prof. Dra. Fátima Neves – UEM

Maringá, 09 de fevereiro de 2015

Conta-te a ti mesmo a tua própria história. E queima-a logo que a tenhas escrito. Não sejas nunca de tal forma que não possas ser de outra maneira. Recordate de teu futuro e caminha até tua infância. E não perguntes quem é àquele que sabe a resposta, nem mesmo a essa parte de ti mesmo que sabe a resposta, porque a resposta poderia matar a intensidade da pergunta e o que se agita na intensidade. Sê tu mesmo a pergunta.

Jorge Larrosa

MINHA ETERNA GRATIDÃO...

... à Geiva Carolina Calsa, que soube ser orientadora e amiga nas horas certas, e principalmente por acolher e acreditar neste projeto.

... às professoras Mirian Celeste Martins, Marina Feldmann, Sonia Maria Vieira Negrão e Regina Mesti pelas valiosas contribuições na qualificação.

... às professoras Ana Luiza Ruschel Nunes e Fátima Neves por aceitarem caminhar conosco.

... ao meu amigo Ronaldo de Oliveira, por me levar pelas mãos quando foi preciso e me apresentar às Histórias de Vida.

... à professora Tereza Teruya que acompanha a minha trajetória desde o Mestrado, e aos colegas e amigos do GEPAC pelas acaloradas e maravilhosas incursões nômades pelos Estudos Culturais: Maria Tereza, Samilo, Pâmela, Ricardo, Delton, Fernanda, Lucileia, Zel, Mariana e João.

... à Vanessa, Elke e Eduardo, pelo cuidado primoroso com as imagens, fotografias e impressão; pelas contribuições preciosas e cuidadosas durante todo o trajeto, e pelo incentivo sempre.

... às amigas Íris e Maria Tereza, com quem pude dividir idéias, angústias, preocupações e boas risadas também.

... aos professores que aceitaram participar desta pesquisa, por confiar e compartilhar conosco suas histórias de vida.

... aos meus pais Carlos e Julia, por privilegiarem a educação.

... ao departamento de Arte Visual da UEL, pela licença que me permitiu dedicação integral a essa pesquisa.

ALVES, Carla Juliana Galvão. **História de vida e a constituição do ser e fazer-se docente em artes visuais**. 2015. 160 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2015.
Orientador: Geiva Carolina Calsa. Maringá, 2015.

RESUMO

Esta pesquisa insere-se no campo da educação, com foco no processo de construção da identidade docente do professor de arte. O objetivo é compreender como se dão os processos de construção da identidade docente de professores de Artes Visuais e qual o papel que as experiências vividas em suas trajetórias pessoais e profissionais desempenham nesses processos. Para esta investigação optou-se por uma abordagem qualitativa de pesquisa, de caráter biográfico, fundamentada principalmente nos trabalhos de Josso, Finger e Dominicé e Nóvoa sobre Histórias de Vida e narrativas biográficas. Recorremos também a autores como Stuart Hall, Boaventura de Sousa Santos, Jorge Larossa e Fernando Hernández, para pensar sobre a identidade docente; Henry Giroux, Paulo Freire e Marilda Behrens para pensar sobre a formação de professores; entre outros. O grupo de colaboradores da pesquisa foi constituído por nove professores de Artes, atuantes na cidade de Londrina e municípios vizinhos, nascidos em um recorte temporal que vai de 1961 a 1990. Além das narrativas orais e escritas, previstas por essa metodologia, foram produzidos também mapas-trajetórias e utilizadas imagens como estratégias de ação, sempre compartilhados coletivamente pelo grupo, em encontros semanais no período de agosto a outubro de 2013. A pesquisa aqui realizada corrobora as ideias dos autores sobre a formação docente, especialmente no que diz respeito ao fato de que ela não se restringe aos aspectos técnicos e tecnológicos e se dá em instâncias e espaços que vão muito além dos escolares e acadêmicos. Também reforçam a ideia de que a formação está intimamente relacionada aos processos de construção identitária e exige constantes revisões de nossas crenças, valores, saberes e representações. O trabalho com a História de vida e as abordagens biográficas de pesquisa e formação permite conhecer e dar a conhecer como cada um dos sujeitos se sente e se percebe como docente, de modo a envolvê-lo na descoberta de si mesmo.

Palavras-chave: Educação. Formação de professores de Artes Visuais. História de vida. Narrativas de formação. Narrativas (auto)biográficas. Identidade docente.

ALVES, Carla Juliana Galvão. **LIFE HISTORY AND THE CONSTITUTION OF BEING AND DOING IN TEACHING VISUAL ARTS**. 2015. 160 f. Thesis (Doctor of Education) – University of Maringá, Maringá (PR), Brazil, 2015.
Supervisor: Geiva Carolina Calsa. Maringá, 2015.

ABSTRACT

This research lies in the field of education and focuses on the construction process of the arts teacher's identity. It aims at understanding the functioning of these processes and the role of personal and professional experiences. We chose a qualitative approach, biographic in nature, grounded mainly on the works of Josso, Finge, Dominicé and Nóvoa on Life Histories and Biographical Narratives. Also appealed to authors such as Stuart Hall, Boaventura de Sousa Santos, Jorge Larossa and Fernando Hernandez, to think about the professional identity; Henry Giroux, Paulo Freire and Marilda Behrens to think about the teachers' formation; among others. Participated in this work nine teachers of Arts, working in the city of Londrina and region, born between 1961 and 1990. In addition to the oral and written narratives provided by this methodology, were also produced trajectories-maps and images used as strategies for action, collectively shared by the group, in weekly meetings from August to October 2013. This investigation corroborates the ideas of authors in teacher's formation, especially with respect to the fact that it is not restricted to technical and technological aspects and happens in instances and spaces that extrapolated the school and academics. They also reinforce the idea that the formation is related to identity process construction and requires constant revision of our beliefs, values, knowledges and representations. Working with Life history and biographical narratives of research and formation will be known and make known to each subject feels and perceives as a teacher in order to involve them in finding yourself.

Keywords: Education. Teacher of Visual Arts formation. Life History. Formation narrative. (auto)Biography. Teacher identity.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Tapeçaria de Bayeux, séc. XI. Museu Bayeux, França.....	12
Figura 2 - Beth Moysés, <i>Reconstruindo Sonhos</i> ,2004	13
Figura 3 – Palimpsesto de Arquimedes: escrita vertical	53
Figura 4 - Palimpsesto de Arquimedes: iluminura medieval.....	54
Figura 5- Objeto representativo de Cecília	66
Figura 6- Objeto representativo de Beatriz.....	67
Figura 7- Objeto representativo de Desireè	68
Figura 8- Objeto representativo de Lia	69
Figura 9- Objeto representativo de Madu	70
Figura 10- Objeto representativo de Solei	71
Figura 11- Objeto representativo de Davi.....	72
Figura 12- Objeto representativo de Cristina.....	73
Figura 13- Objeto representativo de Frida.....	74
Figura 14- Mapa-trajetória de Davi.....	88
Figura 15- Mapa-trajetória de Beatriz.....	89
Figura 16- Mapa-trajetória de Desireè.....	90
Figura 17- Mapa-trajetória de Cecília	91
Figura 18- Mapa-trajetória de Lia	92
Figura 19- Mapa-trajetória de Madu	93
Figura 20- Segundo mapa-trajetória de Madu.....	94
Figura 21- Mapa-trajetória de Cristina.....	95
Figura 22- Mapa-trajetória de Solei	96
Figura 23- Mapa-trajetória de Frida.....	97
Figura 24- Detalhe do mapa-trajetória de Madu.....	102
Figura 25- Detalhe do mapa-trajetória de Lia	105
Figura 26- Detalhe do mapa-trajetória de David.....	108
Figura 27- Detalhe do mapa-trajetória de Soléi.....	110
Figura 28- Detalhe do mapa-trajetória de Beatriz.....	113
Figura 29- Detalhe do mapa-trajetória de Cristina.....	117
Figura 30- Detalhe do mapa-trajetória de Cecília.....	138
Figura 31- Detalhe do mapa-trajetória de Frida.....	142
Figura 32- Detalhe do mapa-trajetória de Desireè	143
Figura 33- Detalhe do mapa-trajetória de Frida.....	148
Figura 34 - Beth Moysés, <i>Reconstruindo Sonhos</i> , 2007	154

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 A ELABORAÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE COMO UM PROCESSO CONTÍNUO E RECRIATIVO	17
1.1. A formação do professor de Artes Visuais na contemporaneidade	30
2. HISTÓRIAS DE VIDA E NARRATIVAS BIOGRÁFICAS: PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	42
2.1. A tomada de consciência para a autonomização	46
2.2. Conduzidos pela memória	49
3. PESQUISA E FORMAÇÃO: NOSSA TRAJETÓRIA	56
3.1. Com quem caminhamos	60
3.2. Por onde andamos	61
3.3. O que produzimos	81
4. POR QUE NOS TORNAMOS PROFESSORES DE ARTES VISUAIS?	97
4.1. O outro que há em nós	100
4.2. O papel das experiências artísticas e estéticas na escolha da profissão	109
4.3. O desenho como forma de interação no ambiente escolar	118
4.4. Negociando com a vida: entre o destino e a autonomia	121
5. COMO NOS TORNAMOS OS PROFESSORES QUE SOMOS?	126
5.1. A prática como instância formadora e transformadora	130
5.2. A importância das trocas com os colegas de trabalho	134
5.3. O papel das experiências particulares na formação do professor	139
5.4. Um sentido para a docência e suas implicações	146
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	150
REFERÊNCIAS	155
APÊNDICES	160



INTRODUÇÃO

Este é um trabalho sobre professores de Arte. Sobre professores. Sobre pessoas. Sobre nós e as nossas trajetórias. Sobre como chegamos onde estamos e a ser o que somos.

Começo por mim!

Ao longo da minha trajetória, ocupei diversas instâncias de ensino, partindo da sala de aula e passando pelo Núcleo Regional de Educação, até chegar à Universidade, onde me encontro atualmente trabalhando com a formação inicial e continuada de professores. Ao longo desse tempo, estive em contato com os professores nas mais diversas situações de formação, tais como grupos de estudos, cursos de extensão e eventos, e programas estaduais e federais de formação continuada de professores, entre os quais PARFOR¹ e PDE².

Os muitos diálogos estabelecidos durante esse longo período de convivência e os resultados parciais de uma pesquisa desenvolvida com meus pares sobre a identidade do professor de arte que atua em Londrina me levam a concordar com João Batista Freire (1994, p. 5) quando diz que: “Os professores são mais que os livros que leram, os discursos que ouviram, as correntes pedagógicas que se impuseram. Os professores quando falam, falam de suas vidas, falam aos nossos olhos, ouvidos e peles.”

Minha atuação na Universidade lecionando disciplinas de História da Arte desde o início da minha trajetória docente, também me aproximou desse campo de narrativas (ainda que oficializadas), sempre poroso em virtude das revisões impostas pela descoberta de novos vestígios ou estudos a partir de diferentes pontos de vista.

Assim, foi para mim muito gratificante deparar-me, quando elaborava meu projeto para o doutorado, com trabalhos e pesquisas utilizando a metodologia de pesquisa e formação em Histórias de Vida, especialmente as narrativas biográficas ou de formação. Uma nova perspectiva abriu-se para mim, descortinando um

¹O PARFOR (Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica) é uma ação conjunta do Ministério da Educação, Instituições Públicas de Educação Superior e Secretarias de Educação dos Estados e Municípios, destinada aos professores em exercício nas escolas públicas estaduais e municipais que não possuem a formação adequada à LDB.

²O PDE (Programa de Desenvolvimento Educacional) é uma ação da Secretaria Estadual de Educação do Paraná em parceria com as Instituições de Ensino Superior, que visa à formação continuada dos professores da Rede Pública Estadual.

universo de possibilidades de trabalho, estudo e pesquisa, com o qual eu já me sentia familiarizada, de certa forma.

Segui nessa trilha norteada por questionamentos que me acompanhavam há algum tempo, e que foram se delineando com as primeiras leituras: *Como se dá o processo de elaboração de nossas identidades docentes? Que acontecimentos da vida pessoal deixaram marcas formadoras? Como essas experiências afetam nossas identidades e subjetividades e como repercutem em nosso processo de formação? Que representações e sentidos construímos de nós mesmos, como professores(as) de Artes?*

São indagações que por muito tempo foram consideradas irrelevantes no campo da pesquisa educacional, mas que agora vêm ocupando boa parte do pensamento de muitos pesquisadores da área, interessados em conhecer em profundidade os modos de produzir docência que estão contidos desde muito longe no constituir das nossas vidas.

A partir desses questionamentos elaborei o objetivo de minha investigação: analisar os processos de formação e de construção da identidade docente de professores de Artes Visuais na perspectiva deles mesmos. E como objetivos específicos identificar os microprocessos que os compõem e suas dinâmicas; compreender como as experiências pessoais influenciam sua trajetória profissional e contribuem com a elaboração de sua identidade docente; conhecer e dar a conhecer, por meio das histórias de vida, como cada um dos sujeitos se sente e se percebe como docente, de modo a envolvê-lo na descoberta de si mesmo.

A partir de então, acompanhada de minha orientadora e dos colaboradores-participantes da pesquisa, iniciamos uma trajetória em busca de ampliar nossos conhecimentos sobre os modos como se formam os professores e, claro, sobre nós mesmos! Na tessitura das narrativas de nossas vidas, foram sendo bordados os acontecimentos mais importantes, mais significativos do ponto vista de cada narrador. Foram surgindo imagens, cenas, pessoas, acontecimentos trazidos à tona no processo de rememoração.

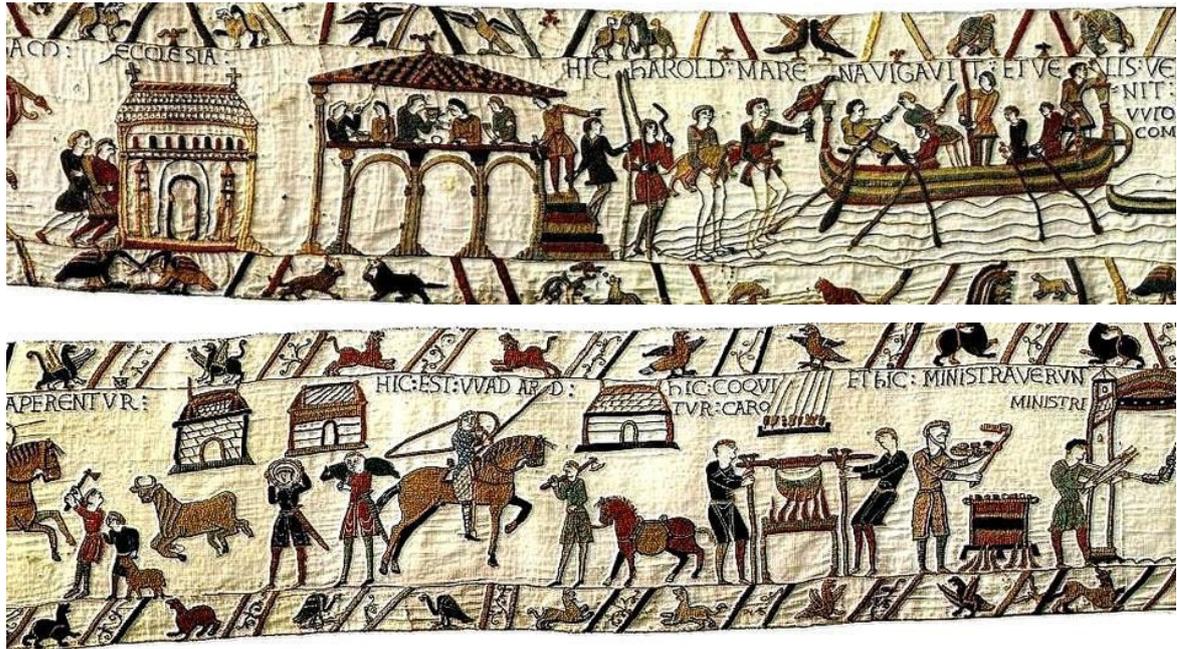


Figura 1 - Tapeçaria de Bayeux, séc. XI. Linho bordado, 70 m. Museu Bayeux, França.

Semelhante à Tapeçaria de Bayeux³, que apresenta cenas da vida do Rei Guilherme I, as narrativas produzidas pelos professores de Artes que participaram deste trabalho trouxeram à cena os acontecimentos mais significativos de suas histórias de vida, no sentido de terem contribuído para a elaboração de suas identidades e formação docentes, na perspectiva de si mesmos. Evidentemente que as narrativas biográficas não dão conta de uma vida em sua totalidade, nem são um registro fiel de tudo o que aconteceu, como veremos no capítulo dedicado à fundamentação metodológica. Mas são representativas das compreensões que elaboramos do mundo, de nós mesmos, de nossos saberes e fazeres docentes. A objetividade da narrativa nessa abordagem, é uma ilusão, adverte Marie-Christine Josso (2010), uma das principais referências dessa metodologia, que valoriza os processos subjetivos.

E, já que falamos em bordados, trago aqui o trabalho de Beth Moyses, que em boa parte do percurso empreendido me acompanhou. O objeto em questão é resultado de uma *performance* em que algumas mulheres são convidadas pela artista a participar de uma ação vestidas de noiva e, ao final, bordam por sobre as luvas

³ Trata-se de um único tapete de cerca de 70 metros de comprimento por meio metro de altura, bordado sobrelinho, com lã tingida por pigmentos vegetais, datado do século XI. Apresenta cenas cotidianas e de conquista do Rei Guilherme I da Inglaterra e foi encomendada em comemoração à conquista normanda da Inglaterra para ser exposta na consagração da Catedral de Bayeux, em 1077.

suas próprias linhas da vida⁴. Embora esse trabalho tenha por foco a condição feminina, ao ser trazido para este contexto, adquire nova significação e se torna representativo de uma questão que se fez presente em muitos momentos das narrativas: a de como lidamos com aquilo que a vida nos apresenta – seus constrangimentos, imposições, rupturas – e as nossas margens de liberdade para escolher, decidir, modificar e continuar em busca de nossos ideais, crenças, desejos e sonhos.



Figura 2 - Beth Moisés, *Reconstruindo Sonhos*, da série *Mãos bordadas (Amélia)*, 2004

É nesse jogo de negociação com a vida, em momentos de crise ou confrontação, de necessidade de escolhas, de mudanças de percurso, ou tomadas de posição, em que são postos em análise nossos saberes, valores e crenças, que se produzem em nós modificações importantes para os processos identitários e

⁴ Beth Moisés é uma artista brasileira cuja poética tem um forte cunho social. Nesse trabalho ela discute a condição feminina e a violência doméstica. Em muitas de suas *performances* há a participação de mulheres vestidas de noiva que caminham em espaços públicos (nas ruas de São Paulo; Montevidéu, Las Palmas, nas Ilhas Canárias, e Cáceres, na Espanha). Na *performance* realizada em Cáceres, ao final da caminhada as mulheres bordaram suas luvas com fios pretos, por sobre as linhas da vida. As luvas foram doadas para o Museu Vostell (cf. CANTON, Katia. *Da Política às micropolíticas*, São Paulo: Martins Fontes, 2009).

formativos, como veremos no decorrer deste trabalho e no diálogo com os autores selecionados como referências para o nosso estudo.

E se as imagens desses bordados se fizeram tão presentes nesse percurso de investigação, me pergunto se não seria porque fazem parte de minha própria história pessoal, do meu repertório pessoal de imagens e vivências, já que cresci em meio aos bordados de minha mãe – bordadeira por profissão e herdeira de uma tradição familiar portuguesa. No desenvolvimento desse trabalho, as cenas que vi surgirem nos relatos dos participantes me fizeram rever minha própria trajetória e olhar para mim mesma (como pesquisadora, docente e estudante) de uma perspectiva diferente, iluminando facetas não tão conhecidas ou mesmo esquecidas. Trabalhar com uma metodologia de pesquisa de caráter subjetivo e interativo, tal como a que utilizamos aqui, implica afetar e sermos afetados mutuamente.

Diferentemente das metodologias clássicas de investigação, o método biográfico situa-se no domínio do qualitativo e concede valor de conhecimento à subjetividade dos indivíduos. O distanciamento e a neutralidade do investigador preconizados por aquelas abordagens agora não só não são possíveis, como não são desejáveis, dado que a riqueza do material biográfico só é obtida, segundo Franco Ferrarotti (2010, p. 43), “no quadro de uma comunicação interpessoal complexa e recíproca entre narrador e observador.” É necessário e oportuno reconhecer que as narrativas produzidas são variáveis e dependentes da interação do observador, da qualidade dessa interação.

Também não se deve esperar uma generalização dos fatos ou dados produzidos no interior da pesquisa, dado que se trata de biografias pouco representativas do ponto de vista quantitativo; mas, recorrendo novamente a Ferrarotti, convém lembrar que se trata sempre de “microrrelações sociais”, uma vez que “o nosso sistema social encontra-se integralmente em cada um dos nossos atos, em cada um dos nossos sonhos, delírios, obras, comportamentos” (FERRAROTTI, 2010, p. 44).

Assim, no primeiro capítulo pusemos foco nas questões relativas à identidade e, mais especificamente, às identidades docentes, por uma vertente que as concebe como inacabadas e em constante processo de elaboração. São também o resultado de processos de identificação e diferenciação em relação a outrem, de tomadas de posição no convívio social, e também movidas por desejos e necessidades, de forma que carregam consigo os traços das suas culturas, tradições e histórias particulares.

Todo esse processo nem sempre se dá de forma consciente, o que justifica a necessidade de se levar em consideração a dimensão psíquica (ou de uma abordagem psicanalítica) na análise dos processos de construção das identidades e na formação docente. Para isso amparamo-nos principalmente nos estudos de Stuart Hall, Boaventura de Sousa Santos e Fernando Hernández sobre identidade e identidade docente.

Esse mesmo capítulo faz uma revisão dos pressupostos que orientam a formação docente. A concepção positivista de ciência levou a grande maioria das instituições de formação de professores a organizar o conhecimento de forma fragmentada, disciplinar distanciada da realidade, a estabelecer uma hierarquia entre o conhecimento científico e aquele derivado da prática profissional, a enfatizar os aspectos metodológicos e mensuráveis da aprendizagem, em detrimento das questões referentes ao poder, ideologias e cultura, e a valorizar a reprodução do conhecimento. Henry Giroux, Paulo Freire e Marilda Behrens são alguns dos autores que escolhemos para embasar nossa reflexão sobre a formação de professores.

A revisão deste paradigma emergente tem levado os pesquisadores e intelectuais à elaboração de novas abordagens que, apesar de algumas divergências, têm em comum uma visão de mundo como totalidade integrada e aberta. Interessam para este trabalho principalmente os seguintes aspectos dessa perspectiva teórico-metodológica: a busca da autonomia no processo de formação docente e incentivo à postura reflexiva e investigativa do professor, que leva à valorização do conhecimento produzido por ele e pelos alunos; a superação da ênfase nos aspectos racionais em relação aos aspectos subjetivos e emocionais na formação de estudantes e professores, na constituição de suas identidades, na elaboração de discursos e, conseqüentemente, de ideologias e culturas.

Rever a própria trajetória pessoal por meio das histórias de vida é uma forma de dar sentido às experiências vividas e conferir maior autonomia em relação à própria formação, levando o professor a assumir o papel de protagonista de sua vida profissional. A abordagem das Histórias de vida permite que se passe de uma consciência imediata das experiências vividas para uma consciência refletida. Essa qualidade justifica a nossa escolha por essa metodologia de pesquisa e formação, fundamentada principalmente nos trabalhos de investigação de Marie-Christine Josso, Mathias Finger, Pierre Dominicé e António Nóvoa, e apresentada no segundo capítulo deste trabalho.

O terceiro capítulo descreve a trajetória empreendida na investigação, explicitando as estratégias utilizadas e apresentando os professores colaboradores da pesquisa, que compartilharam conosco suas Histórias de Vida por meio de narrativas orais e escritas.

Os capítulos seguintes apresentam as análises das categorias percebidas na leitura do conjunto dos materiais produzidos. No quarto capítulo são abordadas as experiências que dizem respeito ao papel que desempenham os professores do período escolar, às contribuições das experiências artísticas e estéticas vividas na escola ou fora dela e às primeiras experiências de docência. Em sua maioria, trata-se de experiências vividas na infância e adolescência que exerceram grande influência na escolha da profissão e ajudam a entender porque nos tornamos professores de Arte.

No quinto capítulo são analisadas as categorias que se relacionam principalmente à atuação docente, desde os primeiros contatos realizados nos estágios curriculares, passando pelo início da carreira docente, até o momento em que se encontram os autores/professores. São relatos que nos ajudam a compreender o modo como nos tornamos professores, como construímos nossos conhecimentos, saberes e fazeres docentes. Estão em foco aqui as experiências que deixaram marcas formadoras, organizadas nos seguintes aspectos/temas/categorias: a formação que se dá na prática, a importância das trocas com os colegas de trabalho (aspectos relacionais ligados aos colegas de trabalho), outros aspectos relacionados a experiências pessoais, tais como: viagens, leituras, conferências, visitas a exposições, museus etc.

Todos nós somos um pouco Ulisses, um pouco Cristo, um pouco Sócrates, um pouco Rousseau. E também um pouco Abraão, Prometeu, Antígona, Gulliver, Allonso Quijano, Macbeth, Édipo, Robinson, Fausto, Wilhelm Meister, Capitão Ahab, Ulrich ou o agrimensor K. Suas histórias ocupam o lugar de nossa inquietude, o vazio essencial e trêmulo de que se abriga nossa ausência de destino. Talvez os homens não sejamos outra coisa que um modo particular de contarmos o que somos. E, para isso, para contarmos o que somos, talvez não tenhamos outra possibilidade senão recorrermos de novo às ruínas de nossa biblioteca, para tentar aí recolher as palavras que falem por nós

1. A ELABORAÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE COMO UM PROCESSO CONTÍNUO E RECRIADOR

Esse trabalho parte da premissa de que a formação do professor não acontece restrita aos ambientes acadêmicos, em cursos de formação inicial ou mesmo continuada. Ela acontece nos mais diversos espaços de convívio, na interação com o outro, com a natureza ou com objetos culturais, e nem sempre de forma planejada e/ou mesmo consciente, o que confere a singularidade da identidade de cada professor (NÓVOA, 1995; GIMENO SACRISTÁN, 2002; CANDAU, 2000; VASCONCELOS, 2003).

O percurso profissional do professor está sempre imbricado em sua trajetória pessoal, em constante e recíproca interação, desde o tempo de sua infância e escolarização, quando surgem as primeiras motivações para a opção pela profissão. Imerso no fluxo da vida, o professor vai se formando por meio das muitas experiências vividas, que não estão restritas aos currículos e cursos oferecidos em espaços formais e dizem respeito não apenas ao saber, mas ao saber-fazer também.

Como indicam como Nóvoa (1995, 1997), Dominicé (2010, 2014) e Ivor Goodson (1995), nas últimas décadas vários estudos têm focalizado os percursos trilhados pelos professores. É conclusão unânime dentre eles que a formação deve ser sempre um investimento pessoal, participativo e crítico por parte desses profissionais.

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1997, p. 25).

As experiências pessoais vividas nas mais diversas instâncias da vida vão compondo as identidades docentes, de modo que, para além da formação nos limites acadêmicos, pensar em práticas de formação que valorizem os saberes

experienciais e as práticas docentes em sala de aula pode contribuir com o processo de autonomização do professor. Trazidas para o ambiente de formação, essas experiências vividas na prática escolar permitem confrontar e mesmo dar sentido ao saber pedagógico e científico, e contribuem com a formação de um profissional investigativo e reflexivo (cf. Schön, 1995; Gómez, 1995; Freire, 1992,1996; Candau, 2000).

Os professores constroem seus saberes continuamente no decorrer de suas vidas e, embora dependam e se alimentem de modelos educativos, não se deixam controlar por eles. Constroem-se no movimento contínuo entre o saber que vem do exterior e o conhecimento que vem da experiência, de modo que “[...] a análise da formação não se pode fazer sem uma referência explícita ao modo como o adulto viveu as situações concretas de seu próprio percurso educativo.” (NÓVOA, 1995, p. 24).

É importante destacar ainda o papel constitutivo na formação que exercem as interações entre os próprios professores, pelas trocas de experiências e a partilha de saberes que se dão no cotidiano escolar, nos espaços e tempos inventados e reinventados por eles mesmos. Nas conversas que acontecem nos intervalos entre as aulas ou nos momentos dedicados às atividades de planejamento, seja nos espaços escolares ou fora deles, muitas trocas de experiências, saberes e estratégias de ação e até mesmo de resistência são feitas. Assim, como observa Geni Vasconcelos (2003), se estabelece uma rede, ou várias redes conectadas, pelas quais circulam os saberes que são gerados ali mesmo, a fim de enfrentar as situações desafiadoras que vão surgindo na prática escolar.

Essas relações imprimem marcas que podem ser muito duradoras e possuem sempre uma dimensão formadora; imbricadas a outras relações que se dão em instâncias exteriores à escola, elas exercem importante papel nos processos de formação das identidades docentes:

Sua identidade vai se forjando assim, com múltiplos fios – relações familiares, de classes, condições de gênero, características relativas à idade, etnia, religiosidade, cidadania e outros –, cada um deles matizado de anseios, limites, rupturas e possibilidades. Cada um desses fios tem uma dimensão formadora. [...] Cada um deles colabora para tecer, numa trama complexa, as vidas de professores /professoras (VASCONCELOS, 2003, p. 12).

As conclusões de Nóvoa (1995, 1997), Dominicé (2010), Goodson (1995) Candau (2000) são convergentes com as estabelecidas por outro conjunto de autores (HALL, 2006; LARROSA, 2006; HERNÁNDEZ, 2005; KINCHELOE, 1997; SILVA, 2012; SANTOS, 1999) para os quais as identidades contemporâneas tendem à instabilidade e mudança constante. Na perspectiva desses autores, a construção das identidades, incluindo a docente, tende a sofrer revisão contínua acompanhando as mudanças contínuas nos perfis profissionais, nas necessidades sociais, no campo científico e nos valores.

As identidades são, portanto, socialmente construídas e elaboradas por meio de uma série de relações que o sujeito estabelece com os outros e com o entorno. Para Boaventura Sousa Santos, as identidades são “resultados sempre transitórios e fugazes de processos de identificação” e

[...] escondem negociações de sentido, jogos de polissemia, choques de temporalidades em constante processo de transformação, responsáveis em última instância pela sucessão de configurações hermenêuticas que de época para época dão corpo e vida a tais identidades (SANTOS, 1999, p. 119).

Especialmente a partir do final do século XX, como analisa Stuart Hall (2006, 17-18), as mudanças estruturais e institucionais porque passam as sociedades estilham as paisagens culturais. Na modernidade tardia as sociedades tendem a serem descentralizadas, deslocadas: “[...] elas são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes ‘posições de sujeito’ – isto é, identidades – para os indivíduos”. Como consequência disso, causando no indivíduo uma crise de identidade e provocando a perda daquilo que o autor denomina um *sentido de si*. “Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora ‘narrativa do eu’” (p. 13).

A essa identidade unificada, estável e fixa o autor classifica como identidade iluminista constituída pela modernidade. Uma segunda concepção de identidade – identidade sociológica – acentua a autonomia e autossuficiência desse indivíduo formado e modificado por meio das relações com o outro, com aqueles que pertencem ao mundo cultural que ele habita. Segundo essa concepção “interativa”, a identidade do sujeito é formada na interação entre o eu e a sociedade e habita um espaço entre o “interior” e o “exterior”.

O fato de que projetamos a “nós próprios nessas identidades culturais, ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, tornando-os “parte de nós”, contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares que ocupamos no mundo social e cultural (HALL, 2006, p. 12).

O autor identifica na contemporaneidade uma terceira identidade que denomina como pós-moderna cuja característica predominante é a multiplicidade: multiplicidade e simultaneidade de formas de ser e de agir. Trata-se de um sujeito composto de várias identidades simultâneas contraditórias e ambivalentes. A identidade é concebida como um processo incompleto e em permanente elaboração.

As identidades são relacionais, ou seja, se constituem por meio da diferença em relação ao outro, àquilo que elas não são. Para marcar essa diferença, elas se utilizam dos meios simbólicos. Embora sejam processos diferentes, o social e o simbólico, são ambos processos necessários à construção das identidades.

De um ponto de vista próximo, Kathryn Woodward (2012, p. 8) afirma que: “As identidades adquirem sentido por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos pelos quais elas são representadas e podem assumir suas posições”, sendo portanto simbólicas e sociais, como abordaremos a seguir.

Identidade, diferença e representação

É por meio da fala que instituímos a identidade, ou melhor, por meio de variados atos linguísticos. Assim como a língua, as identidades não podem ser compreendidas fora dos sistemas de significação que as compõem e lhes conferem sentido. Elas adquirem sentido por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos pelos quais elas são representadas.

A esse respeito diz Jorge Larrosa:

Por um lado, o eu, inclusive o mais íntimo, este feito de palavras ou, dito de outra maneira, a linguagem é condição necessária do eu, e não somente expressão, meio, instrumento ou veículo de um hipotético eu substancial: o eu não é o que existe por trás da linguagem, mas o que existe na linguagem. Por outro lado, a linguagem é cultura, convenção, algo muito pouco digno de confiança, algo que se desgasta, que se converte em clichê, algo cuja caducidade e cuja mentira deve-se desmascarar [...] (LARROSA, 2006, p. 25).

Na mesma direção, Silva (2012) adverte que a linguagem é uma estrutura instável, vacilante e pouco segura, dependente dos contextos de sua produção. Somos dependentes de uma “estrutura que balança”. Se a linguagem é caracterizada pela indeterminação e pela instabilidade, a identidade também será marcada pelas mesmas características de indeterminação e instabilidade. Não há referentes naturais ou fixos, pois não há um absoluto que exista fora da linguagem. De forma que as identidades só têm sentido em relação a uma rede de identificações formada por outras identidades que, da mesma forma, não são fixas nem predeterminadas.

E uma vez que resultam de processos discursivos e simbólicos, ou seja, construídos socialmente, as identidades estão sujeitas a relações de poder e são disputadas ou impostas. Como observa o autor, não são inocentes nem convivem harmoniosamente, mas assimetricamente em um campo hierarquizado.

A afirmação de determinada identidade se faz sempre em um processo de diferenciação em relação àquilo que ela não é. Portanto, identidade e diferença estão em estreita conexão e são interdependentes; implicam operações de inclusão/exclusão, demarcação de fronteiras, classificação, hierarquização e normalização.

Fixar uma determinada identidade como norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades das diferenças. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas (SILVA, 2012, p. 83).

Assim, tanto a identidade quanto a diferença são o resultado de atos de criação linguística e, portanto, produzidas socialmente.

A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais (SILVA, 2012, p. 76).

Uma vez que estão estreitamente relacionadas a sistemas de significação socialmente e culturalmente elaborados, estão também atreladas a sistemas de representação. Em uma concepção pós-estruturalista, a representação é concebida como significante, como marca material:

A representação expressa-se por meio de uma pintura, de uma fotografia, de um filme, de um texto, de uma expressão oral. A representação não é, nessa concepção, nunca, representação mental ou superior. A representação é, aqui, sempre marca ou traço visível, exterior (SILVA, 2012, p. 90).

É por meio da representação que a identidade adquire sentido, que ela passa a existir. E, segundo essa concepção, ela incorpora as características de indeterminação, ambiguidade e instabilidade já atribuídas à linguagem, que mais uma vez a vincula a relações de poder. De tal forma, quem tem o poder de representar, tem o poder de definir e fixar identidades. Daí a atualidade das questões relacionadas à identidade, visto que analisá-las nos permite questionar os sistemas de representação que as produzem e sustentam, bem como as suas implicações pedagógicas, políticas e sociais. Tudo aquilo que dizemos faz parte de uma ampla rede de atos linguísticos que têm a força de produzir e fixar novas identidades, reforçar ou desestabilizar as identidades já existentes. Os atos linguísticos, portanto, possuem um caráter performativo e podem ser usados para reproduzir as relações de poder existentes e reforçar as diferenças.

[...] a identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsciente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder (SILVA, 2012, 96-97).

Para compreender por que as pessoas se identificam com determinadas identidades e assumem suas posições, é importante analisar a dimensão psíquica de tais mecanismos, como veremos a seguir.

Identidade e subjetividade

Há uma considerável sobreposição desses dois termos. De acordo com Kathryn Woodward (2012, p. 55), “Subjetividade sugere a compreensão que temos sobre o nosso eu [...]” envolvendo emoções e pensamentos conscientes e inconscientes que nos levam a uma percepção de quem somos. Embora envolva os sentimentos e pensamentos mais pessoais, estamos sujeitos aos discursos dos contextos sociais aos quais pertencemos e nos quais assumimos nossas identidades. A linguagem e a cultura de tais contextos é que dão significado à experiência que temos de nós mesmos e nos permitem assumir nossas posições-de-sujeito. “As posições que assumimos e com as quais nos identificamos constituem nossas identidades” (WOODWARD, 2012, p. 56).

O fato de a subjetividade incluir também as dimensões inconscientes permite-nos compreender as razões pelas quais nos identificamos por determinadas identidades e as posições de sujeito que assumimos. Ou ainda, porque investimos nas posições que os discursos de identidade nos oferecem.

Entre as identidades que são produzidas nos sistemas culturais, os sujeitos passam a investir naquelas com as quais se identificam ou naquelas com as quais sentem que podem se comprometer ou investir. Esse processo de identificação o leva a ocupar determinadas posições-de-sujeito, processo esse que Althusser (apud WOODWARD, 2012) chamou de interpelação. Esse processo de adoção de determinadas identidades se dá no nível inconsciente, o que explica a importância da dimensão psíquica (ou de uma abordagem psicanalítica) na compreensão dos processos de construção das identidades.

Conforme Woodward (2012), Althusser elaborou uma teoria da subjetividade que contribuiu para uma revisão do modelo marxista, segundo o qual a base econômica determina as relações sociais, as instituições políticas e as formações ideológicas. O autor reformulou o conceito de ideologia elaborado por Marx, concebendo-a como sistemas de representação capazes de recrutar os sujeitos. A escolha de uma posição-de-sujeito ou a adoção de uma identidade não é somente uma escolha pessoal e consciente, mas é também movida por desejos e necessidades inconscientes de tal forma que o sujeito é recrutado para essa posição pelas ideologias, ou seja, por um sistema de representação. Assim o sujeito é

produzido também por meio das práticas e processos simbólicos da cultura em que está inserido.

A grande contribuição da teoria de Althusser, que se fundamentou na versão de Lacan sobre a psicanálise freudiana, foi mostrar a importância do simbólico e da linguagem no desenvolvimento da identidade. Enquanto a teoria marxista enfatiza os fatores materiais, a teoria de Althusser enfatiza os sistemas simbólicos, afirmando que os sujeitos são recrutados e produzidos não apenas conscientemente mas também de forma inconsciente. O autor reforça a ideia de que o sujeito não possui uma identidade fixa nem unificada, mas identidades em processos e muitas vezes em conflito, uma vez que a psique compreende o racional e o irracional.

Daí a importância de problematizar essas narrativas por meio de uma abordagem intersubjetiva do processo de formação (cf. WOODWARD e JOVCHELOVITCH). A respeito da importância de tais abordagens para a compreensão dos processos de construção do saber, Sandra Jovchelovitch diz que:

O reconhecimento de que o conhecimento representa mundos subjetivos, intersubjetivos e objetivos é fundamental para o estudo de como os sujeitos comuns, em uma variedade de situações, constroem saberes tanto de si mesmos como sobre o mundo social em que estão situados (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 277).

Identidade docente e interação

Como visto até aqui, nossa identidade é influenciada por aspectos pessoais, sociais, cognitivos e afetivos. É através dela que nos percebemos, nos vemos e queremos que nos vejam. Assim, a identidade do professor se constrói também através das relações deste com o meio, os interesses pessoais, as exigências que lhe são postas ao longo de sua trajetória, as experiências coletivas, as relações de poder, a própria prática.

Os seres humanos, com quem trabalham os professores, estão constantemente sujeitos a transformações, que alteram seus modos de agir e pensar. Tal condição também pode ser atribuída ao conhecimento; aos saberes e fazeres docentes. Logo, a identidade docente também se encontra em constante elaboração e transformação. É um permanente construir e reconstruir de saberes que envolvem a docência. É por isso também que cada professor é único em sua formação. A respeito desse caráter processual, diz Nóvoa:

A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz *professor* (NÓVOA, 1995, p. 16).

A experiência docente não se constitui de uma aglutinação de fatos que se sobrepõem. A profissão docente é um modo de ser, uma opção de vida. Fazemos professores à medida que exercemos a profissão e, ao mesmo tempo, nos refazemos. O aprender forma e transforma o sujeito (LARROSA, 2006). Assim, a competência docente não pode mais ser definida apenas pelo conhecimento de determinados conteúdos, ou pelos certificados adquiridos na participação em eventos ou cursos de formação continuada. Há que se considerar os modelos de professor recebidos ao longo de toda escolaridade e mesmo da convivência com os colegas de profissão, os conhecimentos advindos do exercício da docência e as experiências vividas fora da escola. O saber docente também se constitui nos processos de tomada de consciência das interferências que permeiam o trabalho e nos modos como o docente se relaciona com essas interferências, diz Marquesin (2003).

As relações, trocas, experiências vividas na atuação profissional levam o professor a reelaborar, rever, modificar, repensar, abandonar ou valorizar os saberes adquiridos na formação acadêmica. Independentemente da formação continuada, a identidade docente continua se aperfeiçoando ou apenas se modificando após a formação inicial. O professor precisa assumir seu processo formativo, momentos de partilha da experiência, pois a formação subentende uma dimensão social e coletiva. “Constituir-se docente é a junção do ser individual, do ser social, das experiências de vida, da formação inicial, da prática e da formação continuada, ou seja, uma relação dialética de todos esses elementos”, observa Marquesin (2003, p.101).

Para Maurice Tardif (2007), o saber dos professores não provém de uma única fonte, mas de vários momentos da história pessoal e profissional deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles de forma não generalizável a qualquer outro. Isto porque esse saber não se resume aos processos mentais (representações, crenças, imagens, processamento de informações, esquemas etc.), que normalmente são adquiridos na formação acadêmica, mas incorpora também os

saberes elaborados na prática profissional, por meio das relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola.

O saber do professor, observa Tardif (2007, p. 18), é “plural, compósito, heterogêneo”, como também de natureza experiencial, além de disciplinar, curricular e profissional. Os saberes experienciais são aqueles adquiridos na prática profissional e que são por ela validados. O conhecimento profissional do professor inclui também aqueles adquiridos antes mesmo da formação acadêmica, por meio das experiências familiares e escolares dos professores. Trata-se de conhecimentos, competências, crenças e valores que permanecem na memória e que são reatualizados e reutilizados na sua prática, nem sempre de forma reflexiva ou consciente. Pessoas significativas na família ou nos grupos sociais aos quais pertenceu, bem como professores do período escolar, contribuem para formar a identidade pessoal dos professores e influenciar suas práticas.

“Guardamos em nós o mestre que tantos foram. Podemos modernizá-lo, mas nunca deixamos de sê-lo”, diz Arroyo (2011). Ao falar dos professores que tivemos, da sua importância na elaboração de nossas identidades, o autor afirma que cada um deles carrega por sua vez traços de outros mestres. As outras vozes que perpassam nossas vidas - a orientadora, a diretora e a coordenadora, as conversas com colegas de trabalho - permitem reelaborar nosso trabalho.

De uma greve, de um encontro, de uma oficina ou reunião pedagógica, de um livro ou de um mestre não aproveitamos apenas consciência, ilustração, lições, mas as respostas que dão às nossas perguntas mais existenciais. Aproveitamos o quanto nestes encontros, lições e trocas, nos mantemos abertos à capacidade de interrogar-nos acerca do que somos como humanos (ARROYO, 2011, p. 201-202).

Goodson (1995) também fala das pessoas que marcaram nossas vidas e nos fizeram decidir que seríamos professores; por isso, sua prática e sua carreira necessitam que se conheça sua história de vida pessoal.

A respeito do papel que outras pessoas exercem na constituição de nossas identidades, Larrosa observa que configuramos o que somos a partir dos fragmentos das histórias que recebemos, seja incorporando, negando ou transformando tais fragmentos herdados.

Investigar a formação dos professores, como eles construíram sua história, como se educaram e como educam seus alunos, como se tornaram sujeitos e interpretam as diferentes concepções pedagógicas que fazem parte de sua trajetória profissional torna-se fundamental nessa perspectiva, que tem sinalizado a importância de resgatar e incorporar o pessoal aos processos de formação do professor.

Soares (2001) diz que não se trata de fazer teoria ou narrar o passado, mas estabelecer uma relação dialética entre teoria e prática. É preciso entender o que a nossa experiência fala de si para compreender as ideias e valores que a constituíram.

Na mesma direção, Larrosa diz que é necessário dar um sentido a essa recordação:

Por isso, a recordação é a repetição da evocação, a repetição da vivência do passado. Mas é uma repetição em que o evocado encontra um sentido [...] O vivido só se torna recordação na lei da narração que é, por sua vez, a lei de sua leitura. E aí se torna outra vez vivo, aberto e produtivo..." (LARROSA, 2006, p. 64).

E adverte ainda que rever a sua história pessoal não significa simplesmente "[...] contar uma história externa, a série de feitos que pontuam sua vida [...] mas a história interna, complexa e secreta de sua consciência, o que só ele pode dizer" (LARROSA, 2006, p. 24).

Se na pós-modernidade colocamos em dúvida a existência de um eu único, um eu idêntico a si mesmo, e passamos a pensar em um sujeito errante, em contínua criação de si mesmo, sempre aberto à dúvida, interessa-nos mais investigar os modos como se inventa, como nos conta a sua própria história e os sentidos que lhe dá, sem esquecer jamais que se trata sempre de uma narrativa.

Só assim se pode escapar, ainda que provisoriamente, à captura social da subjetividade, a essa captura que funciona nos obrigando a ler-nos e escrevermo-nos de uma maneira fixa, com um padrão estável. Só assim se pode escapar, ainda que seja por um momento, aos textos que nos modelam, ao perigo das palavras que, ainda que sejam verdadeiras, convertem-se em falsas uma vez que nos contentamos com elas (LARROSA, 2006, p. 40).

Só assim se pode identificar o que é alheio, o que não lhe é fiel, o estranho, em um processo vivo e contínuo de identificações e desidentificações, buscando conhecer-se e ser fiel a si mesmo, mas sem esquecer que a certeza impede a transformação.

Daí a importância de o professor lançar-se à pesquisa sobre si mesmo, desconstruir suas verdades, reconfigurar seus conceitos e procurar descobrir qual o sentido de sua atuação. A formação precisa levar o professor a desvelar a sua história, descobrindo o que o faz ser o professor que é, as diferentes posturas que assume ou assumiu ao longo de sua trajetória. O que nos faz ser professores? O que nos faz ser os professores que somos? Mais uma razão para a nossa opção pela abordagem das histórias de vida nesse trabalho, dado que:

Uma das dimensões da história de vida reside na elaboração de um auto-retrato dinâmico das diferentes identidades que orientam as atividades do sujeito, as suas representações e as suas projeções, tanto nos seus aspectos visíveis ou manifestos como nos invisíveis ou não-explicitados (JOSSO, 2004, p. 163).

Analisar a história pessoal permite reconhecer as lentes com que se vê a realidade. Uma vez que tornar-se professor não se resume a graduar ou habilitar-se, seria interessante repensar onde foi que tudo começou. Qual foi o desejo ou a motivação que nos impulsionou a sermos professores, a escolher essa profissão, esse curso ou essa área? O que nos move a permanecer e encarar as dificuldades como desafios? Que sentidos damos à nossa atuação profissional? “Só uma história de vida permite captar o modo como cada pessoa, permanecendo ela própria, se transforma”, diz Moita (1995, p. 116).

Esse movimento pode causar uma desconfortável ou mesmo indesejável desestabilização interior, mas necessária, uma vez que as maiores mudanças vêm de dentro para fora. Ninguém, além de nós mesmos, pode ser o responsável pela nossa própria formação. É necessário reinventar-se, o que não significa passar do que sou ou devo ser a quem quero ser, mas o pensar sobre a própria reconstrução.

1.1. A formação do professor de artes visuais na contemporaneidade

[...] existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir.
(Foucault)

Para vários autores da educação, uma das principais mudanças nos paradigmas da ciência na passagem do século XX para o século XXI está na superação da mentalidade reducionista positivista, que separa corpo e mente, intelecto e coração, o racional e o emocional; paradigma que continua sustentando a fragmentação do conhecimento e de nossa própria realidade, tanto interna quanto externa. Isso trouxe consequências que obviamente extrapolam a dimensão educacional, chegando a níveis planetários. As desigualdades e o desrespeito ao ser humano e à natureza, a competitividade exacerbada, a ganância empresarial, a miséria material e psicológica são algumas das consequências apontadas por autores que têm alertado para a necessidade de rever e superar esse paradigma (GIROUX, 1997; MORIN, 2000; KINCHELOE, PELLANDA, 1997; SILVA, 2012; BEHRENS, 1999).

Sem esquecer as contribuições científicas e tecnológicas desta concepção, nossa visão da realidade foi afetada de forma que perdemos a referência da realidade como um todo em interação e dependência. O que é especialmente relevante para este trabalho é que esses pressupostos científicos contaminaram, no dizer de Marilda Behrens (1999), a Educação com um pensamento predominantemente racional e reducionista. O conhecimento passou a ser compartimentado em disciplinas, enquanto a especialização e o tecnicismo foram-se acentuando cada vez mais e, em conjunto, a ruptura entre o ensinar e o formar os indivíduos na instituição escolar. Em decorrência, acentuou-se a separação entre a prática social de educação do intelecto a cargo das escolas e a os valores e sentimentos a cargo da família.

Behrens (1999) comenta que as contribuições da teoria da relatividade de Einstein e a Física Quântica levaram a uma nova visão da matéria, na qual “destaca-se a história, a imprevisibilidade, a interpretação, a espontaneidade, a desordem, a criatividade e a auto-organização” (p. 36). Levaram também à elaboração da teoria

sistêmica, que concebe o universo como uma rede de relações, de forma que as partes já não podem ser compreendidas sem o todo.

Portanto, o mundo é concebido em termos de conexão, inter-relações, teias, movimentos, fluxo de energia, em redes interconectadas, e, em constante processo de mudança e de transformação. [...] Nesse processo de mudança, de provisoriedade, de transformação, o pensamento sistêmico contempla um conhecimento construído, metaforicamente, como uma rede (BEHRENS, 1999, p. 38).

Ao olhar para a Educação por essa nova perspectiva, evidencia-se a necessidade de substituir a forma convencional de organizar o conhecimento por uma outra, em que as teorias e disciplinas se interconectem e se complementem. Isso nos impõe o desafio de quebrar a resistência dos velhos modelos no ensino escolar e universitário, de tendência conservadora.

Como observa Marina Feldmann (2009, p. 74):

[...] formar professores no mundo atual é defrontar-se com a instabilidade e provisoriedade do conhecimento, pois as verdades científicas perderem seu valor absoluto na compreensão e interpretação de diversos fenômenos. [...] velhos paradigmas perderam sua força explicativa e agora outros surgem sem, contudo, mostrarem ainda sua configuração delineada.

A revisão do paradigma newtoniano-cartesiano tem levado os pesquisadores e intelectuais à elaboração de novas abordagens que englobam diferentes pressupostos e teorias, mas que têm como característica comum uma visão de mundo como totalidade, como um sistema integrado, e compreendem a instituição escolar como espaço de produção do conhecimento. Behrens (1999, p. 58) aponta como inovadores os seguintes paradigmas: o “Holístico”, sistematizado por Cardoso (1995) e Crema (1995), o “Sistêmico”, proposto por Prigogine (1991) e Capra (1996) e o “Paradigma Emergente”, de Moraes (1998), Boaventura Santos (1989).

A fim de alinhar o ensino com essas mudanças paradigmáticas da ciência, alguns professores e intelectuais têm revisado a prática pedagógica e elaborado algumas proposições. Behrens defende que o Paradigma Emergente faça uma aliança entre a visão *sistêmica* ou *holística*, que propõe a recuperação da visão do todo, tanto no que diz respeito ao conhecimento como ao ser humano, a abordagem *progressista*, que visa à transformação social por meio do diálogo e da participação

crítica e reflexiva; e o *ensino como pesquisa*, que muda o foco da reprodução para a produção do conhecimento. Uma nova concepção de proposta pedagógica exige uma análise aprofundada e cuidadosa dos referenciais de cada uma dessas abordagens, de modo a poder interconectá-las (BEHRENS, 1999).

Neste estudo abordaremos as proposições pedagógicas consideradas mais significativas para a fundamentação da pesquisa realizada, como a superação da predominância dos aspectos racionais dos estudantes e docentes em relação aos subjetivos e emocionais, a busca da autonomia no processo de formação e atuação docente e o incentivo à postura reflexiva e investigativa do docente.

A valorização da dimensão subjetiva na formação do professor

Em nome da racionalidade científica, a formação de professores vem compartimentando o saber em disciplinas que pouco conseguiram dialogar entre si nos cursos e oficinas, assim como continua excluindo desse processo os valores, os sentimentos, a intuição, a paixão e a solidariedade. Trata-se de um processo que contempla a linguagem, a lógica, a matemática, as palavras e os números, em detrimento do sonho, da imaginação, da intuição e das atividades criativas.

De acordo com a abordagem holística ou sistêmica, se o que se pretende é uma educação que vise ao homem como um todo, é necessário levar o aluno a usar os dois lados do cérebro. É necessário também levar em conta a totalidade de suas dimensões pessoais – física, intelectual, emocional e espiritual – e sociais – comunitária, planetária e cósmica. Nessa perspectiva:

[...] a educação precisa da participação do ser com sua inteireza, num grande encontro de cérebro e espírito, corpo e mente, razão e emoção, e o indivíduo precisa ser visto como um ser indiviso, que, ao construir o conhecimento, usa a razão, o sentimento, as emoções, as sensações e a intuição (BEHRENS, 1999, p. 77-78).

Henry Giroux é um importante teórico sobre o processo de valorização do papel da subjetividade e da cultura na pesquisa educacional. Ele é contundente na crítica aos discursos que teorizam *sobre* a escola (e não para a escola), enfocando basicamente as relações de dominação que imperam entre sociedade-escola-indivíduos. Centrados na análise crítica, raramente se ocuparam de constituir uma nova teoria que redefinisse a natureza da prática docente e a função social do

ensino escolar. Embora tenham trazido grandes contribuições à teoria educacional, acabaram promovendo pouca ou nenhuma transformação nos programas de formação docente.

Esta falta de atenção à teoria crítica social destituiu os professores estudantes de uma estrutura teórica necessária para compreender, avaliar e afirmar os significados socialmente construídos por seus estudantes acerca de si mesmos e da escola, e portanto diminuiu a possibilidade de lhes garantir os meios para o autoconhecimento e fortalecimento social (GIROUX, 1997, p.200).

Para os teóricos educacionais da teoria crítica social, é fundamental expandir os estudos sobre a escola para além da esfera econômica, incorporando os campos da subjetividade, da cultura e da ideologia na reflexão e prática pedagógica. É sua preocupação estabelecer princípios norteadores das ações na esfera educacional e não elaborar propostas de ação.

No que diz respeito à dimensão subjetiva da formação docente, Marina Feldmann (2009, p. 76) observa que a profissão docente se efetiva na interação humana, tratando-se portanto, de “[...] um trabalho interativo e reflexivo com as pessoas, sobre as pessoas e para as pessoas.” O que faz da escola um emaranhado de culturas e significações que se entrecruzam, cuja complexidade exige maior atenção à formação do profissional que aí atua. Isso nos faz questionar os currículos e metodologias organizados de modo a contemplar apenas os aspectos técnicos e instrumentais da formação, sendo que ela implica relações de poder, afetividade, política e ética, que são inerentes a toda relação humana, como observa a autora.

Os processos de elaboração das identidades profissionais e pessoais do professor estão inevitavelmente imbricados, uma vez que se dão absorvendo e/ou ressignificando valores, costumes, saberes e modos de ser dos vários universos culturais nos quais está imerso e com os quais mantém contato (escolares, acadêmicas, sociais, privadas). As aprendizagens que o aluno faz, portanto, não se restringem aos conteúdos – saberes e fazeres – determinados pelo currículo escrito, mas resultam das muitas interações e intercâmbios efetuados nas diversas esferas culturais que se entrecruzam na escola (GIMENO SACRISTÁN, 2002; CANDAU, 2000, PÉREZ GOMES, 1995).

Na mesma direção, Antônio Joaquim Severino (2010) reforça o caráter cultural e simbólico da prática educativa e questiona o modelo de formação que prioriza os aspectos técnicos: “Educação é prática histórico-social, cujo norteamento não se fará de maneira técnica, como ocorre nas esferas da manipulação do mundo natural, como, por exemplo, naqueles da engenharia e da medicina” (p. 635). A educação é prática cultural que se serve de elementos subjetivos – principalmente a produção de conceitos e a vivência de valores – para dar ao homem referências básicas para a condução de sua existência.

Assim, Severino (2010) defende a necessidade de aprofundar a análise dos modos como estudantes e professores produzem significados e criam suas histórias culturais dentro da instituição escolar. Nessa perspectiva, é fundamental dar voz ao estudante, a fim de conhecer melhor sua subjetividade e suas experiências, e principalmente, a fim de conferir-lhe maior autonomia em sua formação.

É pela mediação de sua consciência subjetiva que o homem pode intencionalizar sua prática, pois essa consciência é capaz de elaborar sentidos e de sensibilizar-se a valores. Assim, ao agir, o homem está sempre se referenciando a conceitos e valores, de tal modo que todos os aspectos da realidade envolvidos com sua experiência, todas as situações que vive e todas as relações que estabelece são atravessadas por um coeficiente de atribuição de significados, por um sentido, por uma intencionalidade (SEVERINO, 2010, p. 645-646).

Os estudos dos autores citados até aqui apontam para a importância de se investir em pesquisas voltadas aos aspectos subjetivos na formação de estudantes e professores, e na constituição de suas identidades (PÉREZ GOMES, 1995; GIROUX, 1997; GIMENO SACRISTÁN, 2002; CANDAU, 2000; FELDMANN, 2009; SEVERINO, 2010;).

Rever a própria trajetória pessoal por meio das histórias de vida é perceber como damos sentido às experiências vividas e como isso reflete na prática docente, nas decisões e escolhas feitas ao longo do caminho, nas posturas assumidas e na interação com os alunos e colegas professores. Compreender como tudo isso vai compondo nossa identidade docente é uma das estratégias de autonomização que nos permite tornarmo-nos protagonistas de nossas próprias vidas.

O papel da reflexão na e para a ação

É neste paradigma contemporâneo ou Emergente, como denominado por Behrens, que preconiza uma pedagogia crítica, reflexiva e dialógica, que nos apoiamos neste estudo para pensar a formação necessária para o docente de Artes Visuais tanto como professor quanto como discente e foco desse trabalho. Nessa perspectiva, o processo ensino-aprendizagem é compreendido como investigação e discussão conjunta entre professor-aluno para a produção de conhecimentos na escola. O aluno, portanto, tem um papel de corresponsabilidade em sua aprendizagem, uma vez que para isso é necessária uma disponibilidade interna; uma atitude ativa de curiosidade e busca. Nas palavras de Paulo Freire:

Ninguém pode conhecer por mim assim como não posso conhecer pelo aluno. O que posso e o que devo fazer é, na perspectiva progressista em que me acho, ao ensinar-lhe certo conteúdo, desafiá-lo a que se vá percebendo, na e pela própria prática, sujeito capaz de saber. Meu papel de professor progressista não é apenas o de ensinar matemática ou biologia mas sim, tratando a temática que é, de um lado objeto de meu ensino, de outro, da aprendizagem do aluno, ajudá-lo a reconhecer-se como arquiteto de sua prática cognoscitiva (FREIRE, 1996, p. 124).

É importante não apenas que o aluno aprenda determinados conteúdos, mas que aprenda a aprender; que seja cada vez mais consciente de seu próprio processo de aprender e produzir conhecimento. O aluno é sujeito e não objeto, e dado que se constitui e constrói o conhecimento na interação com o mundo e com os outros, aprende de forma particular e única, conforme os significados que atribui a cada experiência. Nas palavras de Freire (1992, p. 47): “O educando se reconhece conhecendo os objetos, descobrindo que é capaz de conhecer, assistindo à imersão dos significados em cujo processo se vai tornando também significador crítico”. É por isso que Freire afirma também que ensinar é um ato crítico e criador e não apenas mecânico.

Apoiada em um modelo de racionalidade técnica, a maioria das instituições de formação de professores estabelece uma clara hierarquia entre o conhecimento científico e aquele derivado da prática profissional, entre a investigação acadêmica e a prática cotidiana. Mas, segundo o professor e pesquisador espanhol Angel Pérez Gómez, o conhecimento produzido nas universidades é incapaz de regular ou

orientar a prática docente e de descrever ou explicar a riqueza e a complexidade dos fenômenos educativos. “O mundo da investigação e o mundo da prática parecem formar círculos independentes, que rodam sobre si mesmos, sem se encontrarem” (PÉREZ GÓMEZ, 1995, p. 107).

De acordo com seu posicionamento, o conhecimento teórico profissional é imprescindível, mas há que se desenvolver paralelamente outras formas de construção do conhecimento centrados nas exigências e problemas de situações derivadas das práticas.

O autor fala da sensação de frustração e desconcerto dos professores principiantes que enfrentam os problemas educativos com uma bagagem de conhecimentos, estratégias e técnicas que lhes parecem inúteis nos primeiros dias da sua atividade profissional (PÉREZ GÓMEZ, 1995, p.108). Isso porque em sua vida profissional, o professor se vê diante de situações para as quais não encontra respostas pré-elaboradas.

Para ele, não existe um conhecimento profissional para cada caso-problema; o professor atua refletindo na ação e sobre a ação, experimentando, corrigindo e inventando. O trabalho em sala de aula apresenta ao professor tarefas muito diferenciadas que requerem, a todo instante, pôr em movimento percepções, avaliações e ações que integram experiências passadas e esquemas cognitivos adquiridos para a resolução de novos problemas.

Por conta disso, é fundamental pensar em uma formação de professores que os tornem mais capazes de refletir *na* e *sobre* a sua prática, conforme Donald Schön (1995). O processo de *reflexão-na-ação* proposto por ele pode se dar em vários momentos durante a prática pedagógica na sala de aula, quando o professor está atento ao que o aluno faz ou diz, por exemplo. Por meio da reflexão pode formular hipóteses sobre o pensar ou o agir desse aluno que lhe permitam intervir com uma nova ou adequada estratégia de resolução para a questão-problema que surgiu. O foco do professor localiza-se então no processo de aprendizagem dos alunos e, ao mesmo tempo, na maneira mais adequada de ensinar naquela situação.

Também é possível e desejável que aconteça uma reflexão *sobre* a reflexão-na-ação. Isso significa que “[...] após a aula o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adoção de outros sentidos”, diz Schön (1995, p. 83). Esse olhar retrospectivo traz a

experiência vivida para ser agora atentamente analisada e confrontada com os saberes teóricos e metodológicos, em um espaço e um tempo que permitem revisões ou confirmações. Esse procedimento pode resultar em um novo saber ou saber-fazer que será incorporado ao conjunto de competências e saberes docentes.

Nessa condição a formação de professores ganha em qualidade quanto mais se aproxima da prática cotidiana, privilegiando situações em que o aluno possa aprender fazendo, como nos *ateliers* artísticos, exemplifica o autor. Esses contextos apresentam características de um *practicum* reflexivo, “[...] em que os alunos começam a praticar, juntamente com os que estão em idêntica situação, mesmo antes de compreenderem racionalmente o que estão a fazer” (SCHÖNN, 1995, p. 89).

Convergente com essa visão Pérez Gómez (1995) destaca que a reflexão sobre a ação é parte inerente à formação do profissional e deve ser cada vez mais valorizada nos programas a ela dedicados. Quando o professor adquire o hábito de *refletir na e sobre a ação*, ele se torna um pesquisador na sala de aula e caminha no sentido de sua autoformação, ou seja, de uma autonomia cada vez maior em relação à sua própria formação. Alguns conhecimentos e capacidades não são passíveis de serem produzidos ou assimilados academicamente, mas no diálogo com a situação real.

A *prática pedagógica* deve então ser entendida como eixo central e mesmo ponto de partida dos currículos de formação de professores e encarada como atividade criativa, conforme Gómez:

No diálogo reflexivo que o aluno-mestre mantém com a realidade problemática, cria-se uma nova realidade, novos espaços de intercâmbio, novos marcos de referência, novos significados e novas redes de comunicação. Ao criar uma nova realidade a prática abre um novo espaço ao conhecimento e à experiência, à descoberta, à invenção, à reflexão e à diferença (PÉREZ GÓMES, 1995, p. 112).

Isso significa que a formação do professor se dá também com a prática pedagógica diária, nas situações conflituosas do cotidiano escolar e na interação com os alunos e os colegas de trabalho. Da observação e reflexão sobre tais situações cotidianas produz-se um tipo de saber e saber-fazer diverso do conhecimento produzido academicamente.

O professor como pesquisador

A quantidade e a facilidade de acesso à informação são algumas das marcas da sociedade atual, graças ao desenvolvimento e à expansão e informatização das redes de comunicação, que vem nos transformaram em uma aldeia global. Isso exige de nós uma capacidade cada vez maior de interpretar e avaliar a informação que nos chega e impõe à escola novos desafios. Nessa realidade, o professor deixa de ser a principal fonte de informação para o aluno, como o era nas abordagens pedagógicas reduzidas a aulas expositivas e pesquisas copiadas e acríticas. Behrens (1999) e Hernández (2000) são alguns dos autores a apontar a necessidade urgente de o professor assumir um papel de mediador e articulador crítico das informações que circulam na sala de aula e, ao mesmo tempo, instigue os alunos a refletir e discutir sobre elas em uma forma de coautoria de sua própria formação.

Professor e aluno tornam-se pesquisadores empenhados não apenas na busca de informações, mas na produção do conhecimento, o que exige de ambos um espírito questionador, criativo, curioso, participativo e reflexivo. A pesquisa é aqui concebida como um instrumento metodológico inerente ao cotidiano escolar e não como atividade específica circunscrita aos meios acadêmicos e científicos.

A pesquisa, portanto, precisa fazer parte dos currículos de formação de professores, especialmente a modalidade de pesquisa-ação, como uma atividade de autorreflexão, como propõem Giroux (1997), Kincheloe (1997), Schön (1995), Pérez Gómez (1995) e Freire (1992, 1996). Nessa perspectiva, tornam-se não apenas assimiladores de informações produzidas por especialistas, mas produtores de conhecimento, capazes de refazer suas próprias vidas pessoais e profissionais.

Como produtores de conhecimento, estes professores começam a construir currículos em torno da experiência do aluno, promovendo o entendimento deste sobre as forças sociais, econômicas e culturais que têm moldado suas vidas. Os alunos são ensinados nas formas de investigação etnográficas, semióticas, fenomenológicas e historiográficas, no processo de aprender a desconstruir forças ideológicas que moldam nossas vidas (KINCHELOE, 1997, p. 185).

A pesquisa-ação crítica, portanto, está voltada não apenas para os aspectos subjetivos dos estudantes, mas também aos modos como essas subjetividades são

moldadas, construídas ou reafirmadas, a fim de perceber as forças atuantes em suas vidas a guiar suas ações, suas escolhas, suas vocações, e mesmo seus desejos e sonhos. Para Giroux (1997) é fundamental investigar os modos como o poder, por meio de variados mecanismos e práticas culturais, vai construindo subjetividades e identificações. Essa questão será abordada mais adiante, quando tratarmos dos processos de construção da identidade, dado que estão intrinsecamente relacionados aos processos de formação.

Esse procedimento pode conceder aos professores-estudantes maior autonomia para pensar sobre o próprio processo de formação e de construção do conhecimento. Kincheloe também enfatiza a importância de se investigar as relações entre biografia e cognição, a fim de que os professores-estudantes se tornem pesquisadores de si mesmos, de forma que eles estejam sempre “[...] no processo de ser mudados e mudando. De ser analisados e analisando, de aprender e ensinar, de desacomodar e conectar [...].” (KINCHELOE, 1997, p. 189).

Para isso é necessário que as instituições formadoras de professores desenvolvam programas e estratégias “em que eles possam ser educados como transformadores capazes de afirmar e praticar o discurso da liberdade e democracia”, como também defende Giroux (1997, p. 196). Isso requer uma pedagogia de emancipação, em que as questões relativas a conhecimento, poder, cultura e subjetividade ocupem lugar importante nos programas curriculares. Implica ainda repensar a finalidade da escolarização e da formação de professores, bem como a natureza da atividade docente, como parte de um projeto mais amplo.

Pensando a formação em Artes Visuais

A complexidade do processo formativo do professor que vem se descortinando com os pressupostos da ciência e da educação, leva-nos a valorizar aspectos que estiveram excluídos das pesquisas educacionais e currículos de formação, especialmente os relativos à vida pessoal do professor. Torna-se cada vez mais evidente a necessidade de que os cursos de formação de professores incluam em seus currículos e em suas metodologias de trabalhos oportunidades e estratégias que oportunizem esse movimento de olhar para si, para a sua própria história, de modo a atribuir sentidos à sua própria atuação. Isso implica em uma forma de relação professor-aluno que seja dialógica e que co-responsabilize o

sujeito aprendente por sua própria formação de modo que ele se torne autor de sua própria formação.

Analisando a formação de docentes de artes na atualidade, Hernández também propõe a valorização de práticas de elaboração identitária, de reflexão crítica, e de pesquisa constante, dentre outros. Mas enfatiza a necessidade de se destinar um espaço de construção da subjetividade docente e de valorização das experiências dos alunos.

[...] um enfoque de formação que permita afrontar os problemas da formação inicial sob esta perspectiva deverá considerar a reflexão das experiências dos alunos, os próprios alunos e a elaboração por parte deles, de suas idéias, interrogantes, concepções, etc.. e manter-se no horizonte que ser docente é, sobretudo, assumir uma profissão moral complexa e não uma tarefa regrada por pautas tecnocráticas ou psicologizantes (HERNÁNDEZ, 2005, p. 27).

Para o autor, não se trata apenas de falar sobre as experiências de docência, mas de vivenciá-las; trata-se de: “considerar a formação como uma experiência na qual a compreensão da própria experiência tenha um papel relevante” (HERNÁNDEZ, 2005, p. 36).

Em se tratando da formação em Artes Visuais, em que as experiências estéticas são objeto de estudo e conhecimento, torna-se ainda mais importante pensar em situações que oportunizem aos estudantes/futuros professores vivenciar tais experiências e elaborar significados de forma pessoal e partilhada.

O ensino de arte, portanto, implica também em uma educação estética que envolve a sensibilização do sujeito aprendente, tanto para as suas próprias experiências com a arte, quanto para a futura atuação docente.

De acordo com Maria Beatriz Medeiros (2005, p. 32): “Trata-se de permitir a formação de sensibilidade e de capacidade crítica, através da experimentação de uma relação com o sensível. Cabe ao professor de arte distinguir e fazer distinguir a que somos hoje sensíveis, a que seus alunos são sensíveis.”

A análise das narrativas produzidas no âmbito desta pesquisa revelou a importância das experiências estéticas e artísticas vividas por cada participante, na descoberta da arte (como veremos no capítulo 4). O que suscita algumas questões que aguardam ainda a devida atenção: tem havido espaço para a experiência estética na escola? Como trazer para os cursos de formação essa problemática, de

modo que o próprio docente em formação possa vivenciar esse tipo de experiência pessoalmente e refletir sobre a própria aprendizagem?

Eu gostaria de saber o que é a memória. Qual o papel da memória? Qual o papel da memória de um velho, cuja caneta está molhada em pó mágico tanto quanto em tinta? Chame esse fato memorável de conto de fadas, ou o que lhe parecer mais conveniente, mas saiba que há momentos que permanecem verdadeiros sob qualquer classificação; e estes são os momentos que nos levantam e nos impelem a continuar nossa jornada para o despertar.

J. M. de Matteis

2. HISTÓRIAS DE VIDA E NARRATIVAS BIOGRÁFICAS: PRESSUPOSTOS TEÓRICO- METODOLÓGICOS

A história de vida, enquanto técnica de coleta de dados, se insere no conjunto das fontes orais, juntamente com as entrevistas, os depoimentos pessoais, as autobiografias e as biografias. Tradicionalmente utilizados pelos cientistas sociais, especialmente os sociólogos e antropólogos, constituem-se em importantes instrumentos de registro de fatos e experiências ainda não realizado por outro tipo de documentação. Mas é principalmente com o movimento da Nova História, iniciado na França, que a importância de tais fontes passa a ser reconhecida e valorizada, inclusive como forma de contestação da historiografia tradicional, conforme Eliseu Clementino de Souza:

O reconhecimento da legitimidade dessas fontes para a pesquisa em História permitiu que vozes, até então silenciadas pela História tradicional, reivindicassem o direito de falar, o que expôs o fato de que a História é, também, um campo de tensão e disputa (SOUZA, 2007, p. 63).

A metodologia das histórias de vida começou a ser utilizada no Brasil no final dos anos de 1940, embora eclipsada pelas técnicas estatísticas de amostragem usando questionários, ou seja, as de caráter quantitativo, de acordo com Maria Isaura Queiroz (2008). Sua revalorização na Europa e o ritmo acelerado de mudanças na sociedade brasileira despertaram o interesse dos cientistas nacionais, especialmente entre os psicólogos sociais.

A autora assim define a história de vida:

[...] relato de um narrador sobre sua existência através do tempo, tentando reconstituir os acontecimentos que vivenciou e transmitir a experiência que adquiriu. Narrativa linear e individual dos acontecimentos que nele considera significativo, através dela se delineiam as relações com os membros de seu grupo, de sua profissão, de sua camada social, de sua sociedade global, que cabe ao pesquisador desvendar (QUEIROZ, 2008, p.43).

Por estar centrada na história de um indivíduo e apresentar os fatos a partir de seu ponto de vista, esta técnica ainda aparece aos olhos de alguns cientistas como

inadequada por estar carregada de subjetividade, interessando apenas à Psicologia. Como se não sofressem todos os indivíduos de uma infinidade de influências e ações exteriores que sobre eles se exercem, e não fosse sua personalidade o resultado de uma interação entre os aspectos individuais biológicos e psicológicos e a coletividade na qual se insere. No dizer de Queiroz (2008, p. 68), a história de vida é uma técnica que “[...] capta o que sucede na encruzilhada da vida individual com o social [...]”, que se coloca na intersecção entre o que é exterior ao indivíduo e o que faz parte de seu psiquismo individual.

Ainda que subjetiva e individual, a memória situa-se sempre em um contexto histórico e cultural. Como vimos, o indivíduo constrói suas(s) identidade(s) mobilizando referentes que são coletivos; mas, manipulando-os de forma pessoal e única, constrói subjetividades também únicas, diz Souza (2007). Na contemporaneidade, afastando-se da oposição entre subjetivo e objetivo, as ciências sociais passam a considerar a relevância dos estudos sobre a subjetividade dos indivíduos por ser reveladora dos contextos circundantes que constantemente lhes imprimem marcas.

Em uma análise do processo de consolidação do método biográfico como metodologia de investigação, Franco Ferraroti observa que o interesse por ele surge com a crise dos instrumentos e metodologias clássicas da sociologia – pautadas pela objetividade – e a consequente necessidade de uma renovação metodológica no campo das ciências sociais. Momento em que as “grandes explicações estruturais” já não satisfazem as pessoas, que “querem compreender a sua vida cotidiana, as suas dificuldades e contradições, e as tensões e problemas que lhes impõe” (FERRAROTTI, 2010, p. 35).

No campo da Educação, seja na História da Educação ou na Formação de Professores, a opção pelas abordagens biográficas corresponde a um interesse pelos processos pelos quais as pessoas se formam e fundamenta-se principalmente nos trabalhos de Marie-Christine Josso (2004, 2010) e seu grupo da Universidade de Genebra, formado por Pierre Dominicé (2010, 2014) e Matthias Finger (2010), entre outros. Segundo a própria autora, Paulo Freire é um dos autores de referência no campo da Educação que prepararam o terreno para que o interesse biográfico se aproximasse de uma metodologia de pesquisa-formação.

Paulo Freire e a corrente da Educação Permanente, animada por Bertrand Schwartz, são as minhas primeiras referências numa concepção da educação voltada aos adultos que preconiza uma perspectiva de libertação fundamentada na responsabilização por si mesmos, na atividade educativa [...]. (JOSSO, 2004, p. 225).

Compreender como se dão os processos de formação, conhecimento e aprendizagem do ponto de vista dos sujeitos/aprendentes a partir de suas experiências, ou seja, daquelas que são consideradas por eles como formadoras, é o trabalho a que tem se dedicado esse grupo de Genebra. Essa reflexão tem por foco não apenas a formação, mas também a autoformação, uma vez que se propõe a examinar o modo como os sujeitos transformam em formação os conhecimentos que adquirem e as relações que estabelecem a partir da vasta bagagem de experiências que trazem consigo.

A narrativa de formação permite analisar em profundidade três níveis da experiência formadora: o processo de formação, o processo de conhecimento e os processos de aprendizagem. Esse percurso de autoconhecimento por meio da narrativa de formação nos leva não apenas a compreender como nos formamos, mas também, como salienta Josso (2004, p. 58):

[...] a tomar consciência de que este reconhecimento de si mesmo como sujeito, mais ou menos ativo ou passivo segundo as circunstâncias, permite à pessoa, daí em diante, encarar o seu itinerário de vida, os seus investimentos e os seus objetivos na base de uma auto-orientação possível, que articule de uma forma mais consciente as suas heranças, as suas experiências formadoras, os seus grupos de convívio, as suas valorizações, os seus desejos e o seu imaginário nas oportunidades socioculturais que soube aproveitar, criar e explorar, para que surja um ser que aprenda a identificar e a combinar constrangimentos e margens de liberdade.

As abordagens biográficas, especialmente as narrativas de formação, revestem-se de um duplo caráter: formativo e investigativo. Por um lado, permitem verificar as inter-relações entre os processos de formação e as experiências pessoais e seu ambiente sociocultural, e de que modo ambas as dimensões – profissional e pessoal – influenciam a prática pedagógica do professor. Ou seja, permitem compreender como as experiências pessoais vividas por professores influenciam sua trajetória profissional e contribuem com a elaboração de sua identidade docente.

De outro lado, ao descrever sua própria trajetória de vida buscando identificar o que foi realmente formador, inevitavelmente o sujeito da pesquisa adquire maior consciência de seus processos de construção do conhecimento e, conseqüentemente, maior autonomia em relação à sua própria formação, de tal forma que acaba por tornar-se uma metodologia formadora, mesmo quando este não é o objetivo principal.

Formamo-nos quando interagimos na nossa consciência, e nas nossas atividades, aprendizagens, descobertas e significados efetuados de maneira fortuita ou organizada, em qualquer espaço social, na intimidade com nós próprios ou com a natureza (GATTEGNO apud JOSSO, 2010, p.71).

2.1. A tomada de consciência para a autonomização

Algumas das experiências vividas por nós são mais intensas enquanto que outras tornam-se insignificantes com o passar do tempo. O impacto daquelas que são vividas de forma mais intensa sobre nós provoca mudanças significativas e deixam marcas que podem ser formadoras. “O sentido acumulado dessas marcas que implicam aspectos intelectuais e afetivos constitui nossa bagagem existencial”, diz Gimeno Sacristán (2002, p. 35).

As experiências que temos do contato direto com o mundo externo nos permitem construir significações e representações do mundo exterior em processos de subjetivação que vão configurando e reconfigurando nosso universo interior e compondo nossa biografia pessoal. É esse tipo de experiência, capaz de causar algum impacto sobre nós, de provocar transformações e reorganizações internas, e mais especificamente ainda, deixar marcas formadoras, que interessa nesse trabalho.

Os momentos formadores podem durar alguns instantes ou anos e são tão variados que incluem tanto as experiências que alimentam a autoconfiança quanto as que alimentam as dúvidas e incertezas.

O trabalho com a abordagem das Histórias de vida permite que se passe de uma consciência imediata, das vivências e experiências que se deram no percurso de sua vida, para uma consciência refletida, a uma compreensão que se desenrola

no interior da pessoa. No âmbito individual, objetiva-se dar ao Eu uma identidade, por meio de uma narrativa coerente que vincule acontecimentos ações, pessoas, sentimentos e ideias em uma trama. Ao criar uma narrativa de si, o sujeito empreende uma viagem, assim descrita por Josso (2004, p.58):

[...] começando por reconstituir o itinerário e os diferentes cruzamentos com os caminhos de outrem, as paragens mais ou menos longas no decurso do caminho, os encontros, os acontecimentos, as explorações e as atividades que permitem ao viajante não apenas localizar-se no espaço-tempo do aqui-agora, mas, ainda, compreender o que o orientou, fazer o inventário da sua bagagem, recordar os seus sonhos, contar as cicatrizes dos incidentes de percurso, descrever as suas atitudes interiores e os seus comportamentos. Em outras palavras, ir ao encontro de si visa a descoberta e a compreensão de que a viagem e viajante são apenas um.

Conforme são trazidas à tona no processo de rememoração, tais vivências e experiências vão adquirindo um novo sentido e fazem emergir também fios condutores que, ainda que de forma inconsciente, estiveram delineando a trajetória de cada pessoa. Paulo Freire já percebia um elemento de coesão nos acontecimentos significativos de nossas vidas: “Às vezes, nós é que não percebemos o ‘parentesco’ entre os tempos vividos e perdemos assim a possibilidade de ‘soldar’ conhecimentos desligados e, ao fazê-lo, iluminar com os segundos, a precária claridade dos primeiros” (FREIRE, 1992, p. 19).

Essa consciência lhe permite perceber o que o constitui enquanto sujeito docente e intervir no seu processo de aprendizagem e de formação, ou seja, assumir-se como sujeito e objeto de formação.

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o *formador* é o sujeito em relação a quem me considero o *objeto*, que ele é o sujeito que *me forma* e eu, o *objeto* por ele *formado*, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos-conteúdos-acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. [...] É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina

aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém (FREIRE, 1996, p. 23).

Aqui fica evidente a influência das ideias de Paulo Freire sobre o processo de autonomização. A preocupação que orienta o trabalho com a metodologia de pesquisa-formação em história de vida é que os sujeitos da narração se tornem autores de um projeto de conhecimento e autoformação.

Uma vez que os sujeitos adultos são seres responsáveis, é importante investir em estratégias que favoreçam a capacidade de autonomização. Conforme Nóvoa (1995, p. 17), “[...] o processo identitário passa também pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa actividade, pelo sentimento de que controlamos o nosso trabalho”.

Este percurso metodológico das abordagens de Histórias de Vida visa à tomada de consciência do sujeito, que se torna autor ao pensar a sua existencialidade nesse projeto de conhecimento que é um projeto de si mesmo. Daí revestir-se de um caráter formador:

Esse saber apresenta-se assim não só como crítico, reflexivo e histórico, mas também implica uma investigação da parte da pessoa, uma pesquisa fundamentalmente formadora. Com efeito, esse saber reflexivo e crítico insere-se num processo, e mais precisamente em processos de tomada de consciência (FINGER, 2010, p. 126).

Em última instância, conhecer como se dá o processo de formação do ponto de vista do sujeito permite-nos encontrar meios de:

[...] pormos em evidência o fato de que eles são os sujeitos mais ou menos ativos ou passivos da sua formação e de que podem dar a si próprios os meios de serem sujeitos cada vez mais conscientes (JOSSO, 2004, p. 63).

As análises empreendidas por próprios professores da rede pública de São Paulo no decorrer de um trabalho realizado por Belmira Oliveira Bueno⁵ (1998, p. 15), usando narrativas de formação e pesquisa em colaboração, revelaram um processo de construção e de desconstrução de ideias sobre o magistério e sobre o professor. Tal experiência permitiu à autora reiterar que, ao olhar para o passado, os

⁵ Belmira Bueno atua junto ao Grupo de Estudos *Docência, Memória e Gênero (GEDOMGE)* da FEUSP.

professores podem refazer seus próprios percursos e, como desdobramento dessa ação, instaurar novas práticas de formação.

Esse processo possibilita ao professor uma maior compreensão de sua prática e de sua própria vida, dado que ambas estão intimamente relacionadas, como os estudos (auto)biográficos têm demonstrado. “A maneira como cada um de nós ensina está directamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino”, diz Nóvoa (1995, p. 17).

2.2. Conduzidos pela memória

O trabalho com as narrativas de formação se dá por meio da produção de narrativas orais e escritas, elaboradas individualmente, mas sempre compartilhadas coletivamente. A primeira fase dos trabalhos é dedicada às narrativas orais individuais, que tem um carácter preparatório, na qual se faz uma espécie de levantamento das experiências que, do ponto de vista do autor, deixaram marcas formadoras. Tais experiências são extraídas das mais diversas situações e contextos de vida e muitas vezes vão emergindo durante a própria narrativa. Nesse momento começam a se delinear fios condutores que orientaram o percurso dos sujeitos ou mesmo temas recorrentes reveladores de anseios, buscas ou valores norteadores das escolhas, posturas e rotas assumidas.

A narrativa oral é elaborada individualmente mas apresentada coletivamente, o que permite que o material construído pelas narrativas seja também analisado pelos outros participantes do grupo, uma vez que as compreensões intersubjetivamente compartilhadas permitem desenvolver conhecimentos sobre si mesmos e sobre os outros. As experiências relatadas pelo outro podem suscitar em nós lembranças de experiências semelhantes em relação ao tema, importância ou tipo de experiência. O tempo de narrativa oral que desencadeia essa etapa é necessário à mobilização das recordações e à sua seleção e ordenação num *continuum* quase sempre cronológico, afirma Josso (p. 68).

No decurso do tempo necessário à audição das narrativas, cada participante toma consciência de que a rememoração é um processo associativo que se refina e

se enriquece com as outras narrativas e com as questões suscitadas por cada narrativa.

Trata-se de um processo subjetivo que envolve conhecer e compreender os significados que cada um atribui ou atribuiu aos acontecimentos e situações que viveu, de modo muito particular. Da mesma forma que interessa muito mais a quem trabalha com essa metodologia, compreender os processos de formação do professor, do que elencar experiências que poderiam ser formadoras de maneira homogênea e genérica para todos. A esse respeito, diz Paulo Freire:

Nunca um acontecimento, um fato, um feito, um gesto de raiva ou de amor, um poema, uma tela, uma canção, um livro, tem por trás de si uma única razão. Um acontecimento, um fato, um feito, um gesto de raiva ou de amor, um poema, uma tela, uma canção, um livro se acham, sempre envolvidos em densas tramas, tocados por múltiplas razões de ser de que algumas estão mais próximas do ocorrido ou do criado, de que outras são mais visíveis enquanto razão de ser. Por isso é que a mim me interessou sempre muito mais a compreensão do processo em que e como as coisas se dão do que com o produto em si (FREIRE, 1992, p. 18).

Portanto, o trabalho biográfico exige criatividade do pesquisador, pois é também um processo de recriação e atribuição de sentidos. “O percurso de formação numa narrativa periodizada é um trabalho simultaneamente individual e autopoietico e obra coletiva”, observa Josso (2010, p. 70). Uma nova narrativa emerge do embate entre o passado e o futuro em favor do questionamento presente. Segundo a autora, escutar as narrativas exige competências verbais e intelectuais, além de capacidade de compreensão e de uso de referenciais de interpretação. Isso se deve principalmente ao fato de que a memória não pode trazer o passado de volta em sua integridade.

Jovchelovitch (2011, p. 142) corrobora essas ideias a respeito da memória quando afirma que o “[...] recordar é um processo construído pelo material que está agora à nossa disposição, no repertório de representações que circulam e povoam a vida presente de uma comunidade”. O ato de recordar não é capaz de trazer o passado de volta, pois ele não permanece intacto na memória, uma vez que não somos mais os mesmos; mudamos como mudaram as nossas ideias e valores. A matéria-prima da memória não emerge em estado puro da linguagem ou da imagem, mas sempre modificada ou moldada pela perspectiva do indivíduo no presente.

Assim, o recordar é uma reconstrução ativa do passado desde a perspectiva do presente.

Nas palavras de Mailsa Passos:

[...] quem nos fala não são os meninos/meninas, às voltas com seus livros, seus gibis e sua escola. Quem relata são os homens/mulheres, educadores/educadoras que viveram isto e outras tantas experiências posteriores. O que nos contam é a percepção que têm daquele dado momento (PASSOS, 2003, p. 103).

A narrativa tem uma natureza temporal tridimensional, em que passado, presente e futuro se imbricam, “[...] tendo em vista que esta rememora o passado com olhos do presente e permite prospectar o futuro [...]” de tal forma que não há que se esperar da narrativa que siga uma lógica linear e sequencial (RICOER, 1995).

Isso também ocorre porque a memória está intimamente relacionada à afetividade e é ela que vai definindo no processo de rememoração o que é que vem à tona e o que deve ser esquecido, assim como no processo narrativo, o que deve ser dito ou silenciado. “Garimpamos em nossa memória, consciente ou inconscientemente, aquilo que deve ser dito e o que deve ser calado, diz Souza (2007, p.66).

A memória guia o sujeito que, ao criar uma narrativa de si, empreende uma viagem, assim descrita por Josso (2004, p.58):

[...] começando por reconstituir o itinerário e os diferentes cruzamentos com os caminhos de outrem, as paragens mais ou menos longas no decurso do caminho, os encontros, os acontecimentos, as explorações e as atividades que permitem ao viajante não apenas localizar-se no espaço-tempo do aqui-agora, mas, ainda, compreender o que o orientou, fazer o inventário da sua bagagem, recordar os seus sonhos, contar as cicatrizes dos incidentes de percurso, descrever as suas atitudes interiores e os seus comportamentos. Em outras palavras, ir ao encontro de si visa à descoberta e à compreensão de que a viagem e viajante são apenas um.

Da mesma forma que o presente interfere no que já passou, o passado trazido pela memória, pelo processo de rememoração, modifica o presente. Ao trazer à luz experiências que neste ato adquirem um novo sentido, repensamos o presente ressignificando-o também.

Joël Candau (2012, p.75) exemplifica que:

[...] da mesma forma que para reler um livro com a mesma disposição com que se leu na infância seria necessário esquecer tudo o que se viveu desde então e reencontrar tudo o que sabíamos naquele momento, a pessoa que desejasse reviver fielmente um acontecimento pertencente à sua vida passada deveria ser capaz de esquecer todas as experiências posteriores, incluindo aquela que estivesse vivendo durante a narração.

A segunda etapa é dedicada à produção individual de um texto, por meio do qual cada participante elabora a narrativa de sua trajetória de formação, reorganizando, revendo ou ressignificando o que havia narrado oralmente. Esse é também o momento de integrar experiências que só vieram à tona no processo de rememoração após ouvir as outras narrativas. Não há um modelo a ser seguido na elaboração desse texto, nem a necessidade de que se dê de forma cronológica, embora isso quase sempre aconteça, segundo os autores que fundamentam essa metodologia. Se por um lado isso gera alguma insegurança nos participantes, por outro, conforme tais autores, a própria organização por eles adotada – as ênfases, as exclusões, os fios condutores – é material a ser analisado pelo investigador no momento da análise.

[...] o que está em jogo nesta fase interpretativa é precisamente o jogo de forças das subjetividades em presença, para, por um lado, mostrar a potencial polissemia das experiências e, por outro, começar a pôr em evidência o que caracteriza uma subjetividade (JOSSO, 2004, p.67)

Larrosa (2006) aponta para a necessidade de deixar que o autor da narrativa procure encontrar não aquilo que lhe descreva ou represente fielmente, mas o que lhe pertence, o que lhe é peculiar, e principalmente, aquilo que ficou na penumbra, não formulado, semiconsciente ou privado de consciência.

É necessário ter o cuidado para evitar as “narrativas engenhosas”, as invenções brilhantes e confortáveis”, assim como as respostas repetitivas, as fórmulas, as rotinas, os bordões, que possam falsear as histórias ou mesmo as identidades dos sujeitos das narrativas, observa o autor. Ele recorre à imagem do

*palimpsesto*⁶ – uma espécie de pergaminho antigo cujo texto original foi apagado para receber um novo texto, mas não sem deixar vestígios nos quais ficam legíveis os restos das escrituras anteriores – para lembrar que a escritura pessoal contém vestígios das palavras e histórias anteriores. Da mesma forma que toda história pessoal contém fragmentos de outras histórias, lidas ou com as quais se conviveu (LARROSA, 2006, p, 26).

Voltar-se para si próprio, encontrar sua própria forma, sua própria maneira. Podemos usar a imagem do *palimpsesto* para pensar nessa narrativa que nos permite ver, por sob a escrita última, sob a camada mais superficial, outras camadas, mais ou menos veladas, mas tão importantes quanto a que se apresenta à primeira vista.



Figura 3 – Palimpsesto de Arquimedes: texto litúrgico medieval sobre a obra de Arquimedes (escrita vertical)

Zygmund Bauman também faz uso da metáfora do palimpsesto para pensar sobre os processos de construção das identidades na contemporaneidade – “erráticas e voláteis” –, dado que se caracterizam mais como um ajuntamento de instantâneos do que como o resultado de uma lenta e gradual elaboração.

⁶**Palimpsesto** (do grego antigo "palímpsêstos": "de novo" e "riscar", ou seja, "riscar de novo") designa um pergaminho ou papiro cujo texto foi eliminado para permitir a reutilização. Esta prática foi adotada na Idade Média, sobretudo entre os séculos VII e XII, devido ao elevado custo do pergaminho. A eliminação do texto era feita através de lavagem ou, mais tarde, de raspagem com pedra-pomes. O palimpsesto de Arquimedes é um desses exemplos, em que um manuscrito do século X com obras de Arquimedes foi reutilizado como um livro de orações cristão no século XIII, mas a lavagem do pergaminho não apagou completamente a escrita anterior.

Processos em que “[...] a memória é como uma fita de vídeo sempre pronta a ser apagada a fim de receber novas imagens” (BAUMAN, 1998, p. 36-7).

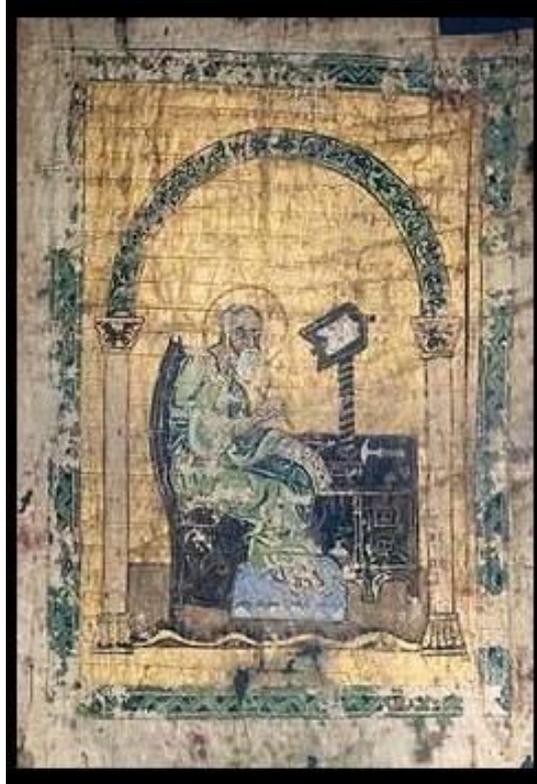


Figura 4 - Palimpsesto de Arquimedes: iluminura medieval sobre a obra de Arquimedes

Mais que ao leitor/investigador, interessa ao sujeito da pesquisa perceber essas várias camadas que o próprio trabalho da escrita oferece, num esforço ou apenas na descoberta de que seja possível eliminar esse véu que encobre as experiências, crenças, influências que nunca deixaram de pulsar por baixo da aparente autonomia que nos guia cotidianamente.

No que diz respeito à produção escrita, destacamos ainda a sua importância no sentido em que põe em ação a atenção interior que permite ao seu autor ser sujeito e objeto da sua investigação por efeito da distanciação que implica a escrita do que foi pensado por meio dos debates com o grupo e com os coordenadores.

A fase da narrativa escrita compreende também, segundo os propositores desta metodologia, um momento em que, após terminada a escrita de seu próprio

texto, os participantes dedicam-se a ler atentamente a narrativa do outro (parceiro) procurando evidenciar o processo de formação deste⁷.

A análise das narrativas mostra o que foi aprendido em termos de um saber-ser sociocultural; de um saber-fazer; de conhecimentos nos domínios mais diversos, de tomadas de consciência sobre si, sobre relações com os outros em diversos contextos ou situações; das qualidades ou fragilidades nos planos psicossomático, pragmático (instrumental e relacional) e reflexivo (explicativo e compreensivo). (JOSSO, 2004, p. 68).

⁷ Embora esteja previsto pelos autores-propositores, esse momento de leitura das narrativas do outro não foi realizado em nossa pesquisa, em virtude de os encontros terem se estendido até o final do ano letivo, período em que os professores/participantes se encontravam finalizando as avaliações e atividades docentes na escola e encontraram dificuldades para participar dos últimos encontros.

A verdadeira viagem de descobrimento não consiste em procurar novas paisagens, e sim em ter novos olhos.

Marcel Proust

3. PESQUISA E FORMAÇÃO: NOSSA TRAJETÓRIA

As questões que nos movem e constituem o foco dessa investigação⁸, relacionadas aos processos de formação docente em Artes Visuais, nos levaram a optar por uma metodologia de caráter qualitativo, que favorecesse uma relação mais interativa com os sujeitos pesquisados e, principalmente, que pudesse lhes dar voz. Entre tantos autores que abordam a pesquisa qualitativa, a definição de Chizzotti nos parece a mais apropriada para este trabalho:

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto zelosamente esculpido, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes e ocultos (CHIZZOTTI, 2006, p.37).

A pesquisa sobre o ensino, segundo Tardif, tem o dever de registrar o ponto de vista dos professores por meio do diálogo, considerando-os não como objetos de pesquisa, mas como sujeitos competentes que possuem conhecimentos específicos construídos na prática cotidiana e não circunscritos aos meios acadêmicos. Afinal,

[...] um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e orienta (TARDIF, 2007, p. 230).

A possibilidade de conhecer estes professores não apenas como profissionais, mas como pessoas, e de compreender como suas experiências pessoais os afetaram e afetam ainda hoje, influenciando sua trajetória profissional, justifica a escolha pelas abordagens biográficas como estratégia metodológica de pesquisa.

⁸ Essa pesquisa está registrada na Plataforma Brasil sob nº 15164313.4.0000.0104, e foi devidamente aprovada pelo CEP e CONEP, conforme Parecer nº 297.211, de 20/05/2013 (anexo 1).

No campo da Educação, conforme Nóvoa (1995), o interesse crescente por esse tipo de abordagem se explica pela vontade de produzir um *outro* tipo de conhecimento, mais próximo do cotidiano dos professores. Frequentemente, as estratégias de pesquisa educacional centram-se exclusivamente na observação e análise da prática cotidiana do professor em sala de aula, sem dar voz a esse sujeito e ignorando seu estilo de vida, suas identidades e o ambiente sociocultural em que vive.

A formação de professores passa também pela necessidade de mudar os paradigmas das pesquisas no campo da educação, especialmente no que diz respeito às relações entre professores e pesquisadores. De ambos os lados há insatisfações. De um lado, parte dos professores argumenta que são considerados por aqueles como objetos de seus estudos e pesquisas e que, na maior parte das vezes, sequer ficam sabendo dos resultados das pesquisas de que participaram; consideram ainda a produção acadêmica resultante como abstrata ou idealizada demais e desconectada do cotidiano escolar. De outro lado, pesquisadores se questionam sobre as razões pelas quais os professores não utilizam os conhecimentos gerados em suas pesquisas ou o fazem de forma distorcida, como analisa Bueno (1998, p. 7-8).

A situação não é diferente nos países da Europa, segundo diagnósticos realizados por Goodson e Stephan Ball (1985) e Nóvoa (1992), conforme a mesma autora (BUENO, 1998). Até a década de 1980, os professores ou não têm voz ou são considerados os responsáveis pelo fracasso escolar nas pesquisas realizadas no contexto escolar. Isso revela a necessidade de que tais pesquisas considerem o professor como um colaborador indispensável à produção do conhecimento sobre educação e sobre a própria formação docente. Isso exige novas metodologias de pesquisa, que aproximem não apenas esses dois espaços de trabalho, mas principalmente esses dois profissionais, conectando a prática educacional à pesquisa acadêmica.

É nessa perspectiva que a investigação educacional vem valorizando tanto as pesquisas que se desenvolvem de forma colaborativa e dialógica entre professores e pesquisadores quanto aquelas que se voltam para a vida dos professores e as significações que eles atribuem à sua vida profissional.

Entre as diversas formas de narrativas (auto)biográficas, optamos neste trabalho pela Narrativa de Formação, que difere das Histórias de Vida porque,

conforme Josso (2004), enquanto estas tentam abraçar a globalidade da vida de uma pessoa em todos os seus aspectos, ou seja, considerando-se a vida em sua totalidade, a Narrativa de Formação centra-se na formação e nas aprendizagens do seu autor. Dessa forma não é exatamente uma autobiografia, uma vez que o propositor da narrativa é o investigador; e também porque o interesse desta forma de biografia “[...] está menos na narrativa propriamente dita do que na reflexão que permite a sua construção [...]”, como observa Josso (2004, p. 64). As narrativas neste caso estão postas a serviço dos objetivos do projeto de pesquisa, que, neste caso, visam compreender os processos de formação dos professores de Artes Visuais.

Assim, no contexto de um trabalho biográfico envolvendo narrativa de formação (DOMINICÉ, 2006, 2010; JOSSO, 2004), como é o caso deste, são consideradas experiências significativas aquelas que se relacionam com o fio condutor da pesquisa: *por que escolhemos ser professores(as) de Artes Visuais e como nos tornamos o que somos? Como esse processo afeta as nossas identidades? Que acontecimentos da vida privada deixaram marcas formadoras? Como essas experiências afetam nossas identidades e subjetividades e como repercutem em nossa docência? Que representações temos de nós mesmos, como professores(as)?* Essas recordações são simbólicas do que o autor considera como constitutivas de sua formação e são elas que orientam a sua narrativa. Até que ponto as experiências estéticas vividas, fruídas, sentidas ou conhecidas são capazes de influenciar em nossas escolhas e caminhos docentes?

Josso esclarece o conceito de experiência que orienta todo o trabalho biográfico, explicitando o modo como esta experiência se transforma, deixando de ser simples vivência no momento em que passamos a prestar atenção a ela, ao que nos acontece. A nossa atenção é solicitada porque de algum modo somos afetados por ela e, a partir de então, iniciamos uma atividade mental na qual procuramos rotular a percepção e atribuir a ela um sentido. “É pois nesta *não relação imediata* entre um acontecimento interior e/ou exterior, na sua classificação na nossa geografia conceitual e na sua atribuição de sentido que pode constituir-se a experiência propriamente dita”, conclui a autora (JOSSO, 2004, p. 73).

Quanto ao tipo de experiência que nos interessa neste trabalho, também é importante dizer que se trata daquelas que, do ponto de vista do autor da narrativa, deixaram marcas formadoras, ou seja, foram por ele consideradas como formadoras.

Referem-se ao que Josso (2010, p. 70) chama de *momentos-charneira*⁹ – assim designados porque o sujeito escolheu – sentiu-se obrigado a – “[...] uma reorientação na sua maneira de se comportar, e/ou na sua maneira de pensar o seu meio ambiente, e/ou de pensar em si por meio de novas atividades.” São momentos que se articulam com “[...] situações de conflito, e/ou com mudanças de estatuto social, e/ou com relações humanas particularmente intensas, e/ou com acontecimentos socioculturais (familiares, profissionais, políticos, econômicos) [...]” em que o sujeito confronta-se consigo mesmo.

3.1. Com quem caminhamos

Para a seleção dos colaboradores, consideramos importante não perder de vista o fato de que estamos mais interessados no processo de formação de professores do que em seu desempenho profissional.

Os trabalhos de pesquisa oriundos dessa orientação não se interessam tanto pelo professor perito ou eficiente, mas pelo professor experiente ou pela experiência relativa ao trabalho de professor, com suas tensões, seus dilemas, suas rotinas, etc. (TARDIF, 2007, p. 232).

Assim, pensamos em pessoas que viessem se juntar a nós movidos pelo desejo de contribuir com suas histórias de vida, uma vez que, segundo Louro (1990, p. 26): “A seleção dos sujeitos, [...] mais do que casual, pode e deve ser realizada em função da potencialidade de sua contribuição para os propósitos da pesquisa.” Para a qualidade do material a ser produzido e a correção metodológica é fundamental nesse tipo de trabalho certo grau de implicação de cada um dos participantes, que requer um misto de comprometimento e desejo de envolver-se nesse processo de olhar para si mesmo. Embora esse grau de implicação não possa ser medido quantitativamente, orientou-nos no sentido de convidar professores que estiveram sempre participando dos eventos de arte ou de formação docente,

⁹ Segundo Josso (2004, p. 64), “[...] charneira é uma dobradiça, algo que, portanto, faz o papel de uma articulação. Esse termo é utilizado tanto nas obras francesas quanto portuguesas sobre as histórias de vida, para designar os acontecimentos que separam, dividem e articulam as etapas da vida.” Na língua portuguesa falada no Brasil, seria o equivalente à expressão *momentos-chave*.

promovidos pelo departamento de Artes Visuais da Universidade ou instituições culturais, mas também professores efetiva e afetivamente envolvidos no trabalho de educar.

Pensando ainda na representatividade do grupo, tomamos também o cuidado de escolher tanto homens quanto mulheres, formados em diferentes épocas, o que, no caso da área de Arte, significa diferentes currículos e experiências de formação acadêmica.

Para o convite, criamos um grupo fechado em uma rede social, visando facilitar a nossa organização em termos de definição de datas, horários, duração dos encontros, etc., o que realmente se concretizou. Enviamos uma mensagem explicando os objetivos do trabalho proposto (apêndice A) a cinco professores escolhidos a partir dos critérios elencados e pedimos a eles que nos indicassem outros cinco. Dos cinco primeiros convidados, um deles não pôde participar por motivos pessoais. Assim, o grupo de colaboradores da pesquisa foi constituído por nove professores de Artes, atuantes na cidade de Londrina e municípios vizinhos, nascidos em um recorte temporal, que vai de 1961 a 1990, ou seja, de diferentes faixas etárias e que vivenciaram diferentes currículos de formação em Arte.

Diversos são também os percursos de cada um deles na carreira docente, dado que alguns atuaram em todos os níveis de ensino (da Educação Infantil à Graduação), enquanto outros se mantiveram no mesmo nível por longo tempo, ou estão apenas iniciando. As experiências relatadas, portanto, foram vividas em diferentes contextos, que vão desde os escolares (das redes públicas municipais e estaduais e particulares de ensino) aos acadêmicos (cursos de formação de professores de Artes Visuais) passando pela Educação Especial, a Formação de professores para o Magistério e as instituições destinadas a menores infratores. Uma apresentação de cada um desses participantes será feita na próxima sessão e trará um resumo dessas incursões na carreira docente.

3.2. Por onde andamos

Os sete primeiros encontros aconteceram semanalmente, no período de agosto a outubro de 2013, na sala de Desenho e Pintura do Departamento de Artes

Visuais da UEL. O último encontro, destinado ao balanço dos trabalhos realizados, aconteceu na primeira semana de fevereiro de 2014. A sala dispõe de mesas grandes, apropriadas para a elaboração dos mapas-trajetórias que descreveremos adiante. Além disso, as mesas foram sempre dispostas de forma que o grupo pudesse sentar-se em círculo, facilitando a dinâmica de caráter dialógico que buscávamos no trabalho. Essa forma de organização espacial favorece a interação entre os participantes, permitindo que todos se vejam e se sintam em iguais condições de participação, já que a forma circular não apresenta rupturas ou demarcações hierárquicas. Em todo o tempo buscamos um espaço e um clima que favorecessem, mais que o diálogo, a partilha, a escuta atenta, o acolhimento, o respeito e a coragem.

É importante em todos esses processos que se tenha o cuidado constante de evitar os juízos e as interpretações que poderiam não apenas bloquear a confiança indispensável ao desenrolar da experiência, como comprometer o processo reflexivo necessário à elaboração de sentidos. Para isso tivemos o cuidado de esclarecer desde o início que o nosso objetivo não era o de avaliar a atuação docente, mas conhecer suas trajetórias de formação.

Por investigar profundamente o que se dá no campo das vivências, a abordagem das histórias de vida exige um tipo de relação entre pesquisador e o seu objeto de estudo que é totalmente diferente daquele estabelecido pela ciência moderna cartesiana, distante e imparcial. A neutralidade não é possível nem desejável nesse tipo de trabalho, que só se realiza em um ambiente de confiança e espírito colaborativo. Somos todos afetados pela presença do outro, o que, por um lado, pode gerar certos desconfortos e dificuldades, mas, por outro, gera aproximações que de outra forma não seriam possíveis. Para Dominicé (2010), esse processo relacional que se instaura durante a investigação não deveria causar estranheza, uma vez que o mesmo acontece em toda situação educativa.

O processo de formação é atravessado por múltiplos processos relacionais, por que haveria o percurso da investigação de distinguir-se a esse ponto de uma situação educativa, que de resto procura compreender, eliminando-se uma das chaves de compreensão dos fenômenos formadores? (DOMINICÉ, 2010, p. 211).

O fato de haver mais de um encontro (o que aconteceria se as narrativas fossem produzidas individualmente em uma situação de entrevista) também contribui

para que se estabeleça uma relação mais informal e espontânea que, por sua vez, só vem a contribuir com a qualidade do material que se espera das entrevistas, observa Louro (1990, p. 26)

Assim, desde o início procuramos estabelecer os laços de confiança que são fundamentais nesse tipo de trabalho, como observam Josso (2004), Dominicé (2010) e Louro (1990). A organização das mesas em círculos e a inclusão de todos nós, inclusive a pesquisadora, na elaboração dos mapas e das narrativas foram alguns dos cuidados tomados, no sentido de nos alinharmos em relação às orientações Josso:

A participação do formador na pesquisa-formação por meio do trabalho sobre a sua própria biografia é mais um ato de reciprocidade e uma marca de confiança numa pesquisa participativa que um enriquecimento real para o formador-pesquisador: o trabalho sobre o seu próprio processo de formação e de conhecimento torna sua sensibilidade mais apurada para pressentir as dinâmicas dos outros e questionar suas articulações (JOSSO, 2004, p. 126).

Foi possível perceber na primeira fase do trabalho que os participantes sentiram-se por vezes vulneráveis e desconfortáveis; e comovidos em outras, durante sua própria exposição oral, o que foi por eles verbalizado. Isso acontece porque lidamos com experiências que são significativas exatamente porque deixaram marcas, traços ou mesmo traumas! Experiências capazes de operar transformações e pôr em movimento dinâmicas tão vitais que, por essa mesma razão, sempre contêm alguma carga emocional. “A carga emocional, qualquer que seja a sua natureza (prazer, tristeza, vergonha, orgulho, sofrimento, cólera, alegria, medo, deslumbramento, surpresa etc.) surge como a primeira componente de qualquer início de experiência”, diz Josso (2004, p. 183).

Mas também foi interessante observar o modo como o grupo soube respeitar os silêncios e acolher cada narrativa, compartilhando experiências semelhantes durante os diálogos, o que revela o clima de confiança e cumplicidade que havia se estabelecido no grupo.

Sobre os encontros

No primeiro encontro, após as apresentações de cada participante, iniciamos com uma exposição dos objetivos do trabalho e sua vinculação à pesquisa de doutorado. A proposta do trabalho e de sua própria condução foi muito bem aceita por todos, que manifestaram inclusive certa ansiedade por começar a trabalhar. Assinados os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, entregamos um material organizado com pequenos textos abordando aspectos e conceitos relativos à metodologia das abordagens biográficas que conduziriam os trabalhos, a fim de oferecer algum aporte teórico (apêndice B). Os textos foram motivadores de uma discussão a respeito da formação do professor e instigaram os professores a saber mais sobre o assunto, de forma que ao final desse primeiro encontro solicitaram-nos uma bibliografia que aprofundasse as questões levantadas.

Ainda nesse encontro, de acordo com a fundamentação metodológica da pesquisa, propusemos a escolha de um objeto ou imagem-referência que fosse representativo de cada participante enquanto ser docente; que seria trazido e apresentado ao grupo nos encontros seguintes. Essa proposta teve por objetivo desencadear o processo de olhar para si como autor dessa trajetória. Inspiraram-nos as palavras de Josso a respeito dessa fase em que começa a se delinear um autorretrato, revelando um sujeito, ainda que ele não se reconheça como tal em todas as situações.

Assim, uma das dimensões da construção da história de vida na nossa abordagem reside na elaboração de um auto-retrato dinâmico por meio das diferentes identidades que orientaram e orientam as atividades do sujeito, as suas opções passivas ou deliberadas, as suas representações e as suas projeções, tanto nos seus aspectos tangíveis como invisíveis para outrem, e talvez ainda não explicitados ou surgidos na consciência do próprio sujeito (JOSSO, 2004, p. 59).

A estratégia de pedir tais imagens representativas de si mesmos foi utilizada por investigadores/formadores em diferentes contextos de pesquisa e de formação de professores no Brasil e no exterior, tal como relatado por Fernando Hernández (2005)¹⁰ e Valeska Oliveira (2006)¹¹. Essas imagens representativas são

¹⁰ Referindo-se principalmente ao trabalho realizado no Programa de formação de professores do Ensino Médio de Artes Visuais realizado na Faculdade de Belas Artes em colaboração com o Instituto

potencializadoras do processo de reavivamento das lembranças, funcionando como disparadores de memória.

Para Hernández (2005), essa estratégia permite que eles comecem a falar de si mesmos e percebam que estão em um lugar que não os quer em silêncio, mas que lhes dá voz para que as suas histórias sejam ouvidas e acolhidas como constitutivas de sua própria aprendizagem. Mas, principalmente, essas imagens escolhidas por eles são reveladoras da imagem que possuem de si mesmos, ou seja, das representações que têm de si mesmos. Evidentemente que aí estão implícitas também representações de escola, professor, educação, alunos, arte, etc.

Considerando o trabalho com as narrativas como um todo, verificamos que elas se constituem em “representações do sujeito da formação sobre seu próprio processo formativo, ou seja, uma réplica interiorizada do sujeito na ação de formar-se”, como observaram Duran e Bahia (2011, p. 100) em um estudo sobre as contribuições desta metodologia para o estudo das representações sociais. As biografias educativas nos permitem conhecer os mecanismos afetivos e cognitivos envolvidos na elaboração das representações sociais.

Nos trabalhos relatados por Oliveira (2006), são utilizados também baús, caixinhas e álbuns de fotografias dos professores no intuito de aguçar a memória e trazer à tona suas representações e identificações. É por meio da memória que trazemos à luz as experiências vividas para conhecê-las e ressignificá-las a fim de compreendermos como nos tornamos o que somos.

Assim, faremos a seguir uma breve apresentação de cada um dos colaboradores desta pesquisa, usando as imagens que eles escolheram como representativas de si mesmos, bem como os nomes fictícios que foram também por eles escolhidos.

Cecília

Cecília tem 47 anos, é casada e tem 2 filhos e um neto. Ingressou precocemente na 1ª série (com 5 anos de idade) em uma escola rural, mas, para dar continuidade aos estudos teve que esperar até que a família se mudasse para um lugar mais próximo de uma escola onde pudesse. Durante o Ensino Médio parou por mais dois anos devido a experiências negativas com os professores que a deixaram insegura e com medo de voltar para a sala de aula. Dezoito anos após concluí-lo, ingressou na Licenciatura em Educação Artística, tendo-se formado em 2006. Há oito anos iniciou como professora em uma escola particular de Educação Infantil e há dois anos atua como professora efetiva da rede pública estadual.



Figura 5 - Objeto representativo de Cecília

“O dia que você fez essa proposta eu já pensei... nesse mesmo objeto. Tentei mudar, mas não deu. Tem que ser ele mesmo! E aí eu fiquei pensando que precisava ser alguma coisa que... que eu realmente eu não conseguisse ficar sem, que me fizesse falta todos os dias... e aí eu percebi que realmente é o meu super objeto, meu básico estojo... (risos) com algumas coisas dentro [...] No início eu levava porque era uma necessidade eu... entendia que no Estado a gente tem uma dificuldade com materiais, e tal. Mas aí eu percebi que ele acabou sendo assim uma... como que eu vou dizer...? um instrumento assim de... de aproximação com os meus alunos. [...] Assim na sala... na escola... todo mundo me conhece, nem que não sejam meus alunos, por causa do meu estojo.” (Cecília, NO¹²).

¹² Ambas as narrativas – orais e escritas – serão objeto de análise e a partir de então utilizaremos as siglas (NO) para as narrativas orais e (NE) para as narrativas escritas.

Beatriz

Beatriz tem 36 anos, é casada, tem quatro filhos e se formou em 2002. Foi aprovada em concurso público da rede estadual em 2004, mas, por razões pessoais, entre eles a perda de um filho ainda em gestação, só pôde assumir as aulas em 2007.



Figura 6 – Objeto representativo de Beatriz

“E eu pensei nisso daqui que... até hoje eu guardo, né? Nem... to usando mais, muito, né? Que é a minha maletinha de pintura... que eu ganhei de uma tia também que é professora de arte... eu acho que, querendo ou não, eu tive essa influência dela, né? Dessa... professora... dessa tia que é professora de arte e... e eu gosto disso... tenho uma memória muito grande desse cheiro da tinta, né? da tinta a óleo. E aqui ó... tem coisinhas guardadas que estão aqui dentro que não... não desfiz, por dó... eu não descartei. (Beatriz, NO)

Desirée

Desirée tem 53 anos, é casada, tem dois filhos e se formou em 1986. Atua como professora de Artes há vinte e três anos pela rede pública estadual, na condição de professora temporária, porque, embora tenha sido aprovada em três concursos públicos da Secretaria Estadual de Educação, nunca pôde assumir um padrão como professora efetiva por possuir apenas a Licenciatura Curta. A conclusão da Licenciatura Plena foi adiada mais de uma vez, para cuidar de familiares: primeiramente os filhos pequenos, depois os pais e o avô. Após tantos anos, está finalmente concluindo seus estudos acadêmicos por meio do PARFOR¹³, o que lhe garantirá assumir um padrão no quadro de professores efetivos e alcançar alguma estabilidade profissional.

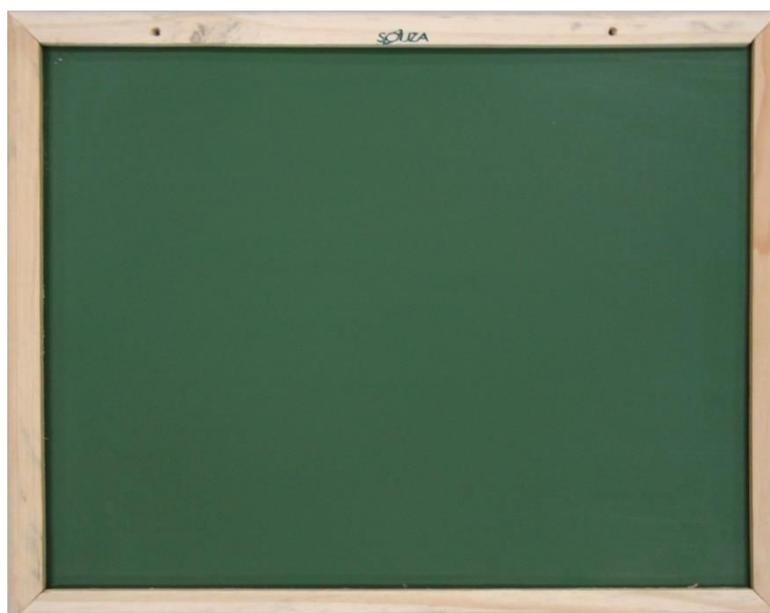


Figura 7 – Objeto representativo de Desirée

“Quando era pequena, vivia desenhando nas paredes da minha casa, com giz de cera e minha mãe nunca ficou brava por isso. Ela comprou um pequeno quadro verde, pendurou na parede da casa, comprou giz colorido e eu vivia desenhando a minha mãe. Ela adorava!” (Desirée, NE).

¹³O PARFOR é um Programa emergencial implantado em regime de colaboração entre a Capes, os estados, municípios o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior – IES, destinado a professores licenciados que estejam em exercício na rede pública de educação básica e que atuem em área distinta da sua formação inicial, ou sem formação superior, a fim de que possam obter a formação exigida por lei.

Lia

Lia tem 41 anos, é casada e tem duas filhas. Durante a graduação precisou fazer uma pausa para cuidar da filha que apresentou problemas de saúde, e concluiu o curso em 2000. Iniciou a carreira como professora da rede pública municipal nas séries iniciais e trabalha na mesma escola há dezenove anos, tendo sido também diretora. Antes disso atuou por dois anos em uma escola filantrópica e outros três em uma escola particular de Educação Infantil.



Figura 8 – Objeto representativo de Lia

“O meu objeto eu trouxe o avental... que eu uso na sala de artes... e que às vezes os meus alunos usam, porque eles adoram colocar isso aqui! [...] E quando eu pensei no avental foi nessa coisa das manchas que ele tem, assim. E a gente também tem marcas! A gente faz marcas nas pessoas, né? E... e os alunos que passam, a gente.. sei lá... você pode deixar marcas positivas ou negativas. De qualquer jeito você vai deixar uma marca! Então eu escolhi o avental por isso. Porque ele tem muitas marcas e nem todas aqui foi eu que fiz. As crianças deixaram. E é assim. A gente tem as marcas que a gente faz e tem as marcas que a gente recebe... da vida, dos outros.”(Lia, NO).

Madu

Madu tem 48 anos, é casado, tem dois filhos e se formou em 2002. As dificuldades porque passou a família após a morte do pai levaram a morar com a avó, depois com a mãe e irmãos em uma casa abandonada e por fim sozinho na rua. Aos onze anos abandonou a escola e entre várias “fugas” e retornos à casa materna, trabalhou como engraxate, auxiliar de torneiro mecânico, auxiliar de copeiro em duas boates noturnas em Londrina e em um restaurante em São Paulo. Aos 22 anos, tendo voltado novamente à casa materna, passou a trabalhar em uma metalúrgica e iniciou um namoro com a atual esposa, que o motivou a retomar os estudos. Concluiu o Ensino Fundamental e o Médio na modalidade de Supletivo e ingressou na Universidade para fazer o curso de Ciências Sociais. No segundo ano, decidiu que queria fazer Licenciatura em Artes Visuais, curso que concluiu enquanto trabalhava de madrugada na metalúrgica. Na carreira docente, iniciou como educador social em instituições destinadas a menores infratores e na rua. Há oito anos atua como professor efetivo da rede pública estadual, em escolas de periferia.



Figura 9 – Objeto representativo de Madu

“Então... é por isso que eu trouxe esse... esse álbum... eu cheguei até... até a ser professor, acho que por conta... de família, mesmo, né? porque ... acho que foi meio persistência minha em mostrar pra família que eu podia construir alguma coisa...” (Madu, NO).

Solei

Solei tem 23 anos, é casada e se formou em 2012. Está iniciando a carreira docente, atuando como professora temporária na rede pública estadual há poucos meses. Com treze anos já exercitava a docência levando atividades de desenho e pintura para as crianças que ajudava a cuidar na igreja que frequenta.

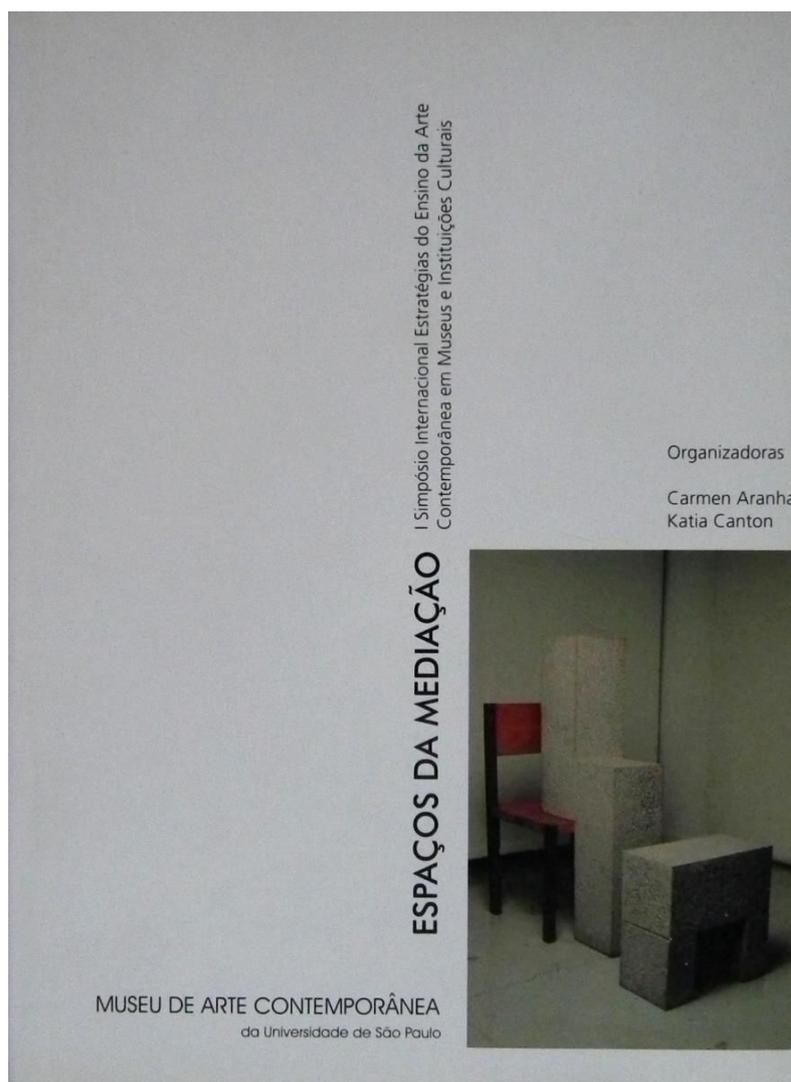


Figura 10 – Objeto representativo de Solei

“Bom, o objeto que eu escolhi... foi um livro chamado *Espaços da Mediação*. E ele é um livro que consegue dialogar bem com... a teoria da História da arte, a produção e o ensino... de Arte. E, isso pra mim é uma coisa que... eu queria levar comigo, assim. Uma coisa que... é essencial! As três coisas estarem unidas sempre. [...] E pra mim, o livro representativo... da mediação... é... ele assim, ele é um ideal agora.” (Solei, NO).

Davi

Davi tem 34 anos, está separado e tem uma filha. Formou-se em 2003 e iniciou a carreira docente trabalhando por dois anos em uma escola-oficina destinada a menores infratores. Incomodado com interferências políticas na escola, deixou a carreira e foi trabalhar com decoração de festas infantis e para supermercados durante dois anos. Retornou à carreira docente há oito anos, em uma escola de Educação Especial, onde realiza oficinas de arte para os alunos regulares e atendimentos individuais para aqueles que são encaminhados pelo Departamento Clínico da Escola para a Arte-terapia. Trabalha também na rede pública de ensino como professor efetivo.

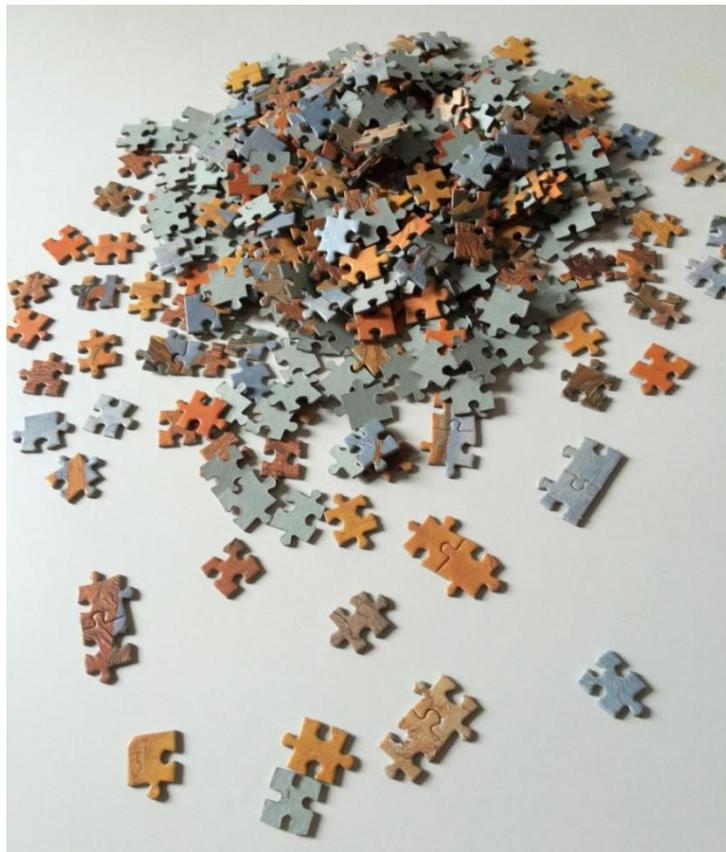


Figura 11 – Objeto representativo de Davi

“Bom, o objeto que eu trouxe foi um quebra-cabeça. Primeiro que acho que é tanto da minha parte profissional quanto da parte pessoal e traduz bastante o momento que eu to passando mesmo. Parece que tava tudo montado, minha vida bem estruturada e parece agora deu uma espalhada nas peças. Assim... realmente, uma espalhada literalmente! E o quebra-cabeça me representa também porque eu acho, é... eu trabalho com Educação Especial e às vezes eu falo assim, Poxa! Será que isso daqui dá conta de montar o quebra-cabeça ou não? Então assim, eu vou brincando e é um desafio...” (Davi, NO).

Cristina

Cristina tem 34 anos, é solteira e se formou em 2002. Iniciou a carreira docente como oficinaira em um projeto social da Prefeitura de Londrina, no qual atuava desde o estágio da graduação, permanecendo ali por três anos. Em 2004 ingressou no Mestrado em Cultura Visual da Universidade Federal em Goiânia (GO). Após a sua conclusão, trabalhou no SENAC, ministrando um curso de maquetes, e depois na empresa do pai. Atualmente é artista plástica e docente no curso de Licenciatura em Artes Visuais desde 2008.



Figura 12 – Objeto representativo de Cristina

“Isso é um conjunto que tem na minha casa desde que eu me lembre... desde a minha infância. Então, acompanha todo o tempo que eu existo, e depois, sabendo com a minha mãe, ele foi um presente de casamento. [...] Minha família ela é muito pequena. Somos eu, minha mãe, meu pai e meu irmão [...] Como se fosse esse... esse grupo, né? de pessoas. Esse conjunto de coisas que estão aqui acumuladas... que são feitas pra abrigar... que ao virar elas já não abrigam mais. Que refletem, mas que tem uma opacidade. [...] Que cada um... cada uma dessas coisas aqui é... alimentou esse grupo... e que de alguma maneira me alimentou esse tempo todo de reflexões”
(Cristina, NO).

Frida

Frida tem 30 anos, é solteira e se formou em 2005. Iniciou a carreira docente como professora de séries iniciais em escolas estaduais e municipais no interior do estado de São Paulo. Após três anos, voltou a Londrina para lecionar no Ensino Fundamental em escolas públicas estaduais. Em 2009 concluiu o Mestrado em Artes Visuais na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e passou a fazer parte do corpo docente do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UDESC (Universidade Estadual de Santa Catarina). Atualmente é artista plástica, doutora em Artes Visuais da Universidade Estadual de São Paulo (USP) e atua como docente no curso de Licenciatura em Artes Visuais.



Figura 13 – Objeto representativo de Frida

“O docente tem uma espécie de chama – conhecimentos, experiências, provocações - que passa para outras pessoas; quanto maior for o palito, maior a duração da chama e, conseqüentemente, maior a quantidade de pessoas afetadas por esse fogo. Também, é importante notar que o palito de fósforo está no centro do guardanapo. Irremediavelmente o professor está no centro da situação de ensino. [...] O guardanapo metaforiza o contexto escolar. Entendo-o como frágil, como algo delicado. No entanto, poucas vezes conseguimos atravessar. Se o conhecimento é a chama, ele só se estabelece a partir do atrito que o palito estabelece com uma outra superfície.”
(Frida, NE).

Nessa breve apresentação dos colaboradores já se evidencia que as trajetórias profissionais não são sempre contínuas e lineares, mas marcadas por rupturas, paragens e mudanças de percurso que vão acontecendo ao longo da vida motivadas por questões tanto pessoais quanto profissionais. Algumas vezes são escolhas, outras imposições, nem sempre previstas ou sequer imaginadas. As trajetórias pessoais raramente são fiéis aos planejamentos feitos em determinados momentos de nossas vidas. Por motivos econômicos, políticos, institucionais, familiares ou de saúde, vemo-nos impelidos ou obrigados a mudar o rumo de nossa trajetória em determinados momentos.

A análise das narrativas orais e escritas produzidas no âmbito desta pesquisa corroboram a análise de Dominicé (2006), fundamentada em suas experiências de pesquisa e formação utilizando as narrativas de formação, vividas ao longo de sua carreira na Universidade de Genebra.

A fragilidade do emprego, os conflitos relacionais, uma saúde defeituosa constituem alguns exemplos de perturbações que habitam a história de vida. Quando essas situações se tornam sem saída, é preciso renunciar e recriar, aceitar perder, para poder refazer. Aqueles que viveram essas metamorfoses sabem o que lhes custaram (DOMINICÉ, 2006, p. 349).

As histórias pessoais aqui apresentadas delineiam diferentes contextos pessoais e sociais pela amplitude da faixa etária do grupo. Ao longo das narrativas, vamos percebendo os diferentes anseios e conflitos vividos por cada geração. Enquanto algumas trajetórias são marcadas pela luta por uma emancipação em relação à família ou contra a rigidez da educação recebida, como notadamente no caso de Desirée e Cecília, outras são marcadas pelos deslocamentos geográficos característicos da contemporaneidade e suas implicações, como nos casos de Cristina, Frida e Madu.

No *segundo encontro*, iniciamos propondo a elaboração de um mapa que fosse representativo de seus percursos/trajetórias docentes, ao qual chamamos de *mapa-trajetória*. A ideia de elaborar esses mapas surgiu quando pensávamos em uma estratégia que pudesse dar visualidade à trajetória que ia se delineando a princípio apenas em pensamento pelos colaboradores. Diz respeito à fase de preparação que antecede a socialização oral e que se caracteriza, conforme Josso

(2004), como um trabalho solitário. Acabou sendo também um importante instrumento de apoio à narrativa oral, sinalizando os pontos mais importantes.

Entregamos um pequeno texto (apêndice C) com questões balizadoras: *Como me tornei o professor que sou?* Essa questão se desdobra em outras, que podem ajudar a pensar em nossas trajetórias: *Como me formei? E como esse processo afeta a minha identidade? Que experiências deixaram marcas formadoras e, conseqüentemente, transformadoras da minha identidade e subjetividade? Que acontecimentos da vida privada repercutem ou repercutiram no trabalho escolar? E com que efeitos? O que aconteceu para que eu viesse a ter as ideias que tenho hoje?*

O mapa poderia ser reelaborado a cada encontro a partir das apresentações dos colegas e das discussões intersubjetivamente compartilhadas, uma vez que, conforme Josso:

No decurso desse tempo necessário à audição das narrativas tomam consciência de que a rememoração é um processo associativo que se refina e se enriquece com as outras narrativas e com as questões suscitadas por cada narrativa, tanto da parte dos animadores como dos participantes (JOSSO, 2010, 68).

Nesse sentido, a narrativa de formação é um trabalho simultaneamente individual e coletivo, uma que vez que, durante todo o processo, somos constantemente tocados e provocados pelo outro, pelas recordações que as suas narrativas suscitam em nós, em um duplo movimento de identificação e distanciamento entre as narrativas.

Para a elaboração dos mapas-trajetórias foram dispostos nas mesas os seguintes materiais: a) folhas de papel cartão em tamanho A2 e pequenos cartões para serem afixados e retirados do mapa sempre que necessário; b) fitas adesivas e canetas coloridas; c) um impresso com a proposta por escrito (apêndice C). Os mapas ficavam guardados na mapoteca da sala de pintura onde os encontros eram realizados de modo que podiam ser retomados e reelaborados a cada encontro; no entanto, apenas Madu o fez, elaborando um segundo mapa no terceiro encontro. Os demais participantes não fizeram nenhuma alteração ou substituição dos mapas já elaborados.

Os encontros seguintes foram dedicados às narrativas orais individuais motivadas pela apresentação do objeto escolhido como representativo de si e dos

mapas-trajetórias elaborados anteriormente. Estipulamos previamente que cada um teria 40 minutos para a sua narrativa, tempo esse que poderia ser ampliado quando fosse necessário. Organizamos um cronograma das apresentações, cuja ordem foi escolhida de forma aleatória (por meio de um sorteio), de modo que, em cada encontro, haveria duas apresentações, seguidas de 20 minutos para que os demais participantes do grupo pudessem interagir com o autor da narrativa, fazendo perguntas ou aproximações com suas próprias experiências. Esse tempo foi suficiente para a maioria deles e naturalmente ampliado por outros, quando foi necessário, sem prejuízo de ninguém. Durante todo o tempo, os mapas e o material necessário à reelaboração estiveram à disposição do grupo na mesa para as possíveis reformulações durante o percurso.

Ao final de cada apresentação oral, os demais participantes eram convidados a interagir com o narrador, por meio de perguntas ou observações a respeito do que foi dito.

Nos trabalhos com histórias de vida, freqüentemente são realizadas várias sessões com o(a) depoente, e talvez umas poucas questões ou até mesmo interjeições e comentários podem provocar a recordação. Mesmo em uma única sessão (no caso de entrevistas temáticas e semi-estruturadas) este é também o procedimento mais indicado, ou seja, interagir com o(a) entrevistado(a), fazendo-lhe algumas perguntas, usando recursos de fala que provoquem a continuidade do seu depoimento ou, quando necessário, chamando-o ao tema, reenforcando (não sem registrar os "desvios", as vias percorridas pelo sujeito para tratar ou evitar um assunto). (LOURO, 1990, p. 26).

Como evidencia a consideração de Louro (1990), em nossa pesquisa verificamos que, além de contribuir com os processos de rememoração e/ou compreensão do narrador, as trocas intersubjetivas efetuadas nesses momentos de interação propiciaram a cada participante elaborar compreensões a respeito de seus próprios processos de formação e de conhecimento e contribuíram para que as narrativas se apurassem.

O encontro seguinte às últimas narrativas apresentadas teve por objetivo propor e encaminhar as narrativas escritas, que, segundo Josso (2010, p.66), tratam de textos nos quais cada um procura traduzir em linguagem própria o que foi refletido e elaborado durante a fase das narrativas orais, ou seja, elabora uma narrativa escrita de seu percurso – trajetória da formação. Antes de irmos para esse

encontro, ouvimos todas as entrevistas gravadas movidas pelos seguintes questionamentos: *as narrativas respondem às questões postas por nossa pesquisa? Seria possível categorizar as experiências? Que aspectos haviam sido referidos, valorizados ou mesmo desprezados em cada narrativa?*

Essa análise foi motivada não apenas pelo desejo de verificar se encontraríamos ali o que precisávamos, mas também de compartilhar as nossas primeiras impressões e interpretações do material produzido, dando continuidade ao diálogo estabelecido com os participantes e em conformidade com a intenção de atuarmos como parceiros na pesquisa até o final.

Com a análise foi possível levantar os principais aspectos mencionados pelos autores, que não constituíam ainda nenhuma categorização definitiva dos dados coletados até então, senão essa devolutiva ao grupo e a cada um em particular com os objetivos acima arrolados. Como destaca Dominicé (2010), verificamos as dificuldades dessa tarefa, uma vez que na análise das narrativas biografias educativas é possível apenas “referenciar alguns traços dessa história”, escapando-nos sempre o todo do sujeito.

Depois, à força de trabalhar as primeiras biografias educativas, demo-nos conta de que só era possível referenciar alguns traços dessa história. O processo de formação não era identificável se per si. Só se davam a conhecer processos mais específicos, com o sentido de linhas de força, de componentes, de traços que dominam uma estória de vida (DOMINICÉ, 2010, p.197).

Nesse primeiro momento percebemos que, enquanto algumas narrativas produzidas em nosso grupo priorizavam os aspectos relacionais ligados à família, outras valorizavam as trocas efetuadas com colegas de trabalho para a sua formação. Outras ainda atêm-se principalmente a falar das motivações para a escolha e permanência na profissão, pouco se referindo aos aspectos relativos à formação acadêmica ou mesmo à continuada.

Como já haviam percebido e advertido os autores que fundamentam essa metodologia (Josso, 2004, 2010; Dominicé, 2010; Finger, 2010), as narrativas apresentam grande diversidade entre si, uma vez que se referem a singulares trajetórias de vida, e apresentam “[...] no próprio movimento da sua escrita fatos tangíveis, estados de espírito, sensibilidades, pensamentos a propósito de, emoções e sentimentos, bem como atribuição de valores” (JOSSO, 2004, p. 186).

Isso não evitou uma sensação de insegurança de nossa parte, após ouvidas as narrativas, já que naquele momento esperávamos encontrar no material coletado grandes generalizações em relação aos processos de formação dos participantes. Mas como observa Josso, o trabalho com as Histórias de vida “[...] não está centrado numa abordagem das experiências formadoras, mas sobre a dinâmica de interação entre essas experiências” (JOSSO, 2004, p. 135). Os processos de formação, em sua complexidade e dinâmica, interessam mais que uma listagem dos tipos de experiência que possuem um potencial formador. Além do mais, nenhuma narrativa seria capaz de dar conta da vida de uma pessoa, ainda que recortada pelo viés da formação.

É importante considerar também o que diz Louro (1990, p. 26) a esse respeito: “[...] as falhas e esquecimento da memória também ‘dizem’ alguma coisa. Sem dúvida, é preciso estar sensível para ser capaz de ouvir e compreender estes diferentes discursos”. Cabem aqui também suas observações a respeito da pesquisa oral, destacando sua natureza qualitativa:

Se estamos tratando da história oral como um tipo de pesquisa que privilegia determinadas perspectivas teóricas e sujeitos, não estamos nos referindo a uma técnica, mas a uma abordagem de pesquisa que é primordialmente qualitativa (e secundariamente quantitativa). Com isto, fica já evidente que não se supõe a realização de uma entrevista padrão (um questionário oral) com “x” sujeitos, cujas respostas serão posteriormente categorizadas, tabuladas e analisadas estatisticamente (LOURO, 1990, p. 25).

A análise das narrativas nos permitiu perceber algumas temáticas em torno das quais giravam as experiências relatadas, que foram por nós assim sistematizadas: a) aspectos relacionais ligados à família; b) aspectos relacionais ligados aos colegas de trabalho; c) educação formal – graduação; d) educação formal - formação continuada; e) formação pelo trabalho; f) experiências pessoais: viagens, leituras, conferências, exposições, visitas; g) motivações pessoais; h) referências (pessoas).

A fim de oferecer aos autores um retorno do que havíamos percebido no material de pesquisa, cada um desses tópicos foi impresso, recortado e entregue aos participantes para que individualmente os organizassem em ordem de importância conforme haviam sido abordados ou não em suas narrativas. Isso nos colocou a todos no papel de investigadores e analistas do material produzido e se

revelou uma estratégia bastante profícua que possibilitou, primeiramente, confrontar as nossas leituras com as do grupo, enriquecendo a análise de todos nós. Essa atividade também oportunizou a cada um perceber o que havia sido mencionado e aquilo que ficou silenciado em sua narrativa, seja porque fora esquecido até o momento em que a fala de outrem lhe suscitasse a memória, seja porque sequer lhe tinha ocorrido referenciar. Alguns participantes ficaram surpresos de não terem se referido a determinados tópicos, pessoas ou experiências que contribuíram ou marcaram de forma tão contundente suas trajetórias de vida e formação, por terem sido inconscientemente omitidos ou esquecidos durante a narrativa oral.

Isso poderia então ser feito na fase da narrativa escrita, a critério de cada um, já que, como observam ainda os autores (Dominicé, 2006; Finger, 2010; Josso, 2010), não é possível reconstruir integralmente a história de vida ou mesmo a trajetória de formação de uma pessoa, dado o seu caráter processual e extremamente complexo. O resultado depende diretamente das capacidades reflexivas postas em jogo pelos participantes em cada etapa proposta, conforme Josso (2010).

Finalizamos esse encontro definindo a data de entrega das narrativas escritas e a data do último encontro, que aconteceu em fevereiro de 2014, dedicado à finalização dos trabalhos realizados – *fase de balanço dos formadores e dos participantes*. Nesse momento fizemos um “balanço” pessoal do trabalho em realização, das aprendizagens adquiridas, incluindo as perspectivas de ampliação e de prolongamento da reflexão até então empreendida. Estas foram as questões norteadoras da discussão: *Se fosse escolher hoje o objeto representativo de si mesmo, escolheria o mesmo? Que sentido teve para si o trabalho realizado até aqui? Em que a experiência realizada foi formadora? O que aprendemos com esta experiência? O que podemos dizer sobre a formação docente (ou sobre a formação do professor de artes visuais, mas especificamente)?*

3.3. O que produzimos

Este subcapítulo se destina a uma breve análise do material produzido, que resultou em nove gravações de narrativas orais, com período de duração entre 24:50 minutos a 1:02:57 horas; nove narrativas escritas, entregues digitadas por eles, variando de duas a dez páginas, e dez mapas-trajetórias (um dos autores-participantes produziu dois mapas). Algumas narrativas escritas incluem também letras de músicas, citações de pensadores e uma delas a imagem do objeto que apresentou como representativo de si mesma.

A narrativa escrita caracteriza-se por uma elaboração que difere do caráter mais espontâneo da narrativa oral. Nesse espaço de tempo entre uma e outra acontece um importante trabalho de reflexão, elaboração de sentidos e tomada de consciência. Em contraposição ao conjunto composto por fragmentos de vida que caracteriza a narrativa inicial, surge o desejo ou a preocupação de apresentar uma história a ser contada. Como vimos anteriormente, é nesse momento que começam a se delinear as linhas de força, os fios condutores que podem dar sentido aos acontecimentos de uma vida e à sua própria existência.

O questionamento das ligações implícitas ou explícitas permite entrar numa reflexão multi-referencial sobre o que animava ao autor, revelando pouco a pouco um sujeito mais ou menos ativo no seio das suas limitações, das suas heranças, dos seus registros de predileção, às voltas com as dificuldades de um movimento interior que oscila entre autonomização e conformismo, responsabilização e dependência, emergências interiores e exigências exteriores (JOSSO, 2004, p. 180).

Na passagem do oral ao escrito, a narrativa inicial passa então por revisões e sofre cortes, retoques, supressões e inclusões, de forma que algumas das vivências e experiências anteriormente relatadas podem ser omitidas ou valorizadas; enquanto outras, trazidas à tona pela partilha coletiva, passam agora a compor a narrativa de sua trajetória. Procura-se também nesse momento privilegiar, entre as vivências anunciadas, aquelas que se constituíram em experiências significativas exatamente porque deixaram marcas formadoras, ou foram fundadoras no sentido de contribuir com a elaboração da própria identidade docente.

Se, por um lado, as narrativas escritas são mais elaboradas, as narrativas orais são mais densas e ricas em certos aspectos, já que os gestos, expressões faciais, pausas e mudanças de entonação da voz facilitam a abordagem de certos temas ou acontecimentos que exigiriam maior esforço do narrador na hora de escrever. Motivo pelo qual, neste trabalho, tanto as narrativas orais quanto as escritas foram objeto de análise, dado que as percebemos como complementares. Da mesma forma, os mapas-trajetórias serviram como material de estudo, embora tenham sido utilizados inicialmente apenas como uma estratégia de preparação para o relato oral.

Em uma análise comparativa entre as narrativas orais e as escritas de cada um dos participantes de nossa pesquisa, foi possível perceber que: a) as narrativas orais apresentam-se mais espontâneas e com um caráter mais reflexivo e voltado às significações atribuídas às experiências vividas; b) as narrativas orais trazem mais registros psicológicos, que são mais fáceis de serem expressos pela fala do que pela escrita; c) conseqüentemente, a grande maioria das narrativas orais denota uma forte carga emocional; d) na maior parte das vezes a narrativa escrita é mais elaborada, porém mais sucinta que a narrativa oral, com omissão de alguns acontecimentos; e) em algumas, foram feitos acréscimos de recordações tidas nesse ínterim, ou daquelas que já estavam no mapa-trajetória, mas foram esquecidas no relato oral; f) em algumas narrativas escritas, os eventos recordados são descritos mais detalhadamente ou há mais reflexões que possivelmente foram elaboradas após último encontro. Procederemos a uma breve descrição comparativa de ambas, por autor-participante e na sequência em que foram realizadas.

David foi o primeiro a fazer a narrativa no grupo. A narrativa escrita inicia com uma breve análise do que foi para ele a experiência de trabalho no grupo e segue dando ênfase à formação que se dá na prática. Há algumas inclusões de referências de familiares e professores, de episódios escolares e familiares da infância, mas nenhuma referência ao divórcio, que ocupou espaço importante durante a sua fala. Aborda de forma comparativa as experiências docentes vividas nos diferentes contextos da educação: com menores infratores e em situação de vulnerabilidade social, na Educação Especial e, recentemente, no ensino regular, todas aceitas como desafios. O mapa-trajetória é organizado a partir de um desenho em preto e branco, feito por ele, com linhas que lembram rizomas. Cinco palavras ganham destaque, escritas em tamanho maior: *Mãe, Pai, Pré, Família* e *Social*. Mas ao longo

das linhas do que parece ser um rizoma, em tamanho bem pequeno e quase apagadas, se pode ler também algumas palavras relativas a acontecimentos relatados ou temáticas abordadas. Há também o desenho de uma pequena peça de um jogo de quebra-cabeça e o de um edifício com a inscrição do nome da escola onde estudou na infância (fig. 15).

A narrativa oral de Beatriz é percorrida pelo prazer que sente com as atividades ligadas à arte e o fascínio pelos materiais plásticos e permeado por muitos relatos de atividades e experiências escolares e extraescolares a isso relacionadas, quando as condições financeiras o permitiram. A falta de diálogo e de trocas de experiências com os colegas de trabalho, mais especificamente os professores de artes, também constitui uma tônica de sua narrativa, expressa às vezes na forma de desabaços, como ela mesma afirma. Inclui algumas críticas à pouca atenção dada ao ensino pelo curso de formação/graduação e algumas considerações sobre a condição da mulher no magistério. Embora sua narrativa oral tenha sido uma das mais longas, a narrativa escrita é a mais curta de todas, contendo duas páginas. Não há ênfases ou exclusões significativas, mas o texto é dedicado principalmente a relatar os principais episódios lembrados, sem referências a estados de espírito ou motivações que estiveram presentes em toda a narrativa oral. O mapa-trajetória apresenta vários pedaços de papel recortados com as principais questões abordadas por ela, sendo em sua maioria relativas à graduação e às dificuldades que sentiu após formada para assumir a sala de aula. Há também três desenhos feitos por ela: uma tela sobre cavalete, o logotipo da UEL (instituição em que se formou) e uma representação de um desenho de observação referente à sua aprovação na Prova de Habilidades Específicas do vestibular para o curso de Artes (fig. 15).

A narrativa oral de Desireé é pontuada por paragens, retomadas e reinícios no âmbito profissional, sempre relacionados à necessidade de cuidar de familiares (filhos, pais, avô). Durante sua fala cantou um pequeno trecho da música *Tocando em frente*¹⁴, comentando a temática da necessidade de seguir em frente na vida, apesar das dificuldades. Apresentou também um desenho que ela guarda com carinho, feito pelo filho quando era criança (em que ele representou a terra e um sol e entregou a ela dizendo que ela era o “solzinho de sua vida”), ressaltando que

¹⁴ Composição de Renato Teixeira e Almir Sater.

jamais se arrependeu de ter priorizado a família no início da carreira docente. Abordou ainda por um bom período de tempo as primeiras experiências – algumas traumáticas – no início do período escolar. A narrativa escrita é mais sucinta e de caráter mais informativo, embora reitere as experiências narradas oralmente e acrescente as influências e estímulos recebidos pelos familiares, relacionados à arte e afins (uma irmã é arquiteta, um irmão é cantor, outro atuou como ator, os filhos são músicos). O mapa-trajetória é organizado em oito tópicos em que ela descreve resumidamente as principais experiências relatadas oralmente, um texto com a letra da música colado na lateral esquerda e o desenho feito pelo filho colado na lateral direita (fig. 16)

A tônica da narrativa oral de Cecília está no sentido que ela atribui à docência; diretamente relacionado às suas experiências escolares e à busca por uma aproximação com seus alunos baseada na confiança. Aborda as dificuldades encontradas no período escolar por causa de timidez e a sensação de “exposição” na sala de aula; a graduação tardia, após dezoito anos decorridos desde a conclusão do Ensino Médio; as experiências felizes vividas nesse período, que lhe devolveram a autoconfiança; e o sentido da docência para si. A narrativa escrita tem duas páginas; inicia com uma citação de Rubem Alves (*O nascimento do pensamento é igual ao nascimento de uma criança- tudo começa com um ato de amor. Uma semente há de ser depositada no ventre vazio. E a semente do pensamento é o sonho. Por isso os educadores, antes de serem especialistas em ferramentas do saber, deveriam ser especialistas em amor- intérpretes de sonhos*); e finaliza com uma citação de Henry Brooks Adams (*Um professor sempre afeta a eternidade. Ele nunca saberá onde sua influência termina*). Essa última sintetiza bem a tônica de toda a sua narrativa escrita, que gira em torno das marcas que os professores deixam na formação de seus alunos, desde as sentidas por ela, até as que ela gostaria de deixar em seus alunos. Aqui são explicitadas as situações traumáticas vividas no espaço escolar, às quais havia se referido superficialmente no momento da narrativa oral. Em seu mapa-trajetória vemos uma espécie de trilha feita com pegadas (marcas de pés) de papel recortado e colado, cada uma delas com uma data (ano) e indicações de episódios ou acontecimentos importantes (fig. 17).

A narrativa oral de Lia também é conduzida pelo fio do fazer artístico e revela como a facilidade e o gosto pelo desenho foram uma espécie de “passaporte” para a interação com os colegas, dando-lhe certa visibilidade na sala de aula. A narrativa

escrita é curta (duas páginas) e se constitui em uma espécie de resumo da narrativa oral, sem acréscimos ou exclusões significativas. O mapa-trajetória apresenta no centro uma mão (semelhante a uma árvore) desenhada por ela, rodeada de pequenos pedaços de papel recortados e colados, tendo cada um deles uma data (ano) e indicações de episódios ou acontecimentos importantes. No centro, em cima, um deles tem um coração com a palavra “EU”, seguida das datas de nascimento e de realização da pesquisa (fig. 18).

A narrativa oral de Madu inicia com a explicitação da situação de dificuldades financeiras e familiares que explicam o abandono da escola na quinta série e aborda o período em que viveu nas ruas, o abandono da escola, os muitos trabalhos que fez, o retorno à escola motivado pela namorada e atual esposa, as dificuldades encontradas durante a graduação, a descoberta da docência e sua opção pelos menores infratores e crianças em situação de risco e vulnerabilidade social e o sentido da docência em sua vida. A narrativa escrita tem quatro páginas, é organizada em subtítulos e traz uma introdução. Não há inclusões ou exclusões significativas em relação à narrativa oral. Madu elaborou dois mapas ao longo do tempo destinado às narrativas orais. O primeiro foi composto apenas por pequenos textos, marcados com datas e organizados de forma cronológica, dispostos em sequência ao longo de quatro fileiras, sinalizados por setas indicativas de sequência (fig. 19). O segundo mapa é semelhante ao primeiro, apresentando os principais episódios relatados, em sequência cronológica desde o nascimento até a idade atual, tendo algumas indicações de datas e intercalados por vários desenhos feitos por ele (fig. 20).

A narrativa escrita de Cristina pouco difere da narrativa oral. É a mais longa de todas (dez páginas) e muito rica na descrição de suas experiências relacionadas à arte e à docência e nas significações que tiveram para si. Inicia com um título (*Como me tornei a professora que sou?*), seguido de um trecho do poema *O Trabalho*, de Gibran Khalil Gibran (... *quando trabalhais, realizais parte do sonho mais longínquo da terra, desempenhando assim uma missão que vos foi designada quando esse sonho nasceu. E, apegando-se ao vosso trabalho, estareis na verdade amando a vida. E quem ama a vida através do trabalho, partilha do segredo mais íntimo da vida*). Ela traz vários microepisódios relacionados à arte/experiência estética e à docência, desde os primeiros vividos na infância e marcados por um caráter lúdico, passando pela graduação e primeiras experiências profissionais, até a

docência acadêmica. O mapa-trajetória é composto de desenhos a grafite feitos por ela e palavras ou pequenas frases, sendo algumas em pequenos pedaços de papel recortados e colados. Dois deles aparecem em destaque: um com a palavra MEDO e outro com o desenho de um urubu, que ela via a caminho da escola (fig. 21).

As narrativas oral e escrita de Solei também são muito semelhantes. Dado que ela havia se formado no ano anterior ao da pesquisa e estava apenas iniciando sua trajetória na docência como professora temporária no Estado, ambas foram sucintas, apresentando suas primeiras experiências com a arte desde a infância, tendo-as sempre como fio condutor. Finaliza relatando sua participação em um ateliê de criação na casa de Cultura da UEL e sua preocupação em continuar na docência apenas se isso for motivo de prazer e satisfação para ela e para os alunos. O mapa-trajetória é composto por cinco *balões* de texto, recortados e colados, contendo os seguintes dizeres: *Encontros e descobertas; Projeto de pesquisa; Música; Criando desenhos; Procurando desenhos*; e um outro, bem pequeno, no canto inferior onde se lê *Mãe* (fig. 22).

A narrativa escrita de Frida traz a imagem do objeto representativo de si mesma, seguido de um título (*Resíduos de uma trajetória docente*) e possui um caráter que difere um pouco dos demais, rico em reflexões e questionamentos a respeito da docência e do exercício de olhar para si. Há apenas um relato de experiência vivida com a arte no período escolar, nenhuma referência familiar, e várias menções às influências artísticas e literárias. Em boa parte é dedicado a abordar o sentido da docência para si, a partir do objeto escolhido como representativo de si mesma, de caráter metafórico e produzido por ela mesma (objeto-arte). O mapa-trajetória também difere dos demais por organizar-se de forma mais alongada horizontalmente do que retangular. Traz em destaque e ocupando quase todo o espaço a frase-título *Resíduos de uma trajetória docente*, e apresenta palavras, frases e desenhos feitos por ela. Distribuídos ao longo do mapa há também vários pedaços de papel recortados, coloridos e colados com pequenos textos ou palavras, sendo que algumas são indicações de cidades onde ela morou, estudou e/ou trabalhou (fig. 23).

Após a leitura das narrativas escritas, as categorias ou grandes temas percebidos no conjunto dos relatos orais e apresentadas no penúltimo encontro com o grupo foram reformulados, conforme alguns foram surgindo ou ganhando ênfase, enquanto outros foram submergindo ou empalidecendo.

Um primeiro grupo de categorias relaciona-se, principalmente, às experiências vividas no período escolar ou acadêmico e parecem responder à questão de por que nos tornamos professores ou por que nos tornamos professores de Artes. Fazem parte desse grupo um conjunto de experiências relacionadas às motivações para escolha da profissão, que dizem respeito ao papel que desempenham alguns professores na escolha da profissão e na construção da identidade docente, ao papel das experiências artísticas e estéticas para a escolha ou permanência na profissão, e ao modo como essas experiências são ressignificadas por cada um de nós.

Um segundo grande grupo de categorias relaciona-se principalmente às experiências que deixaram marcas formadoras, organizadas nos seguintes temas/categorias: a formação que se dá na prática, a importância das trocas com os colegas de trabalho, o papel das experiências particulares e pessoais (viagens, leituras, conferências, visitas a exposições, museus, etc.), e a busca de um sentido para atuação profissional.

Cabe lembrar aqui que, inicialmente havia um desejo de encontrar nas narrativas um modelo que as guiasse e pudesse dirigir a análise do material, por meio do estabelecimento de categorias definitivas. Mas, como já havia advertido Dominicé (2010, p. 213): “Não há nenhuma maneira ideal de se conduzir a abordagem biográfica em educação [...]”, da mesma forma que não é possível seguir um guia de elaboração das narrativas. Ainda que considerássemos a hipótese de fazê-lo, insistir nessa normalização significaria ignorar o que as dinâmicas e as tônicas usadas nas narrativas têm a nos dizer a respeito dos processos de formação e de suas singularidades, silenciando-as.

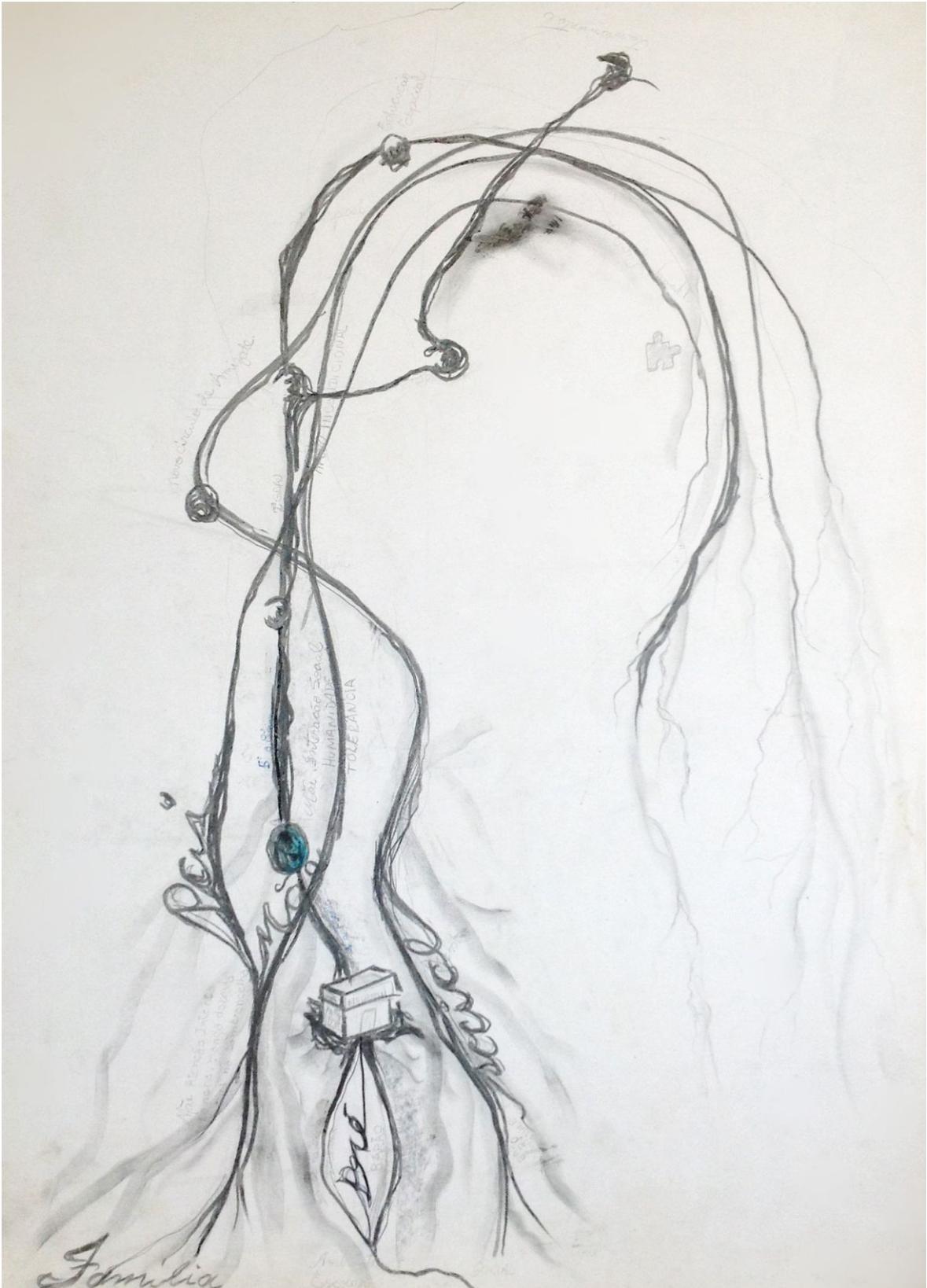


Fig. 14. Mapa-trajetória de David

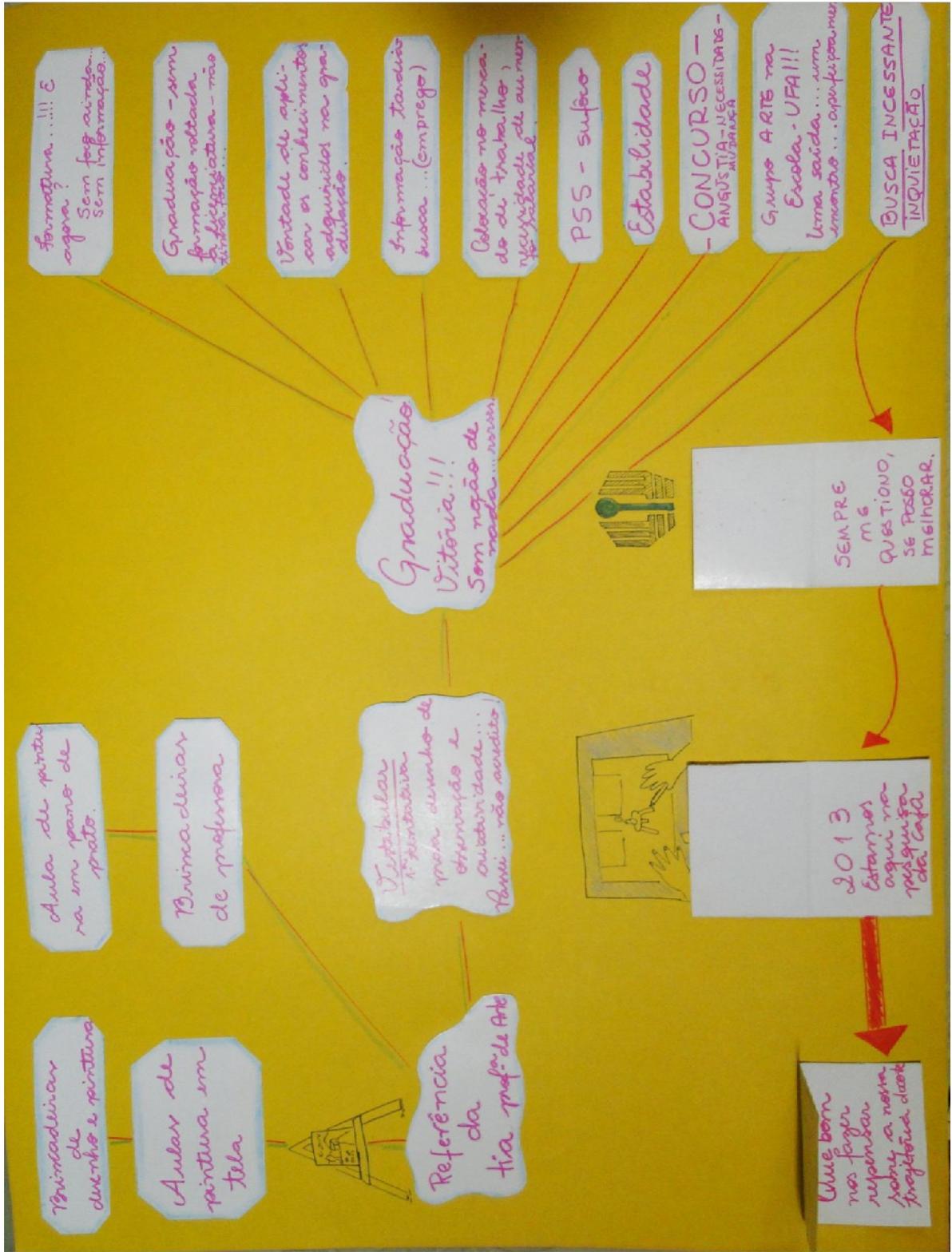


Fig. 15. Mapa-trajetória de Beatriz

COMO ME TORMEI O PROFESSOR QUE SOU?



Uma pintura em tela.
 Adoro viajar e por
 experiências de Cotas, mei-
 seus, teatro, Bimbal
 de Cotas Plásticas etc.

Depois entrei na escola
 primária e aprendi com muita
 dificuldade a escrever, ler e
 falar a língua portuguesa.

Minha mãe comprou um quadro
 no quadro de giz. Eu vivia
 desenhando e também desenhava
 na parede da casa toda.

Minha irmã mais velha foi
 professora e eu a acompanhei
 na escola. Daí nasceu a vontade
 de me tornar professora.

Fiz magistério, formei pela
 UEL em Educação Artística
 e atualmente faço PRFOR
 na UEL aos sábados em
 Cotas Visuais. Os profes-
 sores são incríveis!

Fiz aulas de escultura
 e dança na UEL e tam-

Tocando em Frente
 Anne Sauer / Renato Neves

Ando debruçar
 Por um mundo
 Lento e sem sorriso
 Porque as coisas deixam
 Faltar o que eu preciso
 Mas não me sinto mais falta
 De nada do que me falta
 Só quero a certeza
 De que muito pouco eu sei
 E não sei

Contador de histórias e de memórias
 O labor das mães e dos irmãos
 E preciso amar pra poder falar
 E preciso pra pra poder sorrir
 E preciso de tudo pra ficar
 Forno que queimou a vida
 Seja simplesmente
 Compreender a mancha
 E tocar em frente

Como um velho tocolóide
 Lavando a louça
 Eu vou falando os dias
 E vou falando os dias
 E vou falando os dias
 Estrada do céu

Contador de memórias e de memórias
 E preciso pra pra poder falar
 E preciso pra pra poder sorrir
 E preciso de tudo pra ficar
 Forno que queimou a vida

Tudo mudou em um dia
 Tudo mudou em um dia
 A gente chega
 E o céu vai embora

Cada um de nós
 Controla a sua história
 Mas não sei em que caminho o céu vai ser capaz
 De nos alcançar

Na infância estudei na
 escola de língua tipo-
 reba. Fiquei encantada
 com giz de cera, lápis
 de cor, crayon e tintas.
 Desenhávamos no papel
 sulfite. Aprendi a
 ler e escrever. Meu
 pai me levava à

Sou professora de
 Cotas na Rede Estadual
 de Educação a 23 anos.
 Dificuldades? Muitas!

Verdades de ensinar?
 Sempre!
 Necessidade de aprender?
 Continuadamente!

Participar do que posto?
 Importantíssimo!!!

Fig. 16. Mapa-trajetória de Desiree



Fig. 17. Mapa-trajetória de Cecília

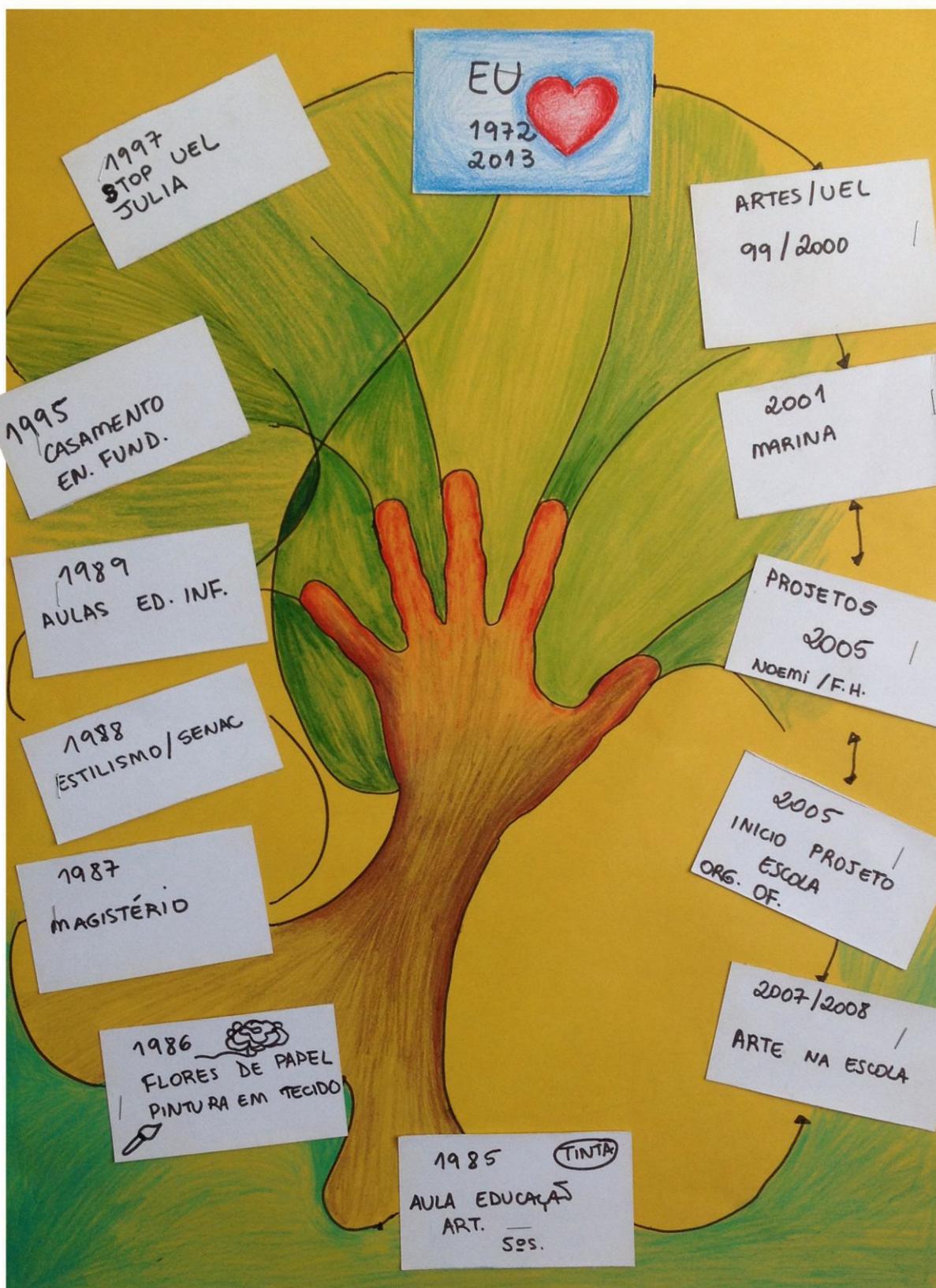


Fig. 18. Mapa-trajetória de Lia

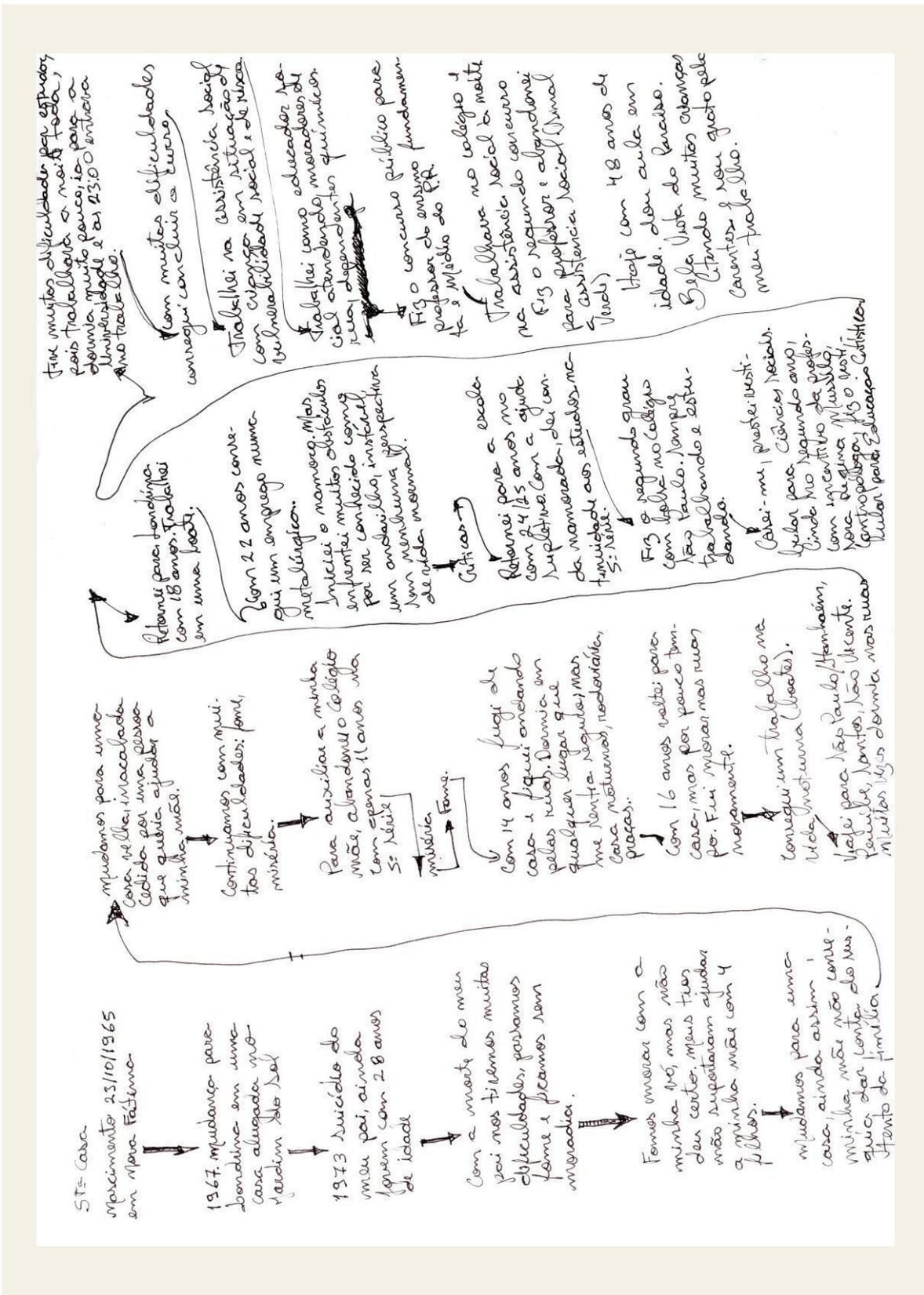


Fig. 19. Mapa-trajetória de Madu



Fig. 22. Mapa-trajetória de Solei

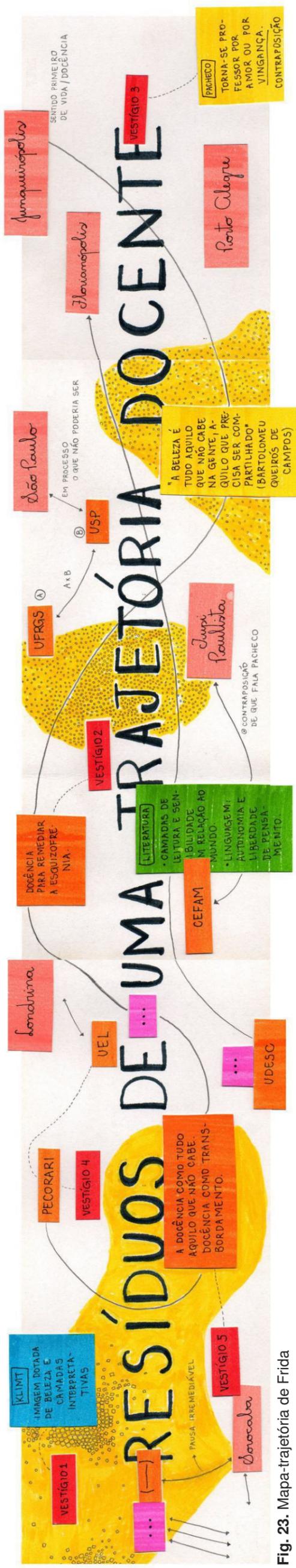


Fig. 23. Mapa-trajetória de Frida

Frente a uma reprodução da pintura *As três idades da vida*, de Gustav Klimt, levada ao colegial por uma professora de Educação Artística, intriguei-me com o fato daquela imagem conseguir falar coisas íntimas do meu pensamento. Como aquilo era possível? Como alguém pode falar de maneira tão inexorável de algo que é íntimo? Como alguém pode saber disso que se passa em meu pensamento e em meus sentidos? Se o pintor colocou aquilo no quadro, então, ele também sentia aquilo, então, eu não era a única a sentir aquilo, então, pode ser que eu não fosse tão estranha, então, eu não estava tão só.

Frida

4. POR QUE NOS TORNAMOS PROFESSORES DE ARTES VISUAIS?

Passamos muito tempo de nossas vidas no espaço escolar para pensar que tudo aquilo que vivemos nesse período ficou para trás e faz parte somente do passado. Mas que tipo de influência essas e outras experiências vividas nos demais espaços de convivência (familiar, social, religioso etc.) exercem em nossa formação e em nossa identidade docente? Que papel tiveram na escolha de nossa profissão? Que tipos de vivências e experiências são essas?

Arroyo faz um questionamento semelhante (2011, p. 112): “A pergunta das mais sérias que um docente-educador pode se fazer é o que fica, o que levam os educandos na caixa de ferramentas culturais acumuladas para viver humanamente a vida”. O trabalho com as narrativas de formação nos instiga a parar para refletir a esse respeito. Trazemos conosco não apenas os conteúdos previstos nos livros e documentos oficiais, mas também formas de ver, pensar e sentir o mundo. Valores e motivações que têm a força de nos mover por longo tempo, orientando nossas escolhas, rumos e decisões, mesmo que nunca tenhamos nos apercebido. Colamos em nós posturas, modos de agir e de pensar daqueles que elegemos como modelos a serem seguidos ou imitados e assim vamos compondo nossas identidades humanas e docentes numa espécie de *bricolagem*¹.

Em um processo de rememoração como o possibilitado pelas narrativas biográficas, é possível perceber que aquilo que guardamos em nossos baús de lembranças diz mais respeito ao modo como algo nos foi ensinado do que aos conteúdos curriculares propriamente ditos. “O que levamos e nos será útil nas situações mais variadas de vida será uma mistura indefinida dos conteúdos aprendidos, dos procedimentos postos em ação e dos hábitos internalizados. As habilidades simbólicas [...]”, diz Arroyo (2011, p. 112) em resposta à sua própria pergunta.

¹Bricolagem é um termo de origem francesa (*bricolage*) utilizado para designar processos de criação a partir da junção de vários elementos, tais como: no caso na Literatura, de diferentes trechos de outros textos; no caso das Artes Visuais, de vários objetos ou materiais; no caso da Educação, de vários procedimentos ou materiais que o professor tem em seu repertório (conf. PERRENAUD, 1997). Nas ciências sociais, Lévi-Strauss (1970), o primeiro autor a utilizar o termo para definir um tipo de conhecimento até então chamado de primitivo (relacionado à prática), de quem Kincheloe (1997) toma emprestado para referir-se a uma opção metodológica mais adequada à análise dos fenômenos sociais na contemporaneidade, por considerá-los em sua complexidade, e inter-relacionar teorias, metodologias, pesquisador e contexto da pesquisa.

Daí que, embora não tenha sido uma solicitação nossa, a maior parte das narrativas orais desenvolvidas pelos integrantes do grupo de pesquisa seguiu uma sequência cronológica linear, de forma que as primeiras lembranças a emergirem dizem respeito ao período escolar, a pessoas e acontecimentos que se constituíram em referências importantes, seja para a escolha da profissão, seja para a composição de seus modos de ser e de ser professor.

O longo tempo vivido por nós no ambiente escolar (aproximadamente 11 anos se considerarmos apenas a escolaridade básica anterior à graduação), como observa Tardif (2007), é também um tempo de imersão no futuro local de trabalho; o que explica em parte a força de sua ação formadora e a durabilidade de sua influência, muitas vezes resistente mesmo à formação acadêmica – o que justifica a importância que recebe nos relatos biográficos.

As experiências relativas à vida escolar que emergiram em nosso trabalho podem ser agrupadas em três categorias: as que se referem ao papel dos professores que tivemos, as que se referem ao papel das experiências artísticas e estéticas vividas na escola ou fora dela e as que se referem às primeiras experiências de docência. Todas elas estão intimamente relacionadas às motivações para a escolha da profissão e à constituição de nossa identidade docente.

4.1. O outro que há em nós

Na história de cada um de nós há certamente aquele ou aquela professora inesquecível, que, por diferentes razões, permanece em nossa memória, de forma mais ou menos inconsciente. Aquele que viu em nós alguma coisa capaz de nos resgatar da invisibilidade aquela que disse a palavra mágica no momento oportuno e mesmo aqueles que gostaríamos de esquecer.

Um a um, vão sendo trazidos ao nosso convívio por alguns instantes, permitindo-nos visualizar fragmentos do próprio processo de elaboração da identidade docente; o modo como cada um observa e analisa os modelos com os quais vai se identificando ou se afastando ao longo da vida escolar, no processo de criação de si mesmo enquanto professor. Assim também o processo de narrar reveste-se de um caráter artesanal, como observam Mirian Celeste Martins e seus

parceiros do *Grupo de Pesquisa em Mediação Cultural*: “O narrador tem como sua matéria a vida humana e estabelece com ela uma relação artesanal” (MARTINS, 2012, s/p.)

Em algumas narrativas, esses professores surgem em momentos decisivos, apontando alguma direção, iluminando caminhos escuros. Foi assim muitas vezes para Madu, cuja estória é pontuada por idas e vindas, mas por uma determinação contínua. Dificuldades familiares e econômicas detonadas pela morte precoce do pai o levaram para a estrada, em um percurso de idas e vindas para a casa materna. Nessa dinâmica de busca constante de alguma coisa que nem sempre foi muito clara, abandonou a escola na quinta série. Voltou para a escola aos vinte e quatro anos por incentivo da namorada – atual esposa – e, a partir de então, trilhou um caminho rumo à formação profissional, que exigiu dele grandes esforços no sentido de conciliar o trabalho com os estudos.

Foi por influência do professor de Biologia que prestou o vestibular para o curso de Ciências Sociais, no qual foi aprovado. E foram as conversas travadas no ônibus com a professora de Antropologia deste mesmo curso que o levaram a mudar de rumo novamente e cursar Artes Visuais. Trabalhando como operário de fábricas, inclusive no turno da madrugada, ele relata ter pensado em desistir da graduação algumas vezes, mas o apoio de alguns professores o levou a persistir apesar do cansaço, como ele mesmo relata: “Compreendo que eu tinha muitos problemas de desempenho na faculdade, mas a minha paixão pela arte e o apoio dos professores foram determinantes para eu continuar o curso.”

Tais relações de afeto e confiança que se estabeleceram nesses contextos educacionais o ajudaram a elaborar uma identidade docente que prioriza as relações humanas e questiona o distanciamento entre professor e aluno, como fica evidente em sua narrativa:

Quando iniciei meus trabalhos na educação pública, percebi que havia uma grande diferença na maneira de abordar as crianças, parecia existir certo distanciamento entre professor e aluno, sem o mesmo envolvimento do educador com o educando como ocorre nos projetos sociais. O que acontecia no cotidiano das crianças, seus conflitos internos, não era evidenciado na prática escolar. Preocupar-se com a individualidade ou subjetividade de cada educando não era muito comum (Madu, NE).



Figura 24 – Detalhe do mapa-trajetória de Madu

As experiências pessoais vividas inclusive nas ruas durante a infância, em situações de risco e exclusão, e mais tarde como educador social de rua, somadas a essas experiências positivas e significativas vivenciadas com alguns de seus professores, fizeram da escola seu “lugar predileto”, apesar de suas contradições e conflitos. Em suas próprias palavras:

[...] a minha vida marcada por obstáculos e desafios talvez tenha me estruturado para solucionar problemas, suportar os conflitos e as contradições da escola pública. Preso à ideia de que a educação tem um papel importante na transformação social dessas crianças, continuo persistindo (Madu, NE).

Diferentemente de Madu, a história narrada por Cecília revela quão traumática pode ser a relação professor-aluno. Uma série de situações constrangedoras vividas no período escolar reforçou sua timidez e fez nascer um sentimento de medo e insegurança que a afastaram mais de uma vez da sala de aula. Ela conta que iniciou precocemente na primeira série em uma escola rural, onde sempre se sentiu acolhida – “era a mascote da turma”. Ao concluir essa etapa da escolaridade, precisou parar os estudos até que a família se mudasse para um lugar mais próximo de uma escola onde pudesse dar continuidade a eles. Acompanhemos a sua narrativa a fim de observar como essa relação com a escola foi se modificando a partir de então:

Ficava no cantinho fazendo as “obrigações” de uma boa aluna. E desse jeito eu conseguia ir levando sem muita exposição. Até que uma professora pediu que fizéssemos um desenho e não acreditou que eu não tinha copiado [...] Quase morri de vergonha sem conseguir me justificar! Fiquei triste e decepcionada [...] Pouco tempo depois outro professor me obrigou a ir à frente para explicar algo. Fui quase chorando e não me lembro de nada do que aconteceu depois. E foi aí que a insegurança passou a ser minha companhia. Parei de estudar por uns dias. E só voltei depois de ter tomado remédios para me acalmar. Daquele dia em diante tinha pesadelos com escola, professor. [...] na oitava série, mudamos para Londrina. [...] Era tudo diferente, tudo muito grande! [...] Encontrei mais alguns professores que não conseguiram lidar com a minha fragilidade e timidez e me expunham negativamente para a sala toda. Uma delas chegou a me ridicularizar por não conseguir notas boas nas provas, que já estavam acontecendo, comparando-as com as que eu trazia no boletim. Parei por mais dois anos, tamanho era o meu medo de escola. Tinha pesadelos constantes, com professores (Cecília, NE).

A escola, que era lugar de acolhimento, foi se transformando em um lugar cada vez mais ameaçador, ao qual ela não tinha mais vontade de ir e, por vezes, nem mesmo condições de voltar. Com muita dificuldade conseguiu terminar o Ensino Médio e sequer pensou em dar continuidade aos estudos após a escolaridade. Em outro momento da narrativa, ela diz que sentia que a universidade não era para ela.

Inevitavelmente, todo(a) professor(a) deixa marcas. Aqueles(as) que serviram de referência ou deixaram marcas formadoras começam a surgir na vida de Cecília somente na graduação, cursada dezoito anos após o término do Ensino Médio, quando já estava casada. Desses, ela diz lembrar-se com carinho e emoção:

Principalmente de alguns professores, que, sem perceber, me apontavam pequenos valores que eu não acreditava existir. Esses sim ficarão pra sempre na minha memória. Fico emocionada quando penso em quanto foram importantes e me ajudaram nas minhas conquistas (Cecília, NE).

Tomemos emprestado o objeto trazido por Frida – o palito de fósforo – como metáfora (tão bem escolhida por ela!) para esta relação de professor-aluno. Pelo atrito se produz a chama, o fogo. Mas isso não acontece sem certo desgaste. O atrito do palito na caixa também deixa a sua marca. Da mesma forma, o atrito pode ser necessário para se chegar à luz do conhecimento. “Se o conhecimento é a chama, ele só se estabelece a partir do atrito que o palito estabelece com uma outra superfície”, diz Frida.

A relação professor-aluno é permeada por conflitos, confrontos, e mesmo Cecília se apercebe disso quando analisa as situações vividas posteriormente.

Referindo-se aos professores da graduação, avalia que mesmo quando levava “brincas”, elas lhe faziam bem: “Levei brincas, quando necessário, mas elas me faziam bem. Era diferente de tudo o que eu já tinha vivido. Um misto de medo com a sensação boa de capacidade de superação.”

Por um lado, as experiências relacionais do período escolar lhe servem de parâmetro para o tipo que de professora que ela não quer ser, como afirma mais de uma vez:

Gostaria de contar para os meus filhos ou para os meus alunos sobre aquele mestre que tenha me deixado boas lembranças, na infância, adolescência, mas infelizmente não consigo. Só me lembro de uma pessoa muito importante e intocável à frente da sala de aula que nunca se aproximava dos alunos, a não ser para cuidar das “colas” no dia de prova, os alunos eram números e não pessoas (talvez nem fossem assim, mas é o que me marcou). Acho que esse é o professor que eu não quero ser. Dono da verdade e detentor de todo o conhecimento (Cecília, NE).

Por outro lado – e isso talvez seja ainda mais importante! –, tais experiências contribuíram para o delineamento de uma postura ética para si, determinante em sua identidade docente, que a faz olhar para cada um de seus alunos como indivíduos e estabelecer uma relação de proximidade e confiança. Entre os muitos valores que poderia ter admirado em seus professores acadêmicos, percebeu e assumiu para si especialmente estes, que se lhe tornaram caros e preciosos em função de suas experiências pessoais.

Na continuidade da narrativa, deixa claro que seu maior objetivo em sala de aula não é transmitir conhecimentos, mas levá-los a “se perceberem capazes e seguros de suas potencialidades por meio desse universo maravilhoso, da Arte.”

A narrativa de Lia tem alguns pontos em comum com a de Cecília, especialmente os problemas com a timidez que faziam sentir-se “invisível” em sala de aula e a quase absoluta ausência de referências positivas entre os professores que passaram por sua vida:

E eu não sei a professora que eu sou. Mas eu sei a que eu não quero ser! E a que eu não quero ser é a... muitas que passaram por mim e não fizeram nenhuma diferença. Que eu nem lembro mais, eu não lembro do nome... eu não lembro do rosto... eu não lembro, assim. Então eu... essa professora eu não quero ser! (Lia, NO).

Conforme Dominicé (2010), as relações mais significativas, aquelas que permanecem na memória, são marcadas pela polaridade rejeição-adesão. Em um trabalho realizado com as histórias de leitor, de educadores do Rio de Janeiro, Mailsa Passos também observa essa polaridade: “A lembrança do que se viveu faz o sujeito agir de forma determinada, também na tentativa de reverter em aspectos positivos, o que das experiências vividas foi negativo” (PASSOS, 2003, p. 103).

Assim, o sentido que Lia atribui hoje às experiências vividas, como na escolaridade, como aluna, é determinante no modo como conduz sua atuação profissional, como se pode perceber na continuidade de seu relato:

Eu acredito muito... até coloquei esse coração aqui (aponta no mapa) é... nas relações afetivas que a gente desenvolve com os alunos... não assim no sentido só de beijo e abraço [...] mas no sentido de ter um olhar diferente pra criança. De perceber, assim... que cada um é cada um. Pra que ninguém passe invisível como eu passei na escola tantos anos (Lia, NO).



Figura 25 – Detalhe do mapa-trajetória de Lia.

Ainda durante o relato oral, ela lê para o grupo um conto de Eduardo Galeano intitulado *O Mundo*, que a ajuda a pensar na professora que quer ser:

Um homem da aldeia de Neguá, no litoral da Colômbia, conseguiu subir aos céus. Quando voltou, contou. Disse que tinha contemplado, lá do alto, a vida humana. E disse que somos um mar de fogueirinhas. O mundo é isso — revelou —. Um montão de gente, um mar de fogueirinhas. Cada pessoa brilha com luz própria entre todas as outras. Não existem duas fogueiras iguais. Existem fogueiras grandes e fogueiras pequenas e fogueiras de todas as cores. Existe gente de fogo sereno, que nem percebe o vento, e gente de fogo louco, que enche o ar de chispas. Alguns fogos, fogos bobos, não alumiam nem queimam; mas outros incendiam a vida com tamanha vontade que é impossível olhar para eles sem pestanejar, e quem chegar perto pega fogo (GALEANO, 2008, p. 13).

Interessante notar que aqui novamente surge a imagem da chama relacionada ao fazer docente e à figura do professor. A chama para Lia é o encantamento que o professor pode criar em suas aulas. Desirée também se refere ao brilho nos olhos dos alunos e à força motivadora que isso representa para ela: “Enquanto houver brilho nos olhos de meus alunos e nos meus, apesar de toda dificuldade que os professores passam, estou seguindo em frente” (NE). O psicólogo e educador brasileiro Carlos Amadeu Byington (2003, p. 120) confirma essa força, quando diz que: “Sem o brilho dos olhos dos alunos e sua concentração fascinada, desaparece o espírito na fala do professor”.

Em vários outros momentos de suas narrativas, tanto a oral quanto a escrita, Lia se refere ao prazer que sente quando vê os olhinhos das crianças brilhando e ao quanto isso a motiva a continuar. Por isso, conclui sua narrativa dizendo: “Então é isso que eu queria ser! Não queria passar pela vida sendo um fogo bobo! E nem pela profissão!”

A polaridade adesão-rejeição também aparece na trajetória de Frida e é claramente formulada por ela, tanto no momento de sua narrativa oral quanto no texto produzido posteriormente:

Embora não seja adepta a polaridades, ouvi, recentemente, uma frase que me chamou a atenção: “torna-se professor por amor ou por vingança” (prof. José Pacheco). Se só houvessem esses dois motivos, acho que eu me tornei por vingança, na tentativa de estabelecer um contraponto entre algumas experiências educacionais que tive no decorrer da minha escolarização (Frida, NE).

A reflexão a respeito das experiências educacionais a que ela se refere explica certos posicionamentos que assumiu enquanto professora e nos dá “uma medida concreta do potencial de auto-orientação relacionado com a nossa capacidade de autonomização em relação às heranças pessoais e sociais, às pressões sociais, às imagens de si e às crenças”, como observa Josso (2004, p. 68)

Desirée também se recorda de momentos difíceis vividos no início da escolaridade, por não saber falar a língua portuguesa, já que até então, em sua casa, se falava apenas a língua japonesa:

[...] aos sete anos eu entrei na escola, né? da língua portuguesa, lá no Anchieta. E foi um trauma pra mim! Porque eu não falava nada em português!! Tá? Nada! [...] Então pra mim foi muito traumático! Imagina, né? Não saber falar a Língua Portuguesa!! E a professora falando... eu não entendia nada. Não sabia escrever. Enfim... era a época de dar puxão de orelha. E eu levei muito puxão de orelha! Naquela época... tomei muita reguada! Ficava de castigo, e joelho no milho!! Olha só o que eu passei! Então isso me deixou muito insegura! Tá...? foi assim traumático! Enfim, resolvi com psicólogo! (Desirée, NO).

Esse tipo de situação aqui relatada não é raro na história da Educação, já que o castigo físico fez parte do cotidiano escolar de toda uma geração. Isso não impediu que muitos desses alunos se tornassem professores(as). No caso de Desirée, a referência da irmã mais velha, juntamente com outras possíveis e insondáveis motivações pessoais, foi mais forte e a levou a optar pelo Magistério e depois uma licenciatura, conforme ela mesma nos diz:

E a minha irmã mais velha, né? Ela é professora lá na escola Norman Prochet [...] E eu ia. Tinha nove anos. [...] e na época eu já entendia o português. Ela escrevia, ela dava aula pro quarto ano primário e eu entendia, tá? E assim nasceu a vontade de ser professora pelo exemplo da minha irmã. Eu queria ser igual à minha irmã! (Desirée, NO).

Outros relatos também mencionam a presença de um professor ou professora na família contribuindo com a elaboração de uma representação positiva do professor, da escola ou da profissão. David, por exemplo, relata o papel que teve em sua vida uma tia que era diretora de colégio, incentivando-o a estudar, além de ajudá-lo na aquisição de materiais escolares:

Daí a parte do mapa lá que é a do começo que é, meu... meu pré... sabe? (mostrando no mapa). Muito gostoso! Minha tia era diretora colégio. Então me senti muito acolhido! Daí tem professores na família que foi quem me ajudou muito a estudar! Ajudar mesmo, assim de às vezes comprar material... de... de me cobrar muito! (David, NO).



Figura 26 – Detalhe do mapa-trajetória de David

Nos pequenos relatos trazidos até aqui já se evidenciam os modos como os(as) professores(as) vão construindo suas identidades docentes ao longo de suas vidas por meio dos processos de identificação ou diferenciação, que os/as levam a assumir determinadas posturas e valores, em um processo contínuo e constante de elaboração.

Em um trabalho realizado com professores em Belo Horizonte, Arroyo também observou essa dinâmica entre as vivências escolares de professores e sua atuação docente no presente.

Os professores traziam as lembranças dos seus tempos de alunos na escola. Muitas de suas formas de ser professor, professora no presente eram reações a vivências escolares esquecidas em algum lugar do seu passado. O reencontro com a infância e adolescência não vividas ou bem vividas nas relações escolares, com os colegas e os mestres, passa a ser decisivo nas formas de viver o magistério, de tratar crianças e adolescentes com os quais convivem (ARROYO, 2011, p. 201).

Mas é importante destacar aqui que as narrativas produzidas neste trabalho nos levam a concordar com Dominicé (2010, p. 92) quando afirma que, no trabalho com as narrativas de formação, “[...] não é o acontecimento em si que interessa, mas sim a importância que o sujeito lhe atribui na regulação do seu percurso de vida”. Experiências que levam algumas pessoas a se afastarem definitivamente do ambiente escolar são ressignificadas por outras e transformadas em atitudes, posturas e valores que não apenas direcionam a sua prática, mas também justificam sua escolha e permanência na profissão.

O trabalho com as histórias de vida no contexto da educação nos dá pistas para pensar que somos mais autônomos do que imaginávamos em relação à nossa própria formação e à educação que quiseram nos dar. Ainda acompanhando as ideias do autor: “A formação depende do que cada um faz do que os outros quiseram, ou não quiseram, fazer dele (DOMINICÉ, 2010, p. 95).

4.2. Sobre o papel das experiências artísticas e estéticas na escolha da profissão

Muitas das recordações trazidas à tona pelos autores das narrativas referem-se a experiências de natureza artística² ou estética vividas na infância, nem sempre nas aulas de Artes ou mesmo no ambiente escolar. Elas aparecem porque de alguma forma foram significativas em suas trajetórias e, embora sejam significativas todas as experiências que compõem as narrativas, elas nos dão pistas da importância que estas tiveram na escolha da profissão. A impossibilidade de se determinar com precisão os motivos pelos quais alguém escolhe ser professor(a), e neste caso, um(a) professor(a) de Artes, não nos impede de perceber o quanto tais experiências foram determinantes na escolha e permanência na área, ainda que somadas a outros muitos e insondáveis fatores.

Durante a infância e escolarização construímos importantes representações relacionadas a partir não apenas de modelos e pessoas, mas também de vivências e referências que influenciarão na formação de gostos, estilos e preferências.

² Chamaremos de experiências artísticas as mais diversas atividades que envolvem materiais ou manifestações do campo da arte, inclusive as de natureza artesanal ou escolar, sem a pretensão de estabelecer conceitos ou classificações.

Nos relatos de todos os participantes de nosso grupo de pesquisa surgem lembranças relacionadas ao fazer artístico ainda que em boa parte relacionadas a uma atividade lúdica, aos primeiros contatos com os materiais plásticos, ou a um olhar atento às formas disponíveis nos mais diversos contextos cotidianos.

Solei, Desirée e Cecília encontraram em casa um espaço acolhedor e estimulante para as suas primeiras incursões pelo mundo da arte, como podemos ver nesses excertos de narrativa:

Sempre gostei muito de desenhar. Quando era pequena, vivia desenhando nas paredes da minha casa, com giz de cera e minha mãe nunca ficou brava por isso. Ela comprou um pequeno quadro verde, pendurou na parede da casa, comprou giz colorido e eu vivia desenhando a minha mãe. Ela adorava! (Desirée, NE).

Eu amava brincar com os animais feitos de frutas, legumes, bonecas de espigas de milho com cabelos coloridos; os colares, pulseiras e arranjos de cabelos feitos com as lindas flores *maravilha* e com os retalhos de tecidos das costuras da minha mãe (os tecidos são até hoje minha paixão). Inventava muitas bonecas e bichos de tecido. Enfim, meu mundo era colorido naturalmente. Agora utilizo muito tecido em atividades com as crianças. Os desenhos e pinturas dos meus pequeninos viram bonecos (Cecília, NE)

A companhia da minha mãe era lúdica e nem sei se ela percebia. Às vezes me convidava a olhar as estrelas, outras, as formas das nuvens. E também podíamos encontrar seres e objetos escondidos nos defeitos das paredes, então a gente pegava o giz de cera e os caçava até todos ficarem à mostra. (Solei, NE).

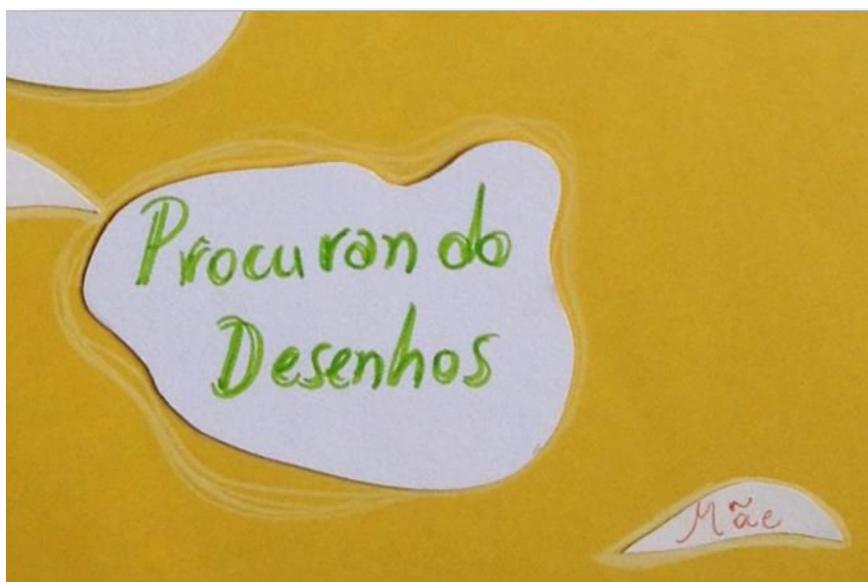


Figura 27 – Detalhe do mapa-trajetória de Solei

Interessante notar que a figura da mãe aparece nesses três relatos e no mapa-trajetória de Solei, relacionada às primeiras experiências estéticas. Em um trabalho sobre a estética feminina do cotidiano³, Ivone Mendes Richter (2003) observou que o despertar estético geralmente acontece no espaço cotidiano da casa familiar e na presença da mãe-mulher. Ela destaca o papel da mãe como “disseminadora e promotora da herança cultural e estética”, e chama a atenção para a importância de se considerar o meio cultural e estético em que as crianças estão inseridas no ensino de arte.

É importante atentar para essa influência também no contexto da formação de professores e do trabalho biográfico. No caso desta pesquisa verificamos como o apoio e a companhia da mãe, ou o contato com seus afazeres e materiais, deixaram marcas significativas e duradouras que, como sinalizam as autoras em outros momentos das narrativas, foram determinantes para a escolha por um curso de arte.

Até então só percebia a arte como um *hobby*, não tinha pensado no curso de Arte. Quando foi chegando a época de decidir um curso para o vestibular pensei em várias coisas, olhei a lista dos cursos, fui eliminando as que não poderiam dar certo comigo. Cheguei a pensar em história, fisioterapia e até biologia [...] Fiquei um pouco confusa quando descobri que eu não sabia o que fazer, mas algumas pessoas percebiam o que tinha a ver comigo, uma delas o meu pai. Ele disse que eu estava sempre desenhando, que eu gostava disso. Para mim foi como um descobrimento. Uma amiga da escola também me disse que eu estava envolvida com algumas coisas que se relacionavam à arte, à música, ao desenho e à dança (que fiz na época). Quando essa escolha foi ficando mais clara para mim eu gostei muito da ideia (Solei, NE).

Cristina também se recorda de vários momentos vividos na infância em que, às voltas consigo mesma, se via envolvida em pequenas experiências lúdico-estéticas, vividas de forma solitária, como, por exemplo, separando e categorizando folhas, sementes e pétalas de flores do seu “quintal “mágico.

O que trazemos em nossa bagagem dessas experiências vividas de modo tão particular? Por que surgem no processo de rememoração das experiências formadoras? O que querem nos dizer as crianças que fomos? Nem sempre se pode compreender seus significados, mas Mirian Celeste Martins nos dá algumas pistas:

[...] na felicidade das brincadeiras, viajando para a lua ou para lugares longínquos, vivemos a atitude de quem faz expedições e

³ Esse trabalho é relatado em *Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais*, de Ivone Mendes Richter, Campinas: Mercado das Letras, 2003.

conhece o mundo, com todo o corpo, vigilante às novas descobertas e ao reconhecimento do que já se conhece (MARTINS, 2005, p. 11).

A trajetória dos participantes dessa pesquisa é também pontuada por atividades relacionadas ao fazer artístico ou o artesanato, que inclui cursos de desenho, pintura em tecidos ou tela, escultura, artesanato com tecidos e papel, costura, papéis de carta decorados, desenho de Estilismo em Moda etc. Chama a atenção a ênfase dada ao fascínio exercido pelos mais diversos materiais plásticos: tintas, pincéis, giz de cera, papéis e tecidos coloridos etc.

A escola também pode ser propiciadora desse encontro com o universo da arte e sua materialidade, quando oferece oportunidades de contato e de expressão. Desirée se recorda com carinho dos materiais de desenho disponibilizados pelo professor de japonês, os quais ela passou a carregar consigo para onde quer que fosse.

E na escola japonesa [...] o professor de japonês ele me apresentou pra... prá nós, né? Crayon, giz de cera, canetinha! E eu fiquei impressionada, sabe? Com as cores... com o cheiro, né?! E eu adorava ficar desenhando! [...] Eu adorava ir lá no Zerão! Ficava lá no meio da molecada e o meu irmão, ele jogava bola lá, e lá eu ficava! Né?! Aí eu comecei a desenhar... ele jogando bola, pescando, né? (Desirée, NO).

Nas narrativas de Beatriz é possível perceber como o gosto pela arte, associado a experiências positivas com ela, atuou como uma espécie de força subterrânea agindo ao longo de sua trajetória, ora emergindo, ora “adormecida”, como ela mesma diz. O fato de ter seus desenhos reconhecidos e valorizados pelos colegas e professoras das primeiras séries escolares parece ter despertado nela um gosto cada vez maior pelo fazer artístico. Ela guarda com carinho a lembrança de um cartaz que fez na escola:

[...] já na quarta série fiz um cartaz sobre a primavera, lembro-me até hoje do desenho, um arco-íris, que tinha um pote de ouro com bolinhas de crepom amarela, uma macieira com maçãs de crepom e uma delas especificamente tinha o movimento da queda e escrito com letras coloridas “*A Primavera chegou*” é como eu guardasse em meu coração como algo importante (Beatriz, NE).

A um período em que, conforme sua percepção, tudo isso ficou adormecido, sucede outro, pleno de experiências com a arte, vividas durante a adolescência. Tendo ido morar na capital com uma tia, professora de Artes, e estudando no

Colégio Estadual do Paraná, ela teve por um ano a oportunidade de viver em um ambiente no qual se “respirava” arte, como ela mesma relata. Teve aulas de teatro, piano, cerâmica, pintura; participou do Coral e do grupo de Danças Folclóricas; assistiu a muitas apresentações.

[...] aquele momento lá foi tão importante! Fiz grandes amizades! Você vendo o Festival de Teatro da escola, no final do ano... você absorvendo aquilo lá... Eles tinham uma Companhia de Folclore... de Dança Folclórica. Eu participava do Coral da escola também e me sentia super feliz de ta fazendo coral, né? Foi um ano intenso e muito feliz! Essa parte... da escola, né? Foi tudo aquilo que eu queria e não tinha, né? E tive por pouco tempo (Beatriz, NO).

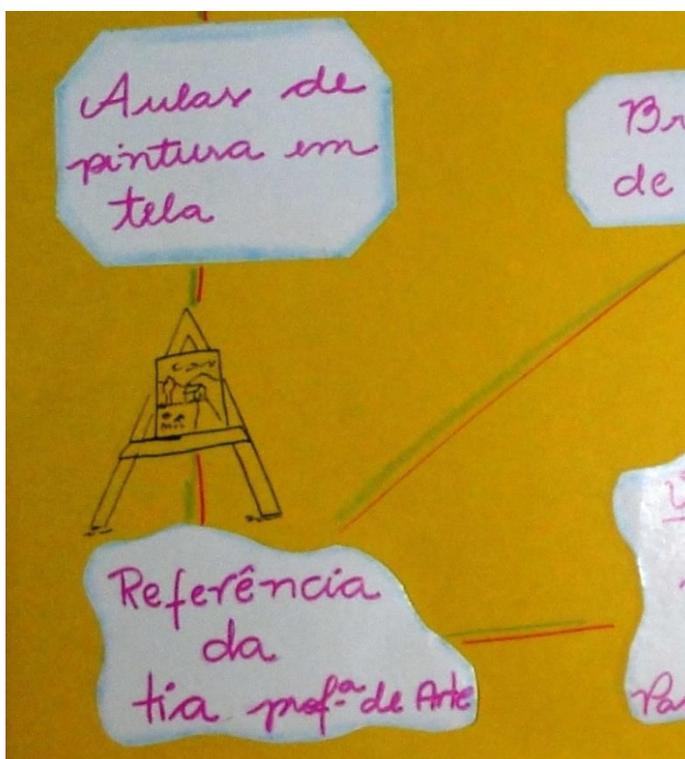


Figura 28 – Detalhe do mapa-trajetória de Beatriz

Foi nesse período que ganhou da tia a maleta de pinturas que apresentou ao grupo, guardada até hoje, e cujo cheiro a remete a tantas outras situações.

E eu gosto disso... tenho uma memória muito grande desse cheiro da tinta, né? da tinta a óleo. E aqui ó... tem coisinhas guardadas que estão aqui dentro que não... não desfiz, por dó... eu não descartei. E eu parei de pintar... tá tudo aqui, né? Ó... ó só! (Cheira a maleta) Sentir o cheirinho da... da lembrança, né? (Beatriz, NO).

Entre as muitas experiências de natureza artística (fazendo ou apreciando arte) vividas por Beatriz nessa fase de sua vida, algumas podem tratar-se de experiências estéticas, dada a intensidade com que foram relatadas-recordadas-vividas e a qualidade sensível de que se revestem, capaz de mobilizar outros sentidos. Conforme Mirian Martins:

No instante da experiência estética há diálogos entre o externo e o interno que podem provocar transformações cognitivas e sensíveis que são elaboradas com o tempo, saboreadas como frutas de que, mesmo tendo experimentado uma única vez, jamais esquecemos o seu paladar; cítrico ou doce (MARTINS, 2005, p. 126).

Ainda que tais transformações só possam ser elaboradas ou conscientemente percebidas com o tempo, jamais são esquecidas, como observa a autora. Pelo contrário, sua recordação é capaz de ativar em nós outros sentidos. A experiência estética se dá por meio de uma relação sensível com o mundo e que mobiliza em nós emoção, imaginação e cognição. Trata-se de uma experiência que pode operar transformações em nós, dependendo da qualidade e da intensidade do encontro de que resulte.

A experiência vivida por Frida diante de uma imagem de arte na aula de Educação Artística é reveladora desse tipo de transformação que pode se operar em nós.

Frente a uma reprodução da pintura *As três idades da vida*, de Gustav Klimt, levada ao colegial por uma professora de Educação Artística, intriguei-me com o fato daquela imagem conseguir falar coisas íntimas do meu pensamento. Como aquilo era possível? Como alguém pode falar de maneira tão inexorável de algo que é íntimo? Como alguém pode saber disso que se passa em meu pensamento e em meus sentidos? Se o pintor colocou aquilo no quadro, então, ele também sentia aquilo, então, eu não era a única a sentir aquilo, então, pode ser que eu não fosse tão estranha, então, eu não estava tão só. A arte se apresenta como aquilo que não sei e, mesmo assim, me diz respeito; então a dúvida também é uma forma de experiência (Frida, NE).

Frida descreve tão vivamente o modo como as coisas se processaram dentro dela, o modo como se sentiu e aquilo que pensou, que nos permite perceber não apenas a intensidade do momento vivido, mas também o papel que esse tipo de experiência pode exercer sobre nossos processos de conhecimento.

É também esse o tipo de transformação que se deseja com o trabalho com as narrativas biográficas de formação. As experiências que buscamos no processo de

rememoração desencadeado pelas narrativas – as experiências formadoras –, deixaram marcas formadoras porque operaram em nós algum tipo de transformação em nossas subjetividades e identidades, conforme Josso (2004).

É possível que Frida não tivesse a mesma clareza do que se passou com ela internamente no momento em que vivenciou tal experiência, o que foi acontecer durante a narrativa, após realizar um trabalho reflexivo sobre o que aconteceu. Segundo a autora:

[...] vivenciamos uma infinidade de transações, vivências; estas vivências atingem o status de experiência a partir do momento que fazemos um certo trabalho reflexivo sobre o que se passou e sobre o que foi observado, percebido, sentido (JOSSO, 2004, p. 48).

A experiência estética é distinta das experiências práticas do dia a dia; quando as estamos vivenciando, sentimos uma espécie de arrebatamento ou de suspensão em relação ao mundo externo. O que ocorre nesse tipo de vivência, “[...] é que nossos sentimentos são tocados, são despertados pela forma do objeto e então vibram, dando-se a conhecer a nós mesmos”, diz João Francisco Duarte Junior (1986, p. 52-53). Segundo ele, durante a experiência estética sentimo-nos como que envolvidos em “outra realidade”, que nos faz esquecer, por alguns instantes, daquela em que vivemos cotidianamente.

Cristina relata uma experiência semelhante, vivida durante um espetáculo de dança, em que descreve essa sensação de suspensão como uma espécie de vagar dentro de si mesma.

Certa vez, fui a um espetáculo de dança no Cine Teatro Ouro Verde. Não me lembro qual, na verdade não me lembro de quase nada, a não ser da sensação que remexeu em tudo o que por tanto tempo vagava de algum modo dentro de mim, foi como se eu pudesse, enfim, transformar numa frase, materializando isso que era impalpável: tinha um sonho de infância, que era ser bailarina! Nunca havia assistido a um espetáculo profissional de dança e, embora tivesse assistido pela TV, sonhado, de certa forma, e imaginado, aquela experiência me renovou com relação a um tipo de percepção sobre mim mesma (Cristina, NE.).

Aqui novamente se pode perceber o papel do trabalho com as histórias de vida para os processos de compreensão da própria formação. Dado que essa compreensão se dá justamente pela atribuição de sentidos que damos às experiências vividas no momento em que são organizadas em uma narrativa. Essa organização nos permite perceber ao longo do processo as dinâmicas que nos

moveram e continuam movendo em nossas trajetórias; as escolhas, as motivações, as mudanças de direção e o próprios processos de construção do conhecimento.

Cabe aqui ressaltar que a experiência estética não se dá somente por meio da arte; mas diante de qualquer objeto ou acontecimento, desde que tenhamos com ele uma atitude estética, diz Marcos Villela Pereira:

Podemos ter experiências estéticas com uma pintura clássica, uma imagem sagrada, um desenho na parede de uma caverna, uma fotografia, um filme, um desenho na areia do chão, uma paisagem, uma cena urbana ou, mesmo, com uma imagem apenas imaginada ou sonhada (PEREIRA, 2012, p. 187).

Durante o estágio na graduação, Cristina se recorda de uma situação em que os desenhos de uma criança na rua lhe causaram o mesmo encantamento e com a mesma intensidade. Em uma visita a um bairro carente da cidade, cujo objetivo era avaliar as condições socioeconômicas das famílias residentes para elaborar um plano de ação, ela nos conta o seguinte:

[...] de repente me vi entretida com uma série de desenhos brancos pelo chão, enormes, um levava ao outro e fui percorrendo-os, olhando para baixo e quando olhei ao longe estava praticamente toda a extensão da quadra repleta daquelas figuras e, quase ao final, uma menininha sentada no meio fio. Aproximei-me dela, querendo saber de quem eram os desenhos e ela disse que havia feito. Conversamos um pouco sobre os desenhos (era espantoso tamanho trabalho para aquele tamanho de gente!) e perguntei sobre a família que estava procurando e era justamente a dela. Já estava impressionada, fiquei mais ainda com a coincidência [...] A casa dela não se via, era incrustada, abaixo da linha da calçada, condições de fato muito precárias. Tudo contrastava com o que ela havia produzido [...] Logo que vencemos as questões voltamos a conversar sobre o desenho, sobre o que ela gostava de fazer, sobre o que gostaria de ser etc., etc. Ela me explicou que gostava muito de desenhar, que sempre fazia isso, que havia feito aqueles desenhos todos com pedaços de gesso que havia encontrado (o que me fez recordar passagens da minha infância também) e me disse o que quase me tirou do chão, que queria ser bailarina e desenhista (Cristina, NE).

Na continuidade do relato, ela diz que esse acontecimento a fez recordar-se daquela primeira apresentação de dança, mencionada anteriormente, e a fez pensar em quanto já havia desejado ser bailarina e nunca pôde. Mais uma vez, um fio puxa outro de forma que vamos percebendo que há uma relação entre muitos acontecimentos de nossas vidas; que não são fatos isolados, mas que, tenham sido eles provocados por nós ou apenas nos “acontecido”, são reveladores das

dinâmicas atuantes em nossas trajetórias. Tomar consciência delas nos permite questioná-las, reafirmá-las ou fazer reajustes.

Há aqui também uma percepção de identificação com a criança, que reafirma seu desejo de ser professora de arte. Na análise das narrativas de Cristina percebemos que as experiências artísticas, estéticas e de docência muitas vezes aparecem entrelaçadas, desde as primeiras vividas ainda na infância e adolescência (mesmo que ludicamente), em uma cidade pequena do interior de São Paulo. Em uma delas, chama as crianças do bairro para desenhar na calçada de sua casa.

[...] eu morei... é era uma cidade bem pequena e... e no centro, uma rua central e... era a rua mais pobre de toda a cidade! Então a... essa casa que eu morei, ela tinha um portão grande e uma calçada. As demais não tinham calçada. Era a porta na rua. E tinha uma viela que era a favela, propriamente dita, dentro da cidade. [...] E... e as crianças, por não ter espaço, elas iam brincar ali na calçada da minha casa. Tinha uma árvore. E... foi observando isso algumas vezes que eu pensei: Ah! então, vou lá fazer uma proposta pra elas. Ai, que louco pensar nisso hoje, né? parece uma brincadeira. E aí, ah! Vamos desenhar? Vamos. Então peguei um monte de giz, lápis, tudo o que tinha e umas folhas grandes. [...] E eu tenho esses desenhos até hoje! (Cristina, NO).

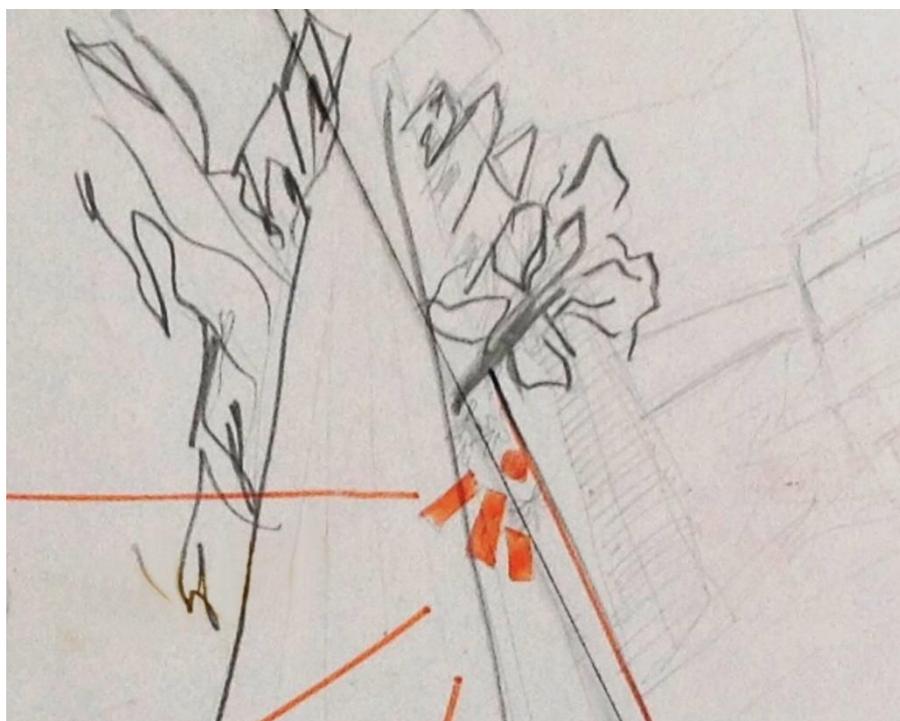


Figura 29 – Detalhe do mapa-trajetória de Cristina

Recorda-se de que, nesse mesmo período, chegou a idealizar e mesmo planejar, junto com o irmão e um grupo de amigos, uma semana de artes, embora nenhum deles jamais tivesse ouvido falar de um evento dessa natureza.

Nessa época eu e um grupo de amigos idealizamos uma semana de arte. Era a fase de sair aos finais de semana e tinha um grupo de amigos muito queridos e sempre inventávamos alguma coisa, já que a cidade pouco oferecia. Monte Mor era (deve ser ainda) dessas cidades com uma praça e uma igreja e ali jovens e adolescentes passavam os finais de semana dando voltas... Meu irmão era músico na época, eu me arriscava com tintas e massa de modelar, e o que mais visse pela frente. Lembro-me que passávamos madrugadas rascunhando roteiros para peças de teatro e conversando sobre mil coisas do gênero. Foi então que nos unimos com esses amigos e começamos a pensar nas pessoas que participariam e com o quê. O evento duraria uma semana e aconteceria num espaço da prefeitura onde se davam os eventos da cidade. Teríamos então a exposição e na programação os shows, recitais, performances teatrais e ainda as oficinas. Chegamos inclusive a ir até a prefeitura. Reuníamos-nos semanalmente em casa e comecei a guardar os objetos de alguns dos participantes da exposição. A semana não foi concretizada, mas essas movimentações, nesse período, foram também uma experiência significativa (Cristina, NE.)

A análise dessa categoria deixa evidente a importância de se proporcionar esse tipo de experiência, de natureza artística e/ou estética, tanto no espaço escolar quanto nos espaços de formação do professor de Artes Visuais. Não se trata, como vimos com Hernández (2005), de “falar sobre”, mas de vivenciá-las e de refletir sobre a própria experiência a fim de extrair daí subsídios para a futura atuação docente. Para uma ação que contribua com a sensibilização do sujeito para a arte e para uma leitura estética de mundo.

4.3. O desenho como forma de interação no ambiente escolar

Para alguns dos nossos narradores, a facilidade ou o gosto pelo desenho cumpriu uma espécie de função socializadora, especialmente para os mais tímidos. Desenhar foi uma forma de se relacionar com os colegas de sala de aula, de se sentirem valorizados e acolhidos por eles e pelos professores.

Vimos anteriormente como Lia se sentia invisível na escola durante os primeiros anos. Até que um dia, como ela nos conta, uma professora de Artes lançou sobre ela um foco de luz, ao observar seus desenhos.

Busquei elencar fatos de minha vida pessoal desde a infância, minha passagem pelo ensino fundamental, e percebi a minha capacidade de “ser invisível”. [...]

Uma professora de artes, algum dia, me percebeu na sala e disse ver algum potencial artístico em mim; então, talvez, neste momento eu tenha me “visto pela primeira vez como alguém que podia fazer algo”. Tornei-me visível! (Lia, NE).

Dali em diante, Lia era sempre requisitada por seus colegas a ajudar em trabalhos que requisitassem algum tipo de desenho, atividade que não ficou restrita ao espaço escolar. Fazia papéis de carta decorados para as amigas, flores de papel crepom para decorar a igreja, desenhos para a catequese, cartazes para o bazar da rua. O desenho foi um passaporte para a visibilidade e a valorização de si mesma, diz ela:

Neste processo de “visibilidade”, o desenho foi meu passaporte como elemento de interação social por muito tempo, mas a constatação desta função e da importância do desenho para minha formação pessoal e profissional só se deu a partir do meu relato neste grupo; não tinha me dado conta disto até então. Achei isto fantástico! (Lia, NE).

Assim como para Beatriz, o fazer artístico foi um dos fios condutores mais atuantes em sua trajetória, trazido à tona no processo de rememoração, como vimos no excerto anterior. A escolha por uma graduação em Artes está intimamente relacionada a esse fazer, como fica claro na continuidade de sua narrativa:

Acredito que a partir deste momento, o “fazer” tenha começado a ser tão importante e tão significativo pra mim. Gosto de fazer, de transformar uma coisa em outra, e isto é prazeroso para mim até hoje. Devo ressaltar que estava realizada como professora de educação infantil, e o que me motivou a fazer este curso específico não foi a possibilidade de dar aulas e sim o fazer. Eu finalmente teria contato com materiais e técnicas variadas, e isto era o que mais importava no momento (Lia, NE).

Para Madu, os desenhos que fazia desde a adolescência também foram o elemento motivador para a escolha do curso de Artes. Por orientação de uma professora de Antropologia que viu seus trabalhos, ele acabou mudando para o curso de Artes Visuais quando já havia iniciado Ciências Sociais na universidade.

E tinha uma professora, Regina Mussilo, que já me conhecia e sabia dos meus... que eu... que eu desenhava, que eu fazia... eu fazia exposição dos desenhos e mostrava que tava estudando... desenhando, né? E... aí eu falei: “Bom, eu vou fazer mesmo esse curso de Artes. Mas eu tava em dúvida, porque eu já desenhava bem então pra que eu vou fazer artes, né? Eu já faço isso... e nunca me acertei com isso, não. Mas aí um dia eu passei nas salas e vi o Piau⁴ dando aula. E o Piau, ela tava falando de um assunto muito parecido... muito parecido

⁴ Docente do Departamento de Arte Visual da UEL.

com aquilo que eu gostava em Ciências Sociais. Falei: “mas aqui é artes”, né? É Artes!” Prá mim, Artes era ficar desenhando só, fazendo pintura. Falei: “Não, mas eu achei muito interessante!” Aí voltei, falei com a Regina Mussilo que era... ela era professora de Antropologia e ela também entendia uma outra coisa. [...] “Não, vai lá fazer... você vai se dar melhor com Artes do que Ciências Sociais”. Fui, fiz o concurso e parti pra faculdade de Artes. Entrei no curso de Artes... (Madu, NO).

A escolha pela arte antecede à escolha pela docência, se é que se pode falar aqui em escolha, dado que, como ele mesmo afirma, foi se tornando professor quase sem querer.

Eu acho que eu cheguei a ser professor meio que na marra, né? Não tinha intenção nenhuma de ser professor! Eu queria mesmo era ser artista! Mas eu vi que é a coisa de ser artista é muito difícil! Aí... acho que meio pelo acaso, assim... foi aparecendo... eu fui gostando... fui me adaptando. Eu acho que até hoje, foi... o melhor trabalho que fiz, em toda a minha vida! (Madu, NO).

Foi atuando como educador social com crianças e adolescentes em situação de risco e vulnerabilidade social, situações de vida semelhantes às vividas por ele, que definitivamente decidiu-se por essa opção e encontrou ali um sentido para a sua atuação. Nesse contexto, mais uma vez, o desenho foi um elo de interação entre eles, um motivo para as primeiras aproximações. Os alunos gostavam de arte e passaram a frequentar a sua sala com maior assiduidade. Com quatro meses de atuação ele já conseguia levar os alunos a visitas a exposições de arte. “Hoje eu to em sala de aula, eu continuo desenhando, mas eu não levo a sério essa coisa de ser artista. Eu sou mesmo é professor. Educador!”, conclui Madu (NO).

Sua narrativa é ilustrativa das possibilidades da narrativa de formação, já que, conforme observou Josso (2004, p. 45), ela nos obriga a “[...] um balanço contábil do que é que se fez nos dias, meses, anos relatados, ela nos permite tomar consciência da fragilidade das intencionalidades e da inconsistência dos nossos desejos”. Acrescentaríamos que esse balanço serve também para reafirmar as valorizações orientadoras de nossas escolhas, mudanças e permanências.

4.4. Negociando com a vida: entre o destino e a autonomia

Antes de encerrar essa seção sobre as motivações para escolha e /ou permanência na profissão cabe lembrar que um único fator não é capaz de explicar nossas opções, dado que, como observa Josso (2004), elas são sempre o resultado de uma negociação entre as motivações, necessidades e desejos do aprendente. São também uma negociação entre o que a vida nos apresenta, e às vezes impõe, e aquilo que fazemos com o que se nos apresenta. Assim, vivenciamos muitas vezes em nossa trajetória essa dialética entre autonomização e conformismo, responsabilização e dependência em relação às demandas exteriores e mesmo interiores.

São insondáveis as razões por trás das escolhas que fazemos, principalmente daquelas feitas de forma nem tão consciente. Assim, interrogamo-nos se seria possível precisar em que momento de nossa vidas optamos pela docência e/ou pela docência em arte? Seria no momento vestibular em que optamos por um curso de graduação? Ou seria essa opção o resultado de um longo período de amadurecimento? Seria mesmo uma opção?

Com a leitura das narrativas percebemos que nem sempre é possível chegar a esse ponto de origem, esse ponto onde “tudo teria começado”. A maior parte dos participantes-autores desta pesquisa afirma que, ao ingressar em um curso de licenciatura em Artes Visuais, não pensava ou não queria ser professor. Em sua grande maioria, vieram movidos pelo desejo de fazer arte. No entanto, a partir de alguma experiência vivida em situação de ensino, passaram a ver com outros olhos a possibilidade de seguir adiante na carreira do magistério. O estágio obrigatório, a necessidade de um trabalho remunerado para o sustento de si mesmo ou da família ou um convite desafiador aparecem como momentos-chave em que uma importante mudança se operou. Outras vezes não foi possível lembrar-se de ter feito tal opção.

A fala de Solei, que está apenas iniciando sua trajetória profissional, ilustra bem o momento de incertezas, característico do término da graduação:

Pensando no que me fez chegar até aqui, acredito que tudo faz parte de algumas vivências que tive, escolhas que fiz e a percepção da necessidade de estar em contato com a arte. Embora já esteja dando aulas ainda não posso afirmar que essa será a minha profissão no futuro. Acredito que determinar isso

agora não é justo com os próprios alunos. A minha condição principal é ser uma boa professora, fazer com que as aulas se tornem significativas e ver resultado através dos alunos, por isso a minha dúvida. Só quero seguir esse caminho se tiver certeza que será algo que, além de me dar prazer, consiga chegar aos alunos de maneira positiva. Sei que esses resultados podem não chegar tão cedo quanto eu gostaria, mas vou tentando alcançá-los até lá – não sei quando ou onde (Solei, NE).

Para Cecília, foi durante a graduação que, indicada por uma professora para assumir uma vaga na educação infantil, iniciou sua trajetória docente, não sem alguma relutância em função de sua sensação de insegurança. “No entanto, hoje entendo que foi a decisão mais sensata que eu podia ter tomado”, avalia Cecília.

Não era meu sonho ser professora, especialmente de Arte. Aliás, não tinha grandes sonhos. Era muito insegura pra tanto! (ainda sou... rsrs). Como acredito que nada acontece por acaso, sou muito feliz com minha “missão” (Cecília, NE).

Cristina também fez a opção pelo curso de graduação movida pela arte. Mas tomou gosto pela docência em meio à graduação, quando precisou realizar o estágio. Passou por uma escola que trabalhava com oficinas de arte, depois por um projeto de cerâmica com idosos, até chegar a um momento que ela aponta como sendo determinante. Em suas próprias palavras:

Foi no estágio que iniciei no terceiro ano, que também foi o estágio obrigatório que meu envolvimento como professora se deu efetivamente. Fuiicineira no projeto Viva Vida, uma parceria da Prefeitura de Londrina com o PROVOPAR [...] Lá atendíamos a crianças e adolescentes de sete a dezessete anos. Havia a coordenação, supervisão, osicineiros de outras modalidades como esporte, capoeira, artes cênicas, além da cozinha. Foi meu primeiro estágio remunerado; iniciei duas vezes por semana e logo que me formei passei para três vezes. Meu envolvimento com aquela experiência foi crescente e solidificado nas trocas que estabelecia, sobretudo com as crianças (Cristina, NE).

Na continuidade do relato, ela ressalta a importância que teve e ainda tem o tipo de envolvimento que pode ter com os alunos; e a lucidez com que aborda esse momento de sua história nos permite acompanhar bem de perto seus processos de constituição do ser e fazer-se docente.

[...] aos poucos, fui aprendendo sobre eles, e era nesse exercício de aprendizagem que conseguia estabelecer trocas. Essa foi uma marca forte, que creio, trago até hoje, que o exercício docente tem a ver com afeto, é a partir dele é que se dá a troca. Isso não significa que tudo foi perfeito, mas é

que nessa linha de pensamento e de compreensão se desvelam outras grandezas.

Narrativas como essa não apenas nos ajudam a compreender os motivos que os levaram a escolher a profissão de professor, mas revelam também como são muitas e diversas as instâncias formadoras. A análise das narrativas produzidas por este grupo descortina uma teia de acontecimentos relacionados entre si, que vão muito além da escola, vividos em outros espaços de convívio, tais como a igreja, o bairro ou a própria casa, que integram os complexos processos formativos e de construção identitária dos professores. Como observou Kincheloe (1997, p.22): “Nossas interações com nossas famílias, igrejas, grupos de companheiros, locais de trabalho e, naturalmente, com as escolas ajudam a moldar nossas identidades”.

Em algum momento de sua narrativa, Solei nos conta que nunca pensou em ser professora, mas relata uma experiência vivida na igreja que revela o gosto e o cuidado com o planejamento das atividades:

Com treze anos cuidei das crianças que iam à igreja. A minha função era entreter elas até o fim do grupo de oração, então levava jogos e desenhos para colorir, tentava montar aulas, planejar o que eu poderia fazer com elas. Tudo era muito simples, mas era até onde eu poderia ir não tendo referências sobre o que era ensinar? (Solei, NE).

Ao referir-se à indicação feita pela professora para atuar na educação infantil, Cecília também se recorda de uma experiência vivida na igreja. E o fato de recordarse dela é já indicativo de sua importância e significação:

Por uns 3 anos eu havia participado de um projeto na igreja, alfabetização de jovens e adultos (em parceria com a UEL) e era sempre envolvida nas aulas para crianças na própria igreja, mas oficialmente e em uma escola era a minha primeira experiência (Cecília, NE).

Há um tipo de conhecimento que se produz em muitas experiências anteriores ou exteriores à graduação que permanece em estado latente aguardando uma oportunidade para se manifestar, para ser posto em ação.

Madu também não pensava inicialmente em ser professor e afirma não saber precisar quando, ou mesmo se, escolheu ser professor.

Minha intenção ao concluir o curso não era ser professor ou educador, mas a necessidade de arranjar um emprego era muito maior do que o meu desejo de ser artista. [...] Hoje com 8 anos de trabalho, sou apaixonado pelo que faço, sou

um ser construído pela arte educação, penso do ponto de vista artístico e atuo do mesmo modo, isso me agrada muito, não sei se fui escolhido ou escolhi ser educador, mas tenho convicção de que o ambiente escolar é o meu espaço predileto. É na escola que posso falar do que realmente gosto, sou arte-educador e me orgulho disso (Madu, NE).

Em todas as narrativas analisadas aparecem esses processos de negociação, especialmente no momento da escolha por um curso de formação. São momentos de conflito em que entram em cena os desejos, os sonhos, e as motivações de um lado, e de outro, as imposições financeiras, as expectativas familiares, a formação necessária. Vejamos como isso se deu com Beatriz:

No decorrer de alguns meses não deu certo o convívio com a minha tia e retornei para Londrina, terminei os meus estudos no período noturno também trabalhando, por isso pensava que a Faculdade era algo distante para mim, a priori sempre pensava em Arquitetura mas sabia que não teria condições financeiras e uma bagagem sólida nos estudos não chegaria a tanto. Terminando o Colegial fiz a inscrição para o vestibular da UEL para Educação Artística, primeiro havia a prova de habilidade, nem acreditei quando passei da primeira fase, pra mim já havia sido uma grande vitória! (Beatriz, NE).

Em sua narrativa escrita, David também menciona os conflitos vividos nessa fase, dividido entre fazer Arquitetura ou Artes (da mesma forma que Beatriz), o desejo de ser artista, e as primeiras experiências docentes durante o estágio curricular, com menores infratores em situação de risco, que mudaram para sempre a sua vida. Michaël Hüberman também observou esse momento de conflito vivido entre a conclusão do Ensino Médio e o início da trajetória docente, e se refere, inclusive, à difícil escolha entre a carreira docente e o sonho da carreira artística:

Com efeito, “escolher” significa “eliminar outras possibilidades”. Para um professor, a nível secundário, por exemplo, verifica-se o apelo constante de uma orientação paralela (a investigação, a carreira uiniversitária) ou outra (o sector privado). Para o professor de uma disciplina de artes ou de desporto, há sempre a possibilidade de sonhar com a carreira artística ou desportiva (HÜBERMAN, 1995, p. 40).

Ao concluir esse capítulo dedicado à análise das razões e motivações para escolha da profissão, é importante ressaltar que as experiências e valores aqui mencionados, muitas vezes também justificam a permanência na profissão, a despeito das dificuldades encontradas. Elas continuam atuando como forças motivadoras durante toda ou a maior parte da trajetória profissional, conferindo um

sentido pessoal e social para sua atuação profissional e às vezes mesmo para sua vida, conforme veremos adiante.

Minha intenção ao concluir o curso não era ser professor ou educador, mas a necessidade de arranjar um emprego era muito maior do que o meu desejo de ser artista. [...] Hoje com 8 anos de trabalho, sou apaixonado pelo que faço, sou um ser construído pela arte educação, penso do ponto de vista artístico e atuo do mesmo modo, isso me agrada muito, não sei se fui escolhido ou escolhi ser educador, mas tenho convicção de que o ambiente escolar é o meu espaço predileto. É na escola que posso falar do que realmente gosto, sou arte-educador e me orgulho disso.

Madu

5. COMO NOS TORNAMOS OS PROFESSORES QUE SOMOS?

Se a maior parte dos relatos analisados no capítulo anterior dizem respeito sobretudo às experiências vividas na infância e início da adolescência – embora não exclusivamente –, grande parte dos relatos analisados neste capítulo referem-se ao período vivido na graduação e carreira docente. É interessante notar que praticamente não há, no conjunto das narrativas, referências ao Ensino Médio, a não ser as que dizem respeito ao período de sua conclusão, quando se faz necessário optar por um curso de graduação, e os relatos de Beatriz sobre o período em que morou com a tia em Curitiba, anteriormente mencionados.

Trata-se aqui de referências relativas à atuação docente, desde os primeiros contatos realizados nos estágios curriculares, passando pelo início da carreira docente, até o momento em que se encontram os autores. São relatos que nos ajudam a compreender o modo como nos tornamos professores, como construímos nossos conhecimentos, saberes e fazeres docentes.

Nos já mencionados estudos sobre a carreira docente, Hüberman observou certa homogeneidade nas narrativas no que diz respeito ao contato inicial com as situações de sala de aula, cujas reações oscilam entre a “descoberta” e a “sobrevivência”; sendo que essa última pode ser interpretada também como “o choque do real”. Trata-se do confronto e da constatação da complexidade da situação profissional, situação que é assim descrita pelo autor:

[...] o tactear constante, a preocupação consigo próprio (“Estou-me a aguentar?”), a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado etc. (HÜBERMAN, 1995, p. 39).

Todas essas situações e percepções se fazem presentes nos relatos produzidas no contexto de nossa pesquisa e referendam esses estudos, tanto no que tange às reações de “descoberta” quanto às de “choque com o real” ou de “sobrevivência”.

Tardif (2007) também se refere a esse “choque com a realidade” ou “choque de transição”, dado que geralmente é vivido no período de transição entre a vida de estudante e a profissional, com todas suas exigências e dificuldades. No relato de Beatriz fica evidente essa sensação de “choque” inicial e de despreparo para assumir as aulas no início de sua carreira.

Eu era totalmente sem noção! Despreparada, né? pra... pra vida real da... da sala de aula. Não que eu tivesse dificuldade de, na sala de aula, me impor. Isso eu nunca senti dificuldade. Mas a dificuldade mesmo de articular as coisas (Beatriz, NO).

Vimos anteriormente o que pensa Gomez (1995) a respeito dessa sensação de despreparo que sentem os professores principiantes ao defrontar-se com a complexidade das situações de ensino-aprendizagem em sala de aula. Embora seja clara a necessidade de repensar os cursos de formação de professores, não se pode ignorar que, conforme esse mesmo autor, não há respostas pré-elaboradas para cada situação-problema que se apresenta no cotidiano escolar. Essa é uma das razões para esse “choque” com a realidade, tão comum nos relatos de professores, não apenas no âmbito dessa pesquisa mas também no da literatura pertinente .

Para David, ambas as coisas – o “choque” e a “descoberta” – se deram quase que simultaneamente:

No terceiro ano, por indicação, me convidaram para dar aulas em uma escola de menores infratores e crianças em situação de risco, foi quando tive meu primeiro contato como professor... aprender a lidar com todos, saber como lidar com quem não tinha um pai (isso eu tinha aprendido com meu pai...) ou nenhuma outra referência de afeto... Foi quando percebi a honra de fazer parte dessas vidas, e de repente poder fazer algo por elas, e logo em seguida aprender a lidar com frustração de saber que nem sempre eu conseguiria mudar alguma coisa. Continuei nesta escola durante todo o restante da faculdade e depois de formado, lá obtive um aprendizado que faria a diferença na minha prática docente por toda minha carreira! (David, NE).

Madu também faz um relato bastante ilustrativo e muito interessante de suas percepções e reações quando de sua primeira experiência docente em um projeto de ação social com menores infratores e em situação de vulnerabilidade social. As provocações, xingamentos e recusa em participar das atividades propostas que recebia dos alunos nos dois primeiros meses quase o fizeram desistir. “Às vezes

tentava uma aproximação, alguns participavam das atividades, outros se recusavam, eram de uma hostilidade insuportável!”, diz ele.

Cheguei lá no PROVOPAR, fiz entrevista, ela me explicou o que eu tinha que fazer e parti pra escola oficina. No outro dia já fui trabalhar. Eu não fiz nem treinamento! Quando eu cheguei na escola-oficina... é... é... tinha... tinha muito adolescente. E a maioria dos adolescentes era adolescente em situação de risco... vulnerabilidade social... menino que tinha cometido furto... até homicídio e tal. Aí... havia até uma certa rejeição, né? Fiquei lá também uma semana tentando... teimando com a situação. Os meninos me rejeitando. Passou um mês eu pensei: “Ah, sabe de uma coisa? Isso aqui não é pra mim, não! Esses meninos não gostam de mim e... e a situação aqui é complicada.” Saía rebelião, quebravam tudo, e tal. Falei: “não sei como pode” é... eu não sabia que existia gente daquele jeito, né? naquela situação. Poxa... fui lá, pedi demissão pra orientadora. A orientadora: “Não, fica aí!” Ela insistiu, porque é difícil arrumar alguém pra trabalhar também. Fiquei. Só que com dois meses eu percebi que eu tinha muita facilidade com adolescente! Comecei a ter facilidade com eles. E pra mim aquilo tava muito bom! Falei: “Não, eu vou ficar aqui mesmo! Eu acho que trabalhar com adolescente é legal (Madu, NO).

Primeiro o “choque” com uma realidade desconhecida mesmo para ele que já havia morado na rua. Mas logo em seguida, o “entusiasmo” que acompanha a “descoberta” de sentir-se capaz; de sentir-se responsável e atuando em alguma coisa que lhe dá prazer. Posteriormente, ao assumir um padrão no ensino regular após aprovação em concurso, depara-se novamente com o susto e a sensação de provocativa do desafio. Mas em pouco tempo, novamente, sente-se bem com a escolha que fez:

Entre na sala e minha sala tinha mais de 40 alunos. Quase 50 alunos no oitavo ano. Mas pra mim foi uma festa, né? Porque assim, eu pirei hora que eu vi aquela molecada que gritava e tal... e falava! E eram curiosos e conversavam! Falei assim: “Você sabe de uma coisa? Eu acho que eu me dou bem em escola! A escola é meu ambiente”, né? É por aqui mesmo que eu vou ficar. Fiquei. Fiz outro concurso e trabalho até hoje! E eu não vejo nenhuma dificuldade em trabalhar em escola. Nenhuma dificuldade, mesmo sendo um ambiente de conflito... que eu acho que a escola é um ambiente de conflito. Cheia de conflitos! Conflito social, econômico. Muito conflito! Político e tal... mas mesmo assim eu acho que é isso que me faz gostar também! Que eu gosto um pouco do barulho da escola. E... e to lá até hoje (Madu, NO).

Percebe-se pela fala de Madu que ele agora se sente confortável com sua opção profissional, apesar das dificuldades que lhe são inerentes. Essa sensação de conforto ou de confiança está relacionada ao sentimento de pertença a um

determinado grupo profissional e de confiança em sua atuação, que tende a aumentar com o tempo.

Cristina, que também iniciou sua trajetória docente em um projeto de ação social ainda na graduação, descreve esse momento como sendo de descoberta de si mesma e de suas valorizações:

Aos poucos, minha consciência sobre o que estava fazendo no curso, assim como as questões que relacionam arte e educação no nosso país estão atreladas, o quanto ainda nos falta a educar o olhar para que a sociedade de fato compreenda uma produção. [...] O exercício com eles me fez perceber-me como humana, reavaliando o lugar de onde vim, o que são 'lugares' e como os dotamos de valor. Na época, cheguei a falar sobre isso em reuniões da equipe quando discutíamos penalidades para maus comportamentos, percebia que o que faltava não eram penalidades, faltava amor (Cristina, NE).

Aqui já se evidencia o quanto a formação se dá na prática, incorporando os saberes que são elaborados ali, na interação com os alunos e com os colegas de trabalho e outros profissionais com quem convive no espaço escolar. É principalmente a essas questões que envolvem a formação do professor para além da formação acadêmica que nos dedicaremos a seguir.

5.1. A prática como instância formadora e transformadora

Arroyo (2011), Schön (1995), Gómez (1995), Tardif (2007), Marquesin (2003) e Nóvoa (1995) são alguns dos autores aqui já referenciados que abordam a problemática da aprendizagem que se dá na prática e pela prática, dado que o saber docente não se resume aos processos mentais e informações adquiridos na formação acadêmica. O saber docente, conforme Tardif (2007), é também de natureza experiencial, curricular e profissional e está intimamente relacionado à pessoa do professor e à sua identidade, e elaborado na interação com os mais diversos grupos de convívio, em instâncias que vão muito além dos espaços formais da educação.

Vimos também como a realidade educativa e, mais especificamente, a situação de sala de aula é bem mais complexa do que as teorias podem prever

(Schönn, 1995) e leva os professores recém-formados àquela sensação de desconforto e despreparo no início de suas trajetórias docentes.

Cada nova escola ou turma de alunos se apresenta com suas problemáticas específicas, exigindo do professor que ele ponha em movimento todo o conhecimento adquirido, mas também integrando novos esquemas cognitivos que vão sendo incorporados na própria ação. A todo momento é necessário colocá-los à prova, rever, corrigir, reorganizá-los e inventar novas soluções. Isso requer uma atitude atenta, de observação e reflexão constantes, como propõe Schönn (1995).

As narrativas de David são muito ricas nesse sentido pelo fato de ele ter passado por diferentes modalidades educativas, que incluem a Educação Especial, as instituições que atendem menores infratores e em situação de vulnerabilidade social e o Ensino Regular. A cada novo início, novos desafios.

Aí eu caí lá na APMI de Cambé que é uma escola oficina. São crianças é, em situação de risco, né? São menores infratores, né? Então assim, eu tava pra me formar na UEL, então eu penso hoje, se eu trabalho, se eu topo qualquer turma, qualquer parada é porque eu acho que eu já comecei ali, num lugar difícil de trabalhar. É realmente um lugar muito difícil! [...] Como no caso da educação especial, você tem outro foco, outro objetivo, outra didática, outra estória, tá? Ali é uma questão mais humana, uma questão de superação, uma questão deles se sentirem acolhidos, perceberem que existem mais caminhos na vida do que eles escolheram... eles se colocaram quase como fadados a terem isso como realidade de vida, porque o primo foi, o irmão foi, o pai foi, então o que resta é isso... quem tem tênis bom, quem tem carro, é esse mundo que segue. Começar a perceber e mostrar através da arte que não, que existem outras possibilidades... se eu tô ali dando aula e tô trabalhando que eles também podem chegar lá numa boa e tem alguém que se interessava por eles. Foram dois anos lá e foi um tempo bastante intenso pra mim, de trabalho, de conhecer gente, de rever muitas coisas na minha vida, muitos conceitos, muitas coisas que eu pensava... mudou muito ali com eles! E deu certo! Deu muito certo! Fiquei dois anos lá, acabei saindo por causa de política (David, NO).

Nessa parte de sua narrativa ele nos apresenta algumas de suas valorizações, aquilo que para ele é fundamental na ação docente e que necessita ser revisto a cada novo contexto educacional. Suas valorizações e a observação de cada situação o levam a repensar os objetivos de sua prática e, conseqüentemente, sua metodologia, como se pode perceber na continuidade da narrativa:

Porque às vezes você no falar, no... no dar uma aula, falar sobre o desenho, você às vezes tá falando um linguajar que realmente ele não tá te compreendendo porque a gente, nós temos um parâmetro para conversar com as crianças do ensino regular e você acaba levando aquilo para a educação

especial. Eu apanhei muito dentro da educação especial por causa disso... apanhei nesse sentido de quebrar a cabeça, de conseguir achar um rumo de trabalho, de conseguir uma linha de trabalho porque eles não correspondiam com aquele objetivo que eu queria. E obviamente nunca iam corresponder e não tinham porque corresponder com aquele objetivo, né? A gente vai numa sistemática, numa didática de aula que pra Educação Especial não tem porquê. É muito colocado ainda, é... eu vejo muitas práticas pedagógicas baseadas numa educação mais tradicional e com alguns objetivos, mais, mais técnicos, assim, que pra eles não são. A nossa verdade é uma, o nosso objetivo de vida é um e o deles é completamente, é totalmente diferente. Até a questão da educação em si, é uma... um... tem um objetivo diferente pra eles, né? (David, NO).

A reflexão sobre a sua atuação e as respostas dadas pelos alunos lhe permitem não apenas revisar seus objetivos e encaminhamentos metodológicos, mas também perceber que as necessidades de seus alunos vão muito além dos conteúdos curriculares e têm a ver com afeto, acolhimento e esperança. “Não há formação sem modificação, mesmo que muito parcial, de um sistema de referências ou de um modo de funcionamento”, observa Dominicé (2010, p. 83); e é nesse sentido que a prática é formadora e transformadora.

A necessidade de reorganizar-se, de refletir para encontrar soluções a cada nova situação-problema, lhe conferiu autonomia e mesmo confiança para atuar em qualquer contexto educacional, como ele mesmo afirma no início. É no momento da prática que os saberes adquiridos na formação acadêmica são mobilizados: testados, revisados, modificados, abandonados ou valorizados, ao serem confrontados na prática e postos em uma relação dialética com os valores, crenças e representações.

As narrativas de David também nos permitem observar como essas situações de enfrentamento se constituem em oportunidades para importantes tomadas de consciência, fundamentais ao processo de autoformação. A formação é um trabalho de reflexão sobre sua própria vida que lhe permita elaborar uma compreensão sobre seu percurso (cf. Dominicé, 2010, Pineau, 2010, Nóvoa, 2010).

Madu, que também atuou em diferentes contextos, nos apresenta reflexões semelhantes. Quando de suas primeiras experiências como educador social, viu-se em um desses momentos cruciais em que, como vimos anteriormente, chegou a pedir demissão do cargo. Por insistência da diretora, decidiu ficar e encontrou formas de se aproximar dos alunos, como relata em seu texto:

Na escola oficina as atividades eram divididas em Arte, Capoeira, Artesanato e Teatro. Os alunos gostavam de arte. Com o tempo passaram a frequentar minha sala com mais frequência e outra atividade apreciada por eles era a capoeira. Percebi que a roda de capoeira era bastante animada. Passei a participar das rodas e do futebol de salão. Minha participação na capoeira foi de extrema importância para melhorar minha convivência com os educandos. Em pouco tempo construí uma boa relação com os garotos. Passei a conhecer todos os alunos pelo nome, sempre que precisava identificá-los, bastava me mostrar uma fotografia que eu sabia exatamente quem era o educando. Acho que o contato com os alunos, conhecendo-os me fez garantir um trabalho mais harmônico. Com quatro meses de trabalho consegui até mesmo realizar passeios e visitas em exposição de arte, graças ao apoio de minha colega de faculdade (Madu, NE).

A narrativa de Madu vem novamente corroborar os estudos de Dominicé sobre a formação de adultos, especialmente quando afirma que: “[...] a formação está em grande parte ligada às soluções adotadas no decurso da vida, para resolução de conflitos ou de tensões relacionais” (DOMINICÉ, 2010, p. 89). Justamente porque essas situações são propícias às tomadas de consciência, visto que nos fazem parar para observar, refletir, questionar os parâmetros, estratégias e valores que trazemos conosco. Tomemos de empréstimo a Josso a definição de tomada de consciência que utilizamos no contexto dessa pesquisa:

A tomada de consciência é entendida aqui como a atenção voltada para qualquer coisa, como a entrada de um elemento até então não percebido no campo da consciência; há tomadas de consciência que podem provocar mudanças mais ou menos importantes no campo consciencial e, por esse motivo, necessitam de mais ou menos tempo para a sua integração (JOSSO, 2004, p. 132).

Algumas vezes ela acontece em segundos, outras é o resultado de um processo de maturação que pode levar anos ou mesmo uma vida. Ao longo de nossa trajetória profissional esses momentos de tomada de consciência provocam reorganizações e reajustamentos em nossos referenciais (saberes, ideologias, crenças) e vão compondo o conjunto de nossos saberes. É por isso que algumas competências demandam tempo e são adquiridas apenas após termos vivido determinadas experiências.

Ao iniciar a carreira docente, na condição de professor concursado, Madu tinha já uma bagagem que lhe permitia avaliar as situações estabelecidas e pensar sobre a sua própria, como quando assumiu aulas no Ensino Regular.

Quando iniciei meus trabalhos na educação pública, percebi que havia uma grande diferença na maneira de abordar as crianças, parecia existir certo distanciamento entre professor e aluno, sem o mesmo envolvimento do educador com o educando como ocorre nos projetos sociais. O que acontecia no cotidiano das crianças, seus conflitos internos, não era evidenciado na prática escolar. Preocupar-se com a individualidade ou subjetividade de cada educando não era muito comum (Madu, NE).

Na análise desses microprocessos que compõem o processo de formação, é possível perceber o quanto ela está intimamente relacionada aos processos identitários, corroborando os estudos dos autores que fundamentam o trabalho com as narrativas biográficas de formação nesta pesquisa. É muito interessante como isso transparece nesse excerto da fala de Madu, revelando um importante processo de tomada de consciência:

[...] a minha vida marcada por obstáculos e desafios talvez tenha me estruturado para solucionar problemas, suportar os conflitos e as contradições da escola pública. Preso à ideia de que a educação tem um papel importante na transformação social dessas crianças, continuo persistindo. Penso assim porque, limitado ou não, foi a minha trajetória de vida e a educação que me fez o adulto e professor que sou hoje (Madu, NE).

Aqui se evidencia novamente a complexidade do saber docente e dos processos de construção do conhecimento em suas muitas dimensões (pessoal, social, coletiva). Da mesma forma, a importância das abordagens biográficas como estratégias que permitem ao indivíduo caminhar em direção à autonomização de sua própria formação, apropriando-se de sua própria história, de sua bagagem existencial.

5.2. A importância das trocas com os colegas de trabalho

Chama a atenção a ênfase dada por Beatriz às relações entre colegas de trabalho, equipe pedagógica e direção. Em vários momentos de sua narrativa, tanto a oral quanto a escrita, ela faz referências às dificuldades encontradas na escola para estabelecer parcerias e trocas de experiências, materiais e ideias.

Na escola que atuo, sinto um ambiente mais de negatividade do que de positividade, professores da minha área não se relacionam com tanta harmonia, e os de outras áreas tem a propensão de fazer o básico o menos possível em atividades extras da escola. No setor da supervisão há sempre troca, ou as que já estão há alguns anos foram vencidas pelo descaso dos outros professores mais antigos da escola. Na direção, por mais que tenha boa vontade, vejo situações que me descontentam, como por exemplo realização de trabalho de outra instituição em que a direção e outros professores atuam e deixam questões de trabalhos pertinentes da escola sem uma boa execução (Beatriz, NE).

Ao longo de minha trajetória docente (de mais de vinte anos) atuando na formação de professores, ouvi muitos professores se referirem a essa sensação de estarem sozinhos na escola. Acredito que isso se deva principalmente ao fato de haver poucos professores de Artes em cada escola em função da pequena carga horária dessa disciplina no currículo. Muitas escolas dispõem de apenas um professor de Artes atuando, que acaba por não ter interlocutores para estabelecer um diálogo.

Nesse trecho de sua narrativa oral, podemos ver como Beatriz se ressent de não ter com quem dialogar, desde os primeiros anos de atuação profissional: “Não tinha com quem trocar ideia, né? Não tinha é... pessoas em volta de mim. Porque a escola também é... não tem outro professor com quem trocar uma ideia sobre arte, né? Não tem!”

Na continuidade de seu relato, por várias vezes expressa sua opinião e mesmo sua indignação em relação a essa situação de silêncios e ausências, que poderia ser assim sintetizada: falta de colaboração dos professores em geral na organização de eventos, tais como a Feira de Ciências da escola, falta de diálogo com outros professores de arte na escola, falta de apoio da equipe pedagógica para levar os alunos em visita a exposições de arte e a falta de algum mecanismo de avaliação que lhe permitisse refletir e repensar a sua própria atuação.

A gente não tem na escola alguém pra... eu acho até estranho! Às vezes a gente se mata pra fazer uma exposição lá... ninguém... parece que não tem nada lá, né? Não tem nada na parede! Então isso desmotiva? Desmotiva por um lado mas te dá mais força por outro lado, né? Eu recebo às vezes elogios de alguns professores e isso me faz repensar na minha atuação docente, se eu tô no caminho certo, se não, né? (Beatriz, NO).

As narrativas de Beatriz revelam uma forte sensação de isolamento que vem enredada em sentimentos de frustração, solidão, desânimo e desencanto com a

escola. Mas é imprescindível dizer aqui que, não obstante a situação descrita, ela continua determinada a fazer um bom trabalho de arte, que seja capaz de transformar essa realidade.

De modo geral, os professores compartilham entre si saberes relativos a modos de fazer, informações sobre alunos e estratégias para lidar com eles, novos materiais didáticos/educativos descobertos e/ou aprovados por eles. Em suas pesquisas sobre a formação de professores, Tardif (2007) também observou que a maior parte dos professores expressa essa necessidade de partilhar suas experiências, o que explica a sensação de solidão e desalento descrita por Beatriz.

Arroyo assim se refere a essa situação de isolamento que sentem alguns professores em seus contextos escolares.

Sabemos como os docentes trabalham muito isolados, inventam escolhas diante de situações concretas da relação pedagógica, porém são fracos porque isolados na estrutura de trabalho, na divisão de tempos e de espaços. [...] esse isolamento os torna fracos frente ao legalismo e casuísmo tão arraigado na gestão de sistemas de ensino e tão zelosamente exigido ainda por muitos inspetores e técnicos e até pela direção escolar (ARROYO, 2011, p. 150).

Feldmann (2009) se refere ao caráter coletivo da ação de ensinar, dado que ela também se constrói na relação e a partir da ação dos outros professores, e de modelos ético-pedagógicos com os quais entra em contato no ambiente escolar.

Evidentemente que há também relatos de situações vividas pelos professores em que o apoio recebido em momentos cruciais da trajetória profissional foram determinantes para a permanência e continuidade do trabalho, com reflexos na vida pessoal. David, por exemplo, em um momento difícil vivido recentemente com o divórcio, pensou em desistir da docência, mas o apoio, carinho e paciência da diretora da escola o ajudaram a continuar e também encontrar o equilíbrio necessário.

E aí agora passei por essa crise por... por essa, né? Uma crise em casa... me divorciei há pouco tempo e eu dei uma... uma perda assim. A gente se perde no dia a dia, às vezes numa preparação de uma aula... num... num desânimo... eu deixei um dia de ir trabalhar! Liguei pra minha diretora e falei assim: Olha, eu tô sem... ah, sem força... não tenho muito o que... (voz embargada) Ah! tipo assim, hoje eu não tenho muito o que contribuir aqui pra vocês. Aí, pedi... falei em sair de lá de manhã prá... prá ajeitar minha vida, prá até eu dar uma acalmada... chegar acho que colocar tudo... tudo em ordem. E falei depois eu retomo. Aí ela me chamou e falou que não! Que... que não! Enfim... que não!

Que me conhecia e que eu era um bom profissional e que não ia me deixar sair da escola. E foi bom! Prá mim. Muito bom! Aí questão de... eu que... que esse... esse... ela me chamar... e não deixar... de valorizar... de falar assim: Não! Eu tenho uma importância ali. Aí deu uma subida na autoestima, né? Aí falei: quer saber? Eu vou agora me... até conversei com a psicóloga, não como consulta, mas... uma psicóloga muito amiga minha e aí eu falei, Ó, agora eu vou me virar em... em cem, mas eu vou dar conta do negócio! (David, NO).

O apoio e a participação dos colegas de trabalho, sejam eles os professores ou a equipe pedagógica e direção da escola, são fundamentais não apenas em momentos cruciais ou difíceis, mas para os processos formativos e identitários docentes, como revela a fala de Cristina:

Na equipe, as discussões que trazia eram muito bem recebidas pela primeira coordenadora; com ela também aprendi muito sobre ser professora, nem me lembro sobre o que conversávamos, mas me lembro da maneira como ela recebia, era pleno entusiasmo, ela era uma louca pelo que fazia e isso contagiava a equipe (Cristina, NE).

Ela se refere aqui ao já mencionado trabalho que realizou em um projeto social quando era ainda estudante de graduação. Mas na continuidade de seu relato percebemos que o trabalho colaborativo e a relação dialógica com colegas e alunos, aprendidos naquele momento, reverberam ainda e influenciam seu fazer docente.

Sinceridade (conversar com os estudantes sobre não saber tudo), afeto (o aspecto emocional fruto da convivência com o grupo), as dúvidas e reflexões trazidas pelos estudantes, a pesquisa e a troca com meus amigos professores – tudo isso somado foi o que me balizou quando ingressei como professora na UEL (Cristina, NE).

As trocas, sejam elas afetivas ou experienciais, também são bastante valorizadas nos relatos de Cristina. Tal como Arroyo, acreditamos na importância de se criar redes de comunicação para o compartilhamento de ideias, experiências e práticas significativas entre escolas e professores, de forma que essas trocas possam ser socializadas, discutidas e reforçadas. “Essas redes podem cruzar-se, amarrar-se e se tornar um espaço de formação permanente, de inovação e sobretudo de reforço e consolidação de um estilo de inovar e de gerir processos educativos”, diz Arroyo (2011, p. 151). Os grupos de estudos têm se mostrado uma ótima oportunidade para que isso se consolide.

Cecília, Lia e Beatriz participaram de grupos de estudos organizados por um projeto de extensão no Departamento de Artes Visuais da UEL, em parceria com o

Instituto Arte na Escola, e mencionam em seus relatos a importância que isso teve em sua formação:

Os encontros maravilhosos do Arte na Escola (2007-2008), a troca de experiências que nos favoreciam também foram fundamentais pra mim. Sinto falta! (Cecília, NE).

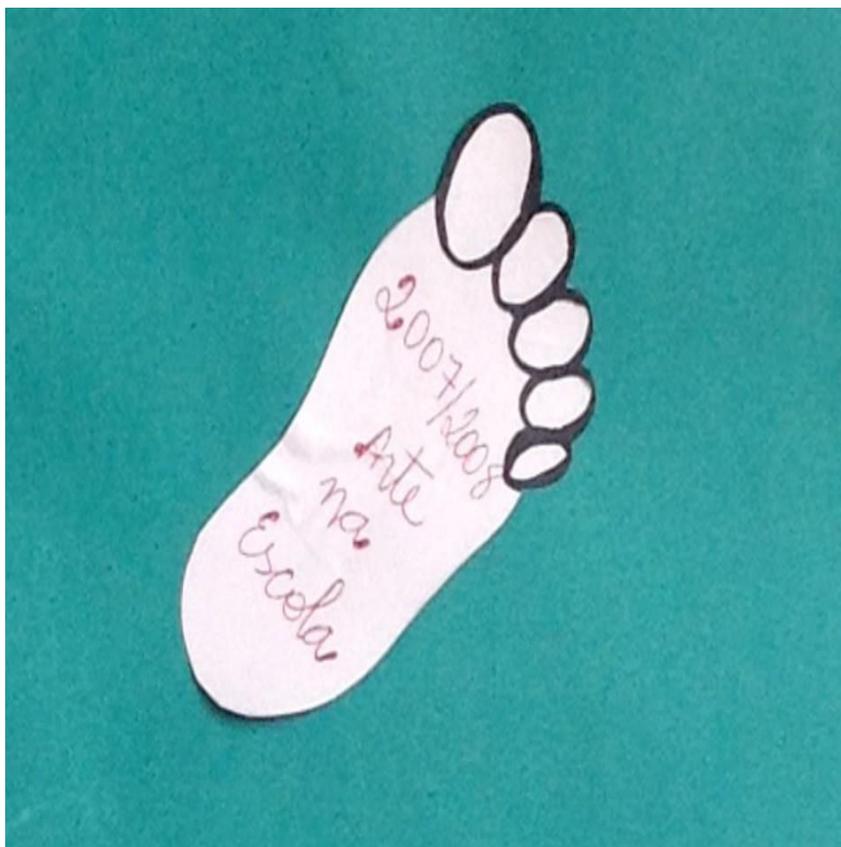


Figura 30 – Detalhe do mapa-trajetória de Cecília

Outra contribuição muito importante para meu trabalho e formação, foi participar do grupo de estudos Arte na Escola. Foram momentos de estudos, trocas e experiências que enriqueceram e acrescentaram muito a minha formação profissional (Lia, NE).

Na escola senti muita falta de alguém para compartilhar e dividir as minhas angústias, pela falta de outras professoras de arte fiquei sabendo do curso Arte na Escola e em contato com outras professoras em conversas, pesquisas, que me auxiliaram e me auxiliam muito (Beatriz, NE).

Percebe-se aqui a ênfase dada à possibilidade de trocar, compartilhar e dividir; ou seja, a ênfase recai sobre aspectos relacionais. Há pouca ou nenhuma referência a autores, teorias ou materiais educativos estudados nesse grupos de

estudos, o que denota ser essa ideia uma necessidade comum e premente entre eles.

Compartilhamos das ideias de Luciana Loponte de que, nos grupos de formação docente, mais do que “trocar experiências”, estabelecemos importantes relações intersubjetivas, fortalecidas pelas relações de amizade que nascem ou se consolidam no espaço escolar.

Não há receitas para ser um ‘bom professor’ ou uma ‘boa professora’, há inúmeras possibilidades de ser docente. Uma docência que se faz “artista” pode ser aquela que assume o seu trabalho como um processo de ir e vir, de rascunhar, rabiscar, voltar a desenhar-se. Um trabalho sobre si mesmo que não se faz sozinho. As relações intersubjetivas são fundamentais para a formação docente. Não há estética de si mesmo na solidão. A formação docente é uma ação compartilhada com pares, grupos diversos (dentro ou fora da escola) (LOPONTE, 2007, p. 236).

5.3. O papel das experiências particulares na formação do professor

Vimos como os conhecimentos adquiridos pelos professores resultam de uma complexa rede de fontes de informação e da nossa interação com o mundo exterior. De acordo com Gimeno Sacristán (2002, p. 35), as aprendizagens mais significativas são aquelas que adquirimos “[...] em nossos encontros com o mundo da natureza, das pessoas ou dos objetos culturais [...]” e exemplifica: “[...] o mundo físico, os objetos construídos, outras pessoas, as relações sociais e as condensações de cultura (as obras de arte, as instituições, etc.)”.

Até aqui temos analisado principalmente os processos de elaboração do saber que se dão na interação com os outros, nos mais diversos espaços de convívio (familiar, escolar, profissional, religioso), ou seja, os aspectos relacionais da formação. Mas não se pode ignorar que boa parte do processo de aquisição ou elaboração do conhecimento se dá por meio de experiências vividas de modo particular, muito mais na interação com objetos do que com o outro, tais como leituras, visitas a exposições e museus e viagens.

Trata-se quase sempre de objetos culturais e de experiências que em boa parte acontecem em um trabalho solitário, na intimidade consigo mesmo, como o da

leitura ou o da fruição estética, e são vividas em outros espaços que não o da formação ou atuação profissional, tais como a própria casa e os mais diversos espaços culturais. São também experiências que em boa parte foram vividas por escolha da pessoa, por uma opção que segue interesses particulares.

Os desejos, necessidades e motivações de cada de cada um direcionam seus interesses e investimento em estudos, ações e vivências, e vão configurando projetos formativos singulares. Josso observa que esses interesses “[...] são indissociáveis de questões pragmáticas que emergem de transformações na sua vida profissional e pessoal ou de temas geradores de paixão mais ou menos conscientes que emergem de sua vida interior” (JOSSO, 2006, p. 27). Isso explica a heterogeneidade dos processos de formação e reforça a necessidade de se dar mais atenção a eles.

Gimeno Sacristán (2002) chama atenção para o fato de que, embora toda experiência seja pessoal, ainda que aconteça na interação com o outro, ela sempre se utiliza das contribuições do outro (as contribuições sociais), esteja ele presente ou não. Ainda que possamos muitas vezes experimentar o mundo de forma direta, compreender a realidade requer de nós ferramentas de interpretação que emprestamos dos outros, diz o autor. A leitura é uma das principais formas de acessar a bagagem cultural disponível.

A referência a leituras significativas que deixaram marcas formadoras compõem grande parte das narrativas de formação, mas no contexto deste trabalho aparecem apenas nos relatos de quatro professores. Lia e Cecília referem-se à mesma obra⁵, que estudaram juntas em diferentes situações concomitantes no tempo, ao serem desafiadas a finalmente assumir a formação específica em Artes, como relata Lia.

Não tinha nem ideia do que fazer, de como organizar o trabalho, e foi então que uma grande amiga, Noemi, que estava cursando Artes na UEL, assumiu as aulas em um colégio da cidade e foi incumbida de reformular a ementa da disciplina de artes. Juntas começamos a estudar Fernando Hernandez por orientação da professora Maria Irene⁶. Ela pela escola e eu pela oficina. Foi um tempo muito bom e decisivo pra minha prática, pois ainda orienta meu trabalho na oficina (Lia, NE).

⁵Trata-se do livro **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**, de Fernando Hernández, Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

⁶ Docente no Departamento de Arte Visual da UEL.

Cristina menciona o livro “Guerra dentro da gente”, de Paulo Leminski, que leu na quinta série. E Frida aborda em sua narrativa escrita a importância da Literatura em sua formação.

A literatura desponta como uma via de acesso e entendimento do mundo. Clarice Lispector, Manuel Bandeira e Carlos Drummond de Andrade falam do cotidiano, versam sobre a maneira como dados simples afetam e modelam a subjetividade humana. O subjetivo faz mais sentido para mim do que o objetivo, por oferecer mais camadas interpretativas e maiores possibilidades de desdobramentos. Acredito que tenha sido com a literatura que eu constituí certa ética particular no manejo com as pessoas e, sendo professora, isso se torna uma premissa de trabalho (Frida, NE).

Percebe-se aqui como para Frida a leitura é muito mais que a aquisição de novos conhecimentos ou informações e como constitui parte do processo de construção de sua identidade pessoal e profissional, de sua subjetividade. A leitura, conforme Gimeno Sacristán (2002, p. 54), permite “[...] criar novos laços entre seres humanos sem que sejam necessários contatos diretos, fundados na partilha de esferas de conhecimento, de saberes práticos, de reflexão, de desejos e até mesmo afetos”.

A formação como experiência pessoal, essa que se dá na reflexão solitária no ato da leitura ou da fruição estética, constitui a linha de força da narrativa de Frida. Não há nenhuma referência familiar ou a professores e colegas de trabalho especificamente. Em seus lugares, são mencionados escritores e artistas que ela conheceu pelos livros ou pelos muitos contatos com obras de arte.

De forma similar, o contato com obras de arte também me auxilia na constituição disso que chamo de *pedagogia do cotidiano*; principalmente os estudos monográficos de artistas como Mira Schendel, Alfredo Volpi e Alberto Giacometti. São mestres não porque fizeram obras valorosas para o entendimento que temos de cultura, mas porque esses sujeitos foram capazes de fundir a ética de vida com a ética estética. Quando não sei como agir, frente às intempéries, seja como artista, como professora, como pesquisadora ou como a [...], são a essas pessoas que recorro, pensando como elas agiriam, o que elas fariam, onde está o sentido naquilo que se posta à minha frente. Então, em termos metodológicos, são esses sujeitos literários e artísticos que orientam a minha prática.

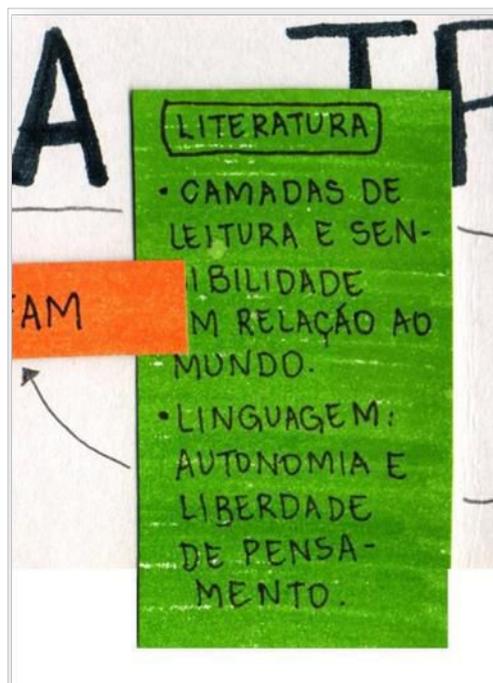


Figura 31 – Detalhe do mapa-trajetória de Frida

O que dizer da importância do contato com a arte, seja como fruidor seja como produtor, para a formação do professor de Artes? Do contato direto com os originais das obras de arte, que geralmente vemos por meio de reproduções em livros, slides ou pela internet? Principalmente quando se trata da arte contemporânea, que requer a nossa participação. As visitas a museus, instituições e espaços culturais permitem não apenas informações novas, mas encontros sensíveis, campos férteis à experiência estética, *insights* e novas percepções, diz Martins. “Encontros que germinam sensações, ações, sentimentos, pensamentos, que vão configurando nossa forma singular de habitar o mundo” (MARTINS, 2005, p. 14). Experiências que vão configurando formas singulares de ser e fazer-se docente, acrescentaríamos nós.

Apesar disso, nem todos os professores mencionam visitas a museus ou espaços culturais, do que não podemos concluir que não o façam. É possível que, dada a nossa formação, apenas não reconheçam seu papel formador.

Desirée menciona vários familiares envolvidos ou interessados em arte, cuja convivência estimula e oportuniza significativas experiências artísticas e/ou estéticas.

Minha irmã mais velha, a Fumie, foi professora. Ela me levava na escola. Tinha oito anos. Amo minhas irmãs e irmãos. Mas a influência de me tornar professora

foi da minha irmã mais velha [...] Como ela mora em São Paulo, tenho muitas oportunidades através dela. Maíumi, arquiteta, minha outra irmã, mora em Brasília. Outro fator importante para visitar Faculdades, exposições etc. Tadayoshi (cabeleireiro) meu irmão, foi ator do GAIJIM II, de Tsuka Yamasaki. Também é cantor. Moriyoshi (advogado) e Fudiyoshi (terapeuta corporal) adoram música. Harumi (psicóloga) mora na Suécia, adora música e arte em geral. Meus filhos são músicos. Como vê, por todos esses motivos, sou professora de ARTE (Desirée, NE).

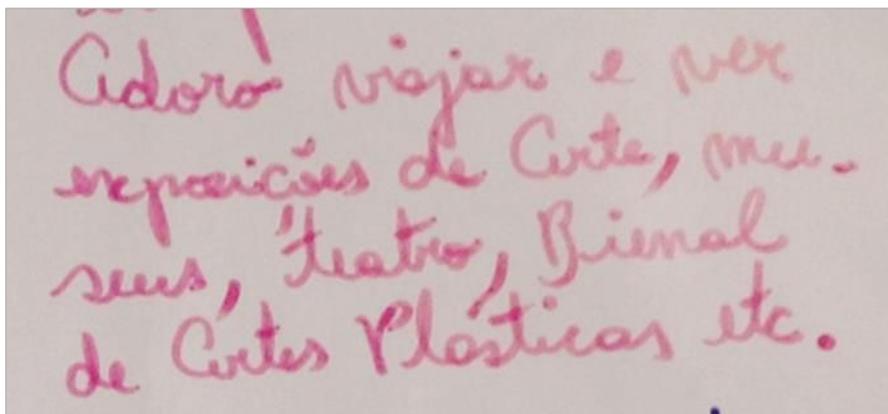


Figura 32 – Detalhe do mapa-trajetória de Desirée

O contato com esses objetos culturais amplia sensivelmente as possibilidades de intercâmbio e compartilhamento de significados, ultrapassando os limites impostos pela ausência no tempo e no espaço e ultrapassando, conseqüentemente, o âmbito dos primeiros ambientes socioafetivos e profissionais (GIMENO SACRISTÁN, 2002).

Cristina e Solei também mencionam experiências relacionadas ao fazer artístico. Cristina considera um curso de imersão em desenho como uma de suas mais importantes experiências de formação:

Passado um ano que estava em Londrina, fiz um curso de desenho no Ateliê Mundo novo no Rio de Janeiro e foi também fundamental para consolidar um tipo de experiência nova que vinha trilhando. Foi uma imersão de 36 dias, 10 horas por dia desenhando e conversando sobre desenho de forma muito ampla e ao mesmo tempo profunda. Depois de ter conhecido esse professor do Rio já fiz mais dois cursos com ele, um módulo de workshop sobre criatividade em São Paulo no ano de 2010 e um trabalho de campo em Inhotim em 2012 (Cristina, NE).

Solei também se dedica à produção artística participando de um ateliê de criação voltado a professores:

Hoje, além de dar aulas, participo do Ateliê Permanente na Casa de Cultura da UEL. O meu trabalho foi se transformando e agora gira em torno da vídeo-arte e do som. Nesse grupo de estudos há um estímulo da autonomia, testar materiais, ampliar discursos e atentar as próprias mudanças. Também discutimos com os outros participantes sobre o que cada um produz, e assim podemos pensar outras características dos nossos trabalhos. Algo que tenho certeza é que isso faz parte de mim, de uma forma ou de outra vou continuar olhando para o cotidiano e me aproveitando de tudo que ele pode me fornecer (Solei, NE).

Para que algo se modifique em nós é necessária uma abertura, uma atitude de disponibilidade e receptibilidade. O tipo de experiência de que temos tratado até aqui requer um silêncio atento que pode ser favorecido quando se está só. Se aprendemos muito na interação com o outro, aprendemos também nas experiências que se dão de forma solitária.

Todos nós, alguma vez, diante de um poema, ou filme, ou uma música, ou uma paisagem, sentimos a força desse calar. Alguma vez nos foi dada essa experiência de um máximo de desprendimento de nós mesmos, numa atenção retesada quase até o limite, que coincide com uma máxima intimidade de nós mesmos (LARROSA, 2006, p. 47-48).

Em seu texto sobre a experiência (não somente a artística ou a estética), Larrosa aponta para a necessidade desse silêncio, desse calar para escutar, deixando em suspenso as opiniões formadas e os juízos cristalizados, as concepções herdadas de modo inconsciente, as pré-concepções, os comportamentos automatizados.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, 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 (LARROSA, 2014, p.160).

A disponibilidade e a abertura para as experiências desse tipo, sejam elas com a arte, a leitura ou mesmo uma viagem a novos lugares, permitem que se

estabeleçam diálogos internos que geram ampliações e inquietações capazes de transformar nossos esquemas referenciais (MARTINS, 2005). Ampliam nosso repertório artístico, cultural e humano, nossos modelos, nossos critérios de valor, modificando e personalizando nossas identidades docentes.

Sem essa atitude sensível de abertura, corremos o risco de que nada de significativo nos aconteça, como adverte Larrosa:

Depois de assistir a uma aula ou a uma conferência, depois de ter lido um livro ou uma informação, depois de ter feito uma viagem ou de ter visitado uma escola, podemos dizer que sabemos coisas que antes não sabíamos, que temos mais informação sobre alguma coisa; mas, ao mesmo tempo, podemos dizer também que nada nos aconteceu, que nada nos tocou, que com tudo o que aprendemos nada nos sucedeu ou nos aconteceu (LARROSA, 2014, 154-155).

O interesse é um traço distintivo dessa categoria de experiências aqui analisadas, dado que, em sua maioria, elas aconteceram por vontade própria, por uma ação deliberada de procura por esse tipo de vivência. Não foram impostas pela família ou pela escola, nem por exigências exteriores impostas por um currículo de formação ou cursos exigidos pelas instituições empregadoras, mas por desejos, motivações e necessidades surgidas de dentro para fora. Ao emergirem nos processos de rememoração desencadeados pela abordagem biográfica, evidenciam a singularidade dos processos formativos e identitários de cada pessoa.

No entanto, é possível pensar em uma formação que privilegie estratégias favorecedoras de tomadas de consciência a respeito do papel de tais experiências de responsabilização pela própria formação.

5.4. Um sentido para a docência e suas implicações

Embora tenha sido a última categoria a emergir em nossa análise, o sentido que cada um dos autores-participantes atribui ao seu trabalho – às vezes em sua dimensão social, outras em sua dimensão pessoal – é uma das linhas de força mais atuantes em suas narrativas. Tanto na literatura consultada quanto nesta pesquisa, verificamos que dar sentido à sua própria existência é uma característica do ser

humano, e o professor, pessoa que é, sente essa necessidade no que diz respeito à sua atuação profissional (cf. Arroyo, 2007; Larrosa, 2014; Josso, 2004).

No que diz respeito ao sentido dado à atuação docente em uma dimensão social, as relações afetivas e de parceria com os alunos são bastante valorizadas nas narrativas. E o sentido por eles atribuído à atuação docente é determinante das valorações e opções metodológicas que faz. Nesse trecho do relato oral de David, por exemplo, podemos acompanhar suas reflexões sobre o objetivo da disciplina que ministra e da educação em geral, a partir de seu ponto de vista, evidentemente:

Até a questão da educação em si, é uma... um... tem um objetivo diferente pra eles, né? E eu acho incrível a arte, porque a arte ela consegue trabalhar na educação especial sem necessariamente você ter que estar ensinando algum conteúdo ou usando de alguma... alguma técnica que ele não vai assimilar. A arte tem esse poder de fazer a criança que fala ou não fala, a criança que se expressa bem verbalmente, a criança que não se expressa verbalmente. Tem criança que, se ela quiser expressar uma vontade dela, ela não vai saber escrever um texto. Alunos meus, muitos, eles não sabem escrever o nome, né? ... o ano inteiro escrevendo o nome, né? Daí com a letra trocada e tal. Então, assim, a arte ela viabiliza muito e... e... é, eu vejo muita força assim de trabalhar com arte por isso. Talvez eu tivesse desanimado se eu tivesse trabalhando em outra disciplina ou de forma com eles. Quando eu vejo professores às vezes batendo numa tecla que você fala assim: puxa! Não é por aí, cara! A gente não tá ali pra isso, a gente tá lá mais como um ser humano e viabilizando algumas alternativas pra que eles tenham essa livre expressão, essa autonomia de se expressar como ser humano do que exatamente educador, né? Acho que ali a gente tá como... eu penso, como num viabilizador, um facilitador de contato humano (David, NO).

Cecília, Madu e Desirée também afirmam em algum momento de suas narrativas que, para eles, a aproximação com os alunos, a preocupação com eles e os laços de confiança e afeto são mais importantes que os conteúdos serem ministrados.

Gosto muito que meus alunos me tenham como parceira e sei o quanto posso influenciar na formação da personalidade e do caráter deles (por muitas vezes me sinto frustrada com o meu desempenho porque é muito difícil atingir o coração deles, cheio de mágoas muitas vezes). Penso que mais importante do que só transmitir o conteúdo posso deixar marcas (positivas ou negativas) e isso me traz uma grande preocupação (Cecília, NE).

É necessário dizer que não cabe aqui avaliar a pertinência de suas escolhas e valorações, apenas mostrar o que dizem a respeito de si mesmos e do sentido que dão à sua atuação como professores.

Ao fazer um balanço do trabalho realizado no projeto social já mencionado, Cristina afirma:

Bem, passei e voltei com meu coração apertado: não seria fácil deixá-los, mas fui. Nunca me saiu da cabeça voltar a ser professora daquela faixa etária, com aquele grupo. O exercício com eles me fez perceber-me como humana, reavaliando o lugar de onde vim, o que são 'lugares' e como os dotamos de valor. Na época, cheguei a falar sobre isso em reuniões da equipe quando discutíamos penalidades para maus comportamentos, percebia que o que faltava não eram penalidades, faltava amor (Cristina, NE).

Especialmente nos contextos educacionais em que atuam ou atuaram Madu, Davi e Cristina, em que há crianças e adolescentes com diferentes problemas em situação de dependência ou de carência (de afeto, cuidado, amor etc.), o trabalho adquire um caráter moral. Conforme Tardif (2007, p. 143): “Essas profissões supõem um trabalho ético que repousa, pelos menos parcialmente, sobre os ombros do trabalhador”, e esse fardo é assumido e vivido pelos professores. Nossa pesquisa corrobora essa afirmação do autor, mas, analisando com atenção a continuidade da narrativa de Cristina, podemos observar que esse componente ético não se relaciona apenas a um compromisso social, mas também a uma estratégia de ensino e aprendizagem:

Fui taxada de trouxa, mas no tempo em que estive ali nunca havia tido um mero desentendimento sequer com qualquer um dos meninos e meninas; aos poucos, fui aprendendo sobre eles, e era nesse exercício de aprendizagem que conseguia estabelecer trocas. Essa foi uma marca forte que, creio, trago até hoje, que o exercício docente tem a ver com afeto, é a partir dele é que se dá a troca. Isso não significa que tudo foi perfeito, mas é que nessa linha de pensamento e de compreensão se desvelam outras grandezas (Cristina, NE).

Quando ela diz que “era nesse exercício de aprendizagem que conseguia estabelecer trocas”, não poderíamos também dizer o contrário? Ou seja, que nessas trocas se pode estabelecer condições melhores para a aprendizagem? Não são os processos de ensino e aprendizagem baseados em trocas e partilhas? De saberes, de modos de ver, perceber e sentir?

Mas uma dimensão mais pessoal do sentido da docência também aparece nos relatos de professores desta pesquisa, se é que ambas as dimensões – social e pessoal – possam ser dissociadas. Eles são bastante diversos entre si, sendo que

alguns se referem apenas à docência e outros mais especificamente à docência em Artes. Para Frida, por exemplo, ela surge de uma necessidade de compartilhar:

Sou professora para não ser esquizofrênica. Há tempos, interessei-me muito por estabelecer leituras; os livros me contam muitas coisas. Então, em posse dessas informações, há a necessidade de compartilhá-las, já que tudo o que penso, percebo e leio não cabe em mim. Assim, a docência é uma espécie de transbordamento necessário (Frida, NE).

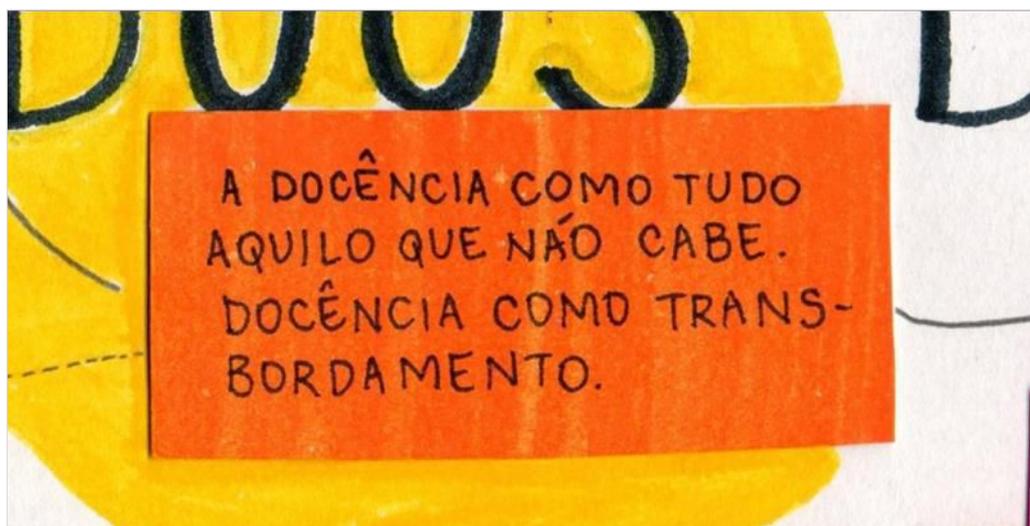


Figura 33 – Detalhe do mapa-trajetória de Frida

Na fala de Lia, a dimensão pessoal e a social de sua atuação aparecem imbricados e se autoalimentam:

Em meu relato oral para o grupo, destaquei o meu prazer e encantamento em trabalhar com as crianças do ensino fundamental, pois a energia, a liberdade deles me alimenta. Eu disse que sou uma professora vampira e essa é minha única certeza em relação à pergunta que motiva esta pesquisa. Não sei que professora sou; sei que a vivacidade das crianças me alimenta todos os dias e me faz uma pessoa melhor. Sendo uma pessoa melhor, melho também a profissional que vive em mim e esta mesma profissional exige que eu perceba todos os meus alunos como pessoas em formação, com diferentes vivências, particularidades e potenciais variados. Exige que eu faça de alguma maneira diferença na vida de cada um, dando a eles a visibilidade, o conhecimento e as oportunidades que eles merecem ter (Lia, NE).

Para Beatriz e Madu, o sentido de seu trabalho está entrelaçado à arte e sua potencialidade para a educação.

O professor acima de tudo não busca um salário alto, mas sim o que o move é o respeito dos alunos e do corpo docente. E pelo menos contagiar um aluno para as maravilhas da arte (Beatriz, NE).

Hoje com 8 anos de trabalho, sou apaixonado pelo que faço, sou um ser construído pela arte educação, penso do ponto de vista artístico e atuo do mesmo modo, isso me agrada muito, não sei se fui escolhido ou escolhi ser educador, mas tenho convicção de que o ambiente escolar é o meu espaço predileto. É na escola que posso falar do que realmente gosto, sou arte-educador e me orgulho disso. Não me importo se as pessoas concordam ou não com o meu ponto de vista, pois é um lugar onde há possibilidades de construir ideias e olhares diversos (Madu, NE).

No convívio com professores, Tardif também observou que suas inquietações não se restringem ao domínio de saberes, métodos ou qualificação para os novos desafios educacionais, mas dizem respeito a algo mais profundo: “[...] o próprio sentido social de suas vidas, de seus esforços, de sua condição de mestres. Entender o papel social que exercem, o peso social e cultural que carregam. Sua condição. Seu ofício. Seu ser professor, professora.” (TARDIF, 2007, p. 34).

Para a maior parte dos professores participantes, é esse sentido que justifica a permanência na profissão e eles reiteram a opção por ela nos momentos de crise e dificuldades. O sentido dado ao trabalho acaba dando sentido à própria existencialidade.



6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O final desta trajetória partilhada de pesquisa é também o começo de um novo caminho, de novos rumos. Momento propício para refazer as rotas, avaliar o trajeto percorrido e compartilhar o que trazemos na bagagem.

Toda conclusão de alguma atividade ou estudo, ainda que impermanente, é sempre um momento importante de sistematização dos conhecimentos adquiridos, de avaliação do que se operou em nós, do que foi modificado, daquilo que agora podemos compartilhar. Tanto quanto retomar as indagações iniciais e verificar se foram respondidas, é também momento de socializar os novos questionamentos que foram surgindo ao longo do trajeto.

O trabalho com as Histórias de Vida ou as Narrativas Biográficas de Formação se mostrou muito profícuo, permitindo-nos analisar os processos de formação e de construção da identidade docente de professores de Artes Visuais, que se constituía no principal objetivo desta investigação. Por meio dessa abordagem, foi possível observar como as experiências pessoais influenciam as trajetórias profissionais desses docentes e contribuem com a elaboração de suas identidades docente, ampliando nossa compreensão a respeito da formação do professor.

O trabalho aqui realizado corrobora as ideias dos autores que elegemos para dialogar conosco a respeito da formação do professor, especialmente a de que ela não se restringe aos aspectos técnicos e tecnológicos e se dá em instâncias e espaços que vão muito além dos escolares e acadêmicos (Goodson, 1995; Arroyo, 2011; Tardif, 2007; Larrosa, 2006; Nóvoa, 1995; Marquesin, 2003). Também se pôde verificar que ela depende muito mais do sujeito em formação do que dos agentes formadores e cursos certificados. A formação, portanto, é processo contínuo que se dá ao longo da vida nas mais diversas situações, profissionais e pessoais, sempre que haja uma disponibilidade e abertura para que as experiências vividas transformem os conhecimentos adquiridos em novos conhecimentos ou em novas percepções, relações ou concepções.

A pesquisa mostrou também que a formação do professor está intimamente relacionada aos processos identitários e exige constantes revisões de nossas crenças, valores, saberes e representações. Alguns acontecimentos, pessoas ou

vivências são favorecedores dessas revisões ou transformações, pois permitem que tomemos consciência dessas crenças, valores, saberes e representações de modo a validá-los, modificá-los ou mesmo refutá-los. No trabalho com as abordagens biográficas, essas experiências vêm à tona em um processo de rememoração, a fim de serem observadas e analisadas no sentido de compreender em que sentido foram formadores (cf. Nóvoa, 1995, 1997; Dominicé, 2010; Goodson, 1995; Candau, 2000; Hall, 2006; Larrosa, 2006; Hernández, 2005).

Muitas dessas experiências se dão na forma de microssituações que, por sua importância, permanecem guardadas na memória, mas muitas vezes de forma não consciente, e “esperam” ainda encontrar sentido, habitando a pessoa como enigmas sobre os quais o indivíduo tem somente a intuição de que a sua resolução seria importante para si (JOSSO, 2004, p. 184).

Ao serem organizados em uma narrativa, transformam-se em uma nova experiência para os sujeitos em formação, com grande potencial formativo a depender sempre da abertura e disposição dos mesmos para a reflexão.

Nosso envolvimento nesta pesquisa nos permite dizer que o trabalho com as narrativas biográficas ou de formação oportunizam um tipo de reflexão que nem sempre encontra espaço no cotidiano da vida profissional, como se pode perceber pelas avaliações de Cristina e David no último dos nossos encontros:

Passando para o mapa que produzimos em um dos primeiros encontros, lembro-me do quanto tê-lo feito foi significativo, já que nunca havia parado para pensar na minha trajetória nesses termos, ainda mais registrando (Cristina).

Participar deste grupo foi algo sensacional para mim, como pessoa e como profissional; aliás para perceber o quanto da pessoa há no professor que sou foi como me “olhar de fora”, isso ajuda a enxergar muitas coisas que na rotina passam batidas, e repensar a postura e objetivos os profissionais e perceber que mesmo ainda longe de ser bom nisso, ser professor é o que gosto e o que sei fazer de melhor (David).

São oportunidades que nos permitem pensar sobre a própria existencialidade, sobre o sentido que damos ao nosso trabalho, sobre o ser e o fazer docente; reflexões sem as quais a prática poderia ser apenas um cumprir de tarefas.

Essas constatações que obtivemos neste estudo nos levam novos questionamentos: como o trabalho com as abordagens biográficas poderia ser incorporado aos cursos de formação inicial? Que estratégias são favorecedoras do

processo de responsabilização para uma maior autonomia na própria formação e na construção do conhecimento? Como acolher e problematizar as dimensões subjetivas (expectativas, motivações, desejos, necessidades) dos singulares projetos pessoais de formação?

No que tange especificamente à formação do professor de Artes Visuais, a pesquisa evidenciou o papel das experiências artísticas e estéticas tanto na educação escolar quanto na formação docente, uma vez que para a construção dos saberes e fazeres em arte implica em uma sensibilização que só é possível por meio de vivências e da elaboração de sentidos que se faz tanto de forma pessoal (nas experiências pessoais de visitas a museus, exposições de arte) quanto de forma partilhada nos mais diversos espaços educativos.

Apesar dos limites deste trabalho podemos afirmar que as trajetórias apresentadas e representadas nesta pesquisa dizem respeito a um determinado grupo, mas ajudam a pensar sobre a complexidade e, diria mesmo, a beleza do processo de formação do professor de outras comunidades, de alguns, de qualquer um.

Trabalhar com um grupo de professores e poder observar o modo como se elaboram os processos de construção da identidade docente e de formação para o ser e fazer docente a partir desse outro ponto de vista – do ponto de vista de quem se forma – foi uma experiência ímpar. Extrair de suas histórias conteúdos de significação a partir de fragmentos que, por sua vez, foram por eles ressignificados exigiu de nós certas habilidades... uma escuta atenta, uma observação cuidadosa, uma capacidade de acolher... sempre ressignificadas por nossas próprias experiências.

Trabalho semelhante ao do arqueólogo, que escava cuidadosamente a terra em busca de fragmentos do passado, sabendo que qualquer gesto seu pode interferir na história que está ali esperando para vir à tona. E cada nova história que vem à luz, ainda que nunca em sua inteireza, amplia a compreensão que temos sobre a nossa humanidade.

A necessidade de ouvir com atenção o dito e o não-dito, de respeitar o tempo e as dinâmicas de cada narrador, de atentar para os detalhes, de suspender as opiniões e hipóteses construídas previamente, tão necessárias a esse tipo de trabalho com narrativas biográficas, nos permitiram uma atitude de receptibilidade que se assemelha àquela abertura preconizada por Larrosa para que a experiência

nos acontecesse, nos transformasse. De tal forma que, como já haviam observado os autores que escolhemos para nos acompanhar, já não somos mais os mesmos. Fomos por essa experiência afetados, da mesma forma que a nossa presença e ação imprimiram marcas, deixaram seus rastros.

Cientes de que, nessa perspectiva, estamos sempre em construção e reelaboração do conhecimento, finalizamos esse trabalho, porque se faz necessário fazê-lo, na esperança de ter trazido alguma contribuição ao debate sobre os processos de aprendizagem, conhecimento e formação de professores na perspectiva de si mesmos. O trabalho reforçou a necessidade de se investir nos aspectos subjetivos da formação docente nos cursos de formação inicial ou continuada, e em processos de tomada de consciência, a fim de que nós, professores em geral e de arte especificamente, tenhamos cada vez mais autonomia para tomar a vida em nossas próprias mãos e escrever a nossa história, traçar as nossas próprias trajetórias.



Figura 34 - Beth Moysés, *Reconstruindo Sonhos*, da série *Mãos bordadas (Amélia)*. Fotografia de uma performance realizada em Cáceres, Espanha 2007.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de mestres: imagens e auto-imagens.** Petrópolis: Vozes, 2011.
- BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade.** Rio de Janeiro: J. Zahar, 1998.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica.** Curitiba: Champagnat, 1999.
- _____. Pesquisa em colaboração na formação contínua de professores. In: BUENO, Belmira Oliveira et al. (Org.). **A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração.** São Paulo: Escrituras, 1998. p.7-20.
- BYINGTON, Carlos Amadeu Botelho. **A construção amorosa do saber: o fundamento e a finalidade da pedagogia simbólica Junguiana.** São Paulo: Religare, 2003.
- CANDAU, Joël. **Memória e identidade.** São Paulo: Contexto, 2012.
- CANDAU, Vera Maria. Cotidiano escolar e cultura(s): encontros e desencontros. In: CANDAU, V.M. (Org.) **Reinventar a escola.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 61-78.
- CANTON, Katia. **Da Política às micro-políticas.** São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** Petrópolis: Vozes, 2006.
- DOMINICÉ, Pierre. A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 345-357, ago. 2006. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28014>>. Acesso em: 9 mar. 2014.
- _____. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação.** São Paulo: Paulus, 2010. p. 81-95.
- DUARTE JUNIOR, João Francisco. **O que é beleza?** São Paulo: Brasiliense, 1986.
- DURAN, Maria Claret Geraes; BAHIA, Norinês Panicacci. Biografias educativas: contribuições teórico-metodológicas ao estudo das representações sociais. In: SOUSA, Clarilza Prado et al.(Org.). **Representações sociais: estudos metodológicos em educação.** Curitiba: Champagnat, 2011. p. 85-108.
- FELDMANN, Marina Graziela. Formação de professores e cotidiano escolar. In: _____.(Org.). **Formação de professores e escola na contemporaneidade.** São Paulo: SENAC, 2009. p. 71-80.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: INÓVOA, António; FINGER, Matthias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.p. 31-57.

FINGER, Matthias. As implicações socioepistemológicas do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Pátulos, 2010.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro**. Campinas: Papyrus,1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido.Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

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

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L&PM, 2008.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Educar e conviver na cultura global**: As exigências da cidadania. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2002.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 92-114.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Ed., 1995. p.63-78.

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

HERNANDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. A construção da subjetividade docente como base para uma proposta de formação inicial de professores de artes visuais. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de; HERNÁNDEZ, Fernando (Org.). **A formação do professor e o ensino das artes visuais**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2005. p.21-42.

HÜBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Ed., 1995. p. 31-61.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Da formação do sujeito ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010. p. 59-79.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Os contextos do saber**: representações, comunidade e cultura. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

KINCHELOE, Joel L.; PELLANDA, Nize Maria C. **A formação do professor como compromisso político**: mapeando o pós-moderno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O pensamento selvagem**. São Paulo: Ed. Nacional, 1970.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Arte da docência em arte: desafios contemporâneos. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de (Org.). **Arte, educação e cultura**. Santa Maria, RS: UFSM, 2007.p. 231-249.

LOURO, Guacira Lopes. A história (oral) da educação: algumas reflexões. **Em aberto**, Brasília,v. 9, n.47, jul./set. 1990.

MARQUESIN, Dejanira Fontebasso. **A construção do ser professor e a capacitação docente**. 2003. 150 f. Dissertação (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

MARTINS, Mirian Celeste; Grupo Mediação Cultural. Narrativas mediadoras: trilhas [re]vividas para expandir conceitos. In: CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito, 22., 2012, São Paulo.**Anais...** São Paulo: UNESP, 2012. p.1-12.

MARTINS, Mirian Celeste. **Mediação**: provocações estéticas. São Paulo: UNESP, 2005.

MEDEIROS, Maria Beatriz. Formação para a sensibilização da Aisthesis. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de; HERNÁNDEZ, Fernando (Org.). **A formação do professor e o ensino das artes visuais**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2005. p.73-83.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Ed., 1995. p. 111-140.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias de sua vida. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Ed., 1995.

_____. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010.

OLIVEIRA, Valeska Fortes. Implicar-se... implicando com professores: tentando produzir sentidos na investigação/formação. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação**: pesquisa e ensino. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 47-57.

PASSOS, Mailsa Carla. Memória e história de professores: como praticar também é lembrar. In: VASCONCELOS, Geni Amélia Nader (Org.). **Como me fiz professora**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 99-111.

PEREIRA, Marcos Villela. O limiar da experiência estética: contribuições para pensar um percurso de subjetivação. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 1, p. 183-198, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73072012000100012>>. Acesso em: 28 ago. 2014.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O Pensamento Prático do Professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antonio (Org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 92-114.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: LUCENA, Célia Toledo; CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri (Org.). **Pesquisa em ciências sociais**: olhares de Maria Isaura Pereira de Queiroz. São Paulo: CERU, 2008. p. 35-77.

RICHTER, Ivone Mendes. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais**. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

RICOEUR. Paul. **Tempo e narrativa**. São Paulo: Papyrus, 1995. Tomo 2.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. Porto: Afrontamento, 1999.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Formação e atuação dos professores: dos seus fundamentos éticos. In: DALBEN, Ângela Imaçulada Loureiro de Freitas (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.77-91.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 73-102.

SOARES, Magda. **Metamemória-memórias**: travessia de uma educadora. São Paulo: Cortez, 2001.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, Antônio Dias, HETKOWSKI, Tânia Maria (Org.). **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 59-74.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2007.

VASCONCELOS, Geni Amélia Nader (Org.). **Como me fiz professora**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 7-72.

APÊNDICE A

Caros professores,

Quero lhes fazer um convite: minha pesquisa de doutorado é sobre a formação do professor de Artes Visuais. O objetivo é verificar quais foram as experiências vividas em suas trajetórias pessoais e profissionais que contribuíram para a sua formação. A questão principal é saber “como nos tornamos a ser os professores que somos”. Para isso preciso de 10 professores atuantes, que possam participar do trabalho nos meses de agosto e setembro. Estou organizando na forma de grupo de estudos, para que possam receber certificação.

Não está em questão a forma como atuam na escola, nem o que pensam sobre o ensino de arte, mas apenas refazer as trajetórias de vida e formação destes professores, como quem conta uma história. Por isso vou trabalhar com a Metodologia das Histórias de Vida do Nóvoa.

Serão em torno 8 encontros, onde faremos algumas vivências que ajudem a evocar as memórias a serem narradas, rodas de conversa e a produção de um texto narrativo dessa trajetória.

Conhecendo um pouco das trajetórias de vocês, acho que vocês dariam importantes contribuições a este trabalho. Gostaria de saber se vocês aceitam o meu convite e, se aceitarem, se poderiam me indicar, cada de um de vocês, um outro(a) professor(a).

Convidei-os para um grupo que formei para este trabalho. Lá vocês podem sugerir o melhor horário para os encontros e podemos ir conversando!

Anexei lá também o meu projeto para que conheçam melhor a minha proposta, se acharem importante ou tiverem dúvidas.

Agradeço muito!

APÊNDICE B

**HISTÓRIAS DE VIDA, NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS, BIOGRAFIA
EDUCATIVA***Sobre a formação do professor:*

“Formamo-nos quando interagimos na nossa consciência, e nas nossas atividades, aprendizagens, descobertas e significados efetuados de maneira fortuita ou organizada, em qualquer espaço social, na intimidade com nós próprios ou com a natureza.” (GATTEGNO apud JOSSO, 2010, p.71)

“De uma greve, de um encontro, de uma oficina ou reunião pedagógica, de um livro ou um mestre não aproveitamos apenas consciência, ilustração, lições, mas as respostas que dão às nossas perguntas mais existenciais. Aproveitamos o quanto nestes encontros, lições e trocas, nos mantemos abertos à capacidade de interrogar-nos acerca do que somos como humanos.” (ARROYO, 2011, p. 202)

Sobre as abordagens biográficas:

“A abordagem biográfica reforça o princípio segundo o qual é sempre a própria pessoa que se forma e forma-se à medida que elabora uma compreensão sobre o seu percurso de vida.” (PINEAU, 2010, p. 168)

Sobre as Histórias de vida:

“[...] atividade de um sujeito que empreende uma viagem ao longo da qual ela vai explorar o viajante, começando por reconstituir o itinerário e os diferentes cruzamentos com os caminhos de outrem, as paragens mais ou menos longas no decurso do caminho, os encontros, os acontecimentos, as explorações e as atividades que permitem ao viajante não apenas localizar-se no espaço-tempo do aqui-agora, mas, ainda, compreender o que o orientou, fazer o inventário da sua bagagem, recordar os seus sonhos, contar as cicatrizes dos incidentes de percurso, descrever as suas atitudes interiores e os seus comportamentos. Em outras palavras, ir ao encontro de si visa à descoberta e a compreensão de que a viagem e viajante são apenas um.” (Josso, 2004, p.58)

Sobre as Narrativas biográficas:

“Pressupõe a narrativa de si mesmo, sob o ângulo da sua formação, por meio do recurso a recordações-referências, que balizam a duração de uma vida. No plano da interioridade, implica deixar-se levar pelas associações livres para evocar as suas recordações-referências e organizá-las numa coerência narrativa, em torno do tema da formação.” (JOSSO, p. 39)

“Itinerários de experiências individuais, nos quais desenvolvem experiências profissionais ou sociais em face de novo referencial e das diferentes competências que o caracterizavam.” (JOSSO, p.30) **Mapas-trajetórias.**

Sobre As Experiências Formadoras:

“**Momentos-charneira** – assim designados porque o sujeito escolheu – sentiu-se obrigado a – uma reorientação na sua maneira de se comportar, e /ou na sua maneira de pensar o seu meio ambiente, e/ou de pensar em si por meio de novas atividades; momentos que articulam-se com situações de conflito, e /ou com mudanças de estatuto social, e /ou com relações humanas particularmente intensas, e/ou com acontecimentos socioculturais (familiares, profissionais, políticos, econômicos), em que o sujeito confronta-se consigo mesmo.” (Josso, 2010, p. 70)

Momento-charneira = momento-chave, crítico, crucial, decisivo, significativo

APÊNDICE C

PROPOSTA DO MAPA-TRAJETÓRIA ENTREGUE A CADA PARTICIPANTE

*Pensando nas questões da formação, suscitadas no encontro anterior e amadurecidas durante a semana que passou, iremos elaborar individualmente um mapa-trajetória representativo de nossos percursos/trajetórias docentes. Um mapa que possa sintetizar as respostas de cada um a esta questão: **Como me tornei o professor que sou?***

Essa questão se desdobra em outras, que podem ajudar a pensar em nossas trajetórias: Como me formei? E como esse processo afeta a minha identidade? Que experiências deixaram marcas formadoras e, conseqüentemente, transformadoras da minha identidade e subjetividade? Que acontecimentos da vida privada repercutem ou repercutiram no trabalho escolar? E com que efeitos? “o que aconteceu para que eu viesse a ter as ideias que tenho hoje”?

Este mapa poderá ser reelaborado a cada encontro, a partir das apresentações dos colegas e das discussões intersubjetivamente compartilhadas. Nesse sentido, a narrativa biográfica de formação é um trabalho simultaneamente individual e autopoietico e obra coletiva.

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: História de vida e a constituição do ser e fazer docente em Artes Visuais

Pesquisador: Geiva Carolina Calsa

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 15164313.4.0000.0104

Instituição Proponente: Núcleo/Incubadora Unitrabalho

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 297.211

Data da Relatoria: 20/05/2013

Apresentação do Projeto:

Esta pesquisa insere-se no campo da educação, com foco no processo de construção da identidade docente do professor de arte. O objetivo é compreender como se dão os processos de construção da identidade docente de professores de Artes Visuais e qual o papel que as experiências vividas em suas trajetórias pessoais e profissionais desempenham nestes processos. Para essa investigação optou-se por uma abordagem qualitativa de pesquisa, de caráter biográfico, fundamentada principalmente nos trabalhos de Josso sobre Histórias de Vida. Hernández e Nóvoa são outros autores que fundamentam teoricamente este trabalho. Espera-se com isso contribuir com o processo de autoconhecimento destes professores, conferindo-lhes maior autonomia no encaminhamento suas práticas pedagógicas no cotidiano da sala de aula e na construção de sua identidade docente. A pesquisa também pode contribuir com todos aqueles que estão envolvidos na formação de professores.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Compreender como as experiências pessoais vividas por professores de Artes Visuais influenciam sua trajetória profissional e contribuem com a elaboração de sua identidade docente.

Objetivos Secundários: Verificar, por meio da elaboração das estórias de vida destes professores, o

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG

Bairro: Jardim Universitário

CEP: 87.020-900

UF: PR

Município: MARINGÁ

Telefone: (44)3011-4444

Fax: (44)3011-4518

E-mail: copep@uem.br



Continuação do Parecer: 297.211

modo como as experiências vividas influenciam sua prática pedagógica; identificar, dentre as experiências relatadas, quais são as que deixaram marcas formativas; conhecer e dar a conhecer, por meio das histórias de vida, como cada um dos sujeitos se sente e se percebe como docente, de modo a envolvê-los na descoberta de si mesmo; contribuir para a reflexão sobre os cursos de formação inicial e continuada de professores de Arte.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Avalia-se que os possíveis riscos a que estarão submetidos os sujeitos da pesquisa serão suportados pelos benefícios apontados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Os dados obtidos serão organizados e interpretados por meio análise de conteúdo, que se caracteriza principalmente por uma exploração qualitativa de mensagens e informações. Esta forma de análise, segundo Moraes (1999, p.7), não permite a realização de uma leitura neutra, pois constitui uma interpretação pessoal por parte do pesquisador com relação à percepção que tem dos dados (p.7). O resultado, portanto, será sempre o produto de uma reinterpretação e recriação do pesquisador, que permite atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum. Tal atividade exige que se leve em consideração o contexto no qual os dados foram coletados, bem como os valores, a linguagem natural e cultural dos entrevistados. É preciso ir além de uma leitura superficial e considerar o autor, o destinatário e as formas de codificação e transmissão da mensagem. O processo de análise de conteúdo organiza-se basicamente por cinco etapas: a) preparação das informações; b) unitarização ou transformação do conteúdo em unidades; c) categorização ou classificação das unidades em categorias; d) descrição; e) interpretação. As categorias normalmente vão emergindo ao longo do processo.

Desfecho Primário: Como desfecho primário, espera-se que esta pesquisa permita identificar experiências vividas pelos sujeitos que contribuíram para a sua formação, para a sua atuação profissional e para a constituição de sua identidade docente, lançando luz sobre os processos formativos de forma mais integral, incluindo aquelas que vão se constituindo para além da formação acadêmica. Essa compreensão pode contribuir com a reflexão sobre os cursos de formação inicial e continuada de professores de Arte.

Desfecho Secundário: Como desfecho secundário, espera-se que a própria pesquisa, pela abordagem metodológica adotada e já descrita, contribua com os sujeitos no sentido de se perceberem como docentes, envolvendo-os na descoberta de si mesmos e de como as

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG

Bairro: Jardim Universitário

CEP: 87.020-900

UF: PR

Município: MARINGÁ

Telefone: (44)3011-4444

Fax: (44)3011-4518

E-mail: copep@uem.br



Continuação do Parecer: 297.211

experiências vividas influenciam sua prática pedagógica. Ao reconstruir seus itinerários de vida, suas trajetórias pessoais e profissionais, passam a tomar consciência de si mesmos como sujeitos, favorecendo a capacidade da autonomização e auto-formação. Embora não seja objetivo principal desta pesquisa, o trabalho com histórias de vida acaba revestindo-se de uma caráter formador.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A folha de rosto foi apresentada devidamente preenchida e assinada pelo pesquisador responsável e pelo responsável institucional (chefia do DTP). O cronograma de execução foi apresentado prevendo a duração de 12 meses, de junho de 2012 a junho de 2014. O orçamento aponta recursos totais da ordem de R\$ 60,00, com informação de custeio com financiamento próprio.

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá é de parecer favorável à aprovação do protocolo de pesquisa apresentado.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Face ao exposto e considerando a normativa ética vigente, este Comitê se manifesta pela aprovação do protocolo de pesquisa em tela.

MARINGA, 07 de Junho de 2013

Assinador por:
Ricardo Cesar Gardiolo
(Coordenador)

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG

Bairro: Jardim Universitário

CEP: 87.020-900

UF: PR

Município: MARINGA

Telefone: (44)3011-4444

Fax: (44)3011-4518

E-mail: copep@uem.br